

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2022

2 (144)

Вятский государственный университет

**В Е С Т Н И К
ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 2 (144)

Киров
2022

Главный редактор

Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместители главного редактора

О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

О. В. Коршунова, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, д-р пед. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Редакционный совет

В. Т. Юнгблюд, д-р ист. наук, проф., председатель редакционного совета, президент ВятГУ, ORCID: 0000-0002-2706-3904;

И. А. Баева, д-р психол. наук, проф., РГПУ им. А. И. Герцена, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик, вице-президент РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия

Е. М. Вечтомов, д-р физ.-матем. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

В. А. Кутырев, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров);

В. Я. Перминов, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

Л. Т. Ретюньских, д-р филос. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (г. Москва);

Н. Л. Росина, д-р психол. наук, проф., МГЭУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

Е. Е. Сапогова, д-р психол. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Ю. А. Сауров, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

Н. А. Сеногноева, д-р пед. наук, доц., РГППУ (г. Екатеринбург), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

Е. А. Счастливецова, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

М. А. Шукина, д-р психол. наук, СПбГИПСР (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

Р. Jelescu, д-р хабилицат психологии, проф., Государственный педагогический университет

им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев), ORCID: 0000-0002-3535-0524;

Е. Protassova, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет

(Финляндия, г. Хельсинки), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Хайфа);

N. Veresov, к. психол. наук, доц., Университет Монаш (Австралия, г. Мельбурн), ORCID: 0000-0001-8714-7467

**Научный журнал «Вестник Вятского государственного университета»
как средство массовой информации зарегистрирован в Роскомнадзоре
(Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67510 от 18 октября 2016 г.)**

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Адрес издателя: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36

Адрес редакции: 610000, г. Киров, ул. Московская, 36,

тел. (8332) 208-964 (Научное издательство ВятГУ)

Цена свободная

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c j o u r n a l

№ 2 (144)

Kirov
2022

Chief editor

N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Deputy editors

O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

O. V. Korshunova, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0003-2693-0305

Executive Secretary

E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University, ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE (St. Petersburg);

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician, vice-president of the RAE;

A. V. Lubkov, Dr. of hist. sciences, prof., corresponding member of the RAE;

A. V. Smirnov, Dr. of philos. sciences, professor, academician of the RAS;

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE

Editorial board members

E. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

E. O. Galitskykh, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. A. Kutyrev, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

Yu. A. Saurov, Dr. of ped. sciences, prof., corresponding member of Russian Academy of Education, Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-8756-8103;

N. A. Senognoeva, Dr. of ped. sciences, associated prof., The Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

V. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (St. Petersburg);

P. Jelescu, Dr. of habilitat psychology, prof., State Pedagogical University n. a. Ion Creanga (Moldova, Chisinau), ORCID: 0000-0002-3535-0524;

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Haifa);

N. Veresov, PhD of psychol. sciences, associated professor, Monash University (Australia, Melbourne), ORCID: 0000-0001-8714-7467

**Scientific journal «Herald of Vyatka State University» as a mass media registered with Roskomnadzor
(Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-67510 of October 18, 2016)**

Founder of the journal Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education «Vyatka State University»

Address of editor: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Address publishing company: 36 Moskovskaya str., 610000, Kirov

Tel. (8332) 208-964 (Scientific Publishing Company of VyatSU)

Free price

*The journal is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals,
in which the main scientific results of theses for the degree of Dr. and PhD should be published*

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Ретюнских Л. Т.</i> Философствование как свободное творчество	7
<i>Счастливецова Е. А., Бархоленко М. А.</i> Этапы формирования философских взглядов <i>П. И. Новгородцева</i>	13
<i>Романов П. А.</i> Знание как специфическая форма субъективного отражения объективной действительности	24
<i>Путечева О. А.</i> Креативные доминанты философии <i>Ж. Делёза</i> в музыкальном искусстве.....	32

ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

<i>Печатнов В. В., Печатнов В. О.</i> Американская эпопея епископа <i>Нестора (Засса)</i>	41
<i>Фолиева Т. А.</i> К уточнению понятий, связанных с феноменом вероотступничества.....	57

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Галицких Е. О., Двоеглазов В. В.</i> Профорориентационный проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»: опыт реализации и перспективы внедрения	66
<i>Гильманов С. А., Булыгина Ю. В.</i> Социальное здоровье как фактор личностного и профессионального становления будущих педагогов.....	76
<i>Шкаредных А. С., Симонова Г. И.</i> Возможности электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения	86
<i>Шакирова О. В., Булдакова Н. В.</i> Исследование уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.....	97
<i>Байбородова Л. В.</i> Концептуальные идеи формирования психологически комфортной образовательной среды сельской школы	112
<i>Кузьмина Э. В.</i> Социокультурные практики краеведческой направленности в сельской школе: модель и воспитательные потенциалы	122
<i>Цимерман Е. А.</i> Интеграция языка и предметной дисциплины в формировании компетенций коммуникативного лидерства магистрантов-менеджеров.....	132
<i>Сабрекова М. С.</i> Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания	139
<i>Помелов В. Б.</i> «Взвейтесь кострами синие ночи...» К 100-летию Всесоюзной пионерской организации имени <i>В. И. Ленина</i>	150

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Гриднева С. В., Валеева Г. В., Тащёва А. И., Арпентьева М. Р.</i> Психологическая служба вуза: ценности и типы решаемых проблем	161
<i>Елупахина А. В.</i> Условия формирования психологического благополучия детей в образовательной среде учреждения дошкольного образования.....	170

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Retyunskikh I. T.</i> Philosophizing as free creativity.....	7
<i>Schastyvtseva E. A., Barkholenko M. A.</i> Stages of formation of P. I. Novgorodtsev's philosophical views	13
<i>Romanov P. A.</i> Knowledge as a specific form of subjective reflection of objective reality	24
<i>Putecheva O. A.</i> Creative dominants of the philosophy of J. Deleuze in the musical art....	32

PHILOSOPHY OF RELIGION AND RELIGIOUS STUDIES

<i>V. V. Pechatnov, V. O. Pechatnov</i> The American Epic of Bishop Nestor (Zassa).....	41
<i>Folieva T. A.</i> To clarify the concepts related to the phenomenon of apostasy	57

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Galitskikh E. O., Dvoeglazov V. V.</i> Career guidance project "Educational meetings with professional teachers": experience of implementation and prospects of implementation	66
<i>Gilmanov S. A., Bulygina Yu. V.</i> Social health as a factor of personal and professional development of future teachers.....	76
<i>Shkarednyh A. S., Simonova G. I.</i> Possibilities of electronic educational resources as means of distance learning.....	86
<i>Shakirova O. V., Buldakova N. V.</i> The study of the level of readiness of future teachers to manage the project activities of primary school students	97
<i>Bayborodova L. V.</i> Conceptual ideas of the formation of a psychologically comfortable educational environment of a rural school	112
<i>Kuzmina E. V.</i> Socio-cultural practices of local lore orientation in rural schools: model and educational potentials.....	122
<i>Zimmerman E. A.</i> Integration of language and subject discipline in the formation of communicative leadership competencies of graduate managers	132
<i>Sabrekova M. S.</i> Ecological values of younger teenagers: on the need to update the content of environmental education.....	139
<i>Pomelov V. B.</i> "Light up the blue nights with bonfires ..." To the 100th anniversary of the All-Union Pioneer Organization n. a. V. I. Lenin	150

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Gridneva S. V., Valeeva G. V., Tasheva A. I., Arpentyeva M. R.</i> Psychological service of the university: values and types of solved problems	161
<i>Elupahina A. V.</i> Conditions for the formation of psychological well-being of children in the educational environment of a preschool institution.....	170

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 101.8

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.015

Философствование как свободное творчество

Л. Т. Ретюнских

доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова.
Россия, г. Москва. E-mail: retunlar@gmail.com

Аннотация. Статья призывает задуматься над идеей творческой функции философствования как способа созидания собственного мира. Автор разграничивает понятия «философия» и «философствование», выводя их за границы гносеологии в сферу онтологии. Философствование понимается как процесс создания концептов, который представляет собой творческий акт, осуществляемый свободным действием гносеологических субъектов. Свобода трактуется как выбор, следовательно, философствование есть рациональный и эмоциональный выбор и формирование своей картины мира, ориентированной на существующие ценности и установки, но принимаемые субъективно, индивидуально, свободно, или создание новых. Философствующим субъектом может быть признанный философ, писатель, художник и т. п. Автор анализирует взгляды на творчество и свободу таких авторов, как Н. Бердяев, А. Камю, Ф. Достоевский, иллюстрируя на их примере творческий характер философствования. Вместе с тем субъектом философского творчества может стать любой человек, обладающий способностью мыслить и выбирать, даже ребенок.

Ключевые слова: творчество, творческое мышление, творческое действие, философия, философствование, свобода, необходимость, абсурд, картина мира.

Термины «философия» и «философствование» часто используются в синонимичном значении. Что означает выражение «заниматься философией»? Либо изучать концептуальные схемы различных авторов, либо размышлять, рассуждая о философских вопросах. Чему следует учить в университетах, школах и т. д.: философии или философствованию? И. Кант утверждает, что «нельзя обучать философии; в самом деле, где она, кто обладает ею и по какому признаку можно ее узнать? *Можно обучать только философствованию, т. е. упражнять талант разума на некоторых имеющихся примерах в следовании общим принципам его, однако всегда сохраняя право разума исследовать самые источники этих принципов и подтвердить эти принципы или опровергнуть их*» (выделено нами. – Л. Р.) [1, с. 683–684].

И. Кант пишет о том, что пока нет единой всеобщей философии как системы взглядов, обладающих уверенной доказательностью и всеобщей истинностью, мы не имеем права навязывать учащимся никакой философии. Очевидно, что для него философия – это определенная картина мира, устойчивая система взглядов, выстроенная логика. Однако существующие философские системы очень разноречивы, а у познания нет механизма, позволяющего однозначно разделить их на истинные и ложные. Вероятно, это случится позже. Кант не ставит под сомнение возможность такой философии, но констатирует ее отсутствие в настоящий момент. Однако это не уничтожает философию как способ мышления, как искусство и смелость «пользоваться собственным умом». Можно предположить, что отсутствие объективно правильных ответов на важнейшие философские вопросы не лишает философию гносеологической ценности.

Почему нельзя обучать философии? Потому, что она всегда есть мнение, т. е. продукт субъективного видения, не дающий возможность получить объективный и достоверный ответ на вопрос, что, однако, не означает отказ от попыток его найти. Обучать философии означает навязывать свое мнение.

Здесь трудно не согласиться с классиком, как это делает и М. Вебер в своем докладе «Наука как призвание и профессия», призывающий профессоров не излагать в аудитории

своих политических и религиозных взглядов, дабы не принуждать студентов выбирать их. Любое мнение должно быть собственным, формируемым под влиянием традиций культуры, личного опыта и рационального рассуждения. Последнее и есть тот навык, или, как сейчас принято говорить, компетенция, которому можно научить.

Можно обучать философствованию. Что это значит? Это значит, что мы все-таки пытаемся найти ответы на вечные вопросы, приблизив их содержание к объективному знанию за счет использования рациональной аргументации, апелляции к примерам и опыту. Мы отстаиваем свою способность мыслить абстрактно и видеть мировое многообразие, подвергать сомнению все, что сказано ранее, а для этого вновь находить логические аргументы.

Философские вопросы – это всегда открытые вопросы. Они предполагают различные варианты возможных ответов. Никакая позиция не может быть представлена единственно верной, поэтому обучение философии как набору тезисов трансформирует саму дисциплину, превращая ее из рефлексивной в догматическую. Такой подход возвращает в класс удобный критерий правильности, неприменимый, на наш взгляд, для оценки успешности ученика. Попробуем поговорить о природе философской «правильности».

Философская рефлексия на занятиях часто строится по принципу согласен/не согласен; если человек согласен, то это уже его собственная позиция, т. е. субъективное мнение. Может он изменить мнение? Да, конечно. Но это новое убеждение не перестанет быть мнением, а не истинной. А мнение нельзя оценивать по критерию правильности. «Правильность», таким образом, здесь тоже субъективная, и она определяется предпочтением, а не объективной верификацией.

Чему же можно научить на занятиях философии? Мышлению. Философствование соединяет в себе черты критического и творческого мышления. Критическое мышление позволяет анализировать, классифицировать, сравнивать, а творческое – интерпретировать, концептуализировать, визуализировать рациональные понятия, конструировать новую картину миру. Анализируя мир, мы его создаем, мы совершаем интеллектуальное усилие, вознаграждаемое открытием, чаще тоже субъективным. Мы узнаем, что кто-то считал мир абсурдным, кто-то полагал его гармоничным и наполненным логосом, кто-то наслаждался идеей его двойственности. Каков «мой мир»? Тот самый, «правильный», мир, творимый философствованием? Он будет таким, каким мы его сделаем, примем, найдем. Философствование как процесс мышления, нацеленный на создание картины мира, непременно будет свободным творчеством, ибо свобода заложена в его субъективности. Каждый создаст свой мир. Попробуем в этом аспекте посмотреть на процесс философствования, в результате которого появляется философия, или некая система взглядов, определяющая границы и очертания «моего» мира.

Определим творчество как *создание нового, ранее не бывшего*. За этим последуют вопросы о природе творчества: что это – эволюционирование человека или дар свыше? О субъекте творчества – это трансцендентный разум или человек? Однако вне зависимости от того, как каждый из нас ответит на эти вопросы, мы констатировали, что человек обладает способностью творить, поэтому и дальше речь пойдет прежде всего о творчестве человека, о его границах и формах. Человек философствующий творит разумом, способным видеть невидимое, т. е. рисовать умозрительные схемы совершенно свободно, выходя даже за границы обыденного опыта и здравого смысла.

Что значит быть свободным? Проблема свободы в философии всегда была одной из основных, однако личностный подход к ней сформировался только в XIX–XX вв., когда философы стали рассматривать человека не просто как часть Вселенной, Макрокосма, Природы, Божественного мира и т. д., а как самостоятельную единицу бытия, с неизбежно многоликими проявлениями. Одним словом, человек творящий стал непосредственным проявлением человека свободного. Можно ли творить, не будучи свободным? И что значит – быть свободным?

Может ли концепция детерминизма сочетаться с представлением о творчестве как неизбежной данности бытия? Например, стоики (Сенека, Аврелий Августин и др.) утверждали, что человек подвержен фатальной необходимости и сам ничего изменить не может в своей жизни; в полном господстве необходимости был уверен и Демокрит, т. е. свобода существовала внутри фатальности. Совместим ли фатализм с верой в творческие способности человека? И да, и нет. Да, потому что судьбой может быть «предначертано» кому-то создать научную школу, написать симфонию (недаром же многие композиторы были уверены, что им позволено слышать музыку, а не сочинять ее) и т. д. Нет, потому что в таком случае созданное произведение не будет результатом творческого акта по содержанию и по смыслу. Это действие не будет творческим от начала и до конца: от появления замысла, выбора средств его

осуществления и собственно его осуществления. Эта линия «несвободы» влечет за собой объяснение творчества через заданность, через необходимость и не позволяет трактовать его как победу над необходимостью, человек выступает не самостоятельным субъектом творчества, а носителем высших идей и смыслов. Любой детерминизм имеет своей целью найти «правильные» ответы на философские вопросы. Следовательно, рассуждения должны привести философствующего субъекта к открытию закона, будь то закон, данный миру Богом или Природой. Чтобы не измелчить саму проблему и детерминистический подход, который отличает все космогонические трактовки природы и сущности человека и т. п., скажем, что в таком контексте речь может идти о низшей (природной) и высшей (божественной) необходимости. При этом вторая будет пониматься не как необходимость, а как свобода. Как, собственно, это и происходит у Николая Бердяева: «Человек осознает свое величие и мощь и свое ничтожество, и слабость, свою царственную свободу и свою рабскую зависимость, сознает себя образом и подобием Божиим и каплей в море необходимости» [2, с. 296]. Одним словом, свобода может пониматься как свобода духа и необходимое условие творчества, а творчество трактоваться не как «Божие предначертание» (типа библейского «рожать будешь в муках»), но как «Божий дар», а именно дар свободы. Какой свободой наделено философствование? Оно является прежде всего свободой мысли. Вместе с тем мысль здесь ни в коей мере не является «бредом». Философствование помогает нам примириться с внешней необходимостью, создавая внутреннюю необходимость за счет структурированности и упорядоченности мысли. Каким будет этот порядок, определяет философствующий субъект; более того, он в состоянии даже создать некий новый порядок за счет своей воли.

Христианская философская традиция фактически до конца XIX столетия свободу трактовала в контексте проблемы свободы воли. Б. Спиноза в XVII в. сделал важнейший вывод для последующего развития диалектического взгляда на этот вопрос, сказав, что свобода есть познанная необходимость. В этой трактовке проблема свободы вошла в философию Г. Гегеля и позднее К. Маркса. Все вышеприведенные позиции тоже отражают традицию детерминизма (всеобщей причинности и обусловленности) в философии, однако в их контексте творчество может быть интерпретировано не как преодоление необходимости и обретение свободы, а как результат «лабиринта» человека между различными путями необходимости, как свобода действия (в строго определенных рамках), А НЕ КАК СВОБОДА ДУХА. Философствование есть и свобода действия, и свобода духа. Философ действует как интеллектуальный центр новой реальности, с каждым тезисом, вопросом, аргументом она выстраивается в более или менее оригинальное, функциональное, украшенное причудливым декором или, наоборот, минималистски простое образование. В нем угадываются черты многих других подобных образований, но всегда оно будет собственным бытием.

Таким образом, творчество так или иначе обусловлено свободой, будь то свобода духа или свобода действия, а философское творчество несет в себе черты общего и особенного. Философствование как свобода и творчество есть созидание мира. Важным условием человеческого творчества можно считать субъективное ощущение, переживание, осознание себя свободным.

В экзистенциализме, например, свобода сопрягается уже не с необходимостью, а с *ответственностью*, и то и другое рассматривается как личностные, субъективные, но всеобщие, характеристики бытия, а следовательно, сама проблема творчества, непосредственно следующего за свободой, переходит в сферу личностного действия и смысложизненного поиска. Именно в рамках экзистенциализма возникает главный вопрос философии (А. Камю) как вопрос о смысле жизни. Стало быть, целью философствования становится поиск и определение смысла жизни; так, философствующий субъект оказывается непосредственным создателем смысла, соответственно, и жизни во всей ее полноте как пересечения биологических, социальных, духовных явлений.

Сократ был первым, кто поставил перед философией задачу постичь бытие человека. Причем искал он не абстрактного человека, не идею как таковую, что сделал уже позже Платон, а искал он конкретное бытие, пытался понять его с определенностью всеобщего. Все изыскания Сократа приводили его к мысли, что унифицировать смысл человеческого бытия если не невозможно, то чрезвычайно трудно.

Основу понимания человеческого бытия как *экзистенции*, или, иными словами, *переживаемой реальности*, заложили идеи С. Кьеркегора. Смысложизненные проблемы становятся центром философской рефлексии: свобода и ответственность, бунт и смирение, счастье и покой и др.

Объект исследования – человек, который берется не в схематическом, формальном изображении, а в полноте своего эмоционального бытия. Само бытие – это прежде всего бытие человеческой души, онтология чувства, что отличает экзистенциализм от всех других типов философии. Подлинная реальность «Я», человеческой личности проявляется и познается в его бытии в мире, где человек свободен и одинок. Как выйти из этого одиночества? Свобода – дар или наказание?

Мир не столько познаваемый, сколько переживаемый, становится для экзистенциалистов предметом осмысления. Что есть человек без своих чувств и эмоций? Ничто. Что заставляет человека чувствовать, искать, страдать, любить и ненавидеть? Именно эти вопросы ставят в своих произведениях Камю, Сартр, Бердяев и другие. Для Сократа познать означало дать определение, а дать определение – значит подвести понятие под более общее. Могут ли существовать понятия более общие, чем «свобода» и «творчество»? А это уже зависит от исходных посылок философствующего субъекта. Если за исходное принимается индивидуальное, субъективное, ощущающее себя бытие, что характеризует традицию сенсуализма (Беркли, Локк, Юм и др.), то и свободу необходимо искать в самом этом бытии, например, можно сказать, что человек свободен тогда, когда *чувствует себя свободным*. Но когда же он творит? Когда, осознав себя свободным, создает нечто новое, ранее не бывшее? Человек, не постигший свою власть над вещами, будь то звуки для музыканта или числа для математика, человек, не поверивший в свою способность преодолеть некие детерминанты бытия, т. е. не осознающий принадлежащую ему меру свободы, не может создать нечто новое. Не случайно «оголтелые» сорванцы часто вырастают в великих художников, ученых, писателей, а послушные «пай-мальчики» – в заурядных клерков. На личностном уровне ощущение свободы является непременным условием творчества, даже если это свобода изъясняться «эзоповым языком», свобода с «фигой в кармане» и т. д.

Однако поиск свободы только внутри самого человека легко приводит к выводу о его полной бессмысленности. Такой вывод сделал Альбер Камю. Он создает своего «бунтующего человека», который в борьбе за свободу пытается вырваться из заданной необходимости своей жизни и натывается на стены абсурда, которыми является весь мир, лишенный смысла и значения. Когда человек свободен, мир для него абсурден, ибо ничто не имеет смысла, ничто не держит, ничто не обязывает, это свобода одиночества.

Темы одиночества и свободы тесно переплетаются в экзистенциалистской традиции, их главным посылом в отношении человека является утверждение его заброшенности в мир, где он всегда одинок, ибо только он несет ответственность за всю свою жизнь. К этому выводу приходит Ж.-П. Сартр. Он определил экзистенциализм как философию существования, выдвинув тезис, что существование предшествует сущности. Человек сначала существует, а потом обретает свою сущность, но делает это сам, значит, он свободен. «Таким образом, первым делом экзистенциализм отдает каждому человеку во владение его бытие и возлагает на него ответственность за существование» [5, с. 325]. Свобода человека как личности, по Сартру, это свобода выбора, человек сам себя выбирает, и вместе с этим он выбирает все человечество. Например, если человек выбирает брак или безбрачие, вступление в партию и т. д., он тем самым провозглашает свой выбор ценностью, которую он готов распространить на всех. Свобода есть всегда, даже когда человека ведут на эшафот, он может выбрать: идти самому или позволить, чтобы его тащили.

Какое отношение ко всему этому, скажете вы, имеет творчество и философствование? Самое непосредственное. Попробуем задуматься, может ли творчество быть абсурдным, если, как мы уже отмечали, оно обязательно предполагает наличие определенной цели, а если есть цель, то должен быть и смысл. Если есть смысл, то уже нет абсурда. Смыслосозидающее философствование и есть творчество концептов, как о том скажет Ж. Делёз. Философствующий субъект творит, работая инструментами мышления и эмоций, он продуцирует особый тип эмоционального мышления (Аарон Бек), а результатом его творчества становится картина мира или сама жизнь.

Было бы ошибкой думать, что экзистенциализм провозглашает свободу как разнузданный произвол, как полное отрицание всего и вся, он отнюдь не отрицает существование природных и социальных детерминант нашей жизни, но даже в рамках этих детерминант он находит место человеческой *свободе выбора*, а ответственность не дает ей превратиться в *свободу вседозволенности*. Это блестяще описал Ф. М. Достоевский в «Преступлении и наказании». Знаменитое его высказывание «Если Бога нет, то все дозволено» приводит нас к мысли

о значимости, важности не бесцельности нашего существования только в Боге, во имя Бога, во исполнение божественного предначертания, божественного предназначения.

Идя на преступление, главный герой вышеназванного романа Родион Раскольников стремится освободить других и освободиться сам. Однако кроме этого он пытается определить самого себя и свое место в мире. «Тварь ли дрожащая или право имею?» – вопрошает он. Он проверяет себя. Он бунтует против несправедливости и собственной малости. При всей кажущейся эпатажности образа и поступка Раскольникова он не выдуман, он «открыт», как в музее для осмотра. Только музейные экспонаты никому не могут причинить вреда, в отличие от проповедников «вседозволенности». Поделив людей на низших и высших, он ищет себя среди высших. Однако основанием для этого деления у него стала не принадлежность его к созидателям мира, но к разрушителям. Может быть, поиск себя среди созидателей, творцов подвигнул бы Раскольникова на другой путь. Здесь очень четко прослеживается знаменитое пушкинское «Гений и злодейство...». Возможно, человек-творец самоудовлетворен своим творчеством.

Однако после совершения преступления Раскольников не перестает мучиться, не перестает искать и отчаянно понимает, что он не относится к тем, которым все нипочем, которым «все дозволено», да и существуют ли такие люди? «...Я переступить поскорее хотел, – говорит Раскольников, – ...я не человека убил, я принцип убил! Принцип-то я убил, а переступить не переступил, на этой стороне остался». Какой принцип? Именно принцип разрушения без созидания.

Сонечка Мармеладова своей верой, своей любовью, осмысленностью своей жизни предлагает Раскольникову иной выбор, иного себя. Себя в рамках традиционных смыслов христианского вероучения, утверждающего необходимость смирения, ценность любой жизни и невозможность творить добро при помощи зла. Осознав и приняв это для себя, Родион Раскольников принимает каторгу как благо для себя, причем так же свободно и добровольно, как он пошел на преступление. Он изменился, и изменился мир, создаваемый философствующим субъектом – Родионом Раскольниковым. Любовь созидает, творит; ненависть, злоба, отчаяние разрушают. Эта мысль была в свое время у Платона, она пронизывает всю философию Соловьева, она приводится и Бердяевым.

Проследив историю душевных мук Раскольникова, Ф. М. Достоевский приводит своего героя к тем же убеждениям, к которым пришел и сам: от бунтарства к смирению, от горделивого возвышения человека к почитанию Бога и истин христианского вероучения. Раскольников только в вере обретает свободу, которую он искал в преступлении. С принятием веры он перестает метаться, обретает желанный покой и уверенность в себе, в правильности своего пути, хотя это путь страданий и тягот. Раскольников – ярчайший пример творца, созидателя личных смыслов, ориентиров, ценностей, т. е. собственного мира. Его инструментом становится философствование, подбор аргументов, оснований и превращение идеи в практику. Раскольников так же, как и Сократ, не просто рассуждает о том, что правильно и хорошо, но живет, действует в соответствии с принятой философией. Человек, который видит новые горизонты, умеет созидать, творить, более свободен, так как он расширяет свой мир. Таким образом, творчество – это постоянное расширение своего ареала жизни, это увеличение степени свободы, а следовательно, и ответственности, где философствование становится инструментом.

Н. Бердяев пишет: «Творчество не есть только борьба со злом и грехом – оно создает иной мир, продолжает дело творения. Закон начинает борьбу со злом и грехом, искупление завершает эту борьбу, в творчестве же свободном и дерзновенном призван человек творить мир новый и небывалый, продолжать творение Божье» [2, с. 331]. Человек как субъект истории становится песчинкой, или, как говорил Паскаль, «мыслящим тростником», но если он свободен, по замыслу Божьему, то ответственен перед собой и перед Богом за все содеянное и за тот мир, который он сам создает. Человек творит мир в том числе и средствами философии, сам выбирает свою судьбу. По мнению Бердяева, культ святости в христианстве должен быть дополнен культом гениальности, ибо именно гений – это тот, кто отмечен Богом, наделен высшей способностью к творчеству, это тот, кто создает культуру. Не исключение и гении-философы, предлагающие новые миры и определяющие стратегии миротворчества многих людей.

Таким образом, философствование несет в себе не только и не столько рефлексивность по отношению к миру существующему, но и потенциал творения новых миров, ибо мышление свободно созидает смыслы и ориентиры нашей жизни.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Смысл Творчества. М., 1989.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. М., 1989.
3. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. С. 707–735.
4. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. М., 1973.
5. Кант И. Критика Чистого Разума. Соч. Т. 3. М. : Мысль, 1964.
6. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989.

Philosophizing as free creativity

L. T. Retyunskikh

Doctor of Philosophy, professor, Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov.
Russia, Moscow. E-mail: retunlar@gmail.com

Abstract. The article calls for thinking about the idea of the creative function of philosophizing as a way of creating your own world. The author distinguishes the concepts of "philosophy" and "philosophizing", taking them beyond the boundaries of epistemology into the sphere of ontology. Philosophizing is understood as the process of creating concepts, which is a creative act carried out by the free action of epistemological subjects. Freedom is interpreted as a choice, therefore, philosophizing is a rational and emotional choice and the formation of one's own worldview, oriented towards existing values and attitudes, but accepted subjectively, individually, freely, or the creation of new ones. A philosophizing subject can be a recognized philosopher, writer, artist, etc. The author analyzes the views on creativity and freedom of such authors as N. Berdyaev, A. Camus, F. Dostoevsky, illustrating by their example the creative nature of philosophizing. At the same time, any person with the ability to think and choose, even a child, can become a subject of philosophical creativity.

Keywords: creativity, creative thinking, creative action, philosophy, philosophizing, freedom, necessity, absurdity, worldview.

References

1. Berdyaev N. A. *Smysl Tvorchestva* [The meaning of Creativity]. M. 1989.
2. Berdyaev N. A. *Filosofiya svobody* [Philosophy of freedom]. M. 1989.
3. Weber M. *Nauka kak prizvanie i professiya* [Science as a vocation and profession] // *Izbrannye proizvedeniya* – Selected works. M. Progress. 1990. Pp. 707–735.
4. Dostoevskij F. M. *Prestuplenie i nakazanie* [Crime and punishment]. M. 1973.
5. Kant I. *Kritika Chistogo Razuma. Soch. T. 3* [Criticism of Pure Reason. Works. Vol. 3]. M. Mysl' (Thought). 1964.
6. Sartre J. P. *Ekzistencializm – eto gumanizm* [Existentialism is humanism] // *Sumerki bogov* – Twilight of the Gods. M. 1989.

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.016

Этапы формирования философских взглядов П. И. Новгородцева

Е. А. Счастливецва¹, М. А. Бархоленко²

¹доктор философских наук, профессор кафедры культурологии, социологии и философии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

²аспирант кафедры культурологии, социологии и философии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: barmaxal@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются этапы формирования взглядов П. И. Новгородцева, их генезис и делается попытка представить эти взгляды в качестве целостного мировоззрения. Этапы формирования философских взглядов позволяют раскрыть мировоззренческую эволюцию мыслителя, которая видится актуальной по ряду причин. Во-первых, мировоззрение философа представлено его идейным содержанием: философская доктрина естественного права, основу которой составляют нравственные принципы, а также идея справедливости, чести и достоинства личности; показаны пути формирования и развитие этих идей. Во-вторых, в целостной концепции П. И. Новгородцева соотносятся между собой идеи универсализма и частноправовые интересы отдельной личности в сочетании с правовыми гарантиями не только духовных, но и материальных благ, идеями построения социального законодательства, что является, несомненно, более прогрессивным по сравнению с либеральными идеями XIX в.

Сочетание универсальных и индивидуальных ценностей может быть весьма продуктивным методом в решении социально-правовых проблем. В настоящее время один только универсализм не может претендовать на «универсальность» и единственность своих ценностей. С другой стороны, современное общество нуждается в защите своих универсальных ценностей, таких как достоинство личности, соблюдение ее прав и свобод. В то же время с ростом индивидуализма возникает проблема дифференциации мотивов и целей человеческих поступков, нуждающаяся в своем моральном, политико-правовом и социокультурном обосновании. Исторически сложилось так, что в русском обществе всегда было настороженное отношение к общим, универсальным ценностям (т. н. нигилизм); с другой стороны, как считал С. Л. Франк, русскому нигилизму было свойственно глубокое сочувствие народу в его социально-культурных нуждах. Такое понимание порождало проблему становления социально-нравственных и культурных основ российского общества. И вот на этой волне задача божественного идеала, заменившая утопические идеи, как пишет Н. А. Шавеко, актуальна. Естественно-правовая доктрина П. И. Новгородцева с меняющимся содержанием эволюционировала в сторону христианской социальной философии. В настоящее время эти идеи составляют антипод формальным либеральным и неолиберальным ценностям. Философ указывает на то, что право должно осуществлять материальную защиту населения. Переход к социальным идеям ученый совершает через констатацию проблемы и решение кризиса современного ему правосознания, что в целом составляет проблему движения его философии в сторону социально-правовых ценностей. С этой проблемой связан и выбор методологического подхода для ее решения – логического анализа сочинений Новгородцева и монографической литературы на проблемную тематику. Здесь также в некоторой степени применим и герменевтический метод, экспликация которого заключается в актуализации философско-правового учения П. И. Новгородцева для современности.

Ключевые слова: эволюция взглядов Новгородцева, универсализм, личность, частноправовой интерес, неокантианство, славянофильство, религиозные взгляды.

Процесс формирования философских взглядов П. И. Новгородцева можно разделить на два этапа. В основу этого разделения мы положили исторический принцип, а именно этапы постижения ученым тех или иных идей в порядке их развития во времени. Так, в качестве первого этапа мы выделяем период написания философом труда «Историческая школа юристов, ее происхождение и судьба» (магистерской диссертации 1897), а также докторской диссертации «Кант и Гегель в их учении о государстве и праве» (1902). Этот этап условно можно назвать «Влияние Канта и исторической школы права на формирование взглядов Новгородцева (складывание идеи нравственного совершенства и критерия нравственности и его оценки)». Второй этап – это период написания ученым фундаментальных работ «Кризис современного правосознания» (1909) и «Об общественном идеале» (1917), условно названный нами «Идеал как воплощение справедливого государства». Тем не менее все творчество Новгородцева можно разделить не на два, а на три больших этапа. Третий этап связан со сменой

мировоззренческих установок философа. Так, С. И. Бажов и И. Л. Кацапова (по их мнению, это второй, завершающий этап творчества ученого) выделяют два этапа в мировоззрении Новгородцева [15, с. 3]. В основу нашей классификации можно положить периоды формирования мировоззрения философа и работы, связанные с этими периодами. И тогда на третьем этапе можно выделить труды, в которых ученый разрабатывает христианскую социальную философию [15, с. 154]. В то же время первые два этапа связаны между собой неразрывными нитями, и, как мы увидим далее, стремление к объединению личности и общества у Новгородцева появляется еще на первом этапе, и эта идея развивается на втором этапе и своего апогея достигает на третьем, христианском этапе творчества. Взятая у Канта личность сочетается с гегелевской идеей общественного развития и общественной моралью. «Твердые основы общественной организации» Гегеля «ставятся выше личного сознания» Канта [см. 23, с. 222–223].

На первом этапе Новгородцев исследует немецкую философскую литературу, оказавшую на его мировоззрение колоссальное влияние, и пишет две диссертации. В этой статье мы не будем подробно касаться докторской диссертации – этому можно посвятить отдельную статью, но выведем идеи исторической школы права немецких юристов, имевшей большое значение для формирования естественно-правовой доктрины П. И. Новгородцева («с изменяющимся содержанием») [1, с. 5]. В XVIII в. естественно-правовая доктрина французского и английского просвещения претерпевает кризис, но Новгородцев полностью не отбрасывает это учение, проигнорированное немецкой школой юристов; более того, Новгородцеву удалось совместить положительные стороны этой школы с естественно-правовой доктриной. Но, чтобы показать, что ученый не был эклектиком, нам нужно проанализировать, что было взято им у немецких юристов и развито в его доктрине и какой аспект естественного права он озвучивает, меняя его содержание на современные ему правовые воззрения (социальные мотивы в праве). И это условно первый этап в его творчестве.

У немецких юристов Новгородцев усматривает положения, касающиеся интересов личности (Йеринг и Эд. Ганс), в частности, Йеринг обозначил границы полномочий государства в отношении граждан [21, с. 133]. В целом историческая школа права, во-первых, положительно оценивала идеи позитивного права, отождествляя его с общенародным правосознанием (Савиньи), и, во-вторых, народ, с точки зрения немецких юристов, является единственным источником права.

Обратимся ко второму этапу, который предreshен его работой, а точнее, двумя его работами: «Кризис современного правосознания» и «Об общественном идеале». Данные работы также имеют свои философские основания в первом, условно нами названном периоде творчества философа. Сам Новгородцев писал, что «Общественный идеал» стоит у него в тесной связи с «Кризисом современного правосознания». Оба произведения призваны отразить кризис политических и общественных идей, современный философу [см. 22, с. 17]. Этот кризис есть, несомненно, кризис политических и правовых начал [см. 22, с. 20].

Что же предлагает Новгородцев? Он выявляет основания кризиса правосознания, начиная с критики естественно-правовой доктрины Руссо и его идеи народного суверенитета. Но критика Новгородцева направлена не на саму идею Руссо (равенства и справедливости), а на то, как она «вошла в общество» и укоренилась в нем, как пишет Новгородцев, по сути, на практике, в реальной жизни. Эта доктрина претерпевает кризис, выражающийся в кризисе индивидуализма, провозгласившего возможность гармоничного сосуществования личности и государства [см. 24, с. 167]. Руссо полагал, что личность полностью передает свои права государству, а оно в ответ на это защищает личность. Однако никаких неотчуждаемых ее прав Руссо не признает, поскольку вся свобода оказывается в руках государства [24, с. 170]. Новгородцев, демонстрируя перед нами речи Бийо-Варенна и Робеспьера, показывает, чего добивались республиканцы: необходимости уничтожить старые предрассудки, эгоизм заменить моралью, честь честностью, обычаи – принципами, приличия – обязанностью, тиранию моды – господством разума и т. п. [24, с. 331]. Как мы видим, это претензии нарождающейся буржуазии, направленные против привилегий дворянства. Народные интересы здесь никоим образом не были представлены. В то же время республиканцы уповали на правовое государство, как Кант и далее Гегель [24, с. 332]. Не было всеобщего голосования, и существовал ценз избирательного права [24, с. 171]. Но это были буржуазные цензы, и промышленная революция выявила много социальных проблем, и социологи и правоведы начали говорить о солидарности (Леон Дюги).

Новгородцев, не придерживаясь взглядов Леона Дюги, идет дальше, признавая за юриспруденцией обязанность по сохранению достоинства личности, охрану ее права на достойное

существование. Он пишет, что «задача и сущность права состоит действительно в охране личной свободы, но для осуществления этой цели необходима и забота о материальных условиях свободы; без этого свобода некоторых могла остаться пустым звуком, недостижимым благом, закрепленным за ними юридически и отнятым фактически. Таким образом, именно во имя охраны свободы право и должно взять на себя заботу о материальных условиях ее осуществления; во имя достоинства личности оно должно взять на себя заботу об ограждении права на достойное существование» [25, с. 322–323].

Не соглашаясь с мнением Б. Чичерина, придерживавшегося взглядов Гегеля, полагавшего, что материальное обеспечение, достойное существование личности является делом морали и чистых побуждений души, Новгородцев считал все эти социальные проявления делом права. Гегель и старая школа юристов полагали, что «делом права» не может быть помощь нуждающимся; так же думал и Б. Чичерин, считавший, что эта помощь является благотворительной миссией и не входит в функцию юриспруденции и положительного права. Чичерин считал, что фабричное право было нарушением принципа справедливости [см. 29, с. 60]. По его мнению, требованию справедливости вполне может удовлетворять такое человеческое качество, как человеколюбие, и только лишь оно, и в силу своей человечности не нуждается в дополнительном правовом обеспечении для своего проявления. Новгородцев приводит слова Чичерина из работы «Собственность и государство»: «Если бы государство вздумало во имя этого начала изменять свое право, то есть вместо установления одинаковой свободы для всех обирать богатых в пользу бедных, как этого требуют социалисты, то это было бы не только нарушением справедливости, но вместе с тем извращением коренных законов человеческого общежития».

Далее Новгородцев пишет о том, что этот взгляд покоится на коренной ошибке: ставя целью права охрану свободы и отделяя от этого потребность в восполнении средств, эта теория забывает, что пользование свободой может быть совершенно парализовано недостатком средств [см. 25, с. 322].

В свое время, пишет П. И. Новгородцев, такой взгляд был авторитетным. Но это теория забывает, продолжает философ, что пользование свободой как формальным условием может быть совершенно парализовано недостатком средств нуждающихся. И он подчеркивает, что необходима забота о материальных условиях свободы; «без этого свобода некоторых может остаться пустым звуком, недостижимым благом, закрепленным за людьми юридически, но отнятым фактически» [25, с. 323].

По сути, речь идет об установлении в обществе рабочего законодательства, и 15–18 часов работы в день есть, с точки зрения Новгородцева, «бессовестная эксплуатация», а «темные и сырые подвалы противоречат всяким нормам допустимого и возможного». Поэтому право должно взять на себя обязательство заботы о личности и «определения известных условных норм», и тогда оно признает сам принцип охраны личности в каждом человеке. «Высказать в самом законе принцип поддержки всех слабых и беззащитных – это значит возвысить в них чувство собственного достоинства, укрепить сознание, что за них стоит сам закон» [см. 25, с. 324], хотя провозглашение общего принципа недостаточно, нужно, чтобы из него вытекали конкретные юридические следствия.

Павел Иванович Новгородцев – теоретик и философ права, философские взгляды которого, тем не менее, претерпели ряд изменений, поэтому здесь, вероятнее всего, можно говорить об эволюции мировоззренческих взглядов этого философа. Существует довольно много работ отечественных правоведов и философов, а также материалов «круглого стола» [см. 4–9, 10, 16–17, 27–32], в которых так или иначе представлен генезис его творчества, но нам хотелось бы целостно охватить картину его философско-мировоззренческих убеждений [см. 15]. В данной статье мы ставим цель проследить его мировоззренческую эволюцию и пути, приведшие к ней. Мы опираемся на многочисленные исследования отечественных философов права, главным образом на монографию [см. 15] и работы других ученых, статьи которых представлены нами в списке литературы, используем общетеоретическую методологию, из специальных методов берем на вооружение историко-философский подход как системный метод анализа философско-правовых проблем и источников в историческом контексте [см. 21–25]. Определение проблемы генезиса мировоззренческих взглядов Новгородцева позволит, на наш взгляд, лучше понять значение и актуальность его философской позиции в отношении права, морали и государства в целом.

Как представитель Баденской школы неокантианцев, П. И. Новгородцев нашел точки соприкосновения и с религиозными философиями. Эти и другие вопросы становятся сегодня

остросовременными. Одной из актуальнейших тем на сегодняшний день является проблема социальной роли права, которая, по мнению философа, представляет собой «норму и принцип личности» [см. 16, с. 1728]. Сочетание общесоциальных (универсальных) и личностных начал привлекает сегодня правоведов и философов в сфере аксиологии права и морали.

Кроме того, идеи П. И. Новгородцева актуальны и с точки зрения преемственности его учения, особенно, если речь идет о ценностях [см. 17, с. 118]. Тем не менее в период господства позитивизма на рубеже XIX–XX вв. критика правовой оценки потеряла свою значимость как излишняя и даже вредная, в результате исчез «нравственный критерий для оценки положительного права» [там же]. Это и способствовало «кризису правосознания», о котором предупреждал Новгородцев. Он и показал эту неразрывную связь правосознания с нравственной оценкой права как явления сугубо частного, личностного [см. 17, с. 119]. С этой позиции немалый интерес представляет соотношение права и нравственности, необходимую связь которых утверждает Новгородцев. Здесь кантианская точка зрения философа сочетается со взглядами Гегеля на право как на деятельность, и Новгородцев усматривает причины нравственности в том числе и в самой природе человеческой деятельности [см. 17, с. 119]. Впервые в философии право на достойное существование человека было высказано Вл. Соловьевым, при этом свобода им понималась как формальное право, которое должно быть дополнено правом на достойное существование: должны быть материальные условия для существования человека. Этот принцип оказал существенное влияние на идеи «социального либерализма» [см. 15, с. 15]. Идеи Соловьева предопределили теорию «возрожденного естественного права», развиваемую в работах Новгородцева, Е. Н. Трубецкого, Вышеславцева, Ильина, Н. Н. Алексеева, Яценко в духе христианства [см. 15, с. 43]. Понятие справедливости Новгородцев понимает не в абстрактном смысле, а в смысле сопричастности права к нравственному миру через это понятие [см. 15, с. 47], в частности, идея справедливости (идея Йеринга) была воспринята им еще через немецких юристов [см. 21, с. 133].

Как отмечает Н. А. Шавеко, П. И. Новгородцев настаивает на необходимости рассматривать право и мораль в том числе и как интроспекцию, внутреннее, душевное переживание, однако, кроме того, и как образец или нравственный принцип. В этом можно усмотреть и корень взглядов Новгородцева в оценках естественного права, которое для философа остается актуальным принципом права (Новгородцев разрабатывает свою концепцию естественного права «с изменяющимся содержанием», несмотря на некоторые перемены в его мировоззренческих установках) [см. 1, с. 5]. На базе естественно-правовой доктрины он устанавливает связь между правом и нравственностью [см. 15, с. 44]. И в этом отношении полезным оказался синтез общественной и субъективной личностной этики [см. 15, с. 45].

Новгородцев приходит к выводу, что ни личность, ни общество не могут быть самодовлеющими началами [22, с. 166]. Он находит другой путь: он соединяет эти два начала между собой (личность и общество) «объективным законом добра». Он является также приверженцем абсолютной идеи Гегеля в соединении с нравственным идеалом Канта. Отсюда идут корни неокантианства Новгородцева. Они «указывают на необходимость взаимодействия лиц в их совместном нравственном творчестве» [22, с. 166]. Это гегельянство, а вместе с тем и неокантианство, которое стремилось преодолеть Гегеля, вернувшись «назад к Канту», к его нравственному закону. Ученый является сторонником нравственного идеализма [см. 29, с. 68]. Все эти искания нашли отражение в его труде «Об общественном идеале».

Был ли Павел Иванович Новгородцев поборником идеи совершенства и абсолютного добра? «В отличие от всех временных исторических форм общественной жизни личность, как отражение абсолютного духа, сама есть источник всего этого разнообразия конкретных временных форм. Личность – это бесконечность возможностей, это – безграничность перспектив, и в этом смысле, как мы определили выше, это есть образ и путь осуществления абсолютного идеала» [22, с. 120]; «не отдых и успокоение, а неустанный труд – такова перспектива нравственного прогресса» [22, с. 121]. И далее он пишет, что «мысль о возможности конкретного определения гармонического совершенства есть не более как утопия» [22, с. 121–122].

Новгородцеву не были близки идеи марксизма, Платона и Фихте. Философ приводит пример Фихте, чей план переустройства общества, как думал Новгородцев, был только «милолетным увлечением этой вечно кипевшей мысли» [22, с. 127].

Фихте полагал, что нужно устранить опасность, угрожающую равновесию всех общественных элементов. На замену этой опасности он предлагает организовать надзор полицейских органов за гражданской жизнью населения, чтобы оно всякий раз имело при себе пас-

порт, свидетельствующий о его личности; «все должны ходить по струнке» [см. 22, с. 128], тем самым можно «предотвратить не предусмотренное проявление свободы» [см. 22, с. 127]. Эти мысли весьма современны с точки зрения проектов будущего (Замятина, Хаксли, Оруэлл).

Содержание общественного идеала П. И. Новгородцев определяет в зависимости от принципа личности [см. 22, с. 139]. Общественный прогресс он связывает с развитием личности, ее задач, которые ставят перед собой личности. Но такая зависимость ставит перед философом настоящую проблему. Он пишет, что человек в таком случае может обойти нравственную проблему, поставив перед собой задачу, пусть более высокую, но личного совершенствования с позиции абсолютного индивидуализма. В другом случае, с позиции абсолютного коллективизма, личность вся растворяется в общественной стихии. В этом смысле Новгородцева не устраивают ни взгляды Фейербаха, ни Маркса, ни Канта [22, с. 149] своей односторонностью подхода к личности. Однако учение Ницше Новгородцев признает «самым интересным построением абсолютного индивидуализма» [22, с. 152]. «Нельзя не сказать, – говорит философ, – что это был самый последовательный индивидуализм, а вместе с тем и самый последовательный атеизм, какой только можно себе представить; тут не только отрицается смысл жизни, но и отвергается и самая необходимость для человека того, чтобы в мире был смысл» [22, с. 154].

Ницше был весьма далек от мыслей о религиозном сознании, да он просто отвергал его; напротив, Новгородцеву идея религиозного сознания была близка. Но у Ницше есть и другая сторона, подчеркивает философ: Ницше полагает личность индивидуальной, своеобразной, отсюда у него стремление к осуществлению индивидуализированного идеала человека, противопоставленному идеалу общественному. Философ говорит: «Надо понимать положительную сторону идеала сверхчеловека. Это – протест против всепоглощающей власти общества, против одностороннего определения личности через общественность» [22, с. 161]. Да и сам Заратустра убежден, что индивидуализм подрывает себя [22, с. 163]. Однако у Ницше личность настолько представляется «самобытной и самодовлеющей», что отпадает сама мысль о «нравственных задачах общественного прогресса» [22, с. 164].

Новгородцев выступает поборником научно-философского идеализма, что вполне согласовывается с его неокантианской направленностью баденского толка [см. 15, с. 82]. Как писал Риккерт в работе «Границы естественного образования понятий, логическое введение в историю науки», «наукоучение должно разрешать именно вопросы, касающиеся их объективной ценности для познания, исследуя эти понятия как средства познания в отношении их обязательности» [цит. по: 29, с. 69].

Антиномичные понятия ценностей ставят проблему границ между ценностью и не ценностью. Разрешить этот вопрос, по мнению Риккерта, возможно, лишь выработав нормы научной, нравственной жизни, областью для такой работы может быть только философия [29, с. 69]. В своем учении, пишет Е. А. Фролова, Новгородцев «стремился связать категорию долженствования с условиями социального бытия». Она предельно кратко и точно формулирует основной вывод учения П. И. Новгородцева о нравственном идеале: «Высшие принципы нравственности, с его точки зрения, могут быть поняты не только как... формальные и абсолютные требования... Хотя они никогда не могут быть полностью осуществлены в реальном мире, эти требования морали представляют путеводный идеал, к которому все должны стремиться в бесконечном прогрессе» [там же].

Нам важно понять именно философскую подоплеку его учения, и именно по отношению к Канту как стороннику нормативного учения и неокантианству в духе Виндельбанда и Риккерта и как приверженцу идеи объективных ценностей, их всеобщего долженствования на границе с личностными ориентирами субъекта. Здесь нам нужно остановиться подробнее, чтобы различить сущность долженствования, как она понимается философом, исходя из кантовско-риккертских предпосылок сознания. Как пишет Е. А. Фролова, нравственность, по Новгородцеву, это внутренняя самозаконность [29, с. 70].

Безусловно, мы видим связь идей философа с идеями неокантианцев в целом, а также и с социологическими концепциями того времени [см. 28, с. 57]. Стоит сказать и о непризнании Новгородцевым научности в причинно-следственном рассмотрении истории. В этом смысле философ был истинным неокантианцем, видевшим невозможность постижения истории по типу естественных наук. И здесь его доктрина согласуется с номотетическим и идиографическим делением наук (Виндельбанд). Личность для него всегда оставалась целью и субъектом истории; необходимость природы (по Канту) сочеталась со свободой и волей человека. Уходя

в область правового и нравственного сознания личности, П. И. Новгородцев говорит, что моральный закон это – вечный закон жизни, который должен осуществиться, как указывает Е. А. Фролова [29, с. 73], и это уже Гегель.

Для философа Новгородцева существует право как система категорий, как субъективное и объективное право, которое при взаимодействии всех его элементов становится механизмом общественной регуляции, а само право (объективное право) – «вышестоящим, надклассовым» [см. 29, с. 74]. Здесь уместно сравнить его концепцию естественного права с идеями С. Л. Франка, с его учением о металоогическом единстве, и еще ближе – с идеями социального идеала.

Франк, как и Новгородцев, не принимает концепции «земного рая», полагая, что попытка социальных реформаторов устранить зло часто приводит к появлению еще большего зла (якобинская диктатура и т. д.). Идеалом Франка является «конкретное Всеединство» [20, с. 47]. Как и Новгородцев, Франк выделяет субъективное право; таким субъективным правом у него выступает «обязанность служения добру». Как религиозный философ, он понимает служение как высшее нормативное начало общественной жизни. В частности, еще Штаммлер предлагает концепцию социального идеала как учения о должном [31, с. 3], и Новгородцев также стремился дополнить этику Канта социальной этикой. В споре между субъективной и социальной нравственностью он брал сторону последней. Социальную этику философ связывал с пониманием права. Когда человек проникается правом и сознание становится правовым, то требования правового сознания становятся моральными предпосылками [см. 28, с. 57]. Здесь Новгородцев продолжает идеи Соловьева о взаимодействии права и морали и даже углубляет их, поэтому право не просто «минимум морали», а есть «принудительный минимум социальных требований» [см. 28, с. 57]. Из философии Канта вытекало право на достойное существование человека (полно раскрытое Новгородцевым в работе о Канте и Гегеле), что было главным отличием неокантианцев от либеральных политико-правовых доктрин XIX в. [28, с. 58]. Идея, которую развивал философ, исходящая от соловьевской идеи духовного совершенствования, заключалась и выразилась в «переходе нравственного сознания в правовое» [там же]. При этом исключаются те условия жизни, которые несовместимы с возможностью достойного существования личности. Право должно быть восполнено человеколюбием, например, благотворительность, которая должна быть направлена на нуждающихся индивидов. Тут упор делается на материальную основу общества, а также на духовную личность, свободную в своих индивидуализированных нравственных устремлениях [28, с. 59]. Таким образом, П. И. Новгородцев разработал концепцию «социального государства» и дополнил тем самым идеи кантианства. Им наиболее последовательно в русской философии было изложено развитие естественного права.

В ряде своих работ он писал, что стремится преодолеть кризис правосознания, в котором оказалась философия на рубеже XIX–XX вв. В это время появляются теории обновленного естественного права, среди которых оказались и труды П. И. Новгородцева. Глубинной причиной, по которой Павел Иванович обращается к идее естественного права, был непреодолимый «отрыв права от его нравственных основ» [см. 8, с. 163]. Истоки соловьевской доктрины права («Оправдание добра») перекликались с правовыми идеями Гегеля, а истоки идей Соловьева в области права лежали в этической философии; тем не менее, помимо естественных истоков права – свободы и равенства правовых субъектов – в самом праве должен быть и нравственный исток, который Соловьев определял как «минимум нравственности». Однако нравственные позиции идей Новгородцева были настолько крепки в его философии, что перестали довольствоваться этим минимумом. Он стремится сочетать право и мораль в идее социального совершенства: и мораль, и право должны соответствовать нравственному идеалу общества на определенном этапе исторического развития. «Встреча формально-юридических и нравственных начал, – пишет П. С. Жданов, – происходит в понятии естественного права, которое в понимании П. И. Новгородцева имеет этический характер.

Естественное право представляет собой систему нравственных требований к праву, содержащую в себе элемент оценки действующих правовых норм и предполагающую необходимость его совершенствования, приближения к идеалу» [8, с. 163].

По словам Н. Ф. Бучило, оценки есть понимание значимости правового события с точки зрения его блага, достоверности. В этом, однако, кроется основание субъективности оценки, потому что она является «пониманием смысла этой связи, интеллектуальным и эмоциональным осознанием и переживанием ее значимости» [3, с. 292]. В этом и кроется опасность или

необъективность оценки, все зависит от субъекта оценивания. Новгородцев, понимая возможную несправедливость, ошибочность оценок, их классовый характер, говорит о том, что правовой идеал в условиях материального мира недостижим, однако сам критический дух естественно-правовой доктрины должен явиться ее содержанием, сущностью, которая собой представляет «независимый и самостоятельный суд над положительным правом. Это призыв к усовершенствованию и реформе во имя нравственных целей» [8, с. 163]. Для этого Новгородцев обращается к нравственным принципам философии Канта, которые только одни и составляют ориентиры следования нравственному идеалу и критерий для оценочных суждений справедливости и несправедливости. По Новгородцеву, прежде всего должно соблюдаться достоинство личности, которое в сложных материальных условиях должно дополняться социальными требованиями к праву: материальная поддержка нуждающихся, благотворительность по отношению к бедным слоям населения.

Тем не менее на ученого очень сильное влияние оказали события семнадцатого года и установление советской власти. Позднее он стал писать об антагонистических интересах личности и государства [см. 11, с. 12]. От идеи автономной морали он переходит к теонормной морали, и в этом состоит мировоззренческая эволюция русского мыслителя [см. 15, с. 140]. Вектор этой эволюции протягивается от нравственного идеализма в сторону религиозной философии [там же]. Новгородцев сумел прийти к «идейному синтезу», сочетавшему в себе социальные идеи и христианство. Современные исследователи рассматривают этот синтез как «крупное и оригинальное идеальное достижение» философа [15, с. 143].

В работе «Об общественном идеале» он писал о том, что общественный идеал недостижим, потому что существует бесконечность, бесконечное проявление различных путей. Так, например, возьмем Герцена, его «жизнерадостный эпикуреизм»: «Связать свои взгляды с более глубоким мирозерцанием ему не удалось. Но, во всяком случае, отвергнув иллюзии социального оптимизма, он значительно опередил свое время, которое как раз начинало выдвигать на место политических утопий социальные, облекая и их ореолом единоспасующих истин» [22, с. 39].

У Новгородцева социальная идея становится религиозно-эсхатологической идеей («металогическое единство»). Нужно, чтобы этот идеал был действительной практической силой, и эта сила доступна лишь верующему сознанию [см. 22, с. 59–60]. Не случайно Новгородцев не принимает теорию солидарности Леона Дюги, которую, впрочем, не принимало и неокантианство, которое стремилось «возвысить социально-правовой идеал над современными проблемами». Дюги отстаивал теорию солидарности, а неокантианцы – гегельянство. Отстаивая интересы естественного права, ученый, тем не менее, видел в нем, как и неокантианцы, сверхценностное начало (в этом его философия близка Франку и Лосскому) и объяснял его истоки кантовской философией. Это были в прежнем еще идеи Гегеля и Шеллинга [22, с. 55], а теперь это были идеи органического единства мира. Всецело осуществление идеала, согласно Новгородцеву, возможно лишь как «металогическое единство» (по Франку) [см. 22, с. 59]. Сила достижения этого идеала доступна лишь религиозному сознанию [22, с. 60].

А центром притяжения общественного идеала должна стать личность [22, с. 67]. Личность – это не надвременное единство, но в то же время абсолютный индивидуализм опустошает личность. Самое главное в личности – это ее связь с обществом: у них общие основания – «живой человеческий дух, который дает жизнь и соединение людей в союзы» [22, с. 105]. И это обстоятельство дает личности возможность ее индивидуального развития. Личность, по Новгородцеву, тяготеет к безусловному и надындивидуальному началу, и в этом видится его идейное родство с С. Л. Франком. Мечтая связать личность и общество, П. И. Новгородцев указывал на основание этой необходимой связи, а именно на закон нравственности Канта, что явилось научной проблемой для правоведа-философа, которую он решал на практике на протяжении всей жизни, и автономный закон личной воли сам собою переходит в нравственную норму общения, а эта «последняя становится основой личной жизни, – тем узлом, в котором сходятся индивидуальные различия» [22, с. 108].

Тут мы видим гегелевское сочетание противоположностей. Новгородцев использует принцип методологии Соловьева: «Многих нравственных норм в собственном смысле этого слова быть не может, как не может быть многих верховных благ или многих нравственных» [см. 22, с. 109]. Человека не может существовать без свободы. «Это необходимое выражение его нравственного существа» [22, с. 110]. И здесь мы находим начало понимания нравственности самим Новгородцевым – это обязанность взаимного признания личностных качеств, внутренних стремлений индивидуальности к идеальной норме.

Они, эти стремления, с одной стороны, субъективны (как внутренние переживания), с другой – объективны как стремления к общему идеалу, норме. Этой нормой может стать личность, ее достоинство, ее признание как цели самой по себе. Такой «безусловный принцип личности», по Франку, «служение добру». В литературе высказано мнение о том, что Новгородцев после событий революции семнадцатого года уходит от принципа свободного универсализма. Однако этот принцип скрывает в себе не столько формальные начала права, но по большей части направлен в сторону раскрытия личности, которая не может существовать без свободы. Так, по мнению Франка, подлинным идеалом «может быть только конкретное всеединство, общее здоровье и творческое развитие общества как целого, обусловленное служением, солидарностью, свободой, и определяет их структуру, являющуюся “верховным началом”, образующим общественный строй. Из обязанности служения добру вытекает солидарность и свобода» [см. 20, с. 48–49]. П. И. Новгородцев никогда не стоял в стороне от духовной жизни; еще в 1901 г. он писал: «Абсолютный идеал осуществляется только во всей совокупности» факторов: «и церковь, и государство, и народное единство. Как ранее того семья, род, патриотический союз – все это конкретные формы, через которые совершается развитие абсолютного идеала» [22, с. 118].

Ощущение всеединства было присуще ему, как Франку и Лосскому. И тут мы можем говорить о философском мировоззрении Новгородцева. После революции философ обнаруживает в народе силу, способную противостоять разрушительным тенденциям революции. Эту силу он видит в «среде народного духа». Этой средой является религиозно-мистическая вера в народе. Достоевский говорит, что идеал народа – Иисус Христос. «Народ грешит и пакостится ежедневно, но в лучшие минуты, во Христовы минуты он никогда в правде не ошибется», – говорит писатель [см. 22, с. 568]. В возрождении религиозного, духовного источника Новгородцев видит будущее России. В продолжение только и хочется цитировать философа: он говорит о том, что самое страшное – это опустошение человеческой души; «путь автономной морали привел к разрушению в человеческой душе вечных связей и вековых святынь», поэтому философ становится поборником религиозной морали и агиократии – власти святынь, то есть власти религиозных символов веры; нас спасет «благодейное» просветление человеческой души, а «не превращение государственного строительства в чисто внешнее устройство человеческой жизни, а возвышение его до степени Божьего дела» [22, с. 579]. И чтобы не потеряться, не сломиться, нужно нам самим начать думать по-новому, не механически уповая на выборы или другие формы демократии, а воспитать в себе новое ощущение жизни и новое сознание с новыми ценностями, опирающимися на христианское достоинство, писал философ в 1923 г., находясь в Праге [см. 22, с. 579–580].

В 1922 г. Новгородцев создает Пражское религиозно-философское общество в память о Соловьеве, а в 1923 г. при его активном содействии появляется братство «Святой Софии». Перед смертью Новгородцев пишет статью «Православие и культура», в которой, как отмечает В. В. Зеньковский, можно усмотреть его эволюцию «от защиты “естественного права” и метафизики к прямому исповеданию религиозных начал» [см. 12, с. 416].

В этот же период Новгородцевым была написана работа «Восстановление святынь» в виде речи, посвященной памяти В. Д. Набокова, и возможно, она была обращена к пражской молодежи в Религиозно-философском обществе имени В. С. Соловьева. В этой речи обозначено то, что в конце своего творческого и жизненного пути П. И. Новгородцев считал главным: Россия и нация как единое целое; свобода личности и правовой порядок; православная вера и русская культура [см. 32, с. 15].

В письменном обращении к Е. Н. Трубецкому О. С. Булгаков выразил свое отношение к Павлу Новгородцеву следующим образом: «...его кончина была христианским подвигом веры, надежды и любви. Он смотрел прямо в лицо смерти и принимал ее с верой и покорностью как переход в лучший мир» [2, с. 207].

В целом можно сказать, что эволюция взглядов П. И. Новгородцева привела его к концепции философско-правовых ценностей, многие из которых актуальны и по сей день, например, идеи социальной справедливости, сочетание универсализма и индивидуализма, христианской социальной философии.

Список литературы

1. Баскин Ю. Я. Павел Иванович Новгородцев // Новгородцев П. И. Историческая школа юристов. СПб., 1999. С. 3–8.
2. Братство св. Софии : мат-лы и документы 1923–1939. М. : Париж, 2000. 279 с.

3. Бучило Н. Ф. История и философия науки. М., 2012.
4. Виндельбанд В. История Новой философии. Т. 2. От Канта до Ницше. М., 2007. 511 с.
5. Воробьев М. В. Проблема социального насилия в философии русских неокантианцев // Философия и культура. 2016. № 8 (104). С. 1099–1102.
6. Вострикова В. В. 1917 год как крушение российской государственности: революция глазами современников // История государства и права. 2017. № 19. С. 18–25.
7. Данильян О. Г., Байрачная Л. Д., Максимов С. И. и др. Философия права. М., 2004. 416 с.
8. Жданов П. С. Значение естественно-правовой доктрины для преодоления кризиса правосознания: опыт русской философии конца XIX – начала XX в. // Современное право. 2009. № 11. С. 161–164.
9. Жуков В. Н. Философия права П. И. Новгородцева как консервативно-религиозная утопия // Государство и право. 2012. № 2. С. 68–77.
10. Жуков В. Н. Кантианство и неокантианство в русской социологии права // Государство и право. 2015. № 9. С. 14–24.
11. Зайцев О. А., Баев В. Г. Интерес как философско-правовая категория в учениях русских правоведов в XIX – начале XX в. // История государства и права. 2012. № 22. С. 10–13.
12. Зеньковский В. В. История русской философии : в 2 т. Т. 2. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 539 с.
13. Зотов А. Ф. Генрих Риккерт и неокантианское движение // Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998. С. 3–12.
14. Ильин А. А. Универсальные методы реформирования государства: идеальный подход П. И. Новгородцева и И. А. Ильина // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 6. С. 291–295.
15. Кацапова И. Л., Бажов С. И. Философское мировоззрение П. И. Новгородцева. М., 2007. 183 с.
16. Кацапова И. А. Глобализация и национальные идеи: вектор пересечения (философско-правовой аспект) // Философия и культура. Серия: Философия права. 2015. № 11 (95). С. 1724–1733.
17. Кроткова Н. В. 150-летие со дня рождения П. И. Новгородцева (1866–1924) («Круглый стол» кафедры теории государства и права и политологии юридического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова и кафедры теории государства и права МГЮУ им. О. Е. Кутафина (МГЮА)) // Государство и право. 2016. № 9. С. 110–121.
18. Куликов В. И. «Дух времени»: Иван Ильин и Павел Новгородцев // Власть. 2015. № 9. С. 86–89.
19. Куницын А. С. Павел Иванович Новгородцев как «воодушевленный проповедник возрождения естественного права» и наш современник // Государство и право. 2018. № 6. С. 36–44.
20. Никитич Л. А. Проблема идеала в интеллектуальной традиции и пример идеала в реальной жизни // Культурология. РАН. 2011. № 1 (56). С. 44–57.
21. Новгородцев П. И. Историческая школа юристов. СПб., 1999. 189 с.
22. Новгородцев П. И. Об общественном идеале. М., 1991. 639 с.
23. Новгородцев П. И. Кант и Гегель в их учениях о праве и государстве. Два типических построения в области философии права. М., 1901. 245 с.
24. Новгородцев П. И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания. М., 1996. 269 с.
25. Новгородцев П. И. Сочинения. М., 1995. 448 с.
26. Основные положения теории ценностей Г. Риккерта. URL: https://bstudy.net/600990/filosofiya/osnovnye_pobzheniya_teorii_tsennostey_rikkerta.
27. Пархоменко Р. Н. Свобода и консерватизм в отечественной философской традиции // Философия и культура. 2016. № 7 (103). С. 988–999.
28. Фролова Е. А. Идеи социального и правового государства в философии права П. И. Новгородцева // Государство и право. 2018. № 7. С. 57–65.
29. Фролова Е. А. Методологические основы неокантианского учения П. И. Новгородцева // Государство и право. 2012. № 5. С. 68–78.
30. 150-летие со дня рождения П. И. Новгородцева (1866–1924) (по материалам «круглого стола») // Вестник Московского университета. Серия: Право. 2016. № 3. С. 113–116.
31. Шавеко Н. А. Концепция науки теоретической юриспруденции Рудольфа Штаммлера // История государства и права. 2017. № 23. С. 3–9. DOI: 10.18572/1812-3805-2017-23-3-9.
32. Ширманов И. А. Аксиологический анализ работы П. И. Новгородцева «Восстановление святынь» // История государства и права. 2011. № 23. С. 13–17.

Stages of formation of P. I. Novgorodtsev's philosophical views

E. A. Schastyvtseva¹, M. A. Barkholenko²

¹Doctor of Philosophical Sciences, professor of the Department of Cultural Studies, Sociology and Philosophy, Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

²postgraduate student of the Department of Cultural Studies, Sociology and Philosophy, Vyatka State University, Russia, Kirov. E-mail: barmaxal@mail.ru

Abstract. The article reveals the stages of the formation of P. I. Novgorodtsev's views, their genesis and attempts to present these views as a holistic worldview. The stages of the formation of philosophical views allow us to reveal the philosophical evolution of the thinker, which is seen as relevant for a number of reasons. Firstly, the philosopher's worldview is represented by its ideological content: the philosophical doctrine of natural law, which is based on moral principles, as well as the idea of justice, honor and dignity of the individual; the ways of formation and development of these ideas are shown. Secondly, in the integral concept of P. I. Novgorodtsev, the ideas of universalism and the private legal interests of an individual are consistent with each other, combined with legal guarantees of not only spiritual, but also material benefits, ideas of building social legislation, which is undoubtedly more progressive compared to the liberal ideas of the XIX century.

The combination of universal and individual values can be a very productive method in solving social and legal problems. At present, universalism alone cannot claim the "universality" and uniqueness of its values. On the other hand, modern society needs to protect its universal values, such as the dignity of the individual, respect for his rights and freedoms. At the same time, with the growth of individualism, the problem of differentiation of motives and goals of human actions arises, which needs its own moral, political, legal and socio-cultural justification. Russian society has historically always had a wary attitude towards common, universal values (so-called nihilism); on the other hand, as S. L. Frank believed, Russian nihilism was characterized by deep sympathy for the people in their socio-cultural needs. Such an understanding gave rise to the problem of the formation of the socio-moral and cultural foundations of Russian society. And on this wave, the task of the divine ideal, which replaced utopian ideas, as N. A. Shaveko writes, is relevant. The natural law doctrine of P. I. Novgorodtseva with changing content evolved towards Christian social philosophy. Currently, these ideas are the antithesis of formal liberal and neoliberal values. The philosopher points out that the right should provide material protection to the population. The scientist makes the transition to social ideas through the statement of the problem and the solution of the crisis of his contemporary legal consciousness, which in general constitutes the problem of the movement of his philosophy towards socio-legal values. Related to this problem is the choice of a methodological approach to solve it – a logical analysis of Novgorodtsev's writings and monographic literature on problematic topics. The hermeneutic method is also applicable here to some extent, the explication of which is to actualize the philosophical and legal teachings of P. I. Novgorodtsev for modernity.

Keywords: evolution of Novgorodtsev's views, universalism, personality, private legal interest, neo-Kantianism, Slavophilism, religious views.

References

1. Baskin Yu. Ya. *Pavel Ivanovich Novgorodtsev* [Pavel Ivanovich Novgorodtsev] // *Novgorodtsev P. I. Istoricheskaya shkola yuristov* [Historical school of lawyers]. SPb. 1999. Pp. 3–8.
2. *Bratstvo sv. Sofii : mat-ly i dokumenty 1923–1939* – Brotherhood of St. Sofia : materials and documents 1923–1939. M. Paris. 2000. 279 p.
3. *Buchilo N. F. Istoriya i filosofiya nauki* [History and philosophy of science]. M. 2012.
4. *Vindel'band V. Istoriya Novoj filosofii. T. 2. Ot Kanta do Nicshe* [The History of New Philosophy. Vol. 2. From Kant to Nietzsche]. M. 2007. 511 p.
5. *Vorob'ev M. V. Problema social'nogo nasiliya v filosofii russkih neokantiancev* [The problem of social violence in the philosophy of Russian neo-Kantians] // *Filosofiya i kul'tura* – Philosophy and culture. 2016. No. 8 (104). Pp. 1099–1102.
6. *Vostrikova V. V. 1917 god kak krushenie rossijskoj gosudarstvennosti: revolyuciya glazami sovremennikov* [1917 as the collapse of Russian statehood: revolution through the eyes of contemporaries] // *Istoriya gosudarstva i prava* – History of state and law. 2017. No. 19. Pp. 18–25.
7. *Danilyan O. G., Bayrachnaya L. D., Maximov S. I. et al. Filosofiya prava* [Philosophy of law]. M. 2004. 416 p.
8. *Zhdanov P. S. Znachenie estestvenno-pravovoj doktriny dlya preodoleniya krizisa pravosoznaniya: opyt russkoj filosofii konca XIX – nachala XX v.* [The significance of natural law doctrine for overcoming the crisis of legal consciousness: the experience of Russian philosophy of the late XIX – early XX century] // *Sovremennoe pravo* – Modern Law. 2009. No. 11. Pp. 161–164.
9. *Zhukov V. N. Filosofiya prava P. I. Novgorodtseva kak konservativno-religioznaya utopiya* [P. I. Novgorodtsev's Philosophy of Law as a conservative-religious utopia] // *Gosudarstvo i pravo* – State and law. 2012. No. 2. Pp. 68–77.
10. *Zhukov V. N. Kantianstvo i neokantianstvo v russkoj sociologii prava* [Kantianism and neo-Kantianism in the Russian sociology of law] // *Gosudarstvo i pravo* – State and Law. 2015. No. 9. Pp. 14–24.

11. Zajcev O. A., Baev V. G. *Interes kak filosofsko-pravovaya kategoriya v ucheniyah russkih pravovedov v XIX – nachale XX v.* [Interest as a philosophical and legal category in the teachings of Russian jurists in the XIX – early XX century] // *Istoriya gosudarstva i prava* – History of the state and law. 2012. No. 22. Pp. 10–13.
12. Zen'kovskij V. V. *Istoriya russkoj filosofii : v 2 t. T. 2* [History of Russian Philosophy : in 2 vols. Vol. 2]. Rostov-on-Don. Phoenix. 1999. 539 p.
13. Zotov A. F. *Genrih Rikkert i neokantianskoe dvizhenie* [Heinrich Rickert and the neo-Kantian movement] // *Rikkert G. Nauki o prirode i nauki o kul'ture* [Science of nature and science of culture]. M. 1998. Pp. 3–12.
14. Il'in A. A. *Universal'nye metody reformirovaniya gosudarstva: ideal'nyj podhod P. I. Novgorodtseva i I. A. Il'ina* [Universal methods of state reform: the ideal approach of P. I. Novgorodtsev and I. A. Ilyin] // *Social'no-gumanitarnye znaniya* – Socio-humanitarian knowledge. 2018. No. 6. Pp. 291–295.
15. Kacapova I. L., Bazhov S. I. *Filosofskoe mirovozzrenie P. I. Novgorodtseva* [Philosophical outlook of P. I. Novgorodtsev]. M. 2007. 183 p.
16. Kacapova I. A. *Globalizaciya i nacional'nye idei: vektor peresecheniya (filosofsko-pravovoj aspekt)* [Globalization and national ideas: vector of intersection (philosophical and legal aspect)] // *Filosofiya i kul'tura. Seriya: Filosofiya prava* – Philosophy and culture. Series: Philosophy of Law. 2015. No. 11 (95). Pp. 1724–1733.
17. Krotkova N. V. *150-letie so dnya rozhdeniya P. I. Novgorodtseva (1866–1924) ("Kruglyj stol" kafedry teorii gosudarstva i prava i politologii yuridicheskogo fakul'teta MGU im. M. V. Lomonosova i kafedry teorii gosudarstva i prava MGYuU im. O. E. Kutafina (MGYuA))* [150th anniversary of the birth of P. I. Novgorodtsev (1866–1924) ("Round table" of the Department of Theory of State and Law and Political Science of the Faculty of Law of the Lomonosov Moscow State University and the Department of Theory of State and Law of the Kutafin Moscow State University)] // *Gosudarstvo i pravo* – State and Law. 2016. No. 9. Pp. 110–121.
18. Kulikov V. I. *"Duh vremeni": Ivan Il'in i Pavel Novgorodtsev* ["The Spirit of time": Ivan Ilyin and Pavel Novgorodtsev] // *Vlast'* – Power. 2015. No. 9. Pp. 86–89.
19. Kunicyn A. S. *Pavel Ivanovich Novgorodtsev kak "voodushevlenyj propovednik vozrozhdeniya estestvennogo prava" i nash sovremennik* [Pavel Ivanovich Novgorodtsev as "an inspired preacher of the revival of natural law" and our contemporary] // *Gosudarstvo i pravo* – State and Law. 2018. No. 6. Pp. 36–44.
20. Nikitich L. A. *Problema ideala v intellektual'noj tradicii i primer ideala v real'noj zhizni* [The problem of the ideal in the intellectual tradition and the example of the ideal in real life] // *Kul'turologiya* – Culturology. RAS. 2011. No. 1 (56). Pp. 44–57.
21. *Novgorodtsev P. I. Istoricheskaya shkola yuristov* [Historical school of lawyers]. SPb. 1999. 189 p.
22. *Novgorodtsev P. I. Ob obshchestvennom ideale* [On the social ideal]. M. 1991. 639 p.
23. *Novgorodtsev P. I. Kant i Gegel' v ih ucheniyah o prave i gosudarstve. Dva tipicheskikh postroeniya v oblasti filosofii prava* [Kant and Hegel in their teachings on law and the state. Two typical constructions in the field of philosophy of law]. M. 1901. 245 p.
24. *Novgorodtsev P. I. Vvedenie v filosofiyu prava. Krizis sovremennogo pravosoznaniya* [Introduction to the philosophy of law. The crisis of modern legal consciousness]. M. 1996. 269 p.
25. *Novgorodtsev P. I. Sochineniya* [Essays]. M. 1995. 448 p.
26. *Osnovnye polozheniya teorii cennostej G. Rikkerta* – The main provisions of G. Rickert's theory of values. Available at: https://bstudy.net/600990/filosofiya/osnovnye_polozheniya_teorii_tsennostey_rikkerta.
27. *Parhomenko R. N. Svoboda i konservatizm v otechestvennoj filosofskoj tradicii* [Freedom and conservatism in the Russian philosophical tradition] // *Filosofiya i kul'tura* – Philosophy and Culture. 2016. No. 7 (103). Pp. 988–999.
28. *Frolova E. A. Idei social'nogo i pravovogo gosudarstva v filosofii prava P. I. Novgorodtseva* [Ideas of a social and legal state in the philosophy of law P. I. Novgorodtsev] // *Gosudarstvo i pravo* – State and law. 2018. No. 7. Pp. 57–65.
29. *Frolova E. A. Metodologicheskie osnovy neokantianskogo ucheniya P. I. Novgorodtseva* [Methodological foundations of the neo-Kantian doctrine of P. I. Novgorodtsev] // *Gosudarstvo i pravo* – State and Law. 2012. No. 5. Pp. 68–78.
30. *150-letie so dnya rozhdeniya P. I. Novgorodtseva (1866–1924) (po materialam "kruglogo stola")* – 150th anniversary of the birth of P. I. Novgorodtsev (1866–1924) (based on the materials of the "round table") // *Herald of Moscow University. Series: Law*. 2016. No. 3. Pp. 113–116.
31. *Shaveko N. A. Konceptsiya nauki teoreticheskoy yurisprudencii Rudol'fa Shtammlera* [The concept of the science of theoretical jurisprudence by Rudolf Stammler] // *Istoriya gosudarstva i prava* – History of State and law. 2017. No. 23. Pp. 3–9. DOI: 10.18572/1812-3805-2017-23-3-9.
32. *Shirmanov I. A. Aksiologicheskij analiz raboty P. I. Novgorodtseva "Vosstanovlenie svyatyh"* [Axiological analysis of P. I. Novgorodtsev's work "Restoration of shrines"] // *Istoriya gosudarstva i prava* – History of State and Law. 2011. No. 23. Pp. 13–17.

Знание как специфическая форма субъективного отражения объективной действительности

П. А. Романов

кандидат философских наук, доцент, Марийский государственный университет.
Россия, г. Йошкар-Ола. ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmnv@gmail.com

Аннотация. Вряд ли есть необходимость объяснять ценность знания, тем более ценность научного знания, для современной духовной и материальной культуры человеческого общества. От эпохи «Осевого времени» и до дня сегодняшнего данная проблема обнаруживает различные варианты вначале философского, а впоследствии и философско-научного объяснения. Актуализации проблемы знания способствовали не всегда удачные попытки выделения его видов и построения различных его классификаций.

Цель данной статьи состоит в попытке объяснения подлинной природы знания.

Предметом исследования является феномен знания, осмысленный в контексте духовно-практического освоения человеком объективной действительности.

Основное внимание в работе автор уделяет следующим концептуальным моментам: 1. С точки зрения автора, некоторые варианты современного понимания знания являются недопустимо ошибочными. По его мнению, не существует знаний паранаучных, лженаучных, антинаучных, иррациональных. 2. Абсолютно любое знание рационально уже потому, что единственной логической формой, в которой существует содержание знания, является суждение. Если же речь идет о научной рациональности, то последняя характеризуется еще и таким ее важнейшим элементом, как системность, а также соответствием научно-познавательной деятельности общепринятым нормам, образцам, идеалам, принципам и методам данной деятельности, обеспечивающим научному знанию объективную истинность. 3. Помимо рациональности, всякое знание характеризуется истинностью, достоверностью, темпоральной границей, а научное знание – еще и эссенциальной направленностью. 4. Важнейшей характеристикой развивающегося знания, объединяющей его со всеми остальными формами субъективного отражения объективной действительности, является метидализм, под которой автор понимает характеристику знания, находящегося в неразрывном диалектическом единстве с верой, мнением, убеждением, оценкой и другими формами субъективного отражения объективной действительности.

Полученные результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе преподавания курсов философии и философии и методологии науки.

Ключевые слова: знание, вера, истина, достоверность, рациональность, метида, метидализм.

Величайший враг прогресса – иллюзия знания.

Джон Янг

Что такое знание? Сама постановка данного вопроса на первый взгляд может показаться нелепой и ассоциироваться с известной попыткой «ломиться в открытую дверь». Хрестоматийное понимание знания как результата процесса познания и адекватного отражения действительности в сознании человека [26, с. 192], казалось бы, не нуждается в дальнейших комментариях.

Однако иллюзия «законченного» понимания этой проблемы немедленно и бесповоротно исчезает уже при ее самом поверхностном рассмотрении, особенно при знакомстве с современной учебной литературой.

Так, в справочнике по обществознанию, предназначенном для подготовки к ЕГЭ, можно прочесть, что наряду с житейскими, практическими, научными знаниями существуют знания художественные, иррациональные, паранаучные, лженаучные, антинаучные [4, с. 24–25]. Такое понимание знания представляется нам недопустимо ошибочным и, на наш взгляд, обусловлено непониманием не только специфики знания как особой формы субъективного отражения объективной действительности, но и специфики гносеологического отношения к этой действительности.

Общеизвестно, что одним из важнейших оснований теории познания является философия Платона и его ученика Аристотеля. Характеризуя знание, Платон указывал не просто на

его неразрывную связь с истиной [18, с. 486], но и на его связь с суждениями о причинах [18, с. 609]. Именно в этой связи он усматривает принципиальное отличие знания от мнения. Последнее, кстати, может стать тождественным знанию, будучи связанным с суждениями о причинах. В этом случае мнение оказывается истинным, а значит, по сути, превращается в знание. «Ну разве неверно, – пишет Платон, – что истинное мнение, если им руководствоваться, выполняя любое дело, может быть ничем не хуже знания?» [18, с. 610].

С причинностью связывает знание и Аристотель [1, с. 66]. «Знать, – пишет он, – значит знать через причину» [2, с. 270]. Для него основополагающее знание есть знание первопричин [1, с. 70]. Это знание Аристотель называет непосредственным и поэтому недоказуемым [2, с. 262]. Любое другое знание, выводимое из непосредственного, дается нам через доказательство. «...Знание, – пишет Аристотель, – имеется, а именно, что имеется знание только через доказательство» [2, с. 262]. «...Знание распространяется на то, что познаваемо при помощи доказательства и рассуждения» [3, с. 333].

Подобно Платону, Аристотель не только связывает знание с истиной, но и подчеркивает его рациональность, ибо последнее неразрывно связано с разумностью, умом и мудростью. «В качестве проявления истины, – пишет он, – существуют знание, разумность, ум, мудрость» [3, с. 333].

О «правильном» (т. е. истинном. – П. Р.) говорил Эпикур [12, с. 433]. С истиной связывал знание и выдающийся представитель античного скептицизма Секст Эмпирик. С его точки зрения, «истина... оказывается знанием обо всем истинном» [24, с. 67].

Таким образом, к важнейшим характеристикам знания, отмеченным в античной философской традиции, следует отнести его *истинность, доказательность, связь с познанием причин, рациональность*. На данные характеристики знания впоследствии указывали многие выдающиеся представители философской мысли.

С истиной связывает знание Николай Кузанский. «Я понимаю под знанием, – пишет он, – обладание истиной. Кто говорит, что знает, говорит, что обладает истиной» [17, с. 283]. Ф. Бэкон особо подчеркивал неразрывную связь знания с познанием причин. «Истинное знание, – отмечает он, – есть знание причин» [7, с. 80]. Аналогичной точки зрения на природу знания придерживался и Д. Локк. «Лишь в той мере, – говорит он, – в какой мы сами рассматриваем и постигаем истину и причины, мы обладаем и действительным, и истинным знанием» [16, с. 151].

На такие важнейшие характеристики знания, как истинность и доказательность, указывал Р. Декарт [11, с. 607].

Важнейшей вехой в развитии наших представлений о знании явилась философия Г. В. Лейбница, который открыл четвертый закон формальной логики – закон достаточного основания: «...ничто не должно утверждаться без основания» [14, с. 124]. Если истина открывается нам либо через ее обоснование, либо непосредственно в акте интуиции, то и знание в качестве ее носителя должно быть либо доказанным, обоснованным, либо аксиоматичным, то есть не нуждающимся в доказательстве. Последний вариант знания Г. В. Лейбниц называет «совершенным». «Самое совершенное знание, – пишет он, – то, которое в одно и то же время адекватно [т. е. истинно. – П. Р.] и интуитивно [т. е. аксиоматично. – П. Р.]» [14, с. 101].

На такие важнейшие характеристики знания, как точность, ясность, очевидность, указывал выдающийся представитель французского материализма XVIII в. Ж. О. Ламетри [13, с. 103], а его современник, субъективный идеалист Дж. Беркли, говорил о необходимости роста «истинного и здравого знания» [6, с. 168].

Сложившуюся традицию понимания знания мы обнаруживаем в философском наследии Г. В. Ф. Гегеля. Объясняя природу последнего, он выделяет знание непосредственное, по своей сути тождественное вере [9, с. 175]. Непосредственное знание у Г. В. Ф. Гегеля – это знание опытное, связанное с фактами [9, с. 191]. Это «непосредственная чувственная уверенность... непосредственная форма подобной уверенности есть вера» [8, с. 294].

Однако уверенность вовсе не тождественна истине. «Уверенности, – говорит Г. В. Ф. Гегель, – противопоставляется истина: то, что мы в чем-то уверены, еще не доказывает того, что это нечто истинно» [8, с. 294]. То есть непосредственное, тождественное вере знание оказывается у него, если можно так выразиться, «не совсем знанием», а точнее, предпосылкой знания. Подлинное знание, знание как носитель истины, – это знание опосредованное. «Однако знание, – пишет он, – обычно понимают как знание опосредованное, как познание» [8, с. 294]. Опосредованное знание Г. В. Ф. Гегель связывает с доказательством. «Доказанность, – пишет он, – называют объективным знанием, познанием» [8, с. 295].

Непосредственное и опосредованное знание у Г. В. Ф. Гегеля диалектически взаимосвязаны в том смысле, что непосредственное знание предполагает наличие опосредованного, и наоборот [9, с. 192]. Именно через диалектическое единство непосредственного и опосредованного знания достигается истина. «Истина, – пишет он, – есть их единство, непосредственное знание, которое есть вместе с тем и опосредованное, которое есть вместе с тем простое знание в себе, непосредственное отношение с самим собой» [8, с. 250]. В конечном итоге Г. В. Ф. Гегель определяет знание как «тождество сознания с предметом» [10, с. 228]. Такое понимание знания означает его совершенную неотделимость от истины, ибо «истина в ее подлинном значении есть *совпадение предмета со своим понятием*» [8, с. 312].

Заметный вклад в понимание феномена знания внес Ф. В. Й. Шеллинг. Как и его предшественники, он связывает знание с истиной [28, с. 377]. Признавая, что «все наше знание состоит из эмпирических основоположений» [27, с. 188], он в то же время отмечает, что подлинное знание, «знание в самом строгом смысле слова, есть чистое, априорное знание» [27, с. 186]. Это чистое априорное знание, то есть знание как нечто качественно определенное, должно иметь одну особенность. И эта особенность заключается в диалектическом единстве содержания знания и его логической формы. Знания, по мнению Ф. В. Й. Шеллинга, если «предполагают логическую форму, то должны быть таковыми, чтобы в них то и другое, форма и содержание, взаимно обуславливали и предполагали друг друга» [27, с. 250]. Данная идея Ф. В. Й. Шеллинга является, на наш взгляд, одной из ключевых идей, позволяющих объяснить специфику знания как особой формы субъективного отражения объективной действительности.

Попытаемся теперь сформулировать наше собственное понимание этой специфики. Прежде всего отметим, что знание не является результатом «чисто» гносеологического отношения субъекта познания (человека и человечества) к объективной действительности, ибо само это отношение есть органическая часть процесса духовно-практического освоения этой действительности. Познание не тождественно освоению. Познать означает прежде всего приспособиться к действительности через объяснение и понимание ее причинно-следственных связей, ее объективных законов, тенденций ее изменения и развития. Так, например, для того чтобы выйти в космос на круговую орбиту Земли, необходимо создать аппарат, способный развить первую космическую скорость 7,91 км/с, а чтобы покинуть пределы Солнечной системы, необходим аппарат, развивающий скорость 16,6 км/с. Данные знания стали одной из основ, позволивших приступить к практическому освоению космического пространства. Освоить действительность еще не значит приспособиться к ней. Освоить может означать попытку приспособить действительность к себе через вымысел, фантазию, бесосновательные волюнтаристские устремления и поступки, через произведения искусства, в которых художники, писатели, поэты, режиссеры объективируют свои внутренние духовные миры, порой совершенно отличающиеся от реально существующего мира. Освоение действительности происходит через разнообразные мифы, в том числе и политические, через многочисленные религиозные учения, через эзотерические практики, наконец. Так, любителям «астральных путешествий» не нужны космические корабли. Для этого достаточно овладеть, допустим, шаманскими практиками или техникой медитации. Имеют ли эти «путешествия» и практики какое-то отношение к реальному познанию мира – вопрос риторический.

Иными словами, познание мира, с одной стороны, органично его освоению, но с другой стороны, может вступать с ним в диалектическое противоречие. Это противоречие определяется, на наш взгляд, ценностными ориентирами, характерными для собственно познавательной деятельности, и видами деятельности, не связанными напрямую с познанием, например, мифотворческой, религиозной, идеологической и т. д. Если ценностным ориентиром познавательной деятельности является истина, то ценностными ориентирами иных видов духовной деятельности могут быть добро, милосердие, справедливость и т. д.

Несмотря на то, что духовные ценности комплиментарны, то есть органично дополняют друг друга, специфика познавательной деятельности и собственно знания определяются прежде всего истиной, то есть ценностью любого знания заключается в его истинности.

Истина, как известно, является объективной, а знание, будучи результатом познавательной деятельности человека, несет на себе его «печать» как субъекта данной деятельности, по этой причине не может быть «чисто» объективным, но всегда в той или иной степени субъективно. Субъективность любых наших знаний, в том числе и научных, проявляется прежде всего в том, что истина дана человеку в форме достоверности.

Достоверность и истина не одно и то же. Достоверность – это характеристика суждений знания в качестве суждений, истинность которых обоснована, доказана эмпирически, логиче-

ски в процессе общественно-производственной и общественно-исторической практики, и еще Г. В. Лейбниц называл ее «ясностью истины» [14, с. 65]. Важнейшая составляющая достоверности как характеристики знаний – это их фактическая обоснованность, и в этом смысле нельзя не согласиться с А. Н. Уайтхедом, который отмечал, что «если все, что мы знаем, – это наблюдаемый факт, то никакого другого знания нет» [25, с. 524]. Надо ли объяснять, что истина объективная, как истина «в-себе-и-для-себя», не нуждается ни в каком обосновании, ни в каком доказательстве, ни в какой достоверности? Так, суждение «На Марсе существовала жизнь» вполне может оказаться истинным, но на сегодняшний день не может быть признано достоверным, так как не существует достаточных доказательств для такого признания. Следовательно, данное суждение не может оцениваться нами в качестве суждения знания, но может оцениваться как суждение мнения или суждение веры.

Таким образом, *достоверность* – это первая и важнейшая характеристика знания, ибо «истина в-себе-и-для-себя» в любом знании является нам через доказательство или обоснование. Эта особенность знания относится даже к аксиоматическому знанию, принимаемому нами без доказательств, но, тем не менее, знанию обоснованному. Как это можно понять? Дело в том, что доказательство не тождественно обоснованию. Всякое доказательство есть обоснование, но не всякое обоснование является доказательством. Так, с точки зрения В. И. Свинцова, доказательство есть совершенная форма обоснования, а обоснование – это редуцированное, незавершенное доказательство [23, с. 168].

Действительно, доказательство – это логическая операция обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других суждений, истинность которых является уже установленной. В доказательстве выделяют такие элементы, как тезис-суждение, которое необходимо доказать, аргументы-суждения, истинность которых уже доказана, и демонстрация-форма логической связи между аргументами и тезисом. Обоснование же может принимать форму аргументации, где наряду с логическими приемами используются эмоционально-психологические, лингвистические и иные не имеющие отношения к логике методы убеждения. К примеру, для того чтобы обосновать необходимость происхождения какого-либо исторического события, вовсе не обязательно объяснять логику исторического процесса, а достаточно сослаться на волю Господа Бога. В чем же, спросит читатель, состоит обоснование аксиом? В их ясности и очевидности. Обратимся к первому правилу Р. Декарта: «...Никогда не принимать за истинное ничего, что бы я не признал таковым с очевидностью...» [11, с. 260]. Но, согласитесь, принять за истинное знание на основе признания его таковым с очевидностью означает обосновать.

Второй его важнейшей характеристикой является *рациональность*. Напомним, что гносеологическое отношение к действительности имеет два уровня: уровень чувственного познания с его ощущениями, восприятиями и представлениями и рационального с его понятиями, суждениями и умозаключениями. Несмотря на то, что сущность любого знания определяется диалектическим единством чувственного и рационального, само «явление» знания происходит на рациональном уровне познания. Ни ощущения, ни восприятия, ни представления, ни даже понятия не могут быть носителями знания при условии, что мы рассматриваем последние как самостоятельные логические формы, не входящие в состав суждений. Единственной логической формой, в которой существует содержание знания, являются, на наш взгляд, суждения, ибо только суждения могут иметь такие логические характеристики, как «истина» и «ложь» (правильнее было бы сказать «заблуждение»). Д. Локк писал по этому поводу, что «познание, являющееся высшей ступенью мышления, состоит в восприятии истины утвердительных или отрицательных суждений» [15, с. 518]. При этом речь идет о суждениях как естественных, так и искусственных языков, ибо одно и то же суждение может быть выражено в разных языках и в разных знаковых формах. В качестве примера можно указать на язык логики предикатов.

Таким образом, всякое знание рационально. Если же мы особо выделяем научное знание, то его рациональность определяется, помимо вышесказанного, еще и тем, что это знание получено в соответствии с существующими идеалами, нормами, принципами, методами и образцами научно-познавательной деятельности, обеспечивающими ему объективную истинность.

Важнейшим элементом рациональности научного знания является его системность, которая придает этому знанию логически организованную форму.

Третьей важнейшей характеристикой знания является его *темпоральная граница*. Знание есть отражение существовавшего или существующего. Оно ограничено прошлым и насто-

ящим. Знание будущего невозможно, ибо ничего нельзя знать о том, чего нет. Например, мы знаем, что до своего столкновения в 1994 г. с Юпитером существовала комета Шумейкерова-Леви 9. Знание об этой комете есть знание о прошлом. Мы знаем, что существующий сегодня штамм коронавируса «Омикрон-SARS-COV-2» отличается большим числом мутаций в пепломерах, и это знание о настоящем. Но мы не знаем и не можем знать, какие небесные тела в ближайшем или отдаленном будущем столкнутся с Юпитером и какие штаммы коронавируса еще появятся или не появятся в процессе развития пандемии. Предмет наших рассуждений на эту тему выходит за границы всякого возможного знания в область мнения или веры.

Если говорить о философском или научном знании, то можно указать на его четвертую характеристику – *эссенциальную направленность*, то есть ориентацию на сущностную сторону объективной действительности, на познание законов природной, социальной и ментальной действительности.

Таковы, на наш взгляд, важнейшие характеристики знания как специфической формы субъективного отражения объективной действительности. Наличие этих характеристик определяет невозможность существования не только иррационального, паранаучного, лженаучного, антинаучного «знания», но даже «знания» художественного при условии, что мы определяем последнее как основанное «на образе, а не на понятии» [4, с. 24].

На наш взгляд, нельзя отнести к знанию и то, что М. Полани называет «личностным знанием». Безусловно, сам процесс получения знаний не может быть отделен от конкретной личности, от ее эмоций, переживаний, оценок, интуитивных прозрений, ее умений и навыков, жизненного опыта, ее установок, верований, убеждений и т. д. Однако полученный в этом процессе результат является intersubъективным, отчужденным от личности и выражает внеличностное, объективное содержание окружающей человека действительности.

Говоря о личностном знании как о «неоформленном» [19, с. 87] и о «невывразимом» [19, с. 129], М. Полани признает принципиальную «неспецифицируемость» личностного знания [19, с. 129]. Но согласитесь, то, что нельзя специфицировать как знание, нельзя и называть знанием.

С нашей точки зрения, реально существуют только три основных вида знания. Это знание обыденно-практическое, выраженное в естественном языке и описывающее практические действия человека, знание философское, выполняющее мировоззренческие и метанаучные функции и выраженное в языке философских категорий, и знание научное, позволяющее науке выполнять три ее важнейшие функции: описание, объяснение и предсказание – и выраженное в различных вариантах искусственного языка.

На наш взгляд, ошибочность и искусственность многих современных классификаций знания вытекает, во-первых, из непонимания отличия процесса познания от процесса духовно-практического освоения действительности, во-вторых, из неумения отличить знание от других форм субъективного отражения объективной действительности: мнения, веры, убеждения, оценки и т. д., а в-третьих (и это главное), из-за непонимания объективных оснований этой искусственности. Этими объективными основаниями являются, во-первых, процессуальная природа нашего знания, находящегося в непрекращающемся процессе развития, и, во-вторых, функционально связанная с этим вечным развитием его постоянная неполнота, незавершенность. Динамическая природа знания определяет в свою очередь «размытость» границ между истиной и заблуждением, между различными видами знания, между знанием и иными формами отражения: верой, мнением, убеждением, оценкой и т. д. «Научное знание, – пишет К. Р. Поппер, – не может быть ничем иным, как расширением обыденного знания» [20, с. 39]. Главная ценность любого знания заключается не в его относительно истинном содержании, а в имеющихся в нем возможностях его дальнейшего развития. «...Нам, – отмечает К. Р. Поппер, – нужна не просто истина, мы хотим иметь более глубокую и новую истину» [20, с. 347]. Но чтобы иметь новую и более глубокую истину в виде нового знания, недостаточно ресурсов одного только гносеологического отношения к действительности. Научные открытия, приводящие к появлению новых знаний, не определяются одной только рациональностью. «...Каждое открытие, – говорит К. Р. Поппер, – содержит “иррациональный элемент” или творческую интуицию в бергсоновском смысле» [20, с. 52]. Этот «иррациональный» элемент, по его мнению, является верой. «Рассматривая научное познание с психологической точки зрения, – пишет он, – я склонен думать, что научное открытие невозможно без веры... веры, совершенно не оправданной с точки зрения науки, и в этом отношении «метафизической» [20, с. 60].

Невозможность научных открытий и, следовательно, получения нового научного знания с помощью ресурсов одной только рациональности определяется, по нашему мнению, уже отмеченной незавершенностью развивающегося знания. Вера и является одним из важнейших компенсаторов этой незавершенности, «незаконченности» знания. В этом смысле нельзя не согласиться с Н. А. Бердяевым, который отмечал, что «в глубине знание и вера – одно, знание есть вера, вера есть знание» [5, с. 53]. Развивая эту мысль Н. А. Бердяева, с уверенностью можно говорить о подобном единстве знания и с другими формами субъективного отражения объективной действительности: мнением, убеждением, оценкой, пониманием и т. д., с которыми оно находится в отношении взаимокompенсации.

Органическое единство развивающегося знания с иными формами субъективного отражения объективной действительности, с одной стороны, является объективным препятствием на пути выделения его специфики, но, с другой стороны, позволяет нам подойти к новому пониманию его природы и, следовательно, к новому пониманию его специфики. И это новое понимание природы знания исходит из невозможности существования знания, выражаясь гегелевским языком «в-себе-и-для-себя», то есть отдельно от других форм отражения. Иными словами, в познании, органически включенном в процесс духовно-практического освоения объективной действительности, развивающееся знание существует не самостоятельно, а в составе особых формообразований, комплексов, представленных комбинациями самых различных форм субъективного отражения объективной действительности. Эти комплексы мы в предыдущих статьях назвали «метидами» в честь жены Зевса – древнегреческой богини знаний, разума и мудрости Метиды [21, с. 26; 22, с. 38]. Согласно нашей концепции, метидальность знаний определяется не только включенностью процесса познания в процесс духовно-практического освоения действительности, являясь конкретным воплощением их диалектического единства, но, безусловно, детерминирована органической целостностью духовной культуры человечества во всем многообразии ее форм [22, с. 38]. Говоря о метидальности знания, мы имеем в виду процесс непрерывного взаимоперехода последнего в иные формы субъективного отражения объективной действительности, процесс их «взаимокompенсации», ибо именно этот процесс, на наш взгляд, наилучшим образом не только иллюстрирует природу развивающегося знания, но и «приоткрывает врата» перед «таинством» научных открытий и даже научных революций. Так, революция в астрономии, произведенная Н. Коперником, определялась существующими в то время астрономическими знаниями и их синтезом с представлениями и верованиями, не имеющими к этим знаниям никакого отношения. Таковы, например, порой весьма фантастические и чисто умозрительные понятия о формах Земли, представленные в древнегреческой космологии от Анаксимандра до Платона и Аристотеля, или пифагорейские идеи гармонии и красоты Космоса, с одной стороны, сыгравшие важную роль в становлении коперниканского гелиоцентризма, а с другой стороны, определившие его фундаментальные ошибки, касающиеся формы орбит Земли и планет относительно Солнца. (*Общеизвестно, что в системе Н. Коперника орбиты не эллиптические, а идеально круговые. Дело в том, что круг «красивее» эллипса.*)

Метидальность знания, являясь его важнейшей характеристикой, не открывает нам его специфики. Она является той универсальной основой, которая объединяет знание с любыми формами субъективного отражения объективной действительности, так как в равной степени относится к каждой из них, но именно она «высвечивает» тот аспект сущности знания, который является следствием его единства с другими формами субъективного отражения объективной действительности, определяемого, в свою очередь, диалектическим единством познавательного, ценностно-оценочного и предметно-практического отношения к миру.

Таковы, на наш взгляд, основные особенности знания как специфической формы субъективного отражения объективной действительности.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / под ред. В. Ф. Асмуса. М. : Мысль, 1976. 550 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 2 / под ред. З. Н. Микеладзе. М. : Мысль, 1978. 687 с.
3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / под ред. А. И. Доватура. М. : Мысль, 1984. 830 с.
4. Баранов П. А. Обществознание : новый полный справочник для подготовки к ЕГЭ / под ред. П. А. Баранова [и др.]. М. : АСТ, 2018. 542 с.
5. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М. : Правда, 1989. 608 с.
6. Беркли Д. Сочинения / под ред. И. С. Нарского. М. : Мысль, 1978. 556 с.

7. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. Л. Субботина. М. : Мысль, 1978. 575 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1976. 532 с.
9. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 1. Наука логики / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1974. 452 с.
10. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 3: Философия духа / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1977. 471 с.
11. Декарт Р. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. В. В. Соколова. М. : Мысль, 1989. 654 с.
12. Диоген Лаэртский О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1979. 620 с.
13. Ламетри Ж. О. Сочинения / под ред. В. М. Богуславского. М. : Мысль, 1983. 509 с.
14. Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. Т. 3 / под ред. Г. Г. Майорова [и др.]. М. : Мысль, 1984. 734 с.
15. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 1 / под ред. А. Л. Субботина. М. : Мысль, 1985. 621 с.
16. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 2 / под ред. М. Б. Митина. М. : Мысль, 1985. 560 с.
17. Кузанский Н. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. З. Ф. Тажуризиной. М. : Мысль, 1979. 448 с.
18. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1990. 860 с.
19. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М. : Прогресс, 1985. 344 с.
20. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания. М. : Прогресс, 1983. 604 с.
21. Романов П. А. Понимание как специфическая форма субъективного отражения объективной действительности // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 7. С. 20–27.
22. Романов П. А. Рациональность как метидалность // Вестник Вятского государственного университета. 2021. № 3. С. 33–40.
23. Свинцов В. И. К вопросу о соотношении понятий аргументация, доказательство, обоснование // Философские проблемы аргументации. Ереван, 1986. С. 161–172.
24. Секст Эмпирик. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1976. 399 с.
25. Уайтхед А. Избранные работы по философии / под ред. М. А. Кисселя. М. : Прогресс, 1990. 717 с.
26. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева [и др.]. М. : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
27. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1987. 637 с.
28. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1989. 636 с.

Knowledge as a specific form of subjective reflection of Objective Reality

P. A. Romanov

PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Mari State University.
Russia, Yoshkar-Ola. ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmnv@gmail.com

Abstract. It is hardly necessary to explain the value of knowledge, especially the value of scientific knowledge, for the modern spiritual and material culture of human society. From the epoch of "Axial Time" to the present day, this problem reveals various variants of philosophical, and subsequently philosophical-scientific explanation. The actualization of the problem of knowledge was facilitated by not always successful attempts to isolate its types and build its various classifications.

The purpose of this article is to attempt to explain the true nature of knowledge.

The subject of the research is the phenomenon of knowledge, comprehended in the context of spiritual and practical development of objective reality by a person.

The author pays the main attention to the following conceptual points in the work: 1. From the author's point of view, some variants of the modern understanding of knowledge are unacceptably erroneous. In his opinion, there is no knowledge of parascientific, pseudoscientific, anti-scientific, irrational. 2. Absolutely any knowledge is rational already because the only logical form in which the content of knowledge exists is judgment. If we are talking about scientific rationality, then the latter is also characterized by its most important element, such as consistency, as well as compliance of scientific and cognitive activity with generally accepted norms, patterns, ideals, principles and methods of this activity, providing objective truth to scientific knowledge. 3. In addition to rationality, all knowledge is characterized by truth, reliability, temporal boundary, and scientific knowledge is also an essential orientation. 4. The most important characteristic of developing knowledge that unites it with all other forms of subjective reflection of objective reality is metiality, by which the author understands the characteristic of knowledge that is in inseparable dialectical unity with faith, opinion, conviction, evaluation and other forms of subjective reflection of objective reality.

The obtained results of the conducted research can be used in the process of teaching courses of philosophy and philosophy and methodology of science.

Keywords: knowledge, faith, truth, reliability, rationality, metida, metiality.

References

1. Aristotle. *Sochineniya : v 4 t. T. 1* [Writings : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by V. F. Asmus. M. Mysl' (Thought). 1976. 550 p.
2. Aristotle. *Sochineniya : v 4 t. T. 2* [Writings : in 4 vols. Vol. 2] / ed. by Z. N. Mikeladze. M. Mysl' (Thought). 1978. 687 p.
3. Aristotle. *Sochineniya : v 4 t. T.4* [Writings : in 4 vols. Vol. 4] / ed. by A. I. Dovatura. M. Mysl' (Thought). 1984. 830 p.
4. Baranov P. A. *Obshchestvoznaniye : novyj polnyj spravochnik dlya podgotovki k EGE* [Social studies : a new complete guide for preparing for the Unified State Exam] / ed. by P. A. Baranov [et al.]. M. AST. 2018. 542 p.
5. Berdyaev N. A. *Filosofiya svobody. Smysl tvorchestva* [Philosophy of freedom. The meaning of creativity]. M. Pravda (Truth). 1989. 608 p.
6. Berkeley D. *Sochineniya* [Writings] / ed. by I. S. Narsky. M. Mysl' (Thought). 1978. 556 p.
7. Bacon F. *Sochineniya : v 2 t. T. 2* [Writings : in 2 vols. Vol. 2] / ed. by A. L. Subbotin. M. Mysl' (Thought). 1978. 575 p.
8. Hegel G. V. F. *Filosofiya religii : v 2 t. T. 1* [Philosophy of religion : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by A. V. Gulyga. M. Mysl' (Thought). 1976. 532 p.
9. Hegel G. V. F. *Enciklopediya filosofskih nauk : v 3 t. T. 1. Nauka logiki* [Encyclopedia of Philosophical Sciences : in 3 vols. Vol. 1. Science of Logic] / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1974. 452 p.
10. Hegel G. V. F. *Enciklopediya filosofskih nauk : v 3 t. T. 3. Filosofiya duha* [Encyclopedia of Philosophical Sciences : in 3 vols. Vol. 3: Philosophy of the Spirit] / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1977. 471 p.
11. Descartes R. *Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Writings : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by V. V. Sokolov. M. Mysl' (Thought). 1989. 654 p.
12. Diogenes. *Laertius O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenityh filosofov* [On the life, teachings and sayings of famous philosophers] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl' (Thought). 1979. 620 p.
13. Lametri J. O. *Sochineniya* [Writings] / ed. by V. M. Boguslavsky. M. Mysl' (Thought). 1983. 509 p.
14. Leibniz G. V. *Sochineniya : v 4 t. T. 3* [Writings : in 4 vols. Vol. 3] / ed. by G. G. Mayorov [et al.]. M. Mysl' (Thought). 1984. 734 p.
15. Locke J. *Sochineniya : v 3 t. T. 1* [Writings : in 3 vols. Vol. 1] / ed. by A. L. Subbotin. M. Mysl' (Thought). 1985. 621 p.
16. Locke J. *Sochineniya : v 3 t. T. 2* [Writings : in 3 vols. Vol. 2] / ed. by M. B. Mitin. M. Mysl' (Thought). 1985. 560 p.
17. Kuzanskij N. *Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Writings : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by Z. F. Tazhurizina. M. Mysl' (Thought). 1979. 448 p.
18. Plato. *Sobranie sochinenij : v 4 t. T. 1* [Collected works : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl' (Thought). 1990. 860 p.
19. Polani M. *Lichnostnoe znanie. Na puti k postkriticheskoj filosofii* [Personal knowledge. On the way to post-critical philosophy]. M. Progress. 1985. 344 p.
20. Popper K. R. *Logika i rost nauchnogo znaniya* [Logic and the growth of scientific knowledge]. M. Progress. 1983. 604 p.
21. Romanov P. A. *Ponimaniye kak specificheskaya forma sub'ektivnogo otrazheniya ob'ektivnoj dejstvitel'nosti* [Understanding as a specific form of subjective reflection of objective reality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2017. No. 7. Pp. 20–27.
22. Romanov P. A. *Racional'nost' kak metidal'nost'* [Rationality as metiality] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2021. No. 3. Pp. 33–40.
23. Svincov V. I. *K voprosu o sootnoshenii ponyatij argumentaciya, dokazatel'stvo, obosnovanie* [On the question of the correlation of concepts argumentation, proof, justification] // *Filosofskie problemy argumentacii – Philosophical problems of argumentation*. Yerevan. 1986. Pp. 161–172.
24. Sextus Empiricus. *Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Writings : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl' (Thought). 1976. 399 p.
25. Whitehead A. *Izbrannyye raboty po filosofii* [Selected works on philosophy] / ed. by M. A. Kissel. M. Progress. 1990. 717 p.
26. *Filosofskij enciklopedicheskiy slovar'* – Philosophical encyclopedic dictionary / ed. by L. F. Ilyichev [et al.]. M. Sov. encyl. 1983. 840 p.
27. Schelling F. V. Y. *Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Writings : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by A.V. Gulygi. M. Mysl' (Thought). 1987. 637 p.
28. Schelling F. V. Y. *Sochineniya : v 2 t. T. 2* [Writings : in 2 vols. Vol. 2] / ed. by A.V. Gulygi. M. Mysl' (Thought). 1989. 636 p.

УДК 141.78:78.01

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.018

Креативные доминанты философии Ж. Делёза в музыкальном искусстве

О. А. Путечева

кандидат искусствоведения, доцент, Кубанский медицинский институт.
Россия, г. Краснодар. ORCID: 0000-0003-2812-8981. E-mail: putecheva.olga@mail.ru

Аннотация. Ж. Делёз – один из самых парадоксальных мыслителей XX в., который проявлял глубокий интерес к искусству. Многие его идеи, проецируемые на область музыкального искусства, способны объяснить суть трансформаций и глубоких эволюционных процессов. В творчестве Ж. Делёза таких перспектив несколько: проблема стратиграфического времени, концепция повторения и различия, теория знака, формирования смысла.

Актуальность видится в том, что вопросы развития музыкального искусства в философии Ж. Делёза – малоизученная область, еще менее разработана тема корреляции известных концепций мыслителя и области звуковой действительности. Обращение к изучению звуковых ситуаций открывает дополнительные перспективы познания. В то же время музыкальное искусство нуждается не просто в уточнениях, но в основательности и обобщениях.

Цель работы – обозначить наиболее значительные точки пересечения философских проблем и теоретического исследования музыкального искусства в наследии Ж. Делёза, что позволит выявить их творческий потенциал.

Предметом рассмотрения становятся имплицитные в философское рассмотрение идеи музыкального искусства, что обнаруживается в усилении эстетических позиций философии. Выдвигается предположение о возникновении в исследовательском поле механизмов метафорического происхождения, идущих от художественного видения, способного переформатировать синтез уровня кодирования – декодирования информационной системы, соединяющей философские логические построения с искусствоведческим музыкальным анализом.

В исследовании использовался метод аналогии, аксиологического ранжирования значимых философско-диалектических и музыкально-аналитических позиций.

В результате рассмотрения можно сделать вывод, что Ж. Делёз обладал особым синтетическим видением, позволяющим художественное моделирование поднимать до уровня философского обобщения, что сообщает его идеям энергетику эвристического потенциала, а музыкальному искусству придает содержательность и глубину. Концепции Ж. Делёза создают предпосылки для прочтения глубинных первооснов музыкальных процессов, открывая горизонты их смыслового наполнения. В этом случае искусство выступает как катализатор мыслительного процесса, способствующего формулировке ключевых проблем XX в.

Ключевые слова: Ж. Делёз, музыкальное искусство, стратиграфическое время, повторение и различие, знак, смысл.

Во второй половине XX – начале XXI в. необычайно плодотворным оказался интеллектуальный обмен между философией и сферой искусства. Необходимо отметить, что как одна, так и другая область нуждается в диалоге, во взаимодействии, точках пересечения, благодаря чему возможна циркуляция идей, моделей, конструкций. Импульсы, выработанные в одной сфере, резонируют в другой, способной высвечивать новые поля, образы, ритмы.

Жиль Делёз – один из влиятельных философов, чьи работы оказали воздействие на формирование постмодернистской концепции, включающей в свое рассмотрение многочисленные явления современного искусства, состоявшиеся в театре, музыке, живописи, кино. Для Ж. Делёза характерно пересечение исследовательских интересов философского характера с проблемами анализа явлений искусства прошлого и настоящего.

Само же искусство обладает беспредельной бесконечностью разворота проблем, образов и идей. В результате открывается перспектива использования специфических средств, способов видения, почерпнутых из искусства, искусствоведения, которые в начале работают как метафоры [1], а затем обретают законные права, что дает философии новые механизмы исследования, новые термины и концепции.

Показательно, что Ж. Делёз и Ф. Гваттари дают определение философии через понятие искусства, которое, в свою очередь, требует рефлексии: «Философия – это искусство форми-

ровать, изобретать, изготавливать концепты» [9, с. 10]. Данное положение обнаруживает доминантные точки соприкосновения философии и искусства. Мыслители указывали на тесную связь трех видов мышления – философии, искусства, науки: «Между этими планами может образовываться плотная ткань соответствий» [9, с. 254]. Общность возникает из мыслительных усилий творческого характера: и философия, и искусство – продукт изобретения и рационально схваченной идеи. Искусство, так же как философия, невозможно без создания концептов. Надо отметить, что Ж. Делёз относится к тем редким в истории философии мыслителям, которые исходили не только из визуального восприятия, но уделяли внимание звуковой сфере жизни.

Современное музыкальное искусство характеризуется увеличением частоты экспериментирования, открывающего новые ресурсы и требующего своего осмысления. В то же время в музыке обнаруживаются примеры, иллюстрирующие современные философские концепции. Философия и музыка обнаруживают общее стремление к новациям, динамичному развитию и трансформациям. Философские концепции современности способствуют пониманию сути и смысла происходящих звуковых ситуаций и событий [16].

Ж. Делёз создавал свои произведения подобно театральному режиссеру через высечение глубинных смыслов в игре сопоставлений и метаморфоз. Значение пограничной метафоричности и синтетичности мышления философа – в повороте от семиотики к семантике [12], что становится общим полем исследования музыки, устремленной к философичности высказывания и логоса, обновляющегося звуковыми экспериментами.

Ощущая необходимость погружения в иные сферы, философская мысль движется навстречу звуковому искусству, становясь в результате более четкой, упругой, ясной, определенной. «Сам он сравнивал свои занятия с рок-концертом, хотя более точным, наверное, было бы сравнение с выступлением джазового оркестра: важна не разученная партия, а возможность импровизации на определенную тему, импровизации подготовленной и спонтанной, осуществляемой лишь при подходящих условиях и неотделимой от возможности импровизации других выступающих» [19, с. 224].

Продуктивным понятием для музыкального анализа может стать «план консистенции», введенный Ж. Делёзом, понимаемый им как решето, дающее возможность отбора звуковой палитры среди бесконечного разнообразия звукового материала. Действительно, одна из задач современного композитора – ограничить себя определенным набором звуковысотных, ритмических, тембровых средств для конкретных произведений. Эта проблема обозначается в творчестве Г. Малера, А. Берга, Б. Бартока, К. Штокхаузена, П. Булеза, на что указывал Ж. Делёз.

Как искусство, так и философия поставлены перед осознанием многообразия действительности, их задача – рассекать, упорядочивать, стягивать в тугие узлы концепций представления, знания и отсекают все второстепенное. В искусстве каждое время выдвигает центрирующие фигуры, становящиеся знаменем эпохи. «Театрально-музыкальная фигура Дон Жуана становится концептуальным персонажем благодаря Киркегору, а ницшеанский Заратустра уже является великой фигурой музыки и театра» [9, с. 86]. Концептуальными персонажами являются Орфей, Гамлет, Фауст и др. Каждая эпоха выстраивает свои философские размышления вокруг этих ключевых фигур в их конкретном видении и озвучивании.

Прикосновение к творческому импульсу произведения искусства, понимание его становится первостепенной задачей мыслящего разума. «Произведение искусства стоит большего, чем философский трактат, ибо развертываемое в знаке – глубже любых ясно выраженных значений» [6, с. 55]. Знак – концентрированное, спрессованное, закодированное выражение человеческих смыслов. Музыкальное произведение в этом случае можно рассматривать как систему зашифрованных знаков [15].

Движение от непонимания, первоначала-абсурда через пласты бесформенного ради поисков новых путей в искусстве ведет к отрицанию старых принципов и утверждению диаметрально противоположного. Речь идет о пульсировании способов стилистического выражения содержательных основ художественного видения эпох. Существуют эпохи концентрации, собирания, императивного выполнения строгих правил и норм выражения, существующие определенное время до исчерпания возможностей используемых выразительных фигур. Далее связи между составными элементами ослабевают, что допускает рассеивание, ослабление стилистического единства, на смену которому приходит период поисков новых способов связи и отношений. Отсюда наше непонимание и поиск новых смыслов, что обнаруживается в творчестве композиторов XX – начала XXI в.: это произведение без звуков, шум, заменяющий

музыку, говор, свисты, немзыкальные звуки, топот, действия вместо исполнения и традиционного акустического звучания инструментов. До сих пор музыковеды пытаются объяснить эстетическое значение паузы и тишины в таких сочинениях, как «4'33"» Дж. Кейджа (1952), в вокальном цикле «Висельные песни» С. Губайдулиной (1996). Прямым цитированием произведения Кейджа является монолог Мировой души из спектакля Треплева в исполнении Нины Заречной, который представляет собой молчание продолжительностью 4 минуты 33 секунды в спектакле «Чайка» по пьесе А. П. Чехова, поставленном в Пензенском драматическом театре режиссером Андреем Шляпиным. Молчание понимается как жест, придающий особую художественную выразительность. Периоды абсурда возможны и даже необходимы для следующей более глубокой кристаллизации смысла.

Ж. Делёз отмечал аналогии развития музыкальной формы с понятием ризомы: «Музыка всегда выдвигает свои линии бегства, “трансформируемые множества”, даже опрокидывая свои древесные структурированные коды; вот почему музыкальная форма, прерывистая и множественная, сравнима с сорной травой, ризомой» [10, с. 254]. *Воспринимая музыку как шифр, философы уже в ней видят обобщения; так*, эпиграфом к Первой главе («Ризома») «Тысячи плато» (1980) Ж. Делёза и Ф. Гваттари послужила алеаторная композиция в виде рисунка С. Буссотти, на что музыковед В. Чинаев заметил: «Ризома Делёза-Гваттари и пьеса Буссотти вполне синонимичны» [20].

Продуктивной для анализа современных художественных концепций является идея стратиграфического времени [9, с. 77], когда в одном произведении совмещаются далекие по времени идеи, хронологические интервалы сближаются, временные дистанции преодолеваются. Созвучна этому представлению Ж. Делёза концепция «наложенного времени» О. Мессяна (на что указывала С. В. Лаврова) [13], когда в единой точке время обращается в развернутую вечность. Данная концепция служит объяснением принципов роста и развития в искусстве, когда в одном произведении ярко проступает новизна и одновременно угадываются предшествующие планы существования. Наше время – время напластований идей и их конденсации в виде новых закономерностей. Для идей нет прошлого, они существуют здесь и сейчас, подтверждая свою актуальность. В настоящем спрессованы прошлые времена и выраженные во времени стили эпох. Через стили мы распознаем близкие или отстоящие в далеком прошлом времена.

В музыке идея стратиграфического времени предстает разными ракурсами: это цитирование, заимствования, стилизации в конкретных вариациях у разных авторов. Широко представлена идея интертекстуальности в музыке Д. Шостаковича, А. Шнитке, Э. Денисова. Из этого явления вырастает проблема мигрирующей интонационной формулы¹, реплицирующей старинные мелодии, обороты и формулы [21]. Возможности включения чужого материала в разные эпохи были различны, наибольшей степенью эмансипации они обладают в наше время. В основе возможного культурно-исторического диалога «свое – чужое», «традиционное – новаторское» лежат эстетические установки времени. Соотношение цитируемого материала и собственно композиторского, различные стилистические напластования, совмещаясь (делёзовская складка) друг с другом, дают своеобразие и характеристику особенностей мышления автора. Наше время как никакое другое дает возможности широких связей, экспериментов взаимодействия музыкальных культур и эпох, вплоть до суперколлагности, когда произведение состоит из ряда плотно подогнанных цитат («Суперколлагное скерцо» в Sinfonia Лучиано Беріо).

Продуктивным импульсом для развития области осмысления содержательности в музыке могут стать такие работы Ж. Делёза, как «Логика смысла», «Различие и повторение», «Перикл и Верди». Свидетельством его особого интереса является работа «Складка. Лейбниц и барокко», где обнаруживается нетривиальный подход к изучению сущности, особенностей, форм и методов, определяющих основы культуры данной эпохи.

Эстетическое звучание получают философские категории в эксплицировании музыкальных форм: «образы-движения», «образы-длительности», «образы-изменения», «образы-объемы», что придает новый акцент в воззрениях на природу темпоральности. Именно музыка является наиболее значимым искусством, которое дает разнообразные формы движения и развивается во времени. Интеллектуализация искусства звука способствует поиску новых способов выражения, музыка становится звучащей философией, достигая уровня концепту-

¹ Понятие сформулировано и разработано Л. Н. Шаймухаметовой.

ального обобщения действительности, что приводит к изменению ее онтологического статуса. Изменение внутренней логики и стиля мышления делает возможным все более тесное взаимодействие с философией, концепции которой находят непосредственное воплощение в живой звуковой ткани.

Глубокое понимание времени философ пытается постичь через анализ музыкального движения, которое сопряжено со временем Хроноса и Эона. Основой музыкального произведения является пульсирующее время. В самой пульсации заложена идея отмеривания размеров, что ведет к такой характеристике, как «территоризация», из чего выстраивается звуковая форма (в которой заложены пространственные свойства). Движение, развитие происходит через перетекание, процессуальность форм, трансформации и связи на расстоянии, что составляет представление о темпоральности формы. Ж. Делёз отмечал, что временная организация различна у современных композиторов: нерегулярные ритмы Б. Бартока, ритурнель в «Воццеке» А. Берга, «музыка в меняющихся частях» Ф. Гласса строятся на серии смещающихся акцентов с сильных тактов на слабые, резонируя аллеаторно. С этой точки зрения возможны исследования множества уникальных и увлекательных способов структурирования временных измерений музыки.

Ж. Делёз высказывает глубокие замечания относительно сущности музыкального ритма. «Сказать об ударениях, что они воспроизводятся с равными интервалами, значит заблуждаться относительно их функции. Наоборот, тонические и интенсивные значения действуют, создавая неравенства, несоразмерности в метрически равных длительностях или пространствах. Они создают примечательные точки, привилегированные мгновения, всегда отмечающие полиритмию» [8, с. 36].

В свете изучения современных синтетических форм, стилей, жанров в музыкальном искусстве продуктивной может стать концепция повторения и различия Ж. Делёза. В основе всех повторений, различий-дуальностей, по мнению мыслителя, лежит идея становления, которую он прослеживает в закономерностях роста и развития музыки.

«На самом деле различие и повторение суть две движущие силы сущности, нераздельные и соотнесенные друг и другом... повторение есть движущая сила разнообразия, и не меньше, чем разнообразие – движущая сила повторения» [6, с. 76].

Пытаясь постичь загадку движущей звуковой силы музыкальной ткани, он говорит о точности и изменениях в материале, так как суть не в дословном копировании, «высшим критерием чего является точность, сколько травести <...> когда критерием выступает не точность, не верность оригиналу, а подлинность сотворчества» [4, с. 222]. Для мыслителя важно не механическое повторение, но такое изменение, которое указывает на наращивание смыслов. Аналоги своих идей Ж. Делёз обнаруживает в творчестве С. Кьеркегора, Ф. Ницше, Ш. Пегги, усматривая их общность в понимании повторения и становления как актуализированной потенциальности. Все они, по мысли Ж. Делёза, стремятся привести метафизику в движение, активизировать ее, «изобрести вибрации, вращения, кружения, тяготения» [8, с. 21].

Понятия повторения и различия специфичны для музыкального искусства, которое строится в энергетике связи противоположных тематических образований и их трансформаций. Глубокое знание искусства дает возможность обобщения и возведения сценических, зрительных и звуковых перцептов в ранг философских обобщений. Философ открывает диалектическую сущность повторения как единства трагического и комического в их неразрывной связи и противоположности, обнаруживаемой в ходе театрального действия, в устройстве музыкальной звуковой ткани произведения.

Метод повторения и различия наиболее показателен в строении музыкального произведения, что составляет ее план развития. На основе противопоставлений разной степени интенсивности возможна динамика. Это вариационная форма, рондо, повторяемая тема в каноне и других формах. Выкристаллизовавшаяся на протяжении столетий в диалектике единства и многообразия форма сонатного аллегро своей многогранностью, сложностью определяет философскую глубину. Музыкальное искусство находит такие динамические и в то же время равновесные, устойчивые формы, которые гармонично сочетают повторение с изменением. В сонатном аллегро это структурно-тематические отношения между экспозицией, разработкой и репризой с единством и преобразованием главной партии, связующей, побочной и заключительной темами. С философской точки зрения важно акцентировать закон корреляции тех отношений, которые дают основополагающие элементы формы, утверждая диалектический закон повторения и различия композиционного плана.

Выработанные мыслителем концепты справедливы для иерархичных звуковых комбинаций. На механизме колебательных движений равновесных тенденций зиждутся содержательные основы сложных композиторских техник. Диалектика отношений противоположных тематических образований, темп «прорастания» нового могут быть описаны соотношением «различия» и «повторения». Эти понятия приложимы к разным стратегиям становления формы произведения, когда из малого «зерна» по формуле Б. Асафьева вырастает развернутая композиция. В музыкальном искусстве повторение и различие обнаруживаются наиболее ярко, ибо затрагивают несколько уровней становления: интонационный (мельчайший уровень), структурно-композиционный, концептуальный. Эта дуальность работает как метод, как сущностная характеристика жанра, а также как обобщающая диалектичность всего произведения в целом.

Формулу различия и повторения можно распространить не только на композиционные принципы, но и на ритмическую сторону, динамику, оркестровку и некоторые другие параметры музыки. Звуковая материя усложняется, обнаруживая состояние все более напряженных внутренних взаимодействий, которое затем рефлексивируется философской мыслью. Это относится к серийной, сериальной, «конкретной» музыке. Звуковые «ландшафты» (термин С. В. Лавровой) как метафорические высказывания акустическими средствами увеличивают свой арсенал возможностей для выражения нового содержания, противопоставляя звук и тишину, шум и культивированный звук, используя тембральный спектр звучаний. «В формировании звукосмысла принципиальным моментом является “встреча” шума и музыки, когда происходит сопряжение всех структурных и смысловых параметров звука» [17]. Продолжением исследования звучащего образа является попытка оценить его значение в искусстве кино.

Для кино становится доступным огромный спектр звучаний: комбинации шумов (изолирующие объект и изолирующиеся один от другого), звуки, отмечающие различные отношения, фонации, производящие раскадровку, речь, музыка. Эти элементы могут действовать как самостоятельно, так и в разнообразных комбинациях, дополняя друг друга, взаимодействуя, противореча или усиливая один другое. Звуки и их соотношения в результате взаимодействия постоянно деформируются, так же как и видимые образы движутся, становятся звуковыми персонажами, выполняют указующие функции или лейтмотивные роли. Звукомusicальная работа с закадровым континуумом подобна работе с зрительными образами в кадре, она, с одной стороны, собрана из разнородных элементов (музыкальных отрывков, скрипов, шумов, свистов, шорохов, криков, городской саунд, выстрелы и др.), а с другой стороны, элементы подогнаны друг к другу и к кадровой картинке, что составляет единое, неразрывное целое.

«Целая сеть звуковых коммуникаций и преобразований несет в себе шумы, звуки, рефлексивные и интерактивные речевые акты, а также музыку, пронизывающую визуальный образ изнутри и снаружи, что делает его тем более “читабельным”» [3, с. 561].

В немом кино если и использовалась музыка, то она была вынуждена соответствовать зрительным образам, т. е. выступала в роли комментатора. С возникновением звукового кино саунд-дизайн освобождается от необходимости следовать параллельно образам в кадре, отсюда большая свобода и шире возможности для разных взаимодействий со зримым образом. Ж. Делёз анализирует примеры и приемы сочетания двух этих сфер у режиссеров различных художественных школ.

Так, С. Эйзенштейн исходит из вслушивания в звуковую материю музыки С. Прокофьева к кинофильму «Александр Невский». Импульс извлекается из музыки, она в какой-то мере предвосхищает появление зрительных образов. Известно, что совместная и одновременная работа режиссера и композитора дала уникальное единство, синтез звуковых и зрительных образов, максимально соответствующих одно другому. В этих соответствиях наиболее важным оказывается способность к движению, что в значительной степени определяется музыкальным развитием, дающим основу изменениям зрительных кадров. Музыка давала возможность увидеть нечто, что давало ориентацию в зрительных образах и очерчивало область осознанного внимания, акцентируемые точки зрительского восприятия.

В зарубежном киноискусстве режиссеры чаще придерживаются идеи контрастного контрапунктирования музыкально-звуковой среды. По представлению Ж. Делёза, творцы кино исходят из нищезанского разграничения образов, представленных в работе «Рождение трагедии из духа музыки». Визуальный образ исходит из начал, провозглашенных Аполлоном, согласно мере, гармонии, устойчивости. Звуковой образ подчинен дионисийскому началу, близкому стихийности, ускользанию, неопределенности, неуловимости. Отсюда – стрем-

ление к инородности музыкального и звукового элемента, построенного, скорее, на контрасте, противоречии с образом визуальным. Внутреннее взаимодействие и соответствие играет ничтожную роль. Музыка может действовать как стимулятор, но противоречивый, вызывающий более сильное противодействие в лице зрительных образов. В этом случае звуковые и зрительные образы развиваются не одновременно и параллельно, но отдельными петлями соприкосновений и отторжений, активизирующих общее становление. Контакты двух составных дискретны.

В современном кино звук обретает автономность вплоть до звукового образа, звуковой ситуации, звуковых наплывов, звуковых крупных планов. Другими словами, звуковая сфера вбирает приемы работы со зрительными образами и выступает самостоятельно как главенствующая в отдельных фазах развития киноленты. Отсюда – звуковое кадрирование и экстерриоризация закадрового звучания.

Через осознание комплексности звуковых характеристик исследователь подходит к проблеме знака [16], вырисовывающейся на пересечении философских, семиотических и художественных связей, возникающих в процессе анализа эпопеи М. Пруста «В поисках утраченного времени». Философия и музыкальное искусство дают наиболее значительные результаты при изучении выработки, кодировки, дешифровки знаков [18].

«Все знаки стягиваются к искусству, любые виды обучения, благодаря самым разнообразным способам, являются уже бессознательным изучением самого искусства» [6, с. 39]. Знаки искусства кодируют громадные объемы знания и для своего понимания требуют конгениального реципиента, что возможно на уровне философского подхода. Знаки искусства – это откристаллизованный человеческий опыт, основа его мировосприятия.

Из исследований в области теории знака вытекает следующий уровень развития философской мысли, лежащий в поле пересечения с искусством, – это теория смысла Ж. Делёза. Исследователь объединяет два огромных поля человеческой мысли и деятельности одним понятием – смысл. Искусство и философия имеют общие цели – поиск смысла, но подходят к этой проблеме с разных точек зрения. Кристаллизация смысла – это процесс, равно необходимый как в искусстве, так и в философии. Он возможен как на путях художественного видения, так и в процессе рационально-логического осмысления.

Философия понимается Ж. Делёзом как особое искусство, которое вспыхивает, подобно искре, в результате «насилия» и «жестокости», особой необходимости, возбужденной в нашем сознании явлениями и событиями действительности. Образ «насилия», несомненно, возникает под влиянием хорошо известного Ж. Делёзу театра «жестокости» А. Арто, о котором он многократно писал. Актуализация идей предшествующих авторов происходит именно в результате особого на них воздействия, принуждения, особого столкновения остронаправленных мыслей наших современников.

Творчество самого Ж. Делёза сродни искусству, так как его мышление метафорично, что является одним из важнейших оснований искусства. Как творец, Ж. Делёз через столкновение метафор открывает новые концепты, обладающие широким полем обобщения, что дает возможность апеллировать к художественному видению и постигать сложные модели современного киноискусства, театра, музыки, живописи.

Чем важно искусство? Тем, что оно заставляет искать «знаки вечности», истины, которые не являются сами собой, но каждый раз в приложении умственных усилий по осмыслению действий, явлений, событий. Подлинное искусство вечно тем, что содержит бесконечное число концепций, идей, справедливых для данного времени. Искусство – универсальный катализатор мышления, подхватывающий импульсы, на которые отвечает наше сознание. Для Ж. Делёза важно поле взаимодействия разных областей, звучащие обертоны, в напряжении которых эвристически вспыхивает новая мысль, становящаяся двигателем как искусства, так и философии. Именно под напором потока новых знаков искусства активизируются мыслительные способности. Пример тому творчество – Р. Вагнера, Ф. Ницше, А. Арто. Проходя через ужасы, катастрофы, страдания, искусство находит новые образы-преодоления; философия обретенному новому миру стремится дать определения, понятия, термины, в итоге – концепции. Множественность художественных образов отфильтровывается, осознается, закрепляется в философском обобщающем слове, понятии. Философия вдохновляется новыми задачами открытия и исследования универсальных законов жизни в ее эстетическом облики.

Список литературы

1. Бадью А. Делёз. Шум бытия / пер. с фр. Д. Скопина. М. : Фонд научных исследований «Прагматика культуры»; Изд-во «Логос-альтера», 2004. 184 с.
2. Быстров В. Ю. Жиль Делёз: человек с пятью лицами // Ж. Делёз Переговоры 1972–1990 / пер. с фр. В. Ю. Быстрова. СПб. : Наука, 2004. 240 с.
3. Делёз Ж. Кино / науч. ред. и вступ. ст. О. Аронсон; пер. с фр. Б. Скуратова. М. : Ад Маргинем, 2004. 624 с.
4. Делёз Ж. Критика и клиника / послесл. и прим. С. Л. Фокина; пер. с фр. О. Е. Волчек и С. Л. Фокина. СПб. : Machina, 2002. 240 с.
5. Делёз Ж. Логика смысла / Росс. Академия Наук, ин-т философии РАН. М. : Академический Проект, 2011. 472 с.
6. Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки / пер. с фр. Е. Г. Соколов. СПб. : Алетейя, 1999. 190 с.
7. Делёз Ж. Переговоры 1972–1990 / пер. с фр. В. Ю. Быстрова. СПб. : Наука, 2004. 240 с.
8. Делёз Ж. Различие и повторение / пер. с фр.; Центрально-европейский институт. СПб. : Петрополис, 1998. 384 с.
9. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? / пер. с фр. С. Н. Зенкина. М. : Алетейя; СПб. : 1998. 288 с.
10. Корневище О. Б. Книга неклассической эстетики. М. : Институт философии РАН, 1998. 270 с.
11. Кравец А. С. Теория смысла Ж. Делёза: pro и contra // Логос. 2005. № 4 (49). С. 227–252.
12. Курашов В. И. История и принципы философии музыки: от слова к музыке и от музыки к слову // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 1. Т. 154. Кн. 1. С. 103–129.
13. Лаврова С. В. Временные перекрестки новой музыки и философия Жюль Делёза: эон, «горизонт сознания» Гуссерля и «часы Бергсона» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Искусствоведение. 2013. № 3. С. 16–24. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vremennye-perekrestki-novoy-muzyki-i-filosofii-zhilya-delyoza> (дата обращения: 21.10.2021).
14. Миронов А. В. Размышления о современной музыке в оптике времени // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. № 10 (231). Вып. 36. С. 161–164.
15. Поспелова Н. И. Текст и способы его интерпретации в музыке постмодерна // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007. № 16. С. 70–75.
16. Путчева О. А. Звуковая ситуация и саунд-событие в постдраматическом спектакле // Южно-Российский музыкальный альманах. Ростов н/Д., 2021. № 3. С. 69–75. URL: [http://2021-3.indd\(musalm.ru\)](http://2021-3.indd(musalm.ru)) (дата обращения: 17.11.2021). DOI: 10.52469/20764766_2021_03_69.
17. Сиднева Т. Б. Шум и музыка: логика взаимопревращения // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 146. С. 25–33. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/shum-i-muzika-logika-vzaimoprevrasheniya> (дата обращения: 21.10.2021).
18. Тараева Г. Р. Музыкальный язык как коммуникативный культурный код // Теория и практика общественного развития. 2012. Вып. 2. С. 213–215.
19. Фокин С. Л. Жиль Делёз и его «метафизические фантазии» на тему «что такое литература?» // Ж. Делёз Критика и клиника / пер. с фр. О. Е. Волчек и С. Л. Фокина. СПб. : Machina, 2002. С. 216–239.
20. Чинаев В. П. В сторону «новой целостности»: интертекстуальность – поставангард – в музыкальном искусстве второй половины XX – начала XXI века // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Искусствоведение. 2014. Т. 4. № 1. С. 30–54. URL: <http://artsjournal.spbu.ru/article/view/4454> (дата обращения: 21.10.2021).
21. Шаймухаметова Л. Н. Мигрирующая интонационная формула как феномен музыкального мышления // Проблемы музыкальной науки. 2011. № 2 (9). С. 18–26.

Creative dominants of the philosophy of J. Deleuze in the musical art

O. A. Putecheva

PhD in Art History, associate professor, Kuban Medical Institute.
Russia, Krasnodar. ORCID: 0000-0003-2812-8981. E-mail: putecheva.olga@mail.ru

Abstract. J. Deleuze is one of the most paradoxical thinkers of the twentieth century, who showed a deep interest in art. Many of his ideas projected into the field of musical art are able to explain the essence of transformations and deep evolutionary processes. In the works of J. Deleuze has several such perspectives: the problem of stratigraphic time, the concept of repetition and difference, the theory of sign, the formation of meaning.

The relevance is seen in the fact that the issues of the development of musical art in the philosophy of J. Deleuze is a little-studied area, the topic of correlation between the well-known concepts of the thinker and the field of sound reality is even less developed. Turning to the study of sound situations opens up additional perspectives of cognition. At the same time, musical art needs not just refinements, but thoroughness and generalizations.

The purpose of the work is to identify the most significant points of intersection of philosophical problems and theoretical research of musical art in the legacy of J. Deleuze, which will reveal their creative potential.

The subject of consideration is the ideas of musical art implicated in philosophical consideration, which is revealed in the strengthening of the aesthetic positions of philosophy. The assumption is put forward about the emergence in the research field of mechanisms of metaphorical origin, coming from an artistic vision capable of reformatting the synthesis of the level of encoding – decoding of an information system that combines philosophical logical constructions with art-historical musical analysis.

The study used the method of analogy, axiological ranking of significant philosophical-dialectical and musical-analytical positions.

As a result of consideration, it can be concluded that Zh. Deleuze had a special synthetic vision that allows artistic modeling to be raised to the level of philosophical generalization, which gives his ideas the energy of heuristic potential, and gives content and depth to musical art. Concepts of J. Deleuze creates prerequisites for reading the deep fundamental principles of musical processes, opening the horizons of their semantic content. In this case, art acts as a catalyst for the thought process that contributes to the formulation of the key problems of the twentieth century.

Keywords: J. Deleuze, musical art, stratigraphic time, repetition and difference, sign, meaning.

References

1. Badiou A. *Deleuze. Shum bytiya* [The noise of being] / transl. from French by D. Skopin. M. Foundation for Scientific Research "Pragmatics of Culture" ; Publishing house "Logos-Altera". 2004. 184 p.
2. Bystrov V. Yu. *Zhil' Delyoz: chelovek s pyat'yu licami* [Gilles Deleuze: a man with five faces] // *G. Deleuze Peregovory 1972–1990* [Negotiations 1972–1990] / transl. from Fr. by V. Yu. Bystrova. SPb. Nauka (Science). 2004. 240 p.
3. *Deleuze G. Kino* [Cinema] / scient. ed. and the introduction art. O. Aronson; transl. from Fr. by B. Skuratov. M. Ad Marginem. 2004. 624 p.
4. *Deleuze G. Kritika i klinika* [Criticism and clinic] / afterword and note by S. L. Fokin; transl. from Fr. by O. E. Volchek and S. L. Fokin. SPb. Machina. 2002. 240 p.
5. *Deleuze G. Logika smysla* [Logic of Meaning] / Ross. Academy of Sciences, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. M. Academic Project. 2011. 472 p.
6. *Deleuze G. Marsel' Prust i znaki* [Marcel Proust and the signs] / transl. from French by E. G. Sokolov. SPb. Aleteya. 1999. 190 p.
7. *Deleuze G. Peregovory 1972–1990* [Negotiations 1972–1990] / transl. from Fr. by V. Yu. Bystrova. SPb. Nauka (Science). 2004. 240 p.
8. *Deleuze G. Razlichie i povtorenie* [Distinction and repetition] / transl. from French; Central European Institute. SPb. Petropolis. 1998. 384 p.
9. *Deleuze G., Guattari F. Chto takoe filosofiya?* [What is philosophy?] / transl. from Fr. by S. N. Zenkina. M. Aleteya; SPb. : 1998. 288 p.
10. *Kornevishche O. B. Kniga neklassicheskoy estetiki* [Book of non-classical aesthetics]. M. Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. 1998. 270 p.
11. *Kravec A. S. Teoriya smysla Zh. Delyoza: pro i contra* [Theory of meaning G. Deleuze: pro and contra] // *Logos*. 2005. No. 4 (49). Pp. 227–252.
12. *Kurashov V. I. Istoriya i principy filosofii muzyki: ot slova k muzyke i ot muzyki k slovu* [History and principles of the philosophy of music: from word to music and from music to word] // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific Notes of Kazan University. Series: Humanities. 2012. No. 1.Vol. 154. Book 1. Pp. 103–129.
13. *Lavrova S. V. Vremennye perekrestki novoy muzyki i filosofiya Zhilya Delyoza: eon, "gorizont soznaniya"* *Gusserlya i "chasy Bergsona"* [Temporary intersections of new music and the philosophy of Gilles Deleuze: eon, "horizon of consciousness" by Husserl and "Bergson's clock"] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya: Iskusstvovedenie* – Herald of St. Petersburg University. Series: Art Criticism. 2013. No. 3. Pp. 16–24. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/vremennye-perekrestki-novoy-muzyki-i-filosofii-zhilya-delyoza> (date accessed: 21.10.2021).
14. *Mironov A. V. Razmyshleniya o sovremennoj muzyke v optike vremeni* [Reflections on modern music in the optics of time] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo* – Scientific herald of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right. 2016. No. 10 (231). Is. 36. Pp. 161–164.
15. *Pospelova N. I. Tekst i sposoby ego interpretacii v muzyke postmoderna* [Text and ways of its interpretation in postmodern music] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2007. No. 16. Pp. 70–75.
16. *Putecheva O. A. Zvukovaya situaciya i saund-sobytie v postdramaticheskom spektakle* [Sound situation and sound event in a post-dramatic performance] // *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah* – South-Russian Musical Almanac. Rostov-na-Donu. 2021. No. 3. Pp. 69–75. Available at: <http://2021-3.indd> (musalm.ru) (date accessed: 17.11.2021). DOI: 10.52469/20764766_2021_03_69.

17. Sidneva T. B. *Shum i muzyka: logika vzaimoprevrashcheniya* [Noise and music: the logic of mutual conversion] // *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2012. No. 146. Pp. 25–33. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/shum-i-muzika-logika-vzaimoprevrasheniya> (date accessed: 21.10. 2021).

18. Taraeva G. R. *Muzykal'nyj yazyk kak kommunikativnyj kul'turnyj kod* [Musical language as a communicative cultural code] // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* – Theory and practice of social development. 2012. Is. 2. Pp. 213–215.

19. Fokin S. L. *Zhil' Delyoz i ego "metafizicheskie fantazii" na temu "chto takoe literatura?"* [Gilles Deleuze and his "metaphysical fantasies" on the topic "what is literature?"] // *G. Deleuze Kritika i klinika* [Criticism and clinic] / transl. from Fr. by O. E. Volchek and S. L. Fokina. SPb. Maschiba. 2002. Pp. 216–239.

20. Chinaev V. P. *V storonu "novoj celostnosti": intertekstual'nost' – postavangard – v muzykal'nom iskusstve vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka* [Towards the "new integrity": intertextuality – post-avant-garde - in the musical art of the second half of the XX – beginning of the XXI century] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya: Iskusstvovedenie* – Herald of SPb University. Series: Art Criticism. 2014. Vol. 4. No. 1. Pp. 30–54. Available at: <http://artsjournal.spbu.ru/article/view/4454> (date accessed: 21.10. 2021).

21. *Shajmuhametova L. N. Migriruyushchaya* [Migrating intonation formula as a phenomenon of musical thinking] // *Problemy muzykal'noj nauki* – Problems of music science. 2011. No. 2 (9). Pp. 18–26.

ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

УДК 2-1(7)(092)

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.019

Американская эпопея епископа Нестора (Засса)

В. В. Печатнов¹, В. О. Печатнов²

¹кандидат исторических наук, доцент кафедры философии им. А. Ф. Шишкина, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9340-9363. E-mail: vpechatnov@yandex.ru

²доктор исторических наук, профессор кафедры истории и политики стран Европы и Америки, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел России.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-6733-031x. E-mail: vopechatnov@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена жизни и деятельности епископа Нестора (Засса) в период руководства им Алеутской и Аляскинской епархией (1878–1882 гг.). Она написана на основе документов архива Русской православной церкви на Аляске и представляет собой первую в российской и зарубежной историографии попытку дать анализ роли и места преосвященного Нестора в становлении и развитии Русской духовной миссии в США. В ней также дается портрет этой необычной и трагической фигуры; показывается, как его хрупкая и возвышенная натура не выдержала столкновения с реальностью церковного управления в тяжелых условиях внутренних интриг и чужеродного окружения. Через призму личности пастыря дается картина повседневной жизни российского православного духовенства в Америке 1870–1880-х гг. Статья также дает конкретное представление о том, как в Российской империи работал механизм епархиального управления и взаимодействия церковных и светских властей.

Ключевые слова: епископ Нестор (Засс), Алеутская и Аляскинская епархия, Русская православная церковь, Святейший Правительствующий Синод.

Даже среди колоритных фигур русских православных иерархов в Америке личность епископа Нестора (Николая Павловича Засса) выделяется своей необычностью, а его судьба – особым трагизмом. Кто бы мог представить, что отпрыск старинного дворянского рода из Вестфалии, давшего несколько поколений храбрых офицеров на русской службе, оставит военно-морскую карьеру ради простого монашества, станет главой Русской православной церкви в Америке, а закончит свою жизнь в пучине Берингова моря. Между тем жизнь и деятельность этой удивительной личности еще мало исследованы. Краткий обзор его епископата в Америке содержится в общих работах по истории Православной церкви в США [2; 3; 8], отрывочные биографические и другие сведения можно найти в справочных и периодических изданиях [1; 5; 6]. Историк-любитель Г. Солдатов из Миннесоты издал малым тиражом на свои средства сборник ценных документов, связанных с работой еп. Нестора в Америке [9]. Однако полноценного исторического анализа данной темы до сих пор нет, хотя документы российских и американских архивов позволяют это сделать. Данный очерк призван хотя бы отчасти восполнить этот пробел; он написан на основе документов архива Русской православной церкви, хранящегося в рукописном отделе Библиотеки Конгресса¹.

О детских годах Николая Павловича Засса почти ничего не известно. Родился он в 1826 г. (по некоторым данным – в конце 1825 г.) в Архангельске в дворянской семье. «Еще в шестилетнем возрасте, оставшись круглым сиротой, – писал он в своей биографической справке, – я пересек Северный Ледовитый океан на морском транспорте и впервые испытал тогда всю беспомощность человеческого существа перед лицом первозданной бурной мощи природы и успокоительную сладость от детского подчинения воле Отца небесного и мило-

сердного» [9, II, р. 142]. Кто знает, может быть, это первое соприкосновение с силами небесными навсегда изменило его жизнь?

Мальчика отдали в Царскосельский кадетский корпус для малолетних сирот, куда брали на казенный счет дворянских сыновей военных моряков для школьного образования и подготовки к поступлению в столичные военные училища. По его окончании Николай выбрал Морской кадетский корпус – высшее военно-морское учебное заведение России – и успешно закончил его в звании мичмана. Молодой барон получил разностороннее образование, свободно владел несколькими иностранными языками. Перед ним открывалась военная карьера его предков, но его тянуло в иной мир. Еще кадетом он решил посвятить себя монашескому служению, дав (по его собственному воспоминанию) первый обет во время занятия по русской истории, на котором рассказывалось о пребывании Петра Великого в Соловецком монастыре во время русско-шведской войны. Соловецкие святые – Зосима и Савватий, игумен Филипп (впоследствии митрополит Московский) – стали для Николая образцами святости, и по достижении 25 лет лейтенант Засс оставил военную службу, был пострижен в монахи под именем Нестора и принят в монашеское братство Александро-Невской Лавры в Санкт-Петербурге.

Лавра осуществляла духовное попечение над русским военным флотом и готовила монахов для службы на военных кораблях. Руководил ей известный «флотский иеромонах» Паисий (Кривоборский), в прошлом тоже военный моряк, знакомый Нестору по совместной службе. Он и стал наставником молодого монаха. Нестор участвовал в Крымской войне как брат милосердия, ходил на военных кораблях по Средиземному морю и Атлантике, в том числе на фрегате «Ослябя» в составе эскадры адмирала Лесовского, посетившей Нью-Йорк в 1863 г. во время Гражданской войны в США. Северяне принимали русских моряков как дорогих гостей, и Нестор уже тогда обратил на себя внимание нью-йоркского общества своей образованностью и манерами. За образцовое служение во время похода в Америку военно-морское министерство наградило его нагрудным крестом из Кабинета Его Императорского Величества. Отец Нестор также прошел нелегкую службу священником в военно-исправительной тюрьме морского ведомства, а затем был назначен Святейшим Синодом настоятелем православного собора в французском городе По. Священнослужителей с таким опытом и светским образованием в России было немного, и не удивительно, что в 1870 г., когда Св. Синод и МИД приняли решение о создании епархии Алеутских островов и Аляски в Америке, о Нестору было предложено ее возглавить. Однако он отказался от этой чести, чувствуя себя неспособным к управлению таким сложным и отдаленным хозяйством. На кафедру был назначен Иоанн (Митропольский), управлявший епархией до 1877 г. Когда встал вопрос о его замене, выбор Св. Синода по представлению его Первенствующего члена митрополита Новгородского, Санкт-Петербургского и Финляндского Исидора (Никольского) снова пал на о. Нестора. На сей раз он не нашел в себе сил отказаться.

Летом 1878 г. иеромонаха Нестора вызвали в столицу, и Указом Его Императорского Величества 25 октября ввиду предстоящего назначения он был возведен в сан архимандрита. 12 декабря пришло следующее извещение из Св. Синода: «Слушали: Высочайше утвержденный 9 дня сего декабря Всеподданнейший доклад Святейшего Синода о бытии Вашему Высокопреподобию Епископом Алеутским и Аляскинским. Приказали: 1) Об изъясненном Высочайше утвержденном докладе Святейшего Синода объявить Вашему Высокопреподобию. 2) Наречение Вашего Высокопреподобия в епископа Алеутского произвести 13 сего декабря, посвящение же Вас в сан епископа совершить Преосвященному митрополиту Исидору... по ближайшему его усмотрению»². 17 декабря митрополит Исидор хиротонисал архим. Нестора епископом Аляскинским и Алеутским в соборе родной для него Александро-Невской Лавры. Уже на следующий день Аляскинское духовное правление получило указ Святейшего Синода объявить об этом по всем причтам епархии. В тот же день и сам новопосвященный епископ послал свое первое указание правлению подготовить к его приезду отчетную документацию по всем церквям и приходам. Он также получил грамоту Синода на архиерейский сан, новое архиерейское облачение, пожертвованное из Кабинета Его Императорского Величества, прогонные на проезд от Санкт-Петербурга через Нью-Йорк до Сан-Франциско и «сверх сего пособие на подъем, по дальности расстояния и в уважение значительных предстоящих издержек и могущих встретиться непредвиденных надобностей в пути тысячу пятьсот рублей...»³.

² Архимандриту Александро-Невской Лавры Нестору, 12 декабря 1878 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop 1878–1879.

³ Архимандриту Александро-Невской Лавры Нестору, 19 января 1879 г. // Там же.

В промежутке между назначением и отъездом епископ Нестор знакомился с положением епархии по отчетам Аляскинского духовного правления и личным рапортам его главы прот. Владимира Вечтомова. Картина рисовалась малоутешительная. После продажи Аляски русская православная миссия в Америке переживала тяжелые времена: русскоязычное население Аляски резко сократилось, туда хлынул поток любителей легкой наживы, протестантских и католических миссионеров, американские власти игнорировали нужды и запросы русских священников. Лишившись финансовой поддержки ликвидированной Русской американской компании, миссия не имела средств для ремонта храмов и содержания церковных школ. К этому добавился кадровый голод, сокращение туземной паствы, деградация духовенства, увязшего в интригах и сплетнях. Не способствовало авторитету русской церкви и недавнее загадочное убийство настоятеля Сан-Францисского собора Павла Кедроливанского, в котором подозревали члена Духовного правления священника Николая Ковригина. Еп. Нестор решил иметь при себе хотя бы одного надежного человека, не связанного с Аляскинским духовным правлением. Ему понравился иеромонах Герман – учитель Казанского духовного училища, подавший прошение на службу в Америке. Получив благоприятный отзыв о нем от Казанского архиерея Антония, владыка Нестор выхлопотал для священника-монаха назначение в епархию, «имея в виду, что в Аляскинской епархии чувствуется недостаток в лицах способных и благонадежных», писал он в Св. Синод⁴. Епископ добился выделения своему протеже золотого наперсного креста из Кабинета Его Императорского Величества, а также включения о. Германа в состав Аляскинского духовного правления вместо свящ. Ковригина, который (как писал Нестор обер-прокурору Св. Синода графу Д. А. Толстому) «вследствие множества возникших на него нареканий в различных противунравственных поступках в разное время доводившихся до сведения Вашего Сиятельства <...> не может быть далее оставлен на службе в Алеутской епархии»⁵. Старания епископа увенчались успехом, и он отправился в дальний путь вместе с о. Германом.

18 (30) апреля еп. Нестор со своим спутником благополучно прибыл в Нью-Йорк, где остановился на несколько дней. Репортер одной из калифорнийских газет взял у него интервью, в котором отметил, что новый епископ «говорит на английском с легким иностранным акцентом и держится очень просто и непринужденно»⁶. В Нью-Йорке вл. Нестора опекал о. Николай Бьерринг, настоятель единственной в городе православной домово́й церкви, которую содержал Св. Синод. Датчанин по рождению и католик по первому вероисповеданию, о. Николай не знал русского языка и с трудом проводил лишь самые простые православные богослужения на английском [4]. Русскоязычные прихожане, включая российских дипломатов, были недовольны священником и избегали доверять ему крещения и панихиды, писал преосвященный Нестор в Санкт-Петербург митрополиту Исидору [9, I, pp. 33–34]. Эти нарекания и малочисленность прихода привели к закрытию церкви в начале 1880-х гг.

Из Нью-Йорка было послано распоряжение в Духовное правление с указанием подыскать на первое время подходящую квартиру и не устраивать по прибытии в Сан-Франциско никакой официальной встречи – казенщины Нестор не терпел. 5 мая он сообщил в Св. Синод: «По милости Божией, я 2 мая по старому стилю сего 1879-го года вполне благополучно прибыл в г. Сан-Франциско и вступил в управление вверенной мне Алеутской епархией»⁷.

В Сан-Франциско на него свалилась гора проблем, начиная с бытового обустройства. Мебель архиерейской квартиры «оказалась ветхую, непригодную и недостаточную, так что из всего этого имущества, – сообщал епископ в Св. Синод, – я смог воспользоваться только большим медным самоваром и развалившимся креслом, за починку которого взяли 37 долларов и 50 центов». На приобретение новой обстановки ушел 3001 доллар, причем треть этой суммы вл. Нестор покрыл из личных средств, а остальные взял из остатка, находившегося в распоряжении главы епархии⁸. Архиерей также запросил согласия на оплату возвращения в Россию

⁴ В Святейший Правительствующий Синод, 3 января 1879 г. // Книга для записи бумаг по канцелярии Епископа Нестора с 1879 по 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop, Office correspondence 1878–1879.

⁵ Его Сиятельству Графу Толстому, 28 января 1879 г. // Там же.

⁶ Daily Los Angeles Herald, May 7, 1879.

⁷ В Святейший Правительствующий Синод, 5/17 мая 1879 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop, Office correspondence 1878–1879.

⁸ В Хозяйственное управление Св. Синода, 7/19 июня 1879 г. // Там же.

священника Ковригина из остатка бюджета епархии за 1878 г. «ввиду того обстоятельства, что дальнейшее пребывание священника Николая Ковригина в Америке, вследствие многих возбужденных против него следственных дел, бросает тень на Православие»⁹. Вместе с тем добросердечный вл. Нестор обратился к епископу иркутскому Вениамину (в епархию которого возвращался Ковригин) с просьбой взять его под свою опеку с тем, чтобы «с помощью Божией наставить на путь истинный» [9, I, р. 43]. Кроме того, епископ решил оплатить из средств епархии дорожные расходы на возвращение в Россию вдовы убиенного прот. П. Кедровливанского с детьми. Воспользовавшись добротой и неопытностью нового архиерея, члены Духовного правления первым делом выпросили себе четвертную прибавку к жалованью. Однако епископ действовал не только добротой.

С юности привыкший к порядку и дисциплине, вл. Нестор перестроил работу Правления в своем духе. Обязанности его членов были строго распределены, а заседания стали регулярными – раз в неделю. Исключения допускались только по причинам болезни или выполнения других срочных заданий. Епископ потребовал полную отчетность о работе Правления и состоянии епархии за предыдущие годы. Он ввел образцовый порядок делопроизводства: отныне все исходящие и входящие бумаги регистрировались в специальном журнале вместе с резолюциями по ним епископа. В этом своего рода вахтенном журнале также фиксировались все распоряжения и предложения главы епархии Правлению. Они отличались точностью и высокой грамотностью изложения.

Ознакомившись с обстановкой, уже в июне вл. Нестор изложил Св. Синоду «неотложные нужды епархии», основываясь на рапорте благочинного о. Владимира Вечтомова [9, I, pp. 45–47]. На первом месте стояла срочная потребность в священниках для Кадыяка и Кеная «за неимением в Аляскинской епархии достойных подготовленных кандидатов, которые могли бы отстаивать интересы Православия ввиду начинающейся там миссионерской деятельности католиков и протестантов». С этой целью епископ предлагал дать объявление в «Церковном вестнике» (официальном органе Св. Синода) для привлечения охотников с семинарским образованием. Кроме того, он просил прислать регента и причетников для кафедрального храма в Сан-Франциско ввиду особой важности православного пения для привлечения иноверцев. Было также необходимо отремонтировать обветшавшую церковь и дом священника в Кадыяке, а также выплатить пособие странствующему и заштатному духовенству. Епископ предлагал покрыть все эти расходы из остатка средств епархии за прошлый год и предоставить ему право делать это и впредь при условии строгой отчетности о всех произведенных расходах¹⁰.

На это, казалось бы, обоснованное предложение последовал вежливый, но твердый ответ директора Хозяйственного управления Синода А. Ильинского. На правах давнего знакомого он послал епископу личное письмо с предостережением относительно существующих постановлений, «которые еще могут быть неизвестны Вашему Преосвященству, так как прежняя Ваша служба не могла дать Вам случай ознакомиться с ними». (Действительно, руководство небольшим храмом во Франции не шло ни в какое сравнение с управлением огромной епархией.) «Остатки от некомплекта причтов, – писал Ильинский, – не могут быть расходованы ни на какой предмет и ни под каким предлогом, а должны быть зачтены при отпуске сумм на следующий год»; «из казенных штатных сумм никаких заимствований не должно быть допускаемо»; отбывающим в Россию средства на дорогу выдаются только Св. Синодом; «увеличение жалования, назначенного по Высочайшему распоряжению, может быть допущено только с Высочайшего же разрешения»; пособия духовенству выплачиваются только при строгом их обосновании, тогда как «правление широкой рукой раздавало пособия разным лицам, но за что, по каким случаям, в отчете не объясняется». В заключение директор дошел и до самовара с поломанным креслом: «Где же девалось все прочее имущество, которое по описи Преосвященного и до приезда Вашего должно было находиться на попечении Правления?»¹¹ В октябре Св. Синод в специальном постановлении подтвердил все эти возражения, заблокировав тем самым большую часть запросов епископа¹²; пришлось отменить и прибавку членам Правления.

⁹ В Святейший Правительствующий Синод, 4/16 мая 1879 г. // Там же.

¹⁰ В Святейший Правительствующий Синод, 19/21 июня 1879 г. // ARCA, Cont. D, Reels 474–475, Zass (Nestor) Bishop, Orders-Management, 1879–80.

¹¹ Его Преосвященству Епископу Нестору, 29 августа 1879 г. // Там же.

¹² Преосвященному Нестору, Епископу Алеутскому и Аляскинскому, 26 октября 1879 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40, Zass, Nestor (Nikolay Pavlovich), Bishop, 1878–79.

После объявления в «Церковном вестнике» о вакансиях на Кадыяке и Кенае к еп. Нестору стали поступать прошения из России о принятии на службу в епархии. Писали разные люди с разными мотивами. Кто-то не поладил с местным церковным начальством и хотел попробовать счастья на новом месте, другим не терпелось посмотреть на неведомую Америку. Иеромонах Иринарх из Абалацкого Знаменского монастыря в Тобольской епархии писал: «Желаю послужить в Алеутско-Аляскинской епархии, пока сохраняется во мне любознательность, побуждающая меня испытать новую жизнь в Новом Свете, и пока есть во мне силы и здоровье для служения в месте столь отдаленном»¹³. Но, пожалуй, самое прочувствованное прошение пришло от священника Иоанна Люцернова из той же Тобольской епархии. Вдовец, преподаватель Тобольской семинарии с двадцатилетним стажем, он питал «бескорыстное и горячее желание потрудиться в Новом Свете на благо Русской церкви, какие бы невзгоды, лишения и страдания ни предстояли мне...». Проситель даже скопил 300 рублей на переезд в Америку и был готов пожертвовать своим будущим жалованием для оплаты недостающей суммы. «Поверьте, Ваше Преосвященство, – заверял о. Иоанн Люцернов, – что я никогда, в прошлой своей жизни не принадлежал к числу интересантов, заботящихся только о материальной наживе и одних внешних удобствах жизни, а потому меня немало не опечалит, если я не найду в Вашей епархии материального богатства и внешнего довольства»¹⁴. Соискатели прилагали свои послужные списки и письменные разрешения начальства, но Нестор подходил к набору кадров очень осторожно и чаще всего оставлял эти прошения «без последствий» (как фиксировалось в его журнале, который епископ завел сразу же после прибытия на манер корабельных журналов). В поисках достойных священнослужителей он предпочитал людей аскезы, выбиравших его путь. «Хотелось бы иметь более надежных людей, лучше всего – из монахов», – писал он своему духовному наставнику митрополиту Исидору [9, I, p. 66]. Тот рекомендовал ему иеромонаха Валаамского монастыря (в прошлом – выпускника Полоцкого кадетского корпуса) Никиту, который прибыл в Сан-Франциско в декабре 1879 г. с письмом от митрополита. «С несказанной радостью прочел Ваше письмо, – отвечал Нестор, – <...> Сразу возникла перед глазами наша богохранимая Лавра, Ваш дом и гостиная, где мы пили чай за духовной беседой». «Вот уже восемь месяцев, как я вступил в управление епархией, – продолжал Нестор, – и можно спросить, сделал ли я что-либо достойное нашей Церкви. Но мне нечего сказать, ибо нет за мной никаких хороших дел... Горе мне, грешнику недостойному, когда настанет час ответ перед Господом Всемогущим!» [9, I, p. 64]. Искренность епископа несомненна – он тяжело переживал тщетность многих своих усилий.

Еще одной заботой владыки Нестора стало бедственное состояние Сан-Францисской кафедры, которая переехала туда из насиженной Ситки в 1872 г. Кафедральный храм ютился в старом арендуемом деревянном доме – бывшей лютеранской церкви, скромная квартира епископа находилась на другом конце города, священнослужители также арендовали дешевое жилье на свои мизерные квартирные. Еп. Нестор обратился к своему покровителю митрополиту Исидору со слезной просьбой помочь изыскать средства на строительство или покупку достойного храма и архиерейского дома, приличествующих православному духовенству. Он ссылаясь на ропот православных прихожан и собранные в свое время на эти цели 20 тыс. рублей, находящиеся в распоряжении Св. Синода [9, I, pp. 48–49]. Более подробно и официально вл. Нестор изложил свой запрос в августовском обращении в Св. Синод, предлагая также использовать остаток средств Русско-Американской компании на счетах Св. Синода (около 50 тыс. рублей). Обер-прокурор граф А. Д. Толстой ответил ему, что этот остаток не может быть использован, поскольку находится на длительном депозите, и лишь проценты по нему идут на нужды епархии. Он также указал на необходимость конкретного плана застройки и приложил в качестве примера подробный доклад Генерального российского консула в Сан-Франциско В. А. Велецкого о вариантах покупки земельных участков под кафедральный собор. Доклад был составлен по переданному через МИД заказу Св. Синода, когда там впервые задумались об этом строительстве. Велецкий подробно, с большим знанием дела, проанализировал восемь подобных участков, отдав предпочтение участку большего размера, позволяющему отделить храм от соседних построек. В Америке, пояснял он, нет запрета на строительство любых объектов рядом с храмами, поэтому «никто не может запретить построить

¹³ Его Преосвященству, Преосвященному Нестору, Епископу Алеутскому и Аляскинскому, (без даты) // Там же.

¹⁴ 14 июля 1879 г. // ARCA, Cont. D, Reels 474–475, Zass (Nestor) Bishop, To (1879–1880).

рядом с церковью салун (так здесь называют питейные заведения)». Примерная стоимость участков вместе с постройками (храм, архиерейский дом и малый дом для священников) варьировалась от 45 до 78,5 тыс. долларов [9, I, pp. 57–61]. До реализации этих планов было еще далеко, но именно Нестор дал решающий толчок их осуществлению.

В августе–сентябре епископ совершил свой первый объезд епархии, побывав в Ситке (бывшей столице Русской Америки – Ново-Архангельске) – главном центре православия на Аляске, где раньше находилась архиерейская кафедра. В местном приходе насчитывалось около 250 прихожан. Большая часть мужского населения работала вне Ситки на золотых приисках, «а женщины и старики, остающиеся дома, усердно посещают храм Божий, – писал епископ в своем отчете. – Тем не менее в день моего приезда собралось довольно много народа обоего пола, чтобы встретить меня, и потом сопровождали до Церкви при колокольном звоне». Он отслужил торжественный молебен в храме, основанном еще Святителем Иннокентием – «апостолом Аляски». «С глубоким чувством благоговения и умиления входил я в этот некогда бывший Кафедральный собор Алеутской епархии... – продолжал еп. Нестор в своем отчете, – и теперь еще в этом храме заметна заботливая рука покойного Архипастыря Высокопреосвященного Иннокентия». В отчете содержались подробные сведения о состоянии епархии: 9 приходов и церквей, 35 часовен и молитвенных домов, 11 425 прихожан (больше всего – на Кадьяке, Квихпаке и Нушагаке). Что касается духовенства, то по образованию своему оно «стоит очень не высоко»: за исключением прот. В. Вечтомова, иеромонаха Германа, ситкинского священника Митропольского и запрещенного в служении диакона Кашеварова, остальные либо не закончили семинарского курса, либо имеют только домашнее образование. Тем не менее, «судя по тем сведениям, которые сообщаются самими причтами, можно думать, что это духовенство, особенно некоторые священники, по мере своих сил и понимания стараются оправдать ту великую задачу, для выполнения которой оно призвано». В подтверждение приводились сведения из рапортов священников об обращении в православие язычников, о перевоспитании заядлых грешников, переводе святых текстов на местные языки.

Миссионерской работе, отмечал Нестор, препятствуют огромные расстояния и погодноклиматические условия: «пути сообщения чрезвычайно неудобны – летом только на байдарках или небольших кожаных лодочках, на которых они должны переплывать большие расстояния при сильных господствующих ветрах, а иногда и во время бурь; а зимой по большей части на собаках при жестоких морозах или во время сильных метелей». Мешают и языческие шаманы, которые имеют большое влияние на народ, вследствие чего миссионерам приходится вести постоянную и упорную борьбу за истину православно-христианского учения. «Религиозно-нравственное состояние православных Алеутской епархии при сравнении его с теми неблагоприятными условиями жизни, среди которых приходится быть туземцу, можно сказать, довольно удовлетворительно... Но есть еще много и темных сторон, с которыми приходится бороться православному проповеднику слова Божия. Алеуты привержены к спиртным напиткам, склонны к воровству, в некоторых приходах замечается неверность супружеской жизни и проч.»¹⁵.

В поездке еп. Нестор вел дневник, напоминающий судовой бортовой журнал с четким указанием времени прибытия/убытия, географических координат и погодных условий по каждому из этих пунктов. Журнал также содержит наблюдения епископа о местных наречиях и обычаях. Русские священники, как правило, не знали туземных языков и общались с пастырью либо через переводчика, либо просто читая по привычке на церковнославянском. Владыка Нестор же с самого начал стал изучать языки колошей и алеутов, пытаясь переводить наиболее часто употребляемые при богослужении понятия. Он уважительно рассказывает о нравах и обычаях туземцев, отмечая их почтительное отношение к старшим, бедным и больным, гостеприимство, крепость родственных уз и верность традициям.

По возвращении в Сан-Франциско еп. Нестор опять окунулся в рутину епархиальных дел, включая кадровые вопросы. Продолжал плести свои интриги Ковригин, затягивавший под разными предлогами отъезд в Россию. По-прежнему злоупотреблял спиртным диакон Василий Кашеваров. Для начала епископ сделал ему архипастырский выговор «с внушением исправиться на будущее время», а затем наложил епитимью. Но и это не помогло. Тогда вл. Нестор поставил перед Духовным управлением вопрос о снятии с Кашеварова сана диакона и

¹⁵ Отчет о состоянии Алеутской епархии за 1879 год // ARCA, Cont. D, Reels 474–475, Zass (Nestor) Bishop, 1879–1881.

исключении его из духовного звания. Соответствующий запрос был направлен в Св. Синод, а сам диакон до его решения был исключен из участия в богослужении, хотя и исполнял обязанности псаломщика. В Синоде рассмотрение дела затянулось, и епископ поручил прот. В. Вечтомову присматривать за поведением проштрафившегося диакона. Через некоторое время тот доложил, что Кашеваров «за все это время вел себя вполне исправно: в церковь к богослужениям являлся неукоснительно и своевременно, был всегда трезвый, обязанности чередного псаломщика исполнял рачительно и с присущим ему знанием дела». Владыка Нестор в ответ обратился в Св. Синод с прошением дать запрещенному диакону еще один шанс на исправление, допустив его к участию в священном служении. Этого мало: еще через месяц епископ «для поощрения к трезвости и добропорядочной жизни» распорядился предоставить диакону двухмесячный отпуск в Ситку «для свидания со старушкой матерью с сохранением нынешнего жалования и выдать ему из моих личных средств 75 долл. на проезд туда и обратно без всякого возмещения»¹⁶. Поистине милосердие архиерея не знало границ. Однако Кашеваров так и не встал на путь истинный. Он подал в Св. Синод апелляцию на решение Правления и был переведен сначала в Якутскую епархию, а затем во Владивосток, но каждый раз умудрялся вернуться в полюбившийся ему Сан-Франциско, где «предавался пьянству и буйству, позорящим русское духовенство» (как гласило заключение Св. Синода). В конце концов Св. Синод окончательно лишил его сана и передал «в распоряжение подлежащей светской власти»¹⁷.

Непростой была ситуация и в самом Правлении, члены которого не ладили друг с другом. Благочинный Вечтомов болезненно воспринял возвышение иеромонаха Германа и пытался настроить против него не только самого преосвященного, но и петербургское начальство. Пользуясь правом частной переписки с митрополитом Исидором в бытность своего надзора за епархией, он постоянно жаловался на фаворитизм еп. Нестора и интриги против себя со стороны других членов правления. Он советовал Нестору и Исидору отдалить Германа, «как человека, злоупотребляющего близостью своих отношений к Преосвященному». Со временем еп. Нестор разберется в своем окружении, но пока он уволил самого Вечтомова с должности благочинного. Тем не менее тот отдавал должное преосвященному, хотя весьма пронизательно видел и его слабые места: «Я глубоко уважаю Преосвященного Нестора за его святую жизнь, – писал он в том же письме Исидору, – но, по моему мнению, он слишком погружен в дело своего личного спасения, чтобы твердо и самостоятельно управлять такой епархией, какова наша»¹⁸.

Между тем весть о новом необычном русском архиерее дошла и до Белого дома. В апреле 1880 г. вл. Нестор получил личное письмо президента США Р. Хейса, в котором тот сослался на свои беседы с полковником Г. Отисом – специальным агентом американского правительства на Прибыловых островах, где располагались два православных прихода с русскими священниками. «По мнению г-на Отиса, – писал президент, – Вы посредством Ваших священников можете сделать много хорошего и необходимого для местного населения. Полковник Отис считает, что такие их пороки, как азартные игры и пьянство, могут быть излечены с помощью Вашей церкви. Немалую пользу могут принести ваши усилия и в образовании алеутов». Президент рекомендовал епископу войти в контакт с Отисом и действовать с ним сообща [9, I, с. 80]. Ответа епископа не сохранилось, но сам факт такого внимания со стороны Белого дома весьма характерен. Вскоре вл. Нестор сам смог подробнее ознакомиться с нравами туземцев во время своего объезда епархии, в который он отправился в начале апреля 1880 г. – первый день праздника Св. Пасхи.

На сей раз путь его лежал в отдаленные места – острова Унга, Санак, Уналашка, Кадьяк, Прибыловы острова, полуостров Нушагак. Епископ передвигался на пароходе и шлюпках, посетил все приходы и церкви, служил Божественную литургию и исправлял требы. В Унге,

¹⁶ Рапорт в Св. Синод от 15/27 марта 1882 г. о запрещенном диаконе Кашеварове; предложение от 16/28 апреля 1882 г. // Книга для записи бумаг по канцелярии Епископа Нестора с 1879 по 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop 1878–1879, Office correspondence.

¹⁷ Указание Св. Правительствующего Синода Аляскинскому Духовному управлению, 9.2.1884 // Архив внешней политики Российской империи. Ф. 279/1 (Генконсульство в Сан-Франциско). Оп. 1. Д. 297. 1884 г. Л. 81–82.

¹⁸ 30 октября 1879 г. // Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 796. Оп. 205 (Секретные дела). Д. 467. Л. 6–17.

например, он причастил четырех больных женщин, «посетив их убогие жилища (бароборы), в которых теснота, духота и неопрятность суть неизменные условия их трудовой жизни. В каждой бароборе, – рассказывал он в своем отчете, – над единственным малым оконцем устроена полочка, уставленная различной величины иконами, перед которыми прилеплен небольшой огарочек восковой свечи, зажигаемой только по великим праздникам. Больные не говорили по-русски, и потому мне довелось выслушивать их исповедь на Алеутско-Лестьевском языке, который я впервые только слышал и не мог понять ни одного слова, а только, судя по их тяжелым вздыханиям и слезам, читал им разрешительные молитвы». Еп. Нестор посетил и Прибыловы острова – самые удаленные от материковой Аляски. Записи его отчета дают наглядное представление о типичном дне странствующего Архипастыря. «21 мая после четырех неудачных попыток по причине плавающего льда мы, наконец, подошли к о-ву Св. Павла и бросили якорь. Церковь на этом острове деревянная, выстроена по американскому способу, но в православном стиле и без особой колокольни. Освящена в 1877 году 8 мая. Утварью достаточна и содержится в должном порядке. 25 мая служил Божественную литургию с благодарственным молебном в воспоминание спасения драгоценной жизни Государя Императора во время пребывания Его в Париже на Всемирной выставке в 1867 году. За малым выходом на литургию наградил набедренником настоятеля церкви священника Павла Шаяшников. На этом острове считается 268 душ обоого пола, и главный заработок их состоит в промысле на морских котиков, коих бьют в течение трех летних месяцев сто тысяч штук» [подчеркнуто в тексте. – Авт.]. Жаль сердобольному монаху этих беззащитных Божьих тварей, слепо доверившихся людям: «Эти морские животные <...> так покорны человеку, что число таких котиков, состоящее иногда из тысячи или более, повинуется двум человекам, один идет впереди, указывая путь, а другой сзади, чтобы котики двигались не враспынную, а в совокупности, и таким способом перегоняют их пять миль, а иногда и более, до того места, где их бьют дубиною по голове, потом тотчас же снимают кожу и кладут в соль, а мясо их употребляют в пищу...»¹⁹

Вл. Нестор рассказывает о подвижническом труде православных священников и миссионеров, которые на байдарках и собачьих упряжках добирались до самых отдаленных селений, неся слово Божие. Но не всегда миссионерам сопутствовал успех. В своем отчете епископ приводил пример из рапорта Квихпакского священника креола Захария Белькова, который отправился в миссионерскую поездку и пришел в селение Анхунагмют, окрестив накануне в соседнем селении 43 человека. В новом месте он «пробыл двое суток, проповедуя, и не смог приобрести ни единого, а еще встретил упорное сопротивление от человека лет 50-ти и вдобавок шамана, который выступил из толпы, приблизился к миссионеру и сказал: “Мы слушали тебя, а теперь ты нас послушай, если я окрещусь теперь, то за мною и все окрестятся. Увидим, будет ли какая перемена после крещения, тогда останемся, как ты говорил, а если нет, то опять будем жить, как прежде жили. Да и зачем нам креститься: когда тело наше будет грязно, мы можем выкупаться в воде и опять будем чистыми”. В селении Куйхаемют, где был убит туземцами-язычниками иеромонах Ювеналий (Говорухин), по упорству жителей миссионер не мог даже убедить их, чтобы они собрались для слушания проповеди, и потому он принужден был отправиться далее». «Религиозно-нравственное состояние паствы, – заключалось в отчете, – насколько я сам мог видеть при обозрении епархии, довольно удовлетворительно, хотя многое еще при помощи Божией нужно исправить и искоренить, но на это надо время»²⁰.

Действительно, состояние паствы оставляло желать лучшего, как следовало из получаемых епископом рапортов миссионеров. Иеромонах Никита, посланный архиереем в Кадьяк, буквально взмолился в письмах епископу, постоянно сталкиваясь с необычными для него ситуациями кровосмешения. Вот только несколько вопросов, которые он адресовал епископу в августе 1880 г. и ответов на них Преосвященного Нестора (в переводе с английского издания):

«1. Что делать с женщинами, которые оставили своих законных мужей, и с мужчинами, которые оставили своих законных жен и живут теперь с другими мужчинами и женщинами, хотя их бывшие супруги еще живы? Они не хотят оставлять своих сожителей, да еще имеют незаконных детей. Допускать ли их к причастию? (Тех, кто не хочет прекращать незаконного сожительства, нельзя допускать к причастию в течение семи лет, но при смерти они могут получить отпущение грехов).

¹⁹ Отчет о состоянии Алеутской Епархии за 1880 год // ARCA. Cont. D, Reels 474–475. Zass, Nestor (Bishop), 1879–1881.

²⁰ Там же.

2. Что делать с двоюродными братом и сестрой, которые живут как супруги, если у них есть дети? (Их следует наказывать за прелюбодеяние в течение 15 лет, но при искреннем раскаянии не допускать к причастию в течение 7 лет).

3. В одном селении есть два родных брата: один живет в законном браке, а второй незаконно взял родную сестру жены старшего брата и имеет с ней троих детей. Могу ли я благословить их брак? (Им запрещено жениться, и они не допускаются к причастию в течение 7 лет)» [9, I, pp. 92–93].

30 сентября/12 октября еп. Нестор вернулся в Сан-Франциско. Итогом его поездки помимо ежегодного отчета стало обращение в Св. Синод с предложениями по перестройке работы епархии. Архипастырь сосредоточился на двух проблемах – состоянии церкви и подготовке местных молодых кадров священнослужителей. Для комплексного решения первой проблемы он предложил заключить договор с Г. Ньюбаумом – директором Аляскинской торговой компании и вице-консулом Генерального консульства в Сан-Франциско, по которому тот за соответствующую плату брал бы на себя организацию и производство всех строительно-ремонтных работ по обновлению церковного фонда (привлекать к этому туземное население епископ считал бесполезным ввиду его профессиональной неподготовленности). Вторая проблема представлялась ему не менее важной. Во время обозрения епархии епископ на собственном опыте убедился в необходимости общения с прихожанами на их языке, поскольку лишь малая их доля была знакома с русским или английским. В ходе своих наблюдений он выделил четыре основных туземных диалекта и определил ареалы их распространения. В этом ему помог краеведческий Смитсоновский институт в Вашингтоне, который снабдил его словарями местных диалектов. Нестор вступил в переписку с главой отдела этнологии этого института Дж. Пауэллом, и при нем начался перевод священных текстов на туземные языки.

Епископ предложил создать церковную школу в Уналашке (занимавшей центральное положение между островами), в которую отобрать десять представителей всех основных племен для обучения русскому (а также немного английскому) и базовым церковным дисциплинам. По окончании они могли бы постепенно втягиваться в церковную службу в качестве певчих, псаломщиков, а затем и священнослужителей. К тому времени в епархии была одна школа такого типа – при Кафедральном соборе в Сан-Франциско, в которой обучалось несколько мальчиков из преимущественно славянских семей. Но вл. Нестор считал, что новая школа в Уналашке важнее и на нее можно взять часть средств Сан-Францисской школы. Всего по его подсчетам, новая школа обошлась бы в 900 рублей ежегодно [9, I, pp. 114–117]. Эта здравая идея будет одобрена Св. Синодом, но воплотится в жизнь уже после его гибели.

При жизни ему удалось реализовать другую свою идею – покупку нового Архиерейского дома в Сан-Франциско, в котором могли бы разместиться церковь, квартира епископа, школа и помещение для Духовного правления. Вл. Нестор подыскал подходящий вариант – просторный новый кирпичный дом в хорошем районе рядом с парком, центром города и железнодорожным вокзалом. Владелец просил за дом 50 тыс. долл., что для Сан-Франциско было сравнительно недорого. В Св. Синод было направлено специальное прошение с подробным изложением преимуществ такой сделки и плана использования нового помещения. Епископ подкрепил это обращение личным письмом обер-прокурору Св. Синода К. П. Победоносцеву, в котором также подробно описал финансовую сторону дела [9, I, pp. 121–124]. Владелец между тем торопил с оплатой, и вл. Нестор послал срочную телеграмму обер-прокурору. Победоносцев ответил епископу также телеграммой на английском: «Покупка дома одобрена, но финансовые формальности требуют времени. Телеграфируйте, если владелец не может дольше ждать». Обер-прокурор торопил Св. Синод, и еще через несколько дней телеграфировал в Сан-Франциско: «Вся сумма может быть уплачена разом до истечения 60 дней, оплата частями ничего не дает. Стараюсь доказать это Синоду, Ваша озабоченность понятна и помогает делу» [9, II, pp. 13–15]. В конце концов сделка состоялась, и к лету 1881 г. еп. Нестор, Духовное правление и школа переехали в новое помещение, которое успешно функционировало до землетрясения и большого пожара в Сан-Франциско 1906 г. (здание самой церкви сгорело в мае 1889 г.).

По возвращении на кафедру владыку Нестора ожидали новые интриги в Правлении. На сей раз главным возмутителем спокойствия был диакон Иоанн Крыжановский – недоучившийся семинарист, оказавшийся в Америке в составе бродячей актерской труппы, который сумел войти в доверие предшественника Нестора епископа Иоанна, получить сан диакона и стать членом Правления. Нерадивый и не подготовленный к службе, склочный по нраву, он

грубил коллегам и прихожанам, а закончил угрозами и оскорблениями в адрес самого епископа. Нестор отстранил его от службы и поставил перед Св. Синодом вопрос об отзыве диакона в Россию [9, I, pp. 131–133]. Этот скандал, видимо, стал для ранимого архиерея последней каплей. В конце декабря он шлет в Св. Синод прошение об освобождении его от руководства епархией. «Я не могу обрести мира в душе из-за своей неспособности руководить доверенной мне паствой, которая, хотя не многочисленна, но совсем иная по своему национальному составу. Интригам среди кафедрального причта и прихожан нет конца, а остановить их у меня нет сил. Остается только скорбеть, лить слезы и взывать к Господу Всемогущему, чтобы он ведомым только Ему способом восстановил мир и согласие среди клира и прихожан во имя Святой Церкви... Ощущая свою духовную и физическую немощь, умоляю Вас, Богоизбранных Архипастырей, во имя Господа нашего Иисуса Христа разрешить мне удалиться на один из Алеутских островов, принять схиму и провести остаток дней в постоянной молитве о моих грехах» [9, I, p. 125]. В ответ последовала телеграмма Победоносцева: «Синод крайне сожалеет о Вашем намерении уйти в отставку. Прошу Вас передумать – помните, что благодать изобилует в немощи» [9, II, 15]²¹. На сей раз епископ внял внушению обер-прокурора.

В епархии дела шли своим чередом, прерываемым чрезвычайными событиями. 2/14 марта преосвященный объявил Правлению: «По случаю удручающе скорбного события для всякого христианина, а в особенности православного русского, сегодня отменяется заседание правления. В два часа пополудни имеет быть панихида по мученически убиенном Императоре Александре II»²². Через три дня по согласованию с Генеральным консульством в Сан-Франциско был произведен молебен по случаю восшествия на Всероссийский престол Государя Императора Александра III с присутствием на нем иностранных консулов, аккредитованных в Сан-Франциско. В апреле все духовенство кафедрального собора принесло присягу на верность новому императору и его наследнику цесаревичу Николаю Александровичу.

Вместо опального диакона Крыжановского еп. Нестор назначил певчего Ивана Соболева, посвятив его в диаконский сан. Незадолго до посвящения Соболев запросил благословения на брак, которое было получено. «На первоначальное обзаведение хозяйством» Правление по указанию епископа выдало Соболеву 200 долл. (из них 150 – безвозмездно), а на свадьбу – еще и пособие. Иеромонаха Германа (произведенного к тому времени в архимандриты) пришлось отправить в Россию: официально – по болезни, а в действительности – во избежание новых осложнений в Правлении и (вероятно) по совету митрополита Исидора, информированного Вечтомовым. Нестор лишился самого близкого себе человека²³. На место Германа прибыл незнакомый епископу священник Александр Дилигенский, который на поверку оказался негодным. Столкнувшись с условиями жизни в епархии, он тут же обвинил епископа и Правление в том, что они скрывали реальные трудности работы в Америке, когда давали объявления в «Церковном вестнике» о вакансиях. «Если бы я знал хотя бы часть того, что знаю теперь, – писал он владыке Нестору, – я бы никогда не уехал со своей семьей за столько тысяч верст, покинув место, где был полезным и уважаемым своим приходом». Дилигенский просил освободить его от службы на островах, куда прочил его епископ, и архиерею пришлось пойти ему навстречу [9, II, pp. 34–37]. Св. Синод между тем указывал усилить контроль церковного начальства над духовенством. 5 апреля вышел его Указ «О поднятии уровня нравственности духовенства и о наблюдении за поведением оно́го». Главное решение виделось в том, чтобы епископы «усугубили бдительность надзора над поведением и нравственным состоянием вверенного им духовенства» [8, с. 172]. Указ, как водится, был доведен до всех причтов Российской империи, включая Алеутскую епархию.

В марте обер-прокурор К. П. Победоносцев обратился к еп. Нестору с просьбой сообщить, ведется ли какая-то работа в епархии по охране здоровья местного населения в связи с тем, что в российской прессе появились материалы о таковой деятельности священнослужителей в сельской России [9, II, с. 39–40]. Действительно, работа русских священнослужителей

²¹ Победоносцев, вероятно, имел в виду соответствующее место из Нового Завета (Кор. 12, 9).

²² В Духовное Правление, 2/14 марта 1881 г. / Книга для записи бумаг по канцелярии Епископа Нестора с 1879 по 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop 1878–1879, Office correspondence.

²³ Любопытно, что вскоре после гибели Нестора архимандрит Герман будет рассматриваться в церковных кругах как один из кандидатов на пост главы Алеутской епархии в качестве человека, «бывшего некогда в Сан-Франциско с покойным Преосвященным Нестором» (РГИА. Ф. 1574. Оп. 2. Д. 129. Л. 49–53).

на Аляске не ограничивалась исполнением своих прямых обязанностей. В борьбе со знахарством шаманов и плохими привычками они прививали туземцам элементарные знания о правилах гигиены. Вот, например, выдержки из памятки на местном языке, которая распространялась среди алеутов на Уналашке. «По утрам, когда дети еще спят, подметите полы, умойтесь сами и помойте, как следует, посуду. Перед едой дети должны умыться, причесаться, прополоскать рот и подстричь ногти. Посуду и приборы следует мыть после каждой еды, а не держать их грязными по несколько дней. Нельзя позволять себе и детям спать в дневной одежде или носить одну и ту же рубашку по 2–3 месяца». Давались и простые домашние рецепты на все случаи: «От ожога – натрите пораженное место смесью сульфита, оливкового масла и картофельной муки; от болей в желудке – сделайте клизму с теплой водой и добавлением мыла или масла; от ревматизма – на ночь натрите больное место керосином» [9, II, pp. 81–84].

Тем временем вл. Нестор снова отправился на очередное обозрение епархии. С июня по август он посетил Кадьяк, Кенай и село Александровское. «В Кадьяке 10/22 июля рукоположил диакона Николая Рысева во священника к Кадьяко-Воскресенской церкви, – записал еп. Нестор в своем отчете. – В Кенае осматривал церковь и помещения для священника и причетника. Церковь очень ветхая, так что в будущем весною необходимо приступить к постановке новой церкви. Дом для священника миссионера выстроен новый, а для причетника около половины лета 1882 года надеюсь купить дом по сходной цене у агента Аляскинской торговой компании. В селении Александровском осматривал часовню, которая оказалась тесна и мала, и жители этого селения испрашивали благословения перенести оную на другое, более удобное место на свои собственные средства, на что я дал согласие»²⁴. Архиеп. в своем отчете подробно рассказывал о подвижнической деятельности миссионеров иеромонаха Никиты, священников Шишкина и Белькова, которые в ходе своих поездок окрестили несколько сот душ обоего пола. Однако ввиду свирепствовавшей на Аляске эпидемии гриппа православное население епархии сократилось с 11 932 до 11 898 человек.

Миссионерам, бывавшим в глубинке Аляски наездами раз в год, непросто было бороться с влиянием шаманов, которые жили в этих селениях постоянно. Тем не менее в заключение отчета епископ писал: «Религиозно-нравственное состояние на о-ве Кадьяк и в Кенае, по отзывам местных священников, заметно улучшается. Пьянство между островитянами тоже начинает ослабевать, чему немало способствует и Правительство Соединенных Штатов, которое посылает разновременно таможенный пароход. Командиру парохода даны полномочия и инструкции, как поступать с теми, которые занимаются добыванием спирта и торгуют оным к вреду для общего здоровья и спокойствия. Любопытствие между островитянами, хотя и уменьшается при частых напоминаниях священников, но еще много предстоит труда к искоренению оно»²⁵.

Во время поездки повседневные заботы и впечатления отвлекали пастыря от тяжелых мыслей. Но по возвращении в Сан-Франциско еп. Нестор снова послал в Св. Синод прошение об отставке. На сей раз он просил вернуть его в Россию с тем, чтобы принять схиму и отправиться простым монахом на Валаам [9, II, p. 60]. Через пару недель он обращается с тем же прошением лично к К. П. Победоносцеву, сетуя на слабость характера, не позволяющую ему управлять епархией твердой рукой. И опять Св. Синод отказал ему в этой просьбе.

Владыка Нестор между тем продолжал заботиться о своих подопечных, проявляя редкое к ним участие. В январе он отпустил на трехмесячное лечение певчего А. Воскресенского из Сан-Франциско с сохранением жалованья. «Я нашел себя вынужденным сделать такое распоряжение не только по личному своему сочувствию к этому бедному молодому человеку, заброшенному на чужбине, – объяснял он Св. Синоду, – но и ввиду того, что безучастное мое отношение к нему может вызвать в местном обществе массу нареканий и злословий не только не меня лично, но и на Православие, представителем которого я имею честь состоять здесь»²⁶.

Львиная доля времени епископа уходила на постоянную отчетность перед Св. Синодом, особенно обременительную в финансовых вопросах. Даже учет, казалось бы, простой стати-

²⁴ Отчет о состоянии Алеутской епархии за 1881 год // ARCA, Cont. D, Reels 474–475, Zass (Nestor) Bishop, 1879–1881.

²⁵ Там же.

²⁶ В Святейший Правительствующий Синод, 13/25 января 1882 г. // Книга для записи бумаг по канцелярии Епископа Нестора с 1879 по 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop 1878–1879, Office correspondence.

стики о приходских пожертвованиях и их расходовании в условиях Аляски оборачивался серьезными проблемами. Епископу приходилось разъяснять петербургскому начальству особенности сбора этих средств и распоряжения ими. Разъяснения эти заслуживают подробного изложения, поскольку в них видна вся скрытая от внешнего глаза механика ведения церковного хозяйства. «В большинстве приходов церковные суммы образуются главным образом путем пожертвования шкур и мехов, – писал он в Св. Синод в феврале 1882 г. – Обыкновенно это делается таким образом. Жители известной местности, желая отправиться на промысел, образуют из себя артель. Артель получает от какой-либо торговой компании (в большинстве случаев – от Аляскинской) байдарки, пищевые материалы и орудия. При этом, по взаимному соглашению с обеих сторон, устанавливается поштучная цена за предполагающую добычу. По возвращении с промысла, когда добытый годный материал обязательно сдается компании по договорной цене, со стороны промышленников делается заявление – сколько шкур и какого достоинства они жертвуют на приходскую церковь. Компания, сообразно этому заявлению, уведомляет тогда причт о количестве пожертвований, переводя их на звонкую монету. Причты в свою очередь уполномочивают правление поступившие таким образом на церковь суммы получить в Сан-Франциско с компании. Затем Правление или расходует полученную сумму сообразно заявленному причту назначению, или вносит в банк на приращение процентами на книжку этой церкви. Все банковские книжки церквей, во избежание всяких недоразумений, записаны в банке на мое имя как Trustee (попечителя). Порядок этот не установился еще прочно. Некоторые причты заметно питают недоверие к нему. Поводом послужило то, что в прошлом некоторые причты вносили в Правление суммы, а теперь недоумевают, где находятся эти капиталы... Другая особенность, замечаящаяся при ведении церковного хозяйства – та, что в некоторых церквях церковных старост нет, в других же, если и есть, то старосты эти по безграмотности и образу жизни, требующему постоянных и продолжительных их отлучек от определенного места жительства, или числятся только номинально, или требуют вознаграждения за свои обязанности, как например, в Ситке». В качестве другого примера преосвященный ссылался на приход в Сан-Франциско, где за многие месяцы сумма пожертвований составила «два с половиною доллара!»²⁷

Состояние городской паствы было для вл. Нестора гораздо более удручающим, чем ситуация с верой среди туземцев Аляски. Объясняя Св. Синоду трудность подсчета православных прихожан в Сан-Франциско, епископ писал: «За удовлетворением религиозных нужд большинство их не обращается к нам, в церковь обыкновенно не ходят, исключения делают для первого дня Св. Пасхи и Рождества Христова. Очень часто случается, что мы узнаем о существовании того или иного православного уже под конец его жизни, когда является к церкви 20–30 карет для похоронной процессии. Но и этот последний момент земного существования иногда обходится без участия священника. Приписется православный к какому-нибудь обществу взаимной помощи, вносит в это общество по доллару или по два в месяц и по смерти его тело приносится в залу этого общества, его погребают с молитвами по чину этого общества, члены устраивают более или менее роскошную погребальную процессию, а в заключение всего осиротевшая семья получает значительное пособие 200–1000 долларов, смотря по делавшемуся им взносу. Православному священнику при таких похоронах в сущности делать уже нечего, хотя и случается, что какой-нибудь ревнитель и призовет его к умершему с просьбой “отпеть поскорее, пока не собрались члены общества”».

«Где кроется причина этого скорбного явления? – задавался вопросом Архиерей. – Не плод ли оно пастырской небрежности, несоответствия лиц, проходящих пастырское служение, назначению пастыря? Положа руку на сердце, могу сказать, что нет. В начале моего прибытия в Сан-Франциско собиралось в нашу церковь на Литургию (за Всенощным бдением почти никогда никого из прихожан не бывало и не бывает) человек 15–20. Тогда мне говорили, что нужно приобрести собственную приличную церковь и православные будут посещать ее. И вот приобретена с Божией помощью и соизволением Вашего Святейшества таковая церковь. И что же? Посещает ее отнюдь не большее число. И так было здесь всегда. Очевидцы рассказывают мне, что при моем предместнике, Преосвященном Иоанне, один или двое молящихся в церкви прихожан было явление заурадное. Причина этого, по моему мнению,

²⁷ Благопокорн. рапорт в Св. Прав. Синод, 16/28 февраля 1882 г. / Книга для записи бумаг по канцелярии Епископа Нестора с 1879 по 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40. Zass (Nestor) (Nikolay Pavlovich), Bishop 1878–1879, Office correspondence.

скрывается в самих прихожанах. Кто они такие? Большинство их по тем или другим причинам было вынуждено оставить свою родину, издавна порвало семейные связи, привыкло в погоне за насущным пропитанием обходиться без религии. Постоянные столкновения в Новом Свете с такими же бездомными скитальцами, живущими вне какой-либо религиозной общины даже номинально, закрепляет массу наших православных в убеждении: «Религия – дело попов и лицемеров»²⁸. Эти горькие слова как нельзя лучше описывают и состояние самого Нестора, тяжело переживавшего тщетность своих усилий.

В январе он снова запросился в отставку, ссылаясь на то, что не смог вовремя предотвратить ошибку священника А. Дилигенского, не обеспечившего храм просфорами и пытавшегося свалить вину за это на прот. В. Вечтомова [9, II, р. 93]. Предлог был мелочный, но архиерей, видимо, цеплялся за малейший повод, чтобы оговорить себя и доказать свою неспособность управлять епархией. Перед самым отъездом в очередную поездку по епархии он телеграфировал Победоносцеву: «Сознательно объявляю о своем намерении; последствия же зависят от воли Божией и согласия Св. Синода. Избавьте меня скорее от священника Дилигенского!» [9, II, р. 124]. Согласия Св. Синода опять не последовало. В его ответе на прошение Нестора говорилось: «...С любовью благословляя Ваше Преосвященство на продолжение подъятых Вами трудов по возложенному на Вас служению, определяет: присланное 5 января сего года прошение Вашего Преосвященства об увольнении Вас от управления Алеутской епархией оставить без последствий»²⁹. Дабы смягчить свой отказ, Св. Синод решил срочно отозвать священника Дилигенского. Кроме того, было дано полное согласие на предложение епископа об учреждении школы для подготовки кадров местных священнослужителей на Уналашке с выделением запрошенных им средств.

Оба эти сообщения вл. Нестор получил уже после того, как с тяжелым сердцем отправился на очередную инспекцию епархии. Накануне, после трудного объяснения с Дилигенским, он, по свидетельству прот. Вечтомова, «провел целую ночь в молитве и слезах»³⁰. Путь его лежал через Кадьяк и Уналашку на Прибыловы острова, Квихпак и Михайловский редут – расположение Квихпакской миссии, где архиерей еще не бывал. В то время на всей Аляске свирепствовала эпидемия гриппа, уносившая жизни тысяч людей. Православные священники, как сообщали епископу миссионеры, едва успевали отпевать усопших прихожан, некоторые из них и сами заражались. Нестор объезжал храмы и приходы, вел службы и проповедовал. С острова Св. Павла, где он из-за непогоды задержался на 23 дня, епископ писал оставшемуся на хозяйстве прот. В. Вечтомову, с которым сблизился в последнее время: «Многое хотелось бы передать Вам, но в настоящее время полагаю неудобным излагать мои мысли на бумаге, а если Господь, по великому милосердию своему ко мне недостойному соблаговолит, чтобы я возвратился обратно в Сан-Франциско, тогда обо всем переговорю с Вами»³¹. О. Владимир Вечтомов, со своей стороны, подробно информировал вл. Нестора о срочных делах по епархии, в том числе о новых интригах свящ. Дилигенского, который тянул с возвращением в Россию под предлогом беременности жены. Уволенный священник (еще недавно сожалевший, что приехал в Америку) писал Победоносцеву доносы на епископа и о. В. Вечтомова, организовывал петиции прихожан в свою поддержку. В конечном итоге, после вмешательства консульства и Императорской миссии в Вашингтоне, а также личного решения обер-прокурора о выплате ему прогонных, Дилигенского удалось-таки отправить в Россию.

14/26 июня о. В. Вечтомов получил от вл. Нестора письмо из Михайловского редута со следующим известием: «...Мне внезапно пришла мысль, чтобы остаться в миссии на зиму, присмотреться к образу жизни туземцев, их верованию и промыслам. Испытать все лишения в угрюмой стране севера, удаленной от мира, а также, если возможно, то найти между дикарями человека хорошей жизни и способного на почетническую должность, который впоследствии, приобучившись, мог бы занять место от Захария Белькова в случае (Боже сохрани) его смерти». «Буде святая воля Господня, – добавлял епископ, – если мне суждено умереть в этом или будущем году, то умер бы точно так же и в Сан-Франциско, а если Богу угодно будет

²⁸ Рапорт в Св. Синод, 27 февраля/11 марта 1882 г. // Там же.

²⁹ Преосвященному Нестору, епископу Алеутскому и Аляскинскому, 10 апреля 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40, Zass, Nestor (Nikolay Pavlovich), Bishop, Correspondence 1881–82.

³⁰ 4/16 августа 1882 г. // РГИА. Ф. 796. Оп. 205 (Секретные дела). Д. 467. Л. 25.

³¹ 18/30 мая 1882 г. // ARCA, Cont. B, Reels 39–40, Zass, Nestor (Nikolay Pavlovich), Bishop, Correspondence 1881–82.

продлить ее, то вернусь обратно в августе месяце 1883 года». Владыка планировал затем отправиться на баркасе вместе с о. З. Бельковым вверх по реке до миссии. «Трудное и нелегкое выбрал я для себя дело, но все-таки желательнее испытать то, что терпят другие», – заключал он³². Епископ просил довести это его намерение до Правления и Св. Синода.

О. В. Вечтомов отвечал, что это решение стало для него неожиданным, и действительно, идея остаться на зимовку в далекой и плохо обустроенной миссии была крайне необычной для главы епархии, которой к тому же на год с лишним предстояло оставаться без прямого руководства. Отговаривал вл. Нестора от этой идеи и капитан судна Аляскинской торговой компании «Св. Павел» М. Эрскин, который в те дни сделал остановку в Михайловском редуте. Но епископ отвечал, что «он родился и вырос в таком климате и что он к нему привык»³³. Однако уже 4 июля он неожиданно объявил о. З. Белькову, что решил вернуться в Сан-Франциско, поскольку болен и чувствует приближение смерти. На прощание архиереем отслужил Божественную литургию и наградил отца Захария набодренником, а причетника Ивана Орлова посвятил в стихарь. Прямо из церкви, «дав нам в последний раз свое Архипастырское благословение» (как писали в своем отчете свящ. З. Бельков и И. Орлов),³⁴ он отправился на борт «Св. Павла», который 12 июля должен был отплыть на Уналашку по дороге в Сан-Франциско.

На пароходе многие знали епископа по его предыдущим поездкам и сразу заметили некоторые странности в его поведении. Штурману У. Эрскину он пожаловался на то, что «на берегу его приняли больше как врага, нежели, чем друга, и это причинило ему немалое душевное беспокойство». Епископ выглядел утомленным и встревоженным, избегал людей и запирался в своей каюте. Временами даже казалось, что он не совсем в своем уме. «Образ его жизни был настолько регулярный и правильный, что отступления от его ежедневных привычек стали предметом толков», – рассказывал потом в своих показаниях капитан Эрскин³⁵. Однако все сочли эти странности следствием болезненного состояния преосвященного и не придали им особого значения. Рано утром 12 июля пароход вышел в открытое море. Было ясное и тихое утро, на море – полный штиль. Врач Л. Нойерс, занимавший соседнюю каюту, встретил Нестора на палубе около 7 утра и спросил о самочувствии; архиереем отвечал, что сегодня ему лучше. Немного позже врач решил снова навестить его, но не нашел епископа в каюте. Не оказалось его и на палубе, где он обычно прогуливался. Встревоженный Нойерс обратился к команде, и Нестора стали искать по всему пароходу. Все было тщетно – архиереем как сквозь землю провалился. Наконец кто-то заметил следы на свежеевыкрашенных перилах у кормы, а также – за ними, на самом краю кормы. Стало понятно, что Нестор, скорее всего, перебрался через перила и бросился вниз. Всплеск воды от упавшего тела мог быть заглушен работой винта, так что на пароходе его никто не услышал. Генеральный консул О. Э. Оларовский, который по долгу службы провел расследование происшедшего и снял показания свидетелей (капитана, штурмана, врача и прислуги), в своем донесении в Св. Синод заключил: «Не говоря уже об этих мелких симптомах, на которые указывают свидетели в своих показаниях как на доказательства ненормальности умственного состояния Епископа, достаточно знать личность покойного Нестора и его твердые религиозные убеждения, чтобы, не задумываясь прийти к заключению, что, конечно, Епископ не мог решиться на совершение самоубийства, и несчастье произошло с ним под влиянием острого момента такового помешательства или же под влиянием такого аффекта, где он действовал совершенно бессознательно»³⁶. Перед Св. Синодом консул, очевидно, хотел снять с покойного епископа подозрение в грехе самоубийства, но у свидетелей сложилось несколько иное впечатление. Капитан Эрскин увидел доказательство сознательного решения епископа лишить себя жизни еще и в том, что при осмотре его каюты обнаружилось: «он оставил молитвенник, часы и другие вещи, которые постоянно носил при себе, и на видном месте сложил их в верхней койке с видимой целью обратить внимание»³⁷. Вечтомов считал, что измученный страданиями преосвященный решил-

³² 14/26 июня 1882 г. // Там же.

³³ Дело о кончине Преосвященного Нестора, епископа Алеутского и Аляскинского (далее – Дело) // ARCA, Cont. B, Reels 39–40, Zass, Nestor (Nikolay Pavlovich), Bishop. Investigation (suicide), July 12, 1882.

³⁴ Аляскинскому Духовному Правлению, 17/29 августа 1882 г. // Там же.

³⁵ Дело. Л. 36.

³⁶ Копия с отношения Российского Императорского Генерального Консула от 18/30 августа на имя Г. Обер-прокурора Св. Синода // Дело. Л. 13.

³⁷ Дело. Л. 38.

ся по примеру древних подвижников «удалиться от мира»³⁸. Однако и это действие, конечно, могло быть совершено в состоянии аффекта. Подлинная причина, подтолкнувшая вл. Нестора на этот роковой шаг, остается неизвестной, но очевидно, что его духовный кризис накапливался постепенно и в какой-то момент хрупкая натура просто не вынесла этого бремени.

Капитан развернул судно, которое тем же курсом вернулось в Михайловский редут в поисках утопленника. Все оказалось тщетно; тело епископа местные жители обнаружат лишь через месяц, и оно будет предано земле возле храма Вознесения Господня на Уналашке, как и завещал сам Нестор. «Жаль нам его, добр был для нас!» – писал в Правление священник Иннокентий Шаяшников, который должен был встречать епископа в Уналашке³⁹. Калифорнийские газеты отмечали, что покойный Архиерей «отличался в высшей степени религиозным образом жизни», «был любим всеми, кто его знал», «пользовался большим уважением и раздавал большую часть своего жалованья бедным»⁴⁰. Замену ему нашли нескоро. После кончины Нестора Алеутская епархия вдовствовала в течение пяти лет, будучи управляема из Санкт-Петербурга его наставником митрополитом Исидором.

Еп. Нестор был вторым архиереем, возглавлявшим американскую епархию Русской православной церкви после продажи Аляски США в 1867 г. Благодаря трудолюбию и дисциплине (склонность к которой вл. Нестор унаследовал от немецких предков), верности архипастырскому долгу и христианской любви и заботе еп. Нестора о своих подчиненных, епархия начала выходить из глубокого кризиса, последовавшего за продажей Аляски Соединенным Штатам. Трагический конец его жизни напоминает о тяжелом бремени священнического служения вообще и епископского служения в частности, особенно служения в весьма «проблемной» епархии, в инославном и иноязычном окружении и при очень ограниченных людских и материальных ресурсах.

Труды епископа Нестора не пропали даром. Его преемники – епископы Николай (Зиоров) и Тихон (Беллавин) – продолжают святую миссию православия в Америке, и в начале XX в. епархия достигнет такого расцвета, что, согласно описи религиозных организаций 1916 г., «Восточное Православие» будет признано самой быстрорастущей христианской конфессией в США [10, р. 18].

Список литературы

1. Александров Е. А. Нестор, епископ Алеутский и Аляскинский // Русский американец. Обзорный выпуск. Nuack; N. Y., 2000. № 22. С. 83–93.
2. Григорьев Д., прот. От древнего Валаама до Нового Света. Русская Православная Миссия в Северной Америке. М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2007. 212 с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/ot-drevnego-valaama-do-novogo-sveta-russkaja-pravoslavnaia-missija-v-severnoj-amerike/ (дата обращения: 15.04.2022).
3. Климент (Капалин), митр. Русская Православная Церковь на Аляске до 1917 года. М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. 608 с.
4. Печатнов В. О., Печатнов В. В. «Главный русский храм в Америке». Из истории кафедрального Свято-Николаевского собора в Нью-Йорке // История: электронный научно-образовательный журнал. 2021. № 10.
5. Трубецкой С. Жизнь и деяния епископа Алеутского Нестора // Ежегодник Православной Церкви в Америке. 1977. Кн. 5. С. 86–90.
6. Нестор, епископ Алеутский и Аляскинский. Биографический словарь миссионеров Русской Православной Церкви / сост. священник Сергей Широков. М. : Белый Город, 2004.
7. Циркулярные указы Святейшего Правительствующего Синода. 1867–1900 гг. Собрал А. Завьялов. Изд. 2-е. СПб., 1901. 444 с.
8. Orthodox America 1794–1976. Development of the Orthodox Church in America / C. J. Tarasar, Gen. Ed. Syosett. N. Y., 1975. 351 p.
9. The Right Reverend Nestor, Bishop of Aleutians and Alaska 1879–1882. Correspondence, reports, diary / transl. and ed. by G. Soldatow. Parts 1–3. Minneapolis, Minnesota : AARDM Press, 1993.
10. Stokoe M., Kishkovsky L. Orthodox Christians in North America 1794–1994. N. Y. : Orthodox Christian Publication Center, 1995. 65 p.

³⁸ 4/16 августа 1882 г. // РГИА. Ф. 796. Оп. 205 (Секретные дела). Д. 467. Л. 25.

³⁹ Дело. Л. 4.

⁴⁰ Sacramento Daily Record – Union, August 15, 1882.

The American Epic of Bishop Nestor (Zassa)

V. V. Pechatnov¹, V. O. Pechatnov²

¹PhD in Historical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy n. a. A. F. Shishkin, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9340-9363. E-mail: vpechatnov@yandex.ru

²Doctor of Historical Sciences, professor of the Department of History and Politics of Europe and America, Moscow State Institute of International Relations (University) Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-6733-031x. E-mail: vopechatnov@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the life and work of Bishop Nestor (Zassa) during his leadership of the Aleutian and Alaska diocese (1878–1882). It is written on the basis of documents from the archive of the Russian Orthodox Church in Alaska and represents the first attempt in Russian and foreign historiography to analyze the role and place of His Grace Nestor in the formation and development of the Russian spiritual Mission in the USA. It also gives a portrait of this unusual and tragic figure; it shows how his fragile and exalted nature could not withstand a collision with the reality of church administration in the difficult conditions of internal intrigues and alien environment. Through the prism of the personality of the pastor, the picture of the daily life of the Russian Orthodox clergy in America in the 1870s–1880s is given. The article also gives a concrete idea of how the mechanism of diocesan administration and interaction of church and secular authorities worked in the Russian Empire.

Keywords: Bishop Nestor (Zassa), the Aleutian and Alaska Diocese, the Russian Orthodox Church, the Most Holy Governing Synod.

References

1. Aleksandrov E. A. *Nestor, episkop Aleutskij i Alyaskinskij* [Nestor, Bishop of Aleut and Alaska] // *Russkij amerikanec. Obzornyj vypusk* – Russian American. Review issue. Nyack; N. Y. 2000. No. 22. Pp. 83–93.
2. Grigor'ev D., prot. *Ot drevnego Valaama do Novogo Sveta. Russkaya Pravoslavnaya Missiya v Severnoj Amerike* [From ancient Balaam to the New World. The Russian Orthodox Mission in North America]. M. Publishing House of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities, 2007. 212 p. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/ot-drevnego-valaama-do-novogo-sveta-russkaja-pravoslavnaja-missija-v-severnoj-amerike/ (date accessed: 15.04.2022).
3. Kliment (Kapalin), mitr. *Russkaya Pravoslavnaya Cerkov' na Alyaske do 1917 goda* [The Russian Orthodox Church in Alaska before 1917]. M. OLMA Media Group. 2009. 608 p.
4. Pechatnov V. O., Pechatnov V. V. "Glavnyj russkij hram v Amerike". *Iz istorii kafedral'nogo Svyato-Nikolaevskogo sobora v N'yu-Jorke* ["The main Russian church in America". From the history of the Cathedral of St. Nicholas Cathedral in New York] // *Istoriya: elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal* – History: electronic scientific and educational journal. 2021. No. 10.
5. Trubeckoj S. *Zhizn' i deyaniya episkopa Aleutskogo Nestora* [The life and deeds of Bishop Nestor of Aleut] // *Ezhegodnik Pravoslavnoj Cerkvi v Amerike* – Yearbook of the Orthodox Church in America. 1977. Book 5. Pp. 86–90.
6. *Nestor, episkop Aleutskij i Alyaskinskij. Biograficheskij slovar' missionerov Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi* – Nestor, Bishop of Aleut and Alaska. Biographical Dictionary of Missionaries of the Russian Orthodox Church / comp. Priest Sergiy Shirokov. M. Bely Gorod (White City). 2004.
7. *Cirkulyarnye ukazy Svyatejshego Pravitel'stvuyushchego Sinoda. 1867–1900 gg.* – Circular decrees of the Holy Governing Synod. 1867–1900. Collected by A. Zavyalov. Ed. 2nd. SPb. 1901. 444 p.
8. *Orthodox America 1794–1976. Development of the Orthodox Church in America* / C. J. Tarasar, Gen. Ed. Syosett. N. Y., 1975. 351 p.
9. The Right Reverend Nestor, Bishop of Aleutians and Alaska 1879–1882. Correspondence, reports, diary / transl. and ed. by G. Soldatow. Parts 1–3. Minneapolis, Minnesota : AARDM Press, 1993.
10. *Stokoe M., Kishkovsky L. Orthodox Christians in North America 1794–1994*. N. Y. : Orthodox Christian Publication Center, 1995. 65 p.

УДК 2-727+141.45

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.020

К уточнению понятий, связанных с феноменом вероотступничества

Т. А. Фолиева

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и религиоведения, богословский факультет,
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-6631-6022. E-mail: tatiana_folieva@yahoo.com

Аннотация. Существует несколько понятий, которые описывают верующих, утративших веру и покинувших религиозную организацию. Данные понятия в той или иной степени несут конфессиональную нагрузку и являются оценочными суждениями. Цель нашего исследования – рассмотреть, как трактуются и трактовались ранее понятия, связанные с разрывом с религиозными общинами, а также – какие аналоги данных терминов существуют в зарубежной и отечественной науке.

Методология настоящего исследования предполагает анализ теоретических подходов к вопросу дезаффилиации верующих. Кроме того, используются традиционные для философии религии и религиоведения методы: диалектический, компаративистский, системный.

В статье был проанализирован термин «апостасия» в католической и православной традициях, затронуто использование данного термина в отечественной и зарубежной литературе. Понятие «апостасия» применялось в научном сообществе долгое время, но постепенно от него отказались, так как более предпочтительными стали термины «дезаффилиация» и «деконверсия».

В результате проведенного анализа предлагается перенять терминологию зарубежных коллег и использовать термин «деконверсия» при исследовании феномена выхода верующих из религиозных организаций и изменения ими мировоззренческих установок. С одной стороны, данный термин лишен негативной коннотации, в отличие от понятий «апостасия» или «богоотступничество». С другой стороны, он свободен от конфессиональной нагрузки и может применяться в исследовании любых религий.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в дальнейшем изучении религиозного обращения, а также в процессе преподавания в высшей школе специальности «Философия религии и религиоведение».

Ключевые слова: религиоведение, конверсия, деконверсия, апостасия, дезаффилиация, религиозность, религиозное обращение.

В религиоведческой науке существует несколько понятий, которые описывают верующих, утративших веру и покинувших религиозную организацию: «апостасия», «богоотступничество», «вероотступничество», «расцерковление», «рenegатство», «иртитад», «мешумад» и т. д. Все они в той или иной степени несут конфессиональную нагрузку и по сути являются оценочными суждениями. Например, «мешумад» – термин, применяемый для отступников в иудаизме, – дословно переводится как «оскверненный». А такое понятие, как «рenegат», стало негативно-нарицательным (вспомним практически хрестоматийное – «рenegат Каутский»).

В данной статье нам бы хотелось рассмотреть, как трактуются и трактовались понятия, описывающие разрыв человека с религиозными общинами, и какие аналоги данных терминов существуют. Целью исследования не является исследование феномена апостасии и его понимания в разных конфессиях. Предметом нашего интереса является, скорее, контекст восприятия данного термина. К сожалению, на русском языке нет работы, которая рассматривала бы это явление и его историю.

Католическая энциклопедия указывает нам, что «апостасия», или «отступничество», является церковным преступлением и имеет три вида: «осуществленный по своей воле, сознательный и полный отход от веры человека, принявшего крещение; оставление сана после рукоположения в священники; оставление монашеского сана после принесения вечных монашеских обетов» [8, с. 1147]. Каноническое правило 751 гласит, что отступничество – это «полное отвержение католической веры; схизма – отказ от подчинения Верховному Понтифику или от общения с подвластными ему членами Церкви». При этом отступничество становится таковым, только если о нем было заявлено. Оно описывается так: «преступление, состоящее в каком-либо заявлении либо в ином выражении воли, [некоего] учения или знания, следует считать не совершенным, если об этом заявлении или выражении никто не узнал» [9, с. 312, 489].

Таким образом, если индивид не объявил о своем отступничестве или потере веры, то его нельзя считать отступником. Отступничество является каноническим препятствием для рукоположения, апостатов не отпевают, отступник (если он монашествующий или священник) «подлежит отлучению по заранее вынесенному судебному решению», к каковым относятся: «1-е запрет или предписание проживать на определенном месте или территории; 2-е лишение власти, должности, обязанностей, правомочия, привилегии, милости, звания, отличия, даже сугубо почетного; 3-е запрет пользоваться тем, что перечислено в п. 2-е, либо запрет пользоваться этим в определенном месте или вне определенного места; однако эти запреты никогда не приводят к недействительности; 4-е перевод на другую должность в порядке наказания; 5-е лишение статуса клирика» [9, с. 399, 443, 492–493, 502–503].

Православная энциклопедия указывает, что апостасия – это «отпадение, отступничество, измена, утрата христианином веры, отрицание религиозных догматов, связанное с отпадением от Церкви и иногда сопровождаемое переходом в другие вероисповедания или к атеистическим воззрениям» [14, с. 94–95]. Дальнейшее описание данного феномена в издании – калька с католической энциклопедии. Это объясняется тем, что изучаемая проблема не разработана в восточно-христианской традиции, а юридическую поддержку церкви в этом вопросе исторически оказывало государство – от Кодекса Юстиниана до российского Уголовного уложения 1903 г. Так, например, классик русского права *Александр Дмитриевич Градовский* отмечал, что «правила веротерпимости, как они выражены в русском законодательстве, сводятся в сущности к праву отправлять богослужение... Уголовное законодательство прежде всего предвидит внешние действия, направленные против христианской и православной веры, и затем действия субъективные. К действиям первого рода относятся: 1) отвращение от христианского исповедания вообще в нехристианское; 2) совращение православного в иное христианское, но неправославное исповедание; 3) проповедь, направленная против православия; 4) воспитание детей в нехристианской или неправославной вере со стороны лиц, на которых лежит прямая обязанность воспитывать их в православии или христианстве. <...> Ко второму разряду относятся отступления от православия и христианства. Они влекут за собой, во-первых, ряд известных мер, направленных к тому, чтобы возвратить отступника в лоно церкви; во-вторых, невыгодные последствия в экономическом отношении (имущество совратившегося отдается в опеку и т. п.). Сюда относятся: 1) отступление от православия или другого христианского исповедания в нехристианскую веру; 2) отступление от православного в иное христианское вероисповедание» [6, с. 334, 336].

Таким образом, существовали категории «совращающих» – тех, кто проводил религиозное обращение, миссионерствовал, и «совращенных» – конверситов. При этом «иноверец, совративший кого-либо из других российских подданных в свою веру, каким бы образом, под каким бы образом и под каким бы предлогом сие ни было, к какой бы вере он сам и совращенный им ни принадлежали, взимается под стражу и отсылается вместе с совращенным к суду», то есть обе категории наказывались, однако в разной степени [6, с. 334–336].

Другой известный отечественный правовед *Валериан Николаевич Ширяев* считал источником российского религиозного права византийскую церковь: «С принятием христианства из Византии было связано не только перенесение отсюда религиозных догматов и церковных учреждений, но и обширного круга готовых политических идей» [21, с. 218]. Однако и государственная власть, и церковная до XVII в. на Руси больше времени уделяла собственным проблемам, занимаясь борьбой «против остатков язычества, некоторых языческих обрядов и широкого распространения суеверия, корни которого крылись также в язычестве, шла энергичная работа по насаждению христианских начал, выставлялись требования соблюдения христианской обрядности и за неисполнение этих требований назначалось наказание» [21, с. 229]. В Соборном Уложении 1649 г. вводятся статьи о совращении и вероотступничестве, которые базировались на византийском праве: субъектом «совращения является вообще «басурманин», т. е. нехристианин; совращение предполагается только насильственное или обманом. Законодатели, очевидно, были далеки от мысли о возможности добровольной перемены православия на «басурманскую веру», поэтому во всех случаях совращения предполагали «насилие или обман» [21, с. 235–238]. «Совращенный» в этот исторический период не наказывается, и, следовательно, его вероотступничество не считается преступлением. Начиная с эпохи Петра Первого, политика в области религии меняется. Ее основными целями становятся «охрана православия, забота о его распространении и только терпимое отношение к иноверцам, преследование и наказуемость ереси, совращения и вероотступничества» [21, с. 253].

Автор указывает, что «объектом охраны является природный религиозный “status” каждого подданного» [21, с. 277].

Таким образом, в дореволюционном праве апостасия (отход от веры) рассматривалась в двух ключах: как воздействие субъекта другой конфессии на вероотступника и как непосредственно само вероотступничество. *Яков Ильич Гурлянд* уточняет, что все религии в Российской империи были разделены на «4 класса: 1. православие; 2. другие христианские религии; 3. раскол и 4. не-христианские религии (магометанская, еврейская и языческая)». Переход из «низшего класса» (под ними автор понимает 2–4 категории) в «высший не только дозволен, но даже и поощряется законом... но всякий переход из высшего класса религий в низший считается преступлением против веры, именуемым “вероотступничеством”» [7, с. 323]. Таким образом, вероотступничество в дореволюционной науке имеет также градацию в зависимости от конфессии, в которую переходил индивид. В случае обращения человека в православие «вероотступничество» от своей веры переставало быть таковым.

В современном отечественном религиоведении в энциклопедических словарях терминам «апостасия» или «вероотступничество» не уделено внимания, несмотря на это они являются рабочими терминами в ряде исследований. Прежде всего, данную тему затрагивают историки, чьи работы посвящены феномену разрыва с религиозной общиной в Европе от поздней Античности до Нового времени [10; 12; 20]. Исследователи отечественной истории делают упор на изучение дореволюционного периода [3; 4] и эпохи Н. С. Хрущева [2; 17; 18]. Отдельный комплекс литературы посвящен проблемам ирритада в исламском праве [11; 19].

В последние годы появился новый термин – «расцерковление», который конфессионально ориентирован и направлен на объяснение явления разрыва связей человека с Русской православной церковью [5; 13]. Он менее негативно нагружен, чем термин «апостасия», но его трудно приложить к неправославным религиозным организациям. Например, в исламе нет «церкви», а есть «умма», совершенно иной по структуре социальный институт, поэтому применять термин «расцерковление» к мусульманам, покинувшим общину, некорректно, а придумывать новое понятие по образцу – бессмысленно.

В зарубежной литературе термины, описывающие разрыв с религиозными общинами, получили более широкую трактовку. В «Энциклопедии религии» апостасии посвящена большая статья. Ее автор *профессор Ханс Г. Киппенберг* изначально связывает апостасию с христианской традицией, указывая, что термин появился в Новом Завете. Кроме того, он считает, что христианское понимание термина является его содержанием: публичный отказ от веры и переход в другую институализированную организацию [35, с. 430]. Автор статьи подчеркивает, что вопрос апостасии становится актуальным тогда, когда разные религиозные конфессии и/или религии конкурируют между собой [35, с. 430].

Дэвид Бромли придерживается мнения, что во всех организациях, созданных людьми, отдельные участники «входят» или «выходят» из структур, вопрос же заключается в том, насколько социально значим такой выход и насколько та или иная организация готова к нему [29, с. 20]. Автор считает, что апостасия – важная социальная форма, способ проявления и снятия напряжения в сообществе. Необходимо понимать, что «апостаты» не только переживали внутреннюю драму, но и указывали на возможность перехода от доминирующей группы к оппозиционной. По степени напряжения и варианту выхода из религиозной структуры Д. Бромли классифицирует тех, кто совершает выход, по трем типам: defector/«дезертир», whistleblower/«осведомитель» и apostate/«вероотступник» [29, с. 20–21].

Поиск новой терминологии связан с тремя общерелигиоведческими факторами. Во-первых, данная дискуссия о терминологии в науках о религии, по своей сути, является иудео-христианской. При этом современное религиоведение старается избегать в своем научном аппарате ярко выраженной конфессионально ориентированной нагрузки. [39; 15]. В таком случае термин «апостасия» неудобен тем, что он является (а) христиано-ориентированным и (б) несет на себе негативную оценку.

Во-вторых, в конце 1980-х начался процесс обратного оттока из новых религиозных движений (НРД), в результате сформировался вопрос о том, как называть тех людей, которые вышли из этих организаций. Д. Бромли использует термин «апостасия». Однако корректно ли называть, например, индивида, который вышел из «Церкви объединения» Сен Мен Муна, «апостатом»? Готова ли сама эта религиозная организация интерпретировать разрыв с ней как вероотступничество?

В-третьих, на изменение терминологии прямо или косвенно повлияла теория рационального выбора [16], которая основывается на свободном праве человека выбирать среди

поступивших ему религиозных предложений [40]. Следовательно, вышедший из религиозного сообщества человек априори не может стать вероотступником. В дополнение отметим, что право выбора связано напрямую с правом отказа и возмещения ущерба, что в большей степени зависит не от религиозных установок субъекта, а от его активности и дееспособности вне оценочных суждений. Этим и объясняется постепенный переход от использования термина «апостасия» к термину «деконверсия», хотя первый термин полностью из научного употребления не вытеснен [22; 30; 31].

Первоначально в противовес данному понятию, нагруженному негативными смыслами, в литературе появился термин «дезаффилиация». Одними из первых, кто ввел его в научный оборот, были исследователи *Мерлин Бринкерхофф* и *Кэтрин Берке* [28]. Они впервые отметили, что появившийся термин следует относить не только к новым религиозным движениям, но и «более традиционным» религиозным организациям, «а также для идеологически ориентированных групп, обычно считающихся нерелигиозными, таких, как коммунистические ячейки» [28 с. 51]. Деаффилиация для авторов – это широкое понятие, описывающее утрату идентификации с группой, постепенный кумулятивный социальный процесс, основным признаком которого является недоверие, «проистекающее из доктринальных вопросов или нарушения кодексов поведения» [28, с. 52].

Исследовательский интерес к термину «деконверсия» возник в 1990-х гг. после публикации американским ученым *Джоном Барбуром* (John D. Barbour) книги «Версии деконверсии: автобиография и потеря веры» (*Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith*) [24]. Автор использует термин «деконверсия» для обозначения потери религиозной веры и полагает, что, как и конверсия (обращение), деконверсия имеет свои типы. Он проанализировал автобиографии поэтов, теологов, философов, указывая, что они в своих записях «пересматривают фундаментальные убеждения о своей личности, изменяют свои убеждения в отношении Бога, правды, морального добра... Эти автобиографы не считают идеи Я, Бога, истину, доброту и текст неизменными или неоспоримыми» [24, с. 6]. Для Барбура есть три (генеральных) варианта деконверсии: 1) та, которая ведет в другую религиозную систему; 2) та, что приводит к агностицизму; 3) метафора для интерпретации личной трансформации человека.

Книга Дж. Барбура «Версии деконверсии...» получила многочисленные положительные рецензии: «рецензенты, стремящиеся быть профессионально объективными и сдержанными, могут классифицировать книгу как заставляющую задуматься; более безоговорочные рецензенты, все еще тепло ценящие интеллектуально сложный, но все же высокодоступный опыт чтения, могут добавить, что “Версии” хорошо написаны, хорошо изучены и, в суммировании, хорошо сделаны» [42, с. 123]. В то же время рецензенты указывали на проблемы в работе. Прежде всего, отмечали, что деконверсия в интерпретации Барбура лишь часть конверсионных процессов. В результате прочтения книги складывается впечатление, что автор акцентирует внимание на отдельном аспекте обращения [34, с. 104]. Вторая проблема – это появление противоречий из-за некоторого несоответствия тезисов автора примерам, которые он приводит [34, с. 104]. Вызывает сомнение у критиков и существование «деконверсии» как некоего шаблона или модели [43, с. 166]. Однако подобные упущения, как указывает другой рецензент, связаны с масштабом работы и попыткой воссоздать сложную историю деконверсии от св. Августина до XX в. [27, с. 385].

После публикации книги термин «деконверсия» стал рассматриваться в историческом ключе [41], но с течением времени он становится «полноценным религиоведческим понятием» [23; 25]. При этом некоторые из работ, посвященных феномену, напрямую базируются на исследовании Дж. Барбура [26; 36]. Отметим, что термин «деконверсия» не был принят некоторыми исследователями. Например, *Скот Макнайт* и *Хауна Ондри* полагают, что движение от чего-либо – это одновременно движение к другому, следовательно, отход от религии – это, по сути, конверсия в нерелигиозное мировоззрение [37, с. 5–6]. *Райн Крагун* и *Джозеф Хаммер*, в свою очередь, утверждают, что термин «деконверсия» слишком редуccionистский. Отказ от религиозной веры, по их мнению, является, несомненно, изменением религиозной идентичности индивида и должен рассматриваться как обращение [32, с. 159].

Уточнение теории Дж. Барбура, концептуализация термина «деконверсия», выявление типов и стилей феномена, его эмпирическое исследование были проведены группой ученых под руководством немецкого ученого *Хайнца Штрайба* [33]. Авторы основываются на том, что предшествующие исследования окончательно сформировали точку зрения, что деконвер-

сия требует отдельного рассмотрения, вне процесса религиозного обращения [33, с. 18–21]. Х. Штрайб считает, что попытка Дж. Барбура дать определение была блестящей (an excellent previous attempt), однако его формулировка требует уточнения [33, с. 21]. По его мнению, для эмпирических, полевых исследований нужно добавить еще один важный критерий, а именно утрату специфического религиозного опыта [33, с. 22]. Этот критерий, как полагает ученый, демонстрирует нам, что выход (дезаффилиация) из религиозной организации сам по себе еще не служит показателем деконверсии. Это связано, прежде всего, с размытием представлений об общине и приходе в наши дни, кроме того, интенсивность религиозной жизни сильно изменилась. С другой стороны, данное понятие облегчает изучение религиозных организаций, где членство расплывчато. Деконверсия – это изменение личных религиозных взглядов, которое состоит в трансформации религиозной идентичности, пересмотре своей системы убеждений и ценностей, перестройке мышления и когнитивных схем, выходе из старых религиозных структур и поиске новых [33, с. 23].

Деконверсия как часть религиозного обращения подразумевает самостоятельное изменение религиозных установок, а вслед за этим трансформацию когнитивного, аффективного и поведенческого элементов личности. В социальном плане обращение выражается в изменении идентичности, аффилиации, уходе либо в другую религиозную организацию, либо в атеистическую среду, либо, в определенных случаях, в нишу религиозной неопределенности. Конверсия подразумевает также переход из атеизма и неинституционализированных форм религиозности в иерархические религиозные институты.

Таким образом, автор данной статьи предлагает перенять терминологию зарубежных коллег и использовать термин «деконверсия» при исследовании феномена выхода верующих из религиозных организаций и изменения ими своих мировоззренческих установок. Предлагаемый термин лишен негативной коннотации в отличие от понятий «апостасия» или «богоотступничество». Кроме того, он не несет в себе конфессиональную определенность и может применяться в исследовании всех религий.

Список литературы

1. Аксенов В. Б. Вера и массовое сознание: расцерковление россиян в 1907–1917 гг. // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2015. Вып. 6 (39). URL: <http://history.jes.su/s207987840000545-8-1> (дата обращения: 25.05.2018).
2. Алейников В. Н. К вопросу о ренегатстве православного духовенства в период хрущевской антирелигиозной кампании (1958–1964) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. С. 326–336.
3. Амчиславский В. Л. Еврейские «солдаты-вероотступники» и православное духовенство (1860–1870-е гг.) // Общество. Среда. Развитие. 2010. № 3. С. 31–36.
4. Андрощук В. В. Преступления против религии по законодательству России: (конец XIX – начало XX в.). М.: Юриспруденция, 2016. 207 с.
5. Гаврышкив И. Р. Уход воцерковленной молодежи из православной церкви: анализ основных причин // Праксис. 2019. Т. 1. № 1. С. 258–268.
6. Градовский А. Д. Собрание сочинений. Т. 7: Начала русского государственного права. Ч. 1: О государственном устройстве. 1907. 433 с.
7. Гурлянд Я. И. Юридический лексикон, объясняющий термины и институты всех прав судопроизводства, судоустройства и нотариата. Т. 2. Одесса: Русск. тип. Исаковича, 1886. 176 с.
8. Католическая энциклопедия. М.: Изд-во Францисканцев, 2002. Т. 1: А – З. 2002. 1906 с.
9. Кодекс канонического права М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. 620 с.
10. Кривушин И. В. Загадка Сократа Схоластика: Юлиан и его время // Проблемы социальной истории и культуры средних веков и раннего нового времени. 1996. № 1. С. 47–56.
11. Манна А. К. Ответственность за вероотступничество по мусульманскому уголовному праву // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2013. № 2. С. 111–115.
12. Мартышева Л. Ю. Жак Дю Перрон: вероотступничество и прозелитизм на исходе религиозных войн во Франции // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2014. № 1. С. 54–67.
13. Ореханов Г. «Patchwork-religiosität» – «лоскутная религиозность»: особенности изучения явления в современном немецком контексте // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. 2015. № 6 (62). С. 94–112.
14. Православная энциклопедия / под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. М.: Церковно-науч. центр «Православная энцикл.», 2001. Т. 3: Анфимий – Афанасий. 751 с.
15. Рязанова С. В. Категориальный аппарат религиоведения: границы, принципы, парадигмы // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2013. Т. 13. Вып. 1. С. 37–50.

16. Сафронов Р. О. Современные социологические теории религии в США и Европе // Религиоведческие исследования. 2009. № 1–2 (1–2). С. 24–44.
17. Смирнова О. С. Уполномоченные совета по делам РПЦ областей Верхнего Поволжья и апостасия духовенства в конце 1950-х – начале 1960-х гг. // Наука и школа. 2010. № 4. С. 152–153.
18. Фирсов С. Л. Апостасия: «Атеист Александр Осипов» и эпоха хрущевских гонений на Русскую Православную Церковь. СПб. : Сатисъ, 2004. 286 с.
19. Хаддад Э., Барзания А. К вопросу о наказании за вероотступничество в исламском праве // Мир политики и социологии. 2016. № 8. С. 82–86.
20. Чернина Л. В. Non gente, sed fide judaeus et fide et gente hebraeus: к проблеме вероотступничества в Аль-Андалусе IX века // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2008. № 12. С. 136–152.
21. Шуряев В. Н. Религиозные преступления: ист.-догмат. очерки. Ярославль : Тип. Губ. правл., 1909. 422 с.
22. Adam R. J. Relating Faith Development and Religious Styles: Reflections in Light of Apostasy from Religious Fundamentalism // Archiv für Religionspsychologie / Archive for the Psychology of Religion. 2008. Vol. 30. Pp. 201–231.
23. Avance R. Seeing the Light: Mormon Conversion and Deconversion Narratives in Off- and Online Worlds // Journal of Media and Religion. 2013. Vol. 12:1. Pp. 16–24.
24. Barbour J. D. Versions of deconversion: autobiography and the loss of faith. Charlottesville : University Press of Virginia, 1994. 238 p.
25. Beaudoin T. Deconversion and Disaffiliation in Contemporary US Roman Catholicism // Horizons. December 2013. Vol. 40. Is. 2. Pp. 255–262.
26. Bielo J. S. Belief, deconversion, and authenticity among US emerging evangelicals // Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology. 2012. Vol. 40 (3). Pp. 258–276.
27. Boeckel B. Rew: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour // Christianity and Literature. 1995. Vol. 44. № 3/4. Pp. 385–387.
28. Brinkerhoff M., Burke K. Disaffiliation: Some Notes on «Falling from the Faith» // Sociological Analysis. 1980. Vol. 41 (1). Pp. 41–54. DOI: 10.2307/3709857.
29. Bromley D. G. The Social Construction of Contested Exit Roles: Defectors, Whistleblowers, and Apostates // The politics of religious apostasy: the role of apostates in the transformation of religious movements / ed. by David G. Bromley. Westport, Conn. : Praeger, 1998. 244 p. Pp. 19–48.
30. Cook D. Froude's Post-Christian Apostate and the Uneven Development of Unbelief // Religion & Literature. 2006. Vol. 38. № 2. Pp. 49–71.
31. Cottee S. The Apostates: When Muslims Leave Islam. London : Oxford University Press, 2015. 243 p.
32. Cragun R. T., Hammer J. H. One Person's Apostate is Another Person's Convert: What Terminology Tells us about Pro-Religious Hegemony in the Sociology of Religion // Humanity and Society. 2011. Vol. 35. Pp. 149–175.
33. Deconversion: qualitative and quantitative results from cross-cultural research in Germany and the United States of America / Heinz Streib [et. al.]. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 259 p.
34. Eggers D. Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour // Biography. 1997. Vol. 20. № 1. Pp. 103–105.
35. Encyclopedia of religion / Lindsay Jones, ed. in chief. 2d ed. Detroit [etc.] : Macmillan Ref. USA : Thomson Gale, 2005. Vol. 2.
36. Harrold Ph. Deconversion in the Emerging Church // International Journal for the Study of the Christian Church. 2006. Vol. 6. № 1. Pp. 79–90.
37. McKnight S., Ondrey H. Finding Faith, Losing Faith: Stories of Conversion and Apostasy. Waco : Baylor UP, 2008. 260 p.
38. Mormon historical consciousness and the concept of apostasy / edited by Miranda Wilcox, John D. Young. Oxford, New York: Oxford University Press, 2014. 364 p.
39. Nongbri B. Before religion: A history of a modern concept. New Haven : Yale University Press, 2013. 275 p.
40. Phillips B. T., Kelner S. Reconceptualizing Religious Change: Ethno-Apostasy and Change in Religion among American Jews // Sociology of Religion. 2006. Vol. 67. № 4. Pp. 507–524.
41. Stein S. J. The «Not-So-Faithful». Believers: Conversion, Deconversion, and Reconversion Among the Shakers // American Studies. 1997. Vol. 38. № 3. Pp. 5–20.
42. Watson J. Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith // Religion & Literature. 1997. Vol. 29. № 1. Pp. 123–124.
43. Ziolkowski E. J. Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour // The Journal of Religion. 1996. Vol. 76. № 1. Pp. 165–166.

To clarify the concepts related to the phenomenon of apostasy

T. A. Folieva

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy and Religious Studies,
Faculty of Theology, St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-6631-6022. E-mail: tatiana_folieva@yahoo.com

Abstract. There are several concepts that describe believers who have lost faith and left a religious organization. These concepts bear a confessional burden to one degree or another and are value judgments. The purpose of our research is to consider how concepts related to the break with religious communities are interpreted and interpreted earlier, as well as what analogues of these terms exist in foreign and domestic science.

The methodology of this study involves the analysis of theoretical approaches to the issue of deaffiliation of believers. In addition, traditional methods for the philosophy of religion and religious studies are used: dialectical, comparative, systemic.

The article analyzed the term "apostasy" in the Catholic and Orthodox traditions, touched upon the use of this term in domestic and foreign literature. The concept of "apostasy" was used in the scientific community for a long time, but it was gradually abandoned, as the terms "deaffiliation" and "deconversion" became more preferred.

As a result of the analysis, it is proposed to adopt the terminology of foreign colleagues and use the term "deconversion" when studying the phenomenon of believers leaving religious organizations and changing their worldview. On the one hand, this term is devoid of negative connotation, unlike the concepts of "apostasy" or "apostasy". On the other hand, it is free from confessional load and can be used in the study of any religions.

The results of the conducted research can be used in the further study of religious conversion, as well as in the process of teaching at the higher school of the specialty "Philosophy of Religion and Religious Studies".

Keywords: religious studies, conversion, deconversion, apostasy, deaffiliationism, religiosity, religious conversion.

References

1. Aksenov V. B. *Vera i massovoe soznanie: rascerkovlenie rossiyan v 1907–1917 gg.* [Faith and mass consciousness: the churching of Russians in 1907–1917] // *Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal "Istoriya"* – Electronic scientific and educational journal "History". 2015. Is. 6 (39). Available at: <http://history.jes.su/s207987840000545-8-1> (date accessed: 25.05.2018).
2. Alejnikov V. N. *K voprosu o renegatstve pravoslavnogo duhovenstva v period hrushchevskoj antireligioznoj kampanii (1958–1964)* [On the question of the renegade Orthodox clergy during the Khrushchev anti-religious campaign (1958–1964)] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2013. No. 4. Pp. 326–336.
3. Amchislavskij V. L. *Evrejskie "soldaty-verootstupniki" i pravoslavnoe duhovenstvo (1860–1870-e gg.)* [Jewish "apostate soldiers" and Orthodox clergy (1860–1870's)] // *Obshchestvo. Sreda. Razvitie* – Society. Wednesday. Development. 2010. No. 3. Pp. 31–36.
4. Androshchuk V. V. *Prestupleniya protiv religii po zakonodatel'stvu Rossii: (konec XIX – nachalo XX v.)* [Crimes against religion under the legislation of Russia: (late XIX – early XX century)]. M. Jurisprudence. 2016. 207 p.
5. Gavryshkiv I. R. *Uhod vocerkovlennoj molodezhi iz pravoslavnoj cerkvi: analiz osnovnykh prichin* [The departure of the church-bound youth from the Orthodox Church: an analysis of the main reasons] // *Praxis* – Praxis. 2019. Vol. 1. No. 1. Pp. 258–268.
6. Gradovskij A. D. *Sobranie sochinenij. T. 7: Nachala russkogo gosudarstvennogo prava. Ch. 1: O gosudarstvennom ustrojstve* [Collected works. Vol. 7: The Beginnings of Russian state Law. Part 1: On the state structure]. 1907. 433 p.
7. Gurlyand Ya. I. *Yuridicheskij leksikon, ob'yasnyayushchij terminy i instituty vseh prav sudoproizvodstva, sudoustrojstva i notariata. T. 2* [A legal lexicon explaining the terms and institutions of all the rights of judicial proceedings, judicial system and notary. Vol. 2]. Odessa. Russian typ. of Isakovich. 1886. 176 p.
8. *Katolicheskaya enciklopediya* – Catholic Encyclopedia. M. Franciscan Publishing House. 2002. Vol. 1: A – Z. 2002. 1906 p.
9. *Kodeks kanonicheskogo prava* – Code of Canon Law M. Institute of Philosophy, Theology and History of St. Thomas. 2007. 620 p.
10. Krivushin I. V. *Zagadka Sokrata Skholastika: Yulian i ego vremena* [The riddle of Socrates Scholastic: Julian and his time] // *Problemy social'noj istorii i kul'tury srednih vekov i rannego novogo vremeni* – Problems of social history and culture of the Middle Ages and early Modern times. 1996. No. 1. Pp. 47–56.
11. Manna A. K. *Otvetstvennost' za verootstupnichestvo po musul'manskomu ugolovnomu pravu* [Responsibility for apostasy under Muslim criminal law] // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Yuridicheskie nauki* – Herald of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Legal Sciences. 2013. No. 2. Pp. 111–115.

12. Martysheva L. Yu. *Zhak Dyu Perron: verootstupnichestvo i prozelitizm na iskhode religioznykh vojn vo Francii* [Jacques Du Perron: apostasy and proselytism at the end of religious wars in France] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya* – Herald of Moscow University. Episode 8: History. 2014. No. 1. Pp. 54–67.
13. Orekhanov G. "Patchwork-religiosität" – "loskutnaya religioznost": osobennosti izucheniya yavleniya v sovremennom nemeckom kontekste ["Patchwork-religiosität" – "patchwork religiosity": features of studying the phenomenon in a modern German context] // *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 1: Bogoslovie. Filosofiya* – Herald of Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 1: Theology. Philosophy. 2015. No. 6 (62). Pp. 94–112.
14. *Pravoslavnaya enciklopediya* – Orthodox Encyclopedia / under the gen. ed. Patriarch of Moscow and All Russia Alexy II. M. Church Scientific Center "Orthodox Encyclopedia". 2001. Vol. 3: Anthimius – Athanasius. 751 p.
15. Ryazanova S. V. *Kategorial'nyj apparat religiovedeniya: granicy, principy, paradigmy* [Categorical apparatus of religious studies: boundaries, principles, paradigms] // *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk* – Scientific yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 2013. Vol. 13. Is. 1. Pp. 37–50.
16. Safronov R. O. *Sovremennye sociologicheskie teorii religii v SShA i Evrope* [Modern sociological theories of religion in the USA and Europe] // *Religiovedcheskie issledovaniya* – Religious Studies. 2009. No. 1–2 (1–2). Pp. 24–44.
17. Smirnova O. S. *Upolnomochennyye soveti po delam RPC oblastej Verhnego Povolzh'ya i apostasiya duhovenstva v konce 1950-h – nachale 1960-h gg.* [Authorized representatives of the Council for the Affairs of the ROC of the Upper Volga region and the apostasy of the clergy in the late 1950s – early 1960s] // *Nauka i shkola* – Science and School. 2010. No. 4. Pp. 152–153.
18. Firsov S. L. *Apostasiya: "Ateist Aleksandr Osipov" i epoha hrushchevskikh gonenij na Russkuyu Pravoslavnuyu Cerkov'* [Apostasy: "The Atheist Alexander Osipov" and the era of Khrushchev's persecution of the Russian Orthodox Church]. SPb. Satis. 2004. 286 p.
19. Haddad E., Barzaniya A. *K voprosu o nakazanii za verootstupnichestvo v islamskom prave* [On the question of punishment for apostasy in Islamic law] // *Mir politiki i sociologii* – World of Politics and Sociology. 2016. No. 8. Pp. 82–86.
20. Chernina L. V. *Non gente, sed fide judaeus i fide et gente hebraeus: k probleme verootstupnichestva v Al'-Andaluse IX veka* [Non gente, sed fide judaeus and fide et gente hebraeus: on the problem of apostasy in Al-Andalus of the IX century] // *Vestnik RGGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie* – Herald of the Russian State University. Series: History. Philology. Cultural studies. Oriental studies. 2008. No. 12. Pp. 136–152.
21. Shiryaev V. N. *Religioznye prestupleniya: ist.-dogmat. ocherki* [Religious crimes: historical dogma. Essays]. Yaroslavl. Tip. of Gubernia government. 1909. 422 p.
22. Adam R. J. *Relating Faith Development and Religious Styles: Reflections in Light of Apostasy from Religious Fundamentalism* // *Archiv für Religionspsychologie / Archive for the Psychology of Religion*. 2008. Vol. 30. Pp. 201–231.
23. Avance R. *Seeing the Light: Mormon Conversion and Deconversion Narratives in Off- and Online Worlds* // *Journal of Media and Religion*. 2013. Vol. 12:1. Pp. 16–24.
24. Barbour J. D. *Versions of deconversion: autobiography and the loss of faith*. Charlottesville : University Press of Virginia, 1994. 238 p.
25. Beaudoin T. *Deconversion and Disaffiliation in Contemporary US Roman Catholicism* // *Horizons*. December 2013. Vol. 40. Is. 2. Pp. 255–262.
26. Bielo J. S. *Belief, deconversion, and authenticity among US emerging evangelicals* // *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*. 2012. Vol. 40 (3). Pp. 258–276.
27. Boeckel B. *Rew: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour* // *Christianity and Literature*. 1995. Vol. 44. No. 3/4. Pp. 385–387.
28. Brinkerhoff M., Burke K. *Disaffiliation: Some Notes on "Falling from the Faith"* // *Sociological Analysis*. 1980. Vol. 41 (1). Pp. 41–54. DOI: 10.2307/3709857.
29. Bromley D. G. *The Social Construction of Contested Exit Roles: Defectors, Whistleblowers, and Apostates* // *The politics of religious apostasy: the role of apostates in the transformation of religious movements* / ed. by David G. Bromley. Westport, Conn. : Praeger, 1998. 244 p. Pp. 19–48.
30. Cook D. *Froude's Post-Christian Apostate and the Uneven Development of Unbelief* // *Religion & Literature*. 2006. Vol. 38. No. 2. Pp. 49–71.
31. Cottee S. *The Apostates: When Muslims Leave Islam*. London : Oxford University Press, 2015. 243 p.
32. Cragun R. T., Hammer J. H. *One Person's Apostate is Another Person's Convert: What Terminology Tells us about Pro-Religious Hegemony in the Sociology of Religion* // *Humanity and Society*. 2011. Vol. 35. Pp. 149–175.
33. *Deconversion: qualitative and quantitative results from cross-cultural research in Germany and the United States of America* / Heinz Streib [et. al.]. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 259 p.
34. Eggers D. *Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour* // *Biography*. 1997. Vol. 20. No. 1. Pp. 103–105.

35. Encyclopedia of religion / Lindsay Jones, ed. in chief. 2d ed. Detroit [etc.] : Macmillan Ref. USA : Thomson Gale, 2005. Vol. 2.
36. Harrold Ph. Deconversion in the Emerging Church // International Journal for the Study of the Christian Church. 2006. Vol. 6. No. 1. Pp. 79-90.
37. McKnight S., Ondrey H. Finding Faith, Losing Faith: Stories of Conversion and Apostasy. Waco : Baylor UP, 2008. 260 p.
38. Mormon historical consciousness and the concept of apostasy / edited by Miranda Wilcox, John D. Young. Oxford, New York : Oxford University Press, 2014. 364 p.
39. Nongbri B. Before religion: A history of a modern concept. New Haven : Yale University Press, 2013. 275 p.
40. Phillips B. T., Kelner S. Reconceptualizing Religious Change: Ethno-Apostasy and Change in Religion among American Jews // Sociology of Religion. 2006. Vol. 67. No. 4. Pp. 507-524.
41. Stein S. J. The "Not-So-Faithful". Believers: Conversion, Deconversion, and Reconversion Among the Shakers // American Studies. 1997. Vol. 38. No. 3. Pp. 5-20.
42. Watson J. Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith // Religion & Literature. 1997. Vol. 29. No. 1. Pp. 123-124.
43. Ziolkowski E. J. Rew.: Versions of Deconversion: Autobiography and the Loss of Faith by John D. Barbour // The Journal of Religion. 1996. Vol. 76. No. 1. Pp. 165-166.

Проориентационный проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»: опыт реализации и перспективы внедрения

Е. О. Галицких¹, В. В. Двоеглазов²

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1145-3315. E-mail: galitskiheo@rambler.ru

²кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: vladimir6798@yandex.ru

Аннотация. Статья отражает процесс разработки и реализации проориентационного проекта «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами» на факультете филологии и медиакоммуникаций Вятского государственного университета с 2019 по 2022 гг. Авторы раскрывают теоретические основания и ведущие идеи проекта как «образовательной встречи» (В. И. Слободчиков), как события, в котором формируется мотивационный выбор выпускника как будущего педагога. Интегративный и личностно-ориентированный подходы к подготовке будущего педагога открывают путь к пониманию смыслов профессиональной педагогической деятельности как созидательной, творческой, многомерной, воспитывающей осознанное отношение к жизни. Актуальность проориентационного проекта обусловлена задачами высшей школы, развитием педагогической науки, потребностями общества в подготовленных педагогах, способных к самореализации и профессиональной деятельности в условиях интеграции онлайн и офлайн обучения. Новым результатом реализованного проекта является разработка технологии «образовательных встреч», описание всех этапов реализации: подготовительного, методического, диагностического и заключительного (рефлексивного). В статье раскрыты методы исследования: монографическая характеристика учителя, диагностическая анкета, брич-опрос, типологизация участников проекта. В заключении дается четкое обозначение перспектив проекта и возможность переноса технологии на другие факультеты и новые специальности.

Проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами» обеспечивает осознанность и перспективность в процессе подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности в условиях неопределенности, ответственности каждого за выбор дела жизни. «Встречи с педагогами» актуализируют поиск ответов на волнующие вопросы современности, показывают важность профессионального мастерства.

Статья адресована специалистам педагогического образования, преподавателям высшей школы, студентам педагогических специальностей, а также организаторам повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательная встреча, идеи встречи, педагогическая технология, типология участников проекта, диагностика, перспективы.

Введение. Проектная деятельность в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности в XXI в. получила свое творческое развитие [4; 12; 13]. Опыт проектной деятельности студенты формируют с первого до выпускного курса в разных направлениях: от исследовательских проектов до социальных, от методических и до организационных. Актуальность проориентационных проектов обусловлена задачами высшей школы, развитием педагогической науки, потребностями общества в подготовленных педагогах, способных к самореализации и профессиональной деятельности в условиях интеграции онлайн и офлайн обучения, цифровизации, турбулентности общественной жизни, киберсоциализации человека [17]. С помощью проектов высшее образование как институт подготовки профессионалов стремится «в просвещении быть с веком наравне» [19], откликаться на потребности инклюзивного обучения, на задачи развития одаренности, креативности педагогов [2] и детей разного возраста [1].

Остро стоит проблема подготовки современного педагога, способного не только следовать традициям и знать педагогическую классику, но и участвовать в экспериментальной, инновационной работе школы [23], развивать цифровую дидактику, искать перспективы методики [4; 5; 8], обновлять концепции подготовки педагога [9]: учителя, тьютора, воспитателя, организатора детской жизни.

Международные научно-практические конференции (Институт педагогики СПбГУ, КФУ, РГПУ им. А. И. Герцена), Голубковские чтения (МПГУ), Всероссийские съезды педагогов (МГУ), редакции журналов «Вопросы образования», «Педагогический имидж» [4; 5], «Вестник Вятского государственного университета» отражают потребность в подготовке педагогов с современным педагогическим мышлением, готовых к межпоколенческой коммуникации, проектной деятельности, эксперименту.

Целью этой статьи является описание, обобщение и алгоритмизация длительного опыта разработки и реализации профориентационного проекта «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами» в Вятском государственном университете с 2019 по 2022 гг. на факультете филологии и медиакоммуникаций в процессе подготовки студентов педагогических направлений. Сейчас можно представить результаты проведенного проекта и раскрыть перспективы внедрения этого опыта на других специальностях, факультетах и университетах.

Теоретические основы. Проектирование в образовании [20, с. 200] рассматривается как построение потенциально возможного образовательного пространства многообразных деятельностей и описывается следующей схемой: замысел – реализация – последствия как раскрытие его неочевидных ресурсов. Методологическим основанием выбора темы проекта является концепция В. И. Слободчикова [20] о том, что взаимодействие педагога и обучающихся становится «образовательной встречей» только в том случае, если происходит ценностный прорыв, момент открытия внутренних резервов личности, понимания смысла происходящего, отношения к встрече как к событию. Изучение концепции В. И. Слободчикова о становлении профессионального сознания будущего педагога [20, с. 201–212] убедило нас в том, что «в настоящее время вырабатывается новое представление о профессионале. Он рассматривается как целостный субъект, активный, свободный и ответственный в проектировании, осуществлении и творческом преобразовании собственной деятельности. В подлинном «Профессионале» органично сочетается Личность и Мастер» [20, с. 207]. И в процессе подготовки будущего педагога перед нами встала задача – пробудить или активизировать «способность субъекта к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования» [20, с. 207]. Для этого потребовалась ситуация «встречи» [3] студента с педагогом, который сумеет эту способность продемонстрировать, открыть, сделать ее «манком» в профессию. Сможет ли эта «проектная» встреча стать «образовательным событием», влияющим на выбор студентом «дела своей жизни», сможет ли участник встречи переключиться из позиции студента (человека, который учит себя сам) в позицию учителя (который может и хочет заниматься процессом обучения других)?

Поэтому смыслом и сверхзадачей проекта стали следующие идеи:

– встреча с современным учителем может стать событием для студентов, если станет живым общением, открывающим «двери» в профессию через конкретный путь становления в профессии;

– встреча может стать дискуссией, в которой каждый может стать «заслуженным собеседником» (А. А. Ухтомский), открывающим для себя смысл встречи;

– встреча создает условия для обратной связи учителя и студента через анкету, прямые вопросы, живой контакт;

– встреча показывает результат подготовки к профессиональной деятельности выпускников (приглашаются учителя, закончившие факультет в разное время);

– встреча с педагогами наполняется «педагогическими открытиями» и достижениями в профессии в реальных условиях современной школы;

– встреча – это творческое взаимодействие, пример назначения Учителя в школе: «утешитель, шаман, небожитель», творец, консультант, помощник, труженик, защитник, старший товарищ, вдохновитель;

– встреча раскрывает пример самореализации в профессии, поэтому носит эмоциональный, вдохновляющий, творческий характер, потому что начинается с рассказа о жизни педагога, источниках его профессионального становления;

– встреча – это ситуация полилога представителей разных поколений, которые, пользуясь правилом доверия, выясняют проблемное поле своего дела жизни, профессионального выбора.

Опыт проектирования актуализирует коммуникативность, корпоративность, креативность и критическое мышление будущих педагогов в современной информационной среде. Интегративный и личностно-ориентированный подходы к подготовке будущего педагога открывают путь к пониманию смыслов профессиональной педагогической деятельности как созидательной, творческой, многомерной, воспитывающей осознанное отношение к жизни.

Результаты. В разработку итогового проекта были включены все студенты выпускного курса педагогической направленности факультета филологии и медиакоммуникаций Вятского государственного университета: в 2019–20 уч. году – 16 человек, в 2021–22 уч. году – 12 человек. Они выступали в роли организаторов и разработчиков, в качестве зрителей и слушателей привлекались студенты всех курсов и специальностей по желанию.

В процессе реализации проекта была разработана технология проведения **«Образовательных встреч с педагогами-профессионалами»**. Цель этих встреч была направлена на получение «живого знания» путем общения с состоявшимися в профессии педагогами разных поколений, молодыми лидерами образования. Приглашались педагоги-словесники с ярким личностным потенциалом и осознанным профессиональным выбором. Среди них были педагоги разных траекторий самореализации в профессии: победитель Всероссийского конкурса «Учитель года», директор Вятской гуманитарной гимназии, участник проекта «Лидеры образования», заместитель директора по учебно-воспитательной работе, ведущий творческого клуба «Литературный салон в школе», победитель Всероссийского форума классных руководителей, учитель-методист, кандидат педагогических наук, молодой начинающий учитель, учитель высшей категории, методист Кировского областного института развития образования, аспирант кафедры педагогики. Каждый «гость» раскрывал свою «линию жизни» и обязательно делился своими методическими открытиями, успешным опытом своей работы с детьми и их родителями, своими профессиональными достижениями и планами. Среди гостей-педагогов были выпускники факультета филологии и медиакоммуникаций разных лет:

Воложанина Валерия Владимировна, директор Вятской гуманитарной гимназии, кандидат педагогических наук; *Коньшева Наталья Александровна*, методист, кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы Вятской гуманитарной гимназии; *Дильман Елена Викторовна*, учитель литературы и русского языка МБОУ СОШ № 51 г. Кирова; *Лубнина Ирина Леонидовна*, учитель литературы и мировой художественной культуры высшей категории, зам. директора МБОУ СОШ № 16 г. Кирова, победитель Всероссийского конкурса «Учитель года»; *Михайлова Мария Александровна*, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 74, организатор школьного «Литературного салона», в котором происходит свободная читательская деятельность; *Козлов Дмитрий Николаевич*, учитель литературы и русского языка МБОУ СОШ № 51 г. Кирова, учитель высшей категории; *Олинова Ирина Васильевна*, учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 74, учитель высшей категории, руководитель школьной театральной студии и проектов «Литературный вызов: пусть мир знает, что мы читаем», «Литературные путешествия по QR-коду», награждена медалью Януша Корчака; *Тупицына Наталья Анатольевна* – учитель русского языка и литературы школы № 14 города Кирова, руководитель региональной инновационной площадки ВятГУ, учитель высшей категории; *Гришина Татьяна Юрьевна*, учитель русского языка и литературы высшей категории КОГОАУ КФМЛ, победитель Межрегионального фестиваля современного урока «Читаем. Думаем. Спорим»; *Никифорова Полина Сергеевна* – магистрант 1 курса 2021 г., учитель литературы и русского языка КОГОБУ СШ с УИОП г. Белой Холуницы; *Перехрист Евгения Сергеевна* – учитель русского языка и литературы гимназии им. А. С. Грина, победитель Всероссийского форума классных руководителей и др.

Технология включала четыре этапа проектной деятельности.

Подготовительный этап. Организация рабочих групп (3 человека), приглашение педагога с успешным методическим опытом. Разработка диагностической анкеты и подготовка студентами презентации для рассказа об учителе.

Методический этап включал следующие шаги: выступление студентов с рассказом о жизни педагога, показ учебной презентации, отражающей жизнь и педагогическое творчество гостя.

1. Методические открытия учителя как приемы взаимодействия с текстом и его читателями в интерактивном режиме.

2. Дискуссия о современной школе и работе в ней. Ответы на вопросы аудитории о проблемах педагогической работы.

Диагностический этап. Заполнение анкеты всеми участниками встречи. Заключительное слово учителя «О семи секретах счастья учительской жизни», «Человек как автор самого себя» [15].

Заключительный этап выходил за пределы учебной аудитории: студенты готовили статью-новость для сайта университета с фотографиями и впечатлениями, благодарственное письмо учителю и проводили анализ собранных анкет. «Умения сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь и проявляются также в речевой деятельности», – доказывает В. А. Плешаков в теории киберсоциализации человека [17, с. 173], поэтому на этом этапе были созданы условия для выступления студентов, которые готовили встречу.

Соблюдение этого алгоритма позволяло внести технологический ритм в работу, строго выдерживать динамику встречи, этапность и график реализации проекта и получать итоговый результат.

Приведем пример анкеты, которую подготовили организаторы встречи и предложили всем заполнить по впечатлениям и дискуссии:

1. Какой прием педагогической деятельности учителя Вам запомнился и готовы ли Вы его применить на практике?

2. Какая мысль (кредо, цитата) учителя вдохновила Вас?

3. Каким советом Вам хотелось бы поделиться с коллегами после встречи с педагогом?

4. Повлияла ли встреча с учителем на Ваше желание работать по специальности? Если да, то что именно Вас вдохновило?

– не повлияла

– повлияла

– повлияла значительно

5. Какую проблему в деятельности педагога после встречи с учителем Вы осмыслили и сформулировали для себя?

6. Какую методическую книгу (художественную), которую посоветовал педагог-профессионал, Вы захотели прочитать?

7. Какие источники мотивационного выбора профессиональной деятельности для Вас самые значимые? Расставьте цифры по мере значимости от 1 до 5.

1) благоприятная рабочая атмосфера

2) условия труда

3) интерес

4) материальное вознаграждение

5) личное развитие и профессиональный рост, творчество

8. С кем из педагогов Вы бы хотели встретиться в следующем семестре?

9. В чем Вы видите перспективы развития проекта «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами»? Хотели бы Вы изменить формат проведения встречи? Если да, то как?

Обязательным этапом технологии является **организация свободной дискуссии** в формате «вопросы-ответы». Этот этап необходим для того, чтобы лично-ориентированный результат был у каждого. В аналитических статьях, посвященных дидактике высшей школы, часто отмечается неумение студентов формулировать вопросы, включаться в свободную дискуссию. Сделаем краткий обзор вопросов, которые задавали студенты педагогам:

Вопросы, заданные И. Л. Лубниной

1. Выбирая из всех в мире, кого бы Вы пригласили в гости на обед?

2. Какие три желания Вы бы загадали при встрече с Золотой рыбкой?

3. Какой совет или урок, полученный в юности, сыграл важную роль в становлении Вашей личности?

4. Детям все можно?

5. Как Вы поднимаете настроение себе и другим, когда грустно?

6. С какой книги началась Ваша любовь к чтению?

7. Как Вы отдыхаете? Как Вы проводите свой отпуск, чтобы восстановить силы после завершения учебного года?

8. Вы верите в любовь с первого взгляда?

9. Что цените в людях более всего?

10. Назовите Ваше самое любимое место на планете Земля.
11. Что или кто Вас вдохновляет?
12. Почему Вы с такой любовью говорите о школе и своих учениках?
13. Ваш любимый сказочный персонаж?
14. Чем отвечаете на хамство?
15. Что Вы не любите в себе больше всего?
16. Самое прекрасное в человеке – это...?
17. Какие книги Вы поставили бы на «золотую полку»?
18. Каким Вы видите будущее человечества?
19. Была ли в школе ситуация, когда Вам хотелось уйти? Как Вы ее решили?
20. Что есть успех?

Вопросы студентов учителю М. А. Михайловой

1. Как не потерять с годами интерес к работе?
2. Как находить в работе что-то новое? Как преодолеть эмоциональное выгорание?
3. Самое яркое событие в Вашей жизни?
4. Три самые любимые книги?
5. Что привлекает в работе в современной Кировской школе?
6. С какими трудностями приходится сталкиваться, особенно молодым специалистам?
7. Помните ли Вы ощущения Вашего первого проведенного урока?
8. Что привело Вас в профессию?
9. Самый сложный для Вас вопрос, заданный учеником? – Кто прочитал роман? (тишина) Как учителю действовать дальше?
10. На что делать акцент на уроке? Нереально поговорить целостно о произведении, на изучение которого выделен один урок.
11. Когда Вы поняли, что учитель – Ваше призвание?
12. Как заинтересовать детей книгой?
13. Как наладить общение с учеником, если ему неинтересно?
14. Как увлечь произведением весь класс?
15. Как научиться все успевать?
16. Какую методическую литературу посоветуете читать будущему учителю?

В процессе реализации проекта содержательность вопросов нарастала, студенты открыто стали задавать вопросы о профессии и жизни учителя.

Каждая группа студентов при реализации проекта стремилась внести в него свой творческий акцент, чем-то увлечь и воодушевить студентов. Например, одна из встреч с педагогом была завершена блиц-опросом: Если бы Вам навсегда запретили заниматься работой учителя, то какую новую профессию Вы бы выбрали? Какими людьми Вы восхищаетесь? Можете ли назвать определенных личностей? Хотели бы Вы дружить с таким человеком, как Вы? Если бы список 7 чудес света необходимо было составить заново, что бы Вы в него включили? Что именно каждый человек должен хотя бы раз испытать в своей жизни? Если бы Вы могли дать совет себе 20-летней, каким бы он был? Какова самая мудрая мысль, которую Вы слышали? Если бы Вы могли стать персонажем фильма или книги, то какую роль бы Вы выбрали? Какое событие из прошлого, настоящего или будущего Вы хотели бы увидеть своими глазами? Какое умение или способность Вы бы хотели в себе воспитать?

Другой вариант блиц-опроса: Назовите три причины быть учителем?

Что общего у всех учителей? Три любимых писателя? Звонок все-таки для учителя или для ученика? Какую одну книгу Вы бы взяли с собой на необитаемый остров? Какой Ваш идеальный отдых? В чем учительское счастье?

Оригинальность вопросов требует быстрых искренних ответов и вызывает живой интерес аудитории, которой важно увидеть перед собой «другого человека» в качестве «зеркала» его дела жизни и своего ценностного мира. Другая группа студентов провела обсуждение прямо в гимназии после урока учителя, ставшего гостем «Встречи».

Таким образом происходила актуализация коммуникативного и проектного опыта студентов, путь погружения в профессиональное педагогическое творчество педагогов разных школ и поколений оказался полезным и интересным, современным и лично-ориентированным. Участие будущих педагогов в проектировании образовательных встреч обеспечило перевод методологических, герменевтических и методических знаний на язык практических действий в пространство будущей профессиональной деятельности и литературного образования.

Обсуждение. После каждой встречи, как части проекта, проходило обсуждение, которое вносило корректировку в подготовку новой встречи. Студенты вносили свои предложения: «посмотреть урок приглашенного учителя; провести интервьюирование учеников, узнать, что они думают о своем учителе; пригласить молодых, начинающих учителей, на встречу, послушать учителя словесности, а не учительницу». Студенты старались сами организовывать дискуссию, фиксировать самое интересное, извлекать педагогический смысл встречи, представлять себя в роли гостя.

Важный материал для обсуждения представлял анализ анкет, после каждой встречи он открывал «обратную связь», давал возможность увидеть осмысленность результата на индивидуальном и общем уровне. **Приведем примеры из тех анализов, которые подготовили студенты в качестве обобщения результатов анкет:**

– *Каково Ваше первое впечатление о Дмитрие Николаевиче Козлове?*

По мнению студентов, Д. Н. Козлов – профессионал своего дела, увлеченный своей работой, трепетно относящийся к своим ученикам, имеет прекрасное чувство юмора.

– *Какие факты биографии Вам показались особенно интересными?*

«Для меня было удивительно, что Дмитрий Николаевич без раздумий согласился взять классное руководство, что ему в таком возрасте удалось воспитать любовь к литературе и русскому языку, его выпускники поступили в МГУ». «Дмитрий Николаевич считает себя счастливым, когда проверяет тетради. Свою жизнь представляет как большую горку». «Год работы над своим портфолио перед встречей с директором школы явно не прошел зря».

«Любимая книга – «Преступление и наказание». «История о том, как Дмитрий Николаевич впервые устраивался на работу и веселые истории из педагогической практики».

– *Какие методические приемы Вам запомнились? Как бы Вы могли их применить на практике?*

«Золотая полка книг», допускать ошибку в ударении намеренно, письмо маме или стихотворение о папе. «Все сдаем вовремя! Это требование помогает выработать дисциплину и ответственность учеников, а также вызывает интерес к предмету». «Сразу выдвигать требования». «Найти своего наставника». «Умение адаптировать школьную программу к интересам учеников».

– *Какие качества являются важными в профессии учителя?*

«Стойкость, уверенность в себе, коммуникабельность, любовь к профессии, любовь к детям, стрессоустойчивость, наличие чувства юмора, стремление к саморазвитию, трудолюбие, здравый ум, индивидуальный подход к ученикам, требовательность, открытость, сдержанность, ответственность, терпение, стальные нервы, «Учитель должен быть универсалом», «Работу учителя отличают стабильность», «артистичность, внимательность, понимание, способность идти в ногу со временем».

Включим в обсуждение список методических приемов, которые увидели и зафиксировали в анкетах студенты после встреч [7; 24; 25]: выразительное чтение художественных произведений на уроке; быстрый темп на уроке с «хитрыми» вопросами; прием «открытое письмо»; вопрос учителю по прочитанному отрывку произведения; технология педагогических мастерских («Записка», «Простой бумаги белый лист», «Что я люблю и не люблю» и др.); маркировка и разметка текста; составление ассоциативного ряда; интеллект-карта; подведение итогов урока с помощью фразы «А напоследок я скажу...»; смэшбук-формат; приемы инфографики, интегративные образовательные экспедиции; рабочие тетради для записей, «Онегинский блокнот», уроки добросердечия, читательская биография, встреча детей с живым автором книги, литературный батл, филологический рэп и др.

Чаще всего выступления педагогов носили яркий афористичный характер речи, поэтому ответ на вопрос: «*Какая мысль (кредо, цитата) учителя вдохновила Вас?*» был многомерным: «Я на своем месте»; «Нельзя задавить детей авторитетом»; «Дети у меня знают, что оценки не определяют их как человека»; «Нет детей, которые не могли бы не читать»; «Педагог – не работа, а призвание»; «Родители – помощники учителя, а не соперники»; «Праздничная радость работы»; «Поэзия – подруга и помощница»; «И каждый читатель как тайна»; «Самая интересная книга – это книга о своей жизни»; «Пишущий человек всегда активен»; «Люби то, что делаешь – иначе зачем?»; «Не останавливайтесь на достигнутом!»; «Цени человеческое в каждом ученике!».

Какие нужные советы в конце встречи предлагали педагоги выпускникам: вдохновлять детей собственным примером; превратить работу в образ жизни; научиться отдыхать от рабо-

ты с помощью спорта, творчества, чтения, семьи; брать родителей учеников в союзники и помощники; быть открытым с детьми, не бояться дарить им ласку; никогда не отчаиваться и не обижаться на учеников; быть последовательным в своих требованиях, научить себя думать.

Что из общения с учителем Е. С. Перехрист могло повлиять на Ваше желание работать по специальности? Из ответов студентов:

«Появилось желание работать с удовольствием так, как это делает Евгения Сергеевна; поняла, что люблю детей и хочу посвятить этому жизнь; вдохновила идея исполнять свое предназначение; заинтересовали перспективы педагогической деятельности, необходимость знания психологии; вдохновило то, что можно преподавать интересно, придумывать что-то новое». Этот вопрос был предложен всем участникам каждой встречи. Ответ на него давал представление об осознанности разговора с учителем, о поиске своего дела жизни.

Заключение. Опыт разработки и реализации проекта дал возможность увидеть его итоги и перспективы, сформулировать следующие выводы.

1. Проект становился «образовательной встречей», которая расширяет представления студентов о реальной проблематике и многомерности профессиональной педагогической деятельности, создает смысловой контекст общения с учителем. Педагог «включает» поиск студентами своего дела жизни как бытийную реальность, как способ самореализации в профессии.

2. Каждый педагог, ставший участником проекта, не только делился своим методическим мастерством, но и личным опытом постижения профессии как своего призвания. Он с гордостью и уважением рассказывал о своих учениках, доказывая будущим педагогам важность своего личностного потенциала, необходимость стать интересным Человеком и Воспитателем для учеников, имеющим право учить и учиться, работать в школе.

3. Проект включал мотивирующий вектор, потому что открывал проблематику и возможности реальной педагогической деятельности в разных направлениях: проблему построения взаимоотношений учителя и учеников, сложность общения с родителями, дефицит времени на самообразование и подготовку к урокам, поиск резервов для саморазвития и отдыха, высокую интеллектуальную и эмоциональную напряженность педагогической работы.

4. Анализ ранжирования источников мотивационного выбора профессиональной деятельности показал, что для большинства респондентов самым значимым источником выбора профессиональной деятельности является благоприятная рабочая атмосфера и условие труда. На втором месте – личное развитие и профессиональный рост. На третьем и четвертом месте – интерес и творчество.

5. Важным результатом целенаправленного наблюдения и анкетирования стала разработка **типологии участников проекта. Первый тип – «учитель по призванию».** Эти студенты отличаются осознанностью профессионального выбора, самостоятельностью, креативностью, коммуникативной одаренностью. Этот тип представляли 21 студент из 67 опрошенных. Второй тип – «учитель **сомневающийся**». Эти студенты больше любят литературу, чтение, сам предмет, чем процесс его преподавания. Сомневаются в своих силах, но надеются, что смогут работать в школе (40 из 67). **И последний тип – «попутчики**», их всего 7 человек, они школы боятся, не хотят заниматься педагогической деятельностью, но считают, что образование в университете будет способствовать их развитию. Нами была изучена «специфика киберсоциализации молодежи разных психологических типов» [17, с. 182], эти знания помогли описать типы участников проекта.

6. Студенты получили «живые знания» о путях профессиональной самореализации педагога, о профессиональных конкурсах и наградах, о видах творчества: литературного, научного, театрального, инновационного, прикладного.

7. Практическая значимость проекта заключается в его технологической распаковке и удобстве переноса технологии работы и алгоритма организации проекта на любой другой факультет и профессиональную направленность подготовки. Потому что приглашать на встречи можно состоявшихся в профессии юристов, экономистов, инженеров, менеджеров, журналистов.

8. Важно, что перед студентами были педагоги – яркие индивидуальности, обладающие авторством собственной жизни и миропонимания [9; 15; 16], они реализуют себя в педагогическом творчестве, в осознанности своей профессии, в «любви к делу своей жизни» [11, с. 35]. Именно поэтому «встреча» с ними формирует идеалы, смыслы и ценности, вызывает отношение к учительству как служению, призванию, духовному бытию человека. «Подлинно кон-

кретная всеобщность совпадает с подлинной конкретностью индивидуального, подлинная общая правда совпадает с жизнью» [20, с. 177].

9. Перспектива проекта не только в укреплении профессиональных связей с выпускниками факультета, но и в получении от них новых запросов о проектных идеях, о темах совместных научно-практических конференций и событий. Кроме этого, общение открыло будущим педагогам перспективы знаний о профессии учителя, о современной школе, о самореализации в творческой педагогической работе [18], о наставничестве [23].

Таким образом, проект «Образовательные встречи с педагогами-профессионалами» обеспечивает осознанность и перспективность в процессе подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности в условиях неопределенности, ответственности, событийности. «Встречи с педагогами» актуализируют поиск ответов на волнующие вопросы современности, показывают важность профессионального мастерства и выбора дела жизни.

Список литературы

1. Берджес Д. Обучение как приключение. М., 2017. 238 с.
2. Брякова И. Е. Креативная компетентность учителя-словесника. Оренбург, 2021.
3. Встречи... : сборник / ред. И. С. Павлов. М., 2005.
4. Галицких Е. О. Профессиональная подготовка педагога-словесника: от рисков к поиску ресурсов в новую цифровую эпоху // Педагогический имидж. 2019. № 2 (43). С. 63–76. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-2-63-76.
5. Галицких Е. О. Технология изучения методической литературы студентами университета: чтение с увлечением // Педагогический имидж. 2016. № 4. С. 26–31.
6. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М., 2016.
7. Галицких Е. О. Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования // Педагогический имидж. 2016. № 1. С. 49–53.
8. Галицких Е. О. Учитель и общество: художественная правда и правда жизни // Вестник гуманитарного образования. 2018. № 3 (11). С. 106–112.
9. Давлятишина О. В. Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации. Киров, 2015.
10. Драйден Г. Революция в обучении : пер. с англ. М, 2003.
11. Камаева О. Ёлка. Из школы с любовью, или Дневник учительницы. М., 2013.
12. Кейек-Франсен Дебора. Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 116–136.
13. Киркина Е. Э. Гуманитарное проектирование как современная образовательная технология // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. URL: <http://econf.rae.ru/article/4892> (дата обращения: 19.02.2022).
14. Компьютерные технологии в обучении литературе: рабочая программа дисциплины / Н. А. Мирнова, Н. П. Дутко, Н. А. Попова. М., 2019.
15. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя. М., 2007.
16. От чтения – к творчеству жизни : сб. статей. СПб., 2019.
17. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека. М., 2011.
18. Практики гуманитарного образования: проектирование – событийность – текст : сб. Москва – Киров, 2016.
19. Роботова А. С. Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. СПб., 2008.
20. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : 2005.
21. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования : монография. Челябинск, 2013.
22. Федоров О. Д. Стратегии сопровождения молодого учителя в процессе его профессионального становления: результаты эмпирического исследования // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2021. Вып. 72. Ч. 1. С. 279–282.
23. Федоров О. Д. Онтологическая модель наставничества молодых учителей / О. Д. Федоров, Н. Р. Яшук // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5 (122). С. 38–49. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2021_5/07.pdf (дата обращения: 18.09.2022)
24. Galitskikh E. O. Educational Technology «List» as a Resource for the Organization of Children's Literature Reading // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : 2nd International Forum on Teacher Education, Kazan, 19–21 May 2016. Kazan : the Future Academy. 2016. Vol. XII. Pp. 44–49.
25. Galitskikh E., Ponomarenko L. Fiction as a Source of Pedagogical Knowledge // Международный форум по педагогическому образованию : сборник IFTE. Казань, 2018. Vol. XLV. Pp. 884–893. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2018/page-6> (дата обращения: 18.09.2022)

Career guidance project "Educational meetings with professional teachers": experience of implementation and prospects of implementation

E. O. Galitskih¹, V. V. Dvoeglazov²

¹Doctor of Pedagogical Sciences,
professor of the Department of Russian and Foreign Literature and Teaching Methods, Vyatka State University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1145-3315. E-mail: galitskiheo@rambler.ru

²PhD in Philological Sciences, associate professor of the Department of Russian and Foreign Literature and
Teaching Methods, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: vladimir6798@yandex.ru

Abstract. The article reflects the process of development and implementation of the career guidance project "Educational meetings with professional teachers" at the Faculty of Philology and Media Communications of Vyatka State University from 2019 to 2022. The authors reveal the theoretical foundations and leading ideas of the project as an "educational meeting" (V. I. Slobodchikov), as an event in which the motivational choice of a graduate as a future teacher is formed. Integrative and personality-oriented approaches to the training of a future teacher open the way to understanding the meanings of professional pedagogical activity as creative, creative, multidimensional, educating a conscious attitude to life. The relevance of the career guidance project is due to the tasks of higher education, the development of pedagogical science, the needs of society for trained teachers capable of self-realization and professional activity in the conditions of integration of online and offline learning. A new result of the implemented project is the development of the technology of "educational meetings", a description of all stages of implementation: preparatory, methodological, diagnostic and final (reflexive). The article reveals research methods: monographic characteristics of the teacher, diagnostic questionnaire, blitz survey, typologization of project participants. In conclusion, a clear indication of the prospects of the project and the possibility of transferring technology to other faculties and new specialties is given.

The project "Educational meetings with professional teachers" provides awareness and perspective in the process of preparing university graduates for professional activity in conditions of uncertainty, everyone's responsibility for choosing the business of life. "Meetings with teachers" actualize the search for answers to exciting questions of our time, show the importance of professional skills.

The article is addressed to specialists of pedagogical education, teachers of higher education, students of pedagogical specialties, as well as organizers of professional development of teachers.

Keywords: project activity, educational meeting, meeting ideas, pedagogical technology, typology of project participants, diagnostics, prospects.

References

1. Burgess D. *Obuchenie kak priklyuchenie* [Learning as an adventure]. M. 2017. 238 p.
2. Bryakova I. E. *Kreativnaya kompetentnost' uchitelya-slovesnika* [Creative competence of a teacher-wordsmith]. Orenburg. 2021.
3. *Vstrechi... : sbornik – Meetings... : collection* / ed. I. S. Pavlov. M. 2005.
4. Galitskih E. O. *Professional'naya podgotovka pedagoga-slovesnika: ot riskov k poisku resursov v novuyu cifrovuyu epohu* [Professional training of a teacher-wordsmith: from risks to the search for resources in the new digital era] // *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical image*. 2019. No. 2 (43). Pp. 63–76. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-2-63-76.
5. Galitskih E. O. *Tekhnologiya izucheniya metodicheskoy literatury studentami universiteta: chtenie s uvlecheniem* [Technology of studying methodological literature by university students: reading with passion] // *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical image*. 2016. No. 4. Pp. 26–31.
6. Galitskih E. O. *Chtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life creation]. M. 2016.
7. Galitskih E. O. *Masterskie zhiznetvorchestva kak innovacionnaya tekhnologiya sobytijnogo obrazovaniya* [Workshops of life creation as an innovative technology of event education] // *Pedagogicheskij imidzh – Pedagogical image*. 2016. No. 1. Pp. 49–53.
8. Galitskih E. O. *Uchitel' i obshchestvo: hudozhestvennaya pravda i pravda zhizni* [Teacher and society: artistic truth and the truth of life] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya – Herald of Humanitarian Education*. 2018. No. 3 (11). Pp. 106–112.
9. Davlyatshina O. V. *Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagogov v usloviyah obshcheobrazovatel'noj organizatsii* [Professional and personal development of teachers in the conditions of a general education organization]. Kirov, 2015.
10. Dryden G. *Revolyuciya v obuchenii : per. s angl.* [Revolution in education: transl. from English]. M. 2003.
11. Kamaeva O. *Yolka. Iz shkoly s lyubov'yu, ili Dnevnik uchitel'nicy* [Christmas Tree. From school with love, or the Diary of a teacher]. M. 2013.

12. Keyek-Fransen Deborah. *Praktiki uspešnosti studentov: ot ochnogo obučeniya k masštabnomu i obratno* [Student success practices: from full-time study to large-scale and back] // *Voprosy obrazovaniya – Questions of education*. 2018. No. 4. Pp. 116–136.
13. Kirkina E. E. *Gumanitarnoe proektirovanie kak sovremennaya obrazovatel'naya tekhnologiya* [Humanitarian design as a modern educational technology] // *III Vserossijskaya nauchno-praktičeskaya Internet-konferenciya "Innovacionnye napravleniya v pedagogičeskom obrazovanii" s mezhdunarodnym uchastiem – III All-Russian scientific and practical Internet conference "Innovative directions in pedagogical education" with international participation*. Available at: <http://econf.rae.ru/article/4892> (date accessed: 19.02.2022).
14. *Komp'yuternye tekhnologii v obučenii literature: rabochaya programma discipliny – Computer technologies in teaching literature: the working program of the discipline* / N. A. Mironova, N. P. Dutko, N. A. Popova. M. 2019.
15. Nizovskih N. A. *Chelovek kak avtor samogo sebya* [Man as the author of himself]. M. 2007.
16. *Ot chteniya – k tvorchestvu zhizni : sb. statej – From readings – to the creativity of life : collection of articles*. SPb. 2019.
17. Pleshakov V. A. *Teoriya kibersocializacii cheloveka* [Theory of human cybersocialization]. M. 2011.
18. *Praktiki gumanitarnogo obrazovaniya: proektirovanie – sobytijnost' – tekst : sb. – Practices of humanitarian education: design – eventfulness – text : collection*. Moscow – Kirov. 2016.
19. Robotova A. S. *Gumanitarnyj tekst v pedagogičeskom poznanii i prepodavanii pedagogiki* [Humanitarian text in pedagogical cognition and teaching of pedagogy]. SPb. 2008.
20. Slobodchikov V. I. *Očerki psihologii obrazovaniya* [Essays on the psychology of education]. Birobidzhan. 2005.
21. Terent'eva N. P. *Koncepciya aksiologizacii literaturnogo obrazovaniya : monografiya* [The concept of axiologization of literary education : monograph]. Chelyabinsk. 2013.
22. Fedorov O. D. *Strategii soprovozhdeniya mladogo uchitelya v processe ego professional'nogo stanovleniya: rezul'taty empiričeskogo issledovaniya* [Strategies for accompanying a young teacher in the process of his professional formation: results of an empirical study] // *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. – Problems of modern pedagogical education : collection of scientific works*. Yalta : RIO GPA. 2021. Is. 72. Part 1. Pp. 279–282.
24. Galitskikh E. O. Educational Technology "List" as a Resource for the Organization of Children's Literature Reading // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : 2nd International Forum on Teacher Education, Kazan, 19–21 May 2016*. Kazan : the Future Academy. 2016. Vol. XII. Pp. 44–49.
25. Galitskikh E., Ponomarenko L. Fiction as a Source of Pedagogical Knowledge // *International Forum on Teacher Education : collection IFTE. Kazan, 2018. Vol. XLV. Pp. 884–893*. Available at: <https://www.future-academy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2018/page-6> (date accessed: 18.09.2022)

Социальное здоровье как фактор личностного и профессионального становления будущих педагогов

С. А. Гильманов¹, Ю. В. Булыгина²

¹профессор, Гуманитарный институт, Югорский государственный университет.
Россия, г. Ханты-Мансийск. ORCID: 0000-0001-8436-7763. E-mail: gsa1109@yandex.ru

²аспирант, Гуманитарный институт, Югорский государственный университет.
Россия, г. Ханты-Мансийск. ORCID: 0000-0002-4180-8634. E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru

Аннотация. Социальное здоровье является фактором, оказывающим влияние на функционирование всех социальных отношений и институтов. Значительные социокультурные изменения, происходящие в обществе, актуализируют вопрос о поиске ресурсов и способов укрепления социального здоровья личности. Вопросы развития социального здоровья будущих педагогов, являющегося основой их профессионального становления, в условиях вуза, а также формирования их готовности к укреплению социального здоровья учащихся, мало изучены в педагогической науке.

Целью исследования являлась разработка подхода к способам укрепления социального здоровья студентов педагогического направления. Использование теоретических методов исследования (анализ, обобщение, систематизация) позволило определить понятие социального здоровья, его компоненты и наиболее важные показатели для представителей типа профессии «человек – человек»; обосновывается взаимосвязь социального здоровья педагога и учащихся. С помощью тестирования и математико-статистической обработки данных (критерий Манна – Уитни) получены и интерпретированы результаты экспериментального исследования особенностей социального здоровья будущих педагогов.

Сделан вывод о том, что показатели социального здоровья студентов 2-го и 4-го курсов по направлению «Педагогическое образование» отличаются незначительно, следовательно, образовательный процесс вуза не оказывает значимое влияние на его становление. Существует необходимость разработки системы действий (программы), направленной на развитие социального здоровья будущих педагогов и формирование их готовности к укреплению социального здоровья учащихся. Результаты исследования могут быть использованы в практике подготовки студентов педагогической направленности, а также самими студентами, обучающимися на социальном, педагогическом, гуманитарном профилях в высшей школе.

Ключевые слова: социальное здоровье, укрепление социального здоровья, компоненты социального здоровья, готовность к укреплению социального здоровья.

Введение. Здоровье во всех его проявлениях – физическом, психическом, социальном – существенный фактор, влияющий на развитие общества и человека, что обуславливает чрезвычайную актуальность поиска ресурсов и способов его обеспечения и укрепления. В особенности это касается здоровья социального, связанного с процессами взаимодействия личности и общества, со стабильным функционированием всех социальных отношений и институтов. Важную роль играет в этом отношении система образования, в которой могут актуализироваться все способы и условия поддержания здоровья.

Одним из ресурсов обеспечения социального здоровья в образовании является, по нашему мнению, личность и деятельность педагога: именно от него во многом зависит воспитание способностей учащихся к взаимодействию и формированию значимых отношений с другими людьми, к адаптации в разнообразных социальных ситуациях. Мы считаем поэтому, что при подготовке педагогов к будущей профессиональной деятельности необходимо формировать готовность студентов к укреплению социального здоровья учащихся, а для этого нужно укреплять и развивать социальное здоровье самих будущих педагогов, как основу их личностного и профессионального становления. Однако именно эта сторона проблемы обеспечения социального здоровья человека и общества остается, несмотря на обилие исследований социального здоровья, малоизученной в педагогической науке.

Целью данной статьи является обоснование разрабатываемого нами подхода к способам укрепления социального здоровья будущих педагогов и формирования у них на этой основе готовности к укреплению социального здоровья учащихся. Для достижения цели мы решаем такие задачи, как уточнение на основе анализа подходов, сложившихся в отечествен-

ных исследованиях, понятия социального здоровья в отношении его структуры; комплексная характеристика состояния социального здоровья будущих педагогов, установленная в результате эмпирического исследования студентов, проведенного в Тюменском государственном университете; описание ориентиров разрабатываемой нами программы по укреплению социального здоровья будущих педагогов и формированию у них готовности к укреплению социального здоровья учащихся.

Предварительно сформулированной эмпирически верифицируемой гипотезой явилось предположение о том, что в период обучения социальное здоровье будущих педагогов не претерпевает значительных изменений в силу того, что в учебном процессе не происходит его целенаправленное формирование, что и обуславливает необходимость разработки и реализации системы целенаправленных действий в этом направлении.

Анализ литературы показал, что, несмотря на обилие исследований, посвященных социальному здоровью и способам его развития, единый подход к пониманию объема и содержания данного понятия не сложился. Можно отметить, что термином «социальное здоровье» обозначается широкий спектр процессов и явлений различной природы: биологической, психологической, культурной, социальной, духовно нравственной. Затрудняющими анализ факторами являются и использование в исследованиях близких по значению понятий: «общественное здоровье», «социальное благополучие», «социальное самочувствие» и др. Сложность понимания сущности и характеристик социального здоровья обуславливает необходимость междисциплинарного подхода к его исследованию. Высказываются мысли о том, что в психологических исследованиях общественного здоровья нужно соблюдать методологические принципы, в которых учитывается то, что это – социальный феномен, который является продуктом исторического развития и требует междисциплинарных и многоуровневых исследований и интервенций [21].

При рассмотрении сущности социального здоровья наиболее значимыми для наших целей являются социологический и социально-психологический подходы. В рамках социологического подхода социальное здоровье рассматривается и понимается как определенная характеристика общества, которое представляется в качестве носителя социального здоровья, оказывающего влияние на возможность удовлетворения людьми своих потребностей. Так, А. С. Москвич определяет социальное здоровье в качестве «жизнеспособности общества как социального организма» [13, с. 10]. По определению Р. А. Зобова, это «отражение отношения общества к человеку, которое реализуется через включение (и исключение) человека в разнообразные социальные структуры» [8, с. 105]. Социологический подход реализуется в социальных практиках, в том числе и за рубежом. Так, в США реализуется Национальный проект «Социальная жизнь, здоровье и старение» (National Social Life, Health, and Aging Project, NSHAP), в котором учитываются такие показатели, как социальные отношения, сексуальность, социальные сети, социальные ресурсы и социальное участие [27].

Согласно социально-психологическому подходу, социальное здоровье рассматривается в качестве феномена, определяющего особенности взаимодействия личности и общества, а его носителем является личность. Именно в рамках данного подхода, развивающегося в последние несколько десятилетий, социальное здоровье определяется как личностная характеристика человека, обеспечивающая ему успешную реализацию собственных потребностей и целей в процессе социальной жизни. Различными в исследованиях, опирающихся на этот подход, являются состав и структура социального здоровья, куда чаще всего включаются различные свойства, отражающие нравственные, коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные характеристики личности, проявляющиеся в мотивации, целеполагании, поведении, отношении к себе и обществу. Так, сюда включают гармоничность отношений личности с социальным окружением и социальную зрелость [1], способности индивида формировать благоприятные межличностные отношения с другими людьми, «адаптироваться к различным социальным ситуациям и действовать соответствующим образом в различных условиях» [26, р. 49]. Показано, социальное здоровье связано с мудростью и развитием интеллекта [25]. Характеризуется, помимо других составляющих, духовно-нравственными основами личности, определяющими ее поведение с ориентиром на общественные смыслы и ценности [7]. Подчеркивается связь социального здоровья, наряду с другими психологическими характеристиками, с установками и мотивами личности [6].

Нам близок именно социально-психологический подход к социальному здоровью, в котором при всем многообразии трактовок, отражающих сущность данного понятия, можно выделить следующие общие положения: социальное здоровье всегда рассматривается как характеристика, возникающая в системе «индивид – социум»; представляет собой сложный

личностный феномен, возникающий как результат взаимодействия индивида с социальным окружением и отражающий качество этого взаимодействия. Мы согласны с определением Л. В. Колпиной, которая понимает социальное здоровье как «совокупность личностных характеристик, обеспечивающих индивиду гармоничное взаимодействие с социальной средой, в результате чего реализуются его биопсихосоциальные потребности, сохраняется и развивается социальная среда» [9, с. 79]. В качестве основного ориентира, обуславливающего наше представление о социальном здоровье, мы принимаем точку зрения Л. А. Байковой, которая определяет его как «личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом» [3, с. 22]. С этих позиций мы подходим и к определению компонентной структуры социального здоровья (см. рис. 1).



Рис. 1. Структура социального здоровья (по Л. А. Байковой)

В отношении психолого-педагогической диагностики социального здоровья можно, по нашему мнению, ориентироваться на существующие методики, выявляющие такие его компоненты, как «социально-психологическая адаптированность», «самоактуализация», «социальная направленность».

Особо следует подчеркнуть, что для будущих педагогов социальное здоровье может рассматриваться как фактор, в значительной степени определяющий успешность адаптации к профессии, эффективность и качество педагогической деятельности. Специалисты подчеркивают, что сохранение социального здоровья учителей и преподавателей является «важнейшим фактором формирования социального здоровья молодого поколения» [12, с. 15]. Исследования на тему влияния здоровья учителя на здоровье учеников [2; 4], а также рассмотрение вопроса о механизмах взаимовлияния субъектов образовательного процесса друг на друга в личностной стороне педагогического взаимодействия [10] позволяют сделать вывод о том, что процесс укрепления социального здоровья учащихся, к которому обращено пристальное внимание в последнее время, будет эффективным лишь при условии сохранности социального здоровья самого педагога. Таким образом, задача укрепления социального здоровья педагога является актуальной на протяжении всего профессионального пути. Время обучения в вузе следует рассматривать как один из первостепенных и основных периодов укрепления социального здоровья будущих педагогов, способствующим формированию одной из общепрофессиональных компетенций выпускника бакалавриата (ОПК-1): готовностью сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности [20]. Воспитание самоактуализирующейся личности невозможно в ситуации, когда педагог сам не является такой личностью [18]. Ярко выраженная ориентация педагогической деятельности на социальные и общечеловеческие ценности обуславливает необходимость социальной направленности будущих педагогов.

И время обучения в вузе является важным периодом ее формирования. Так, Е. В. Щукина указывает, что «стратегической задачей высшего образования является формирование позитивных социальных ориентиров студенческой молодежи» [24, с. 32].

Методы. В исследовании мы использовали такие теоретические методы, как анализ, обобщение и систематизация подходов к определению сущности, содержания и структуры социального здоровья, сложившиеся в трудах исследователей этого феномена.

В качестве эмпирического метода применялось тестирование. Использовались подобранные в соответствии с определенными компонентами социального здоровья валидные и надежные методики: опросник «Социально-психологической адаптированности (СПА) К. Роджерса, Д. Даймонда» [15]; «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д. А. Леонтьев) [11]; методика диагностики самоактуализации личности Э. Шострома (САТ) в модификации Л. Я. Гозмана [16]; адаптированный нами опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У. С. Родыгиной [17].

Использовался метод математико-статистической обработки данных, критерий Манна – Уитни.

Результаты. Для решения задачи по комплексной характеристике состояния социального здоровья будущих педагогов в 2021–2022 учебном году в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета мы провели эмпирическое исследование, направленное на установление актуального уровня и особенностей социального здоровья студентов направления «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» (n = 116; 52 чел. – студенты 2-го курса; 64 чел. – студенты 4-го курса). Для решения задач исследования был отобран следующий комплекс диагностических методик:

– социально-психологическая адаптированность: «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» (Д. А. Леонтьев), опросник СПА (К. Роджерс, Д. Даймонд);

– самоактуализация: методика диагностики самоактуализации личности Э. Шострома (САТ);

– социальная направленность: опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У. С. Родыгиной, адаптированный нами в части включения таких признаков, как: интерес к профессии, удовлетворенность результатами своего профессионального становления; изменения ориентации содержания вопросов на деятельность педагога.

Результаты диагностики компонентов социального здоровья студентов представлены в рис. 2, 3.

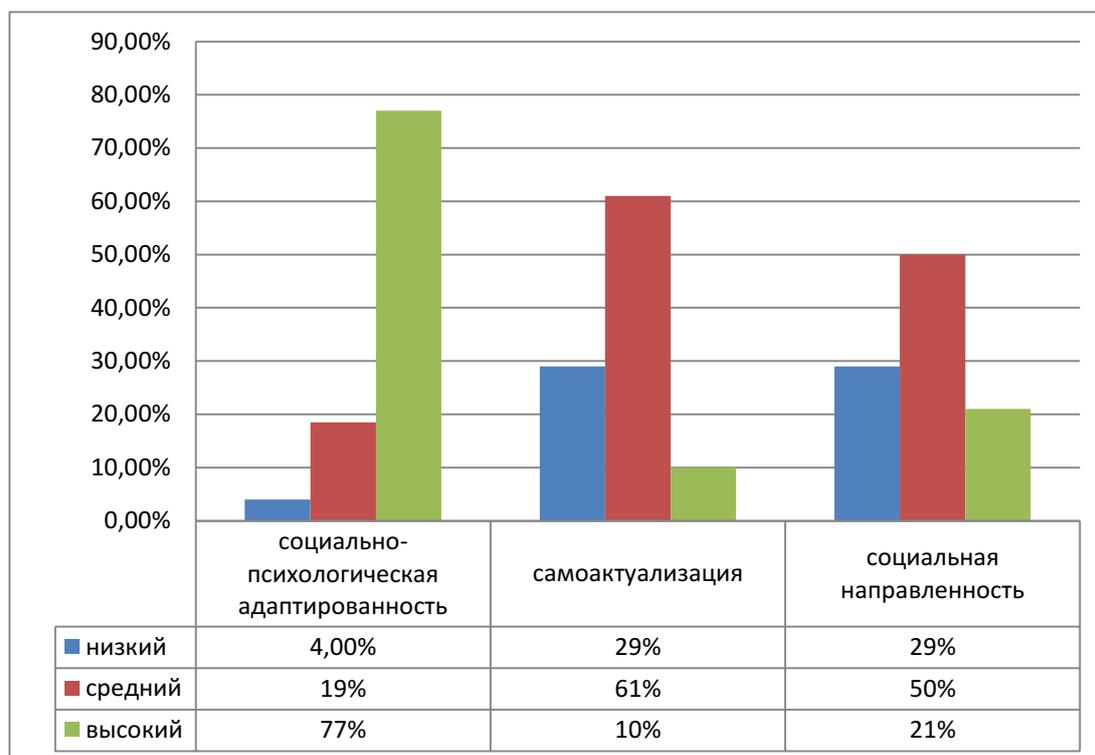


Рис. 2. Результаты диагностики компонентов социального здоровья студентов 2-го курса, n = 52

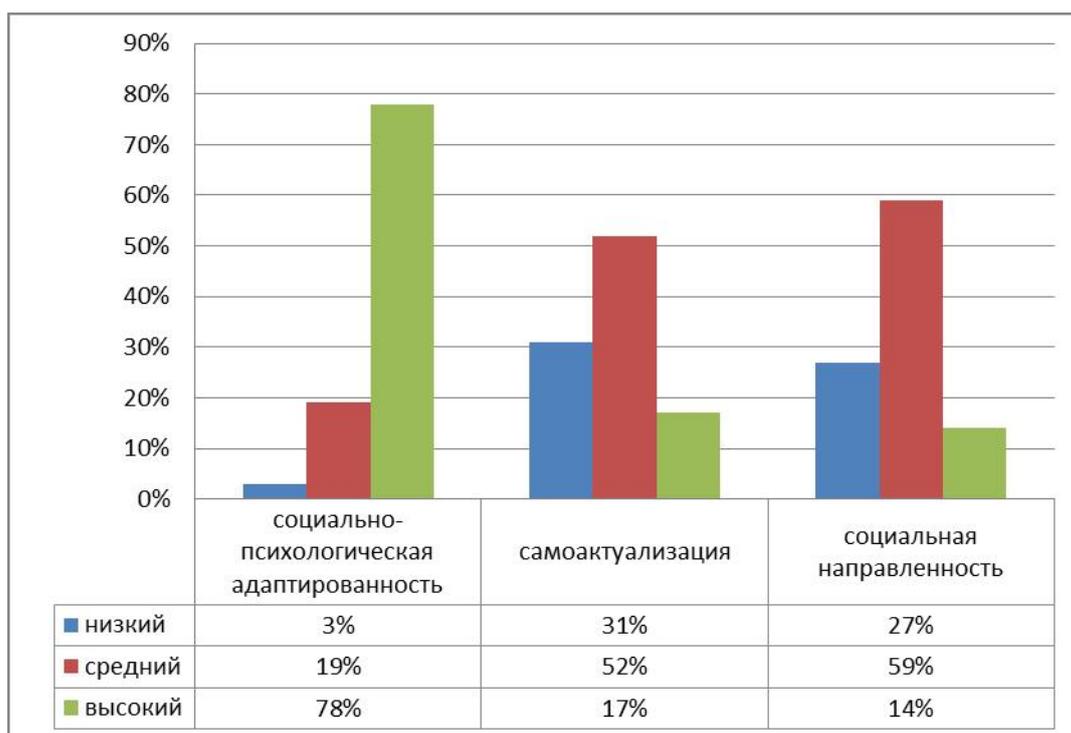


Рис. 3. Результаты диагностики компонентов социального здоровья студентов 4-го курса, n = 64

Как видно из представленных выше диаграмм, наблюдается схожая картина выраженности компонентов в структуре социального здоровья у студентов 2-го и 4-го курсов. В обеих выборках около 30 % студентов имеют низкий уровень самоактуализации и социальной направленности. При этом данные феномены играют очень важное значение для становления личности педагога.

Показатели, оказывающие, на наш взгляд, наиболее существенное влияние на выполнение профессиональных задач будущим педагогом, представлены в таблице. В ходе анализа результатов исследования (использовался критерий Манна – Уитни) были выявлены значимые различия выраженности между некоторыми показателями у студентов 2-го и 4-го курсов (данные показатели выделены жирным шрифтом в таблице 1, где p – уровень значимости различий).

Таблица 1

Сравнение показателей социального здоровья будущих педагогов у студентов 2-го и 4-го курсов (n = 116)

Измеряемые показатели	2 курс (n ₁ = 52)		4 курс (n ₂ = 52)		U Манна – Уитни	p
	средний ранг	сумма рангов	средний ранг	сумма рангов		
Интерес к жизни	65,26	3393,50	52,01	3276,50	1260,5	0,034
Удовлетворенность самореализацией (результат жизни, СЖО)	64,61	3359,50	52,55	3310,50	1294,5	0,049
Локус Я	66,85	3476,00	50,70	3194,00	1178	0,009
Принятие окружающих	58,11	3021,50	58,82	3764,50	1643,5	0,9
Наличие целей в жизни	60,66	3154,50	55,80	3515,50	1499,5	0,44
Самопринятие	58,52	3043,00	58,48	3743,00	1663	0,996
Познавательные потребности	52,51	2730,50	63,37	4055,50	1352,5	0,079
Креативность	60,21	3131,00	57,11	3655,00	1575	0,6
Ценности, присущие самоактуализирующейся личности	60,15	3128,00	57,16	3658,00	1578	0,63
Сензитивность к себе (рефлексивность)	61,14	3179,50	56,35	3606,50	1526,5	0,43
Гибкость поведения	52,64	2737,50	63,26	4048,50	1359,5	0,09
Удовлетворение потребностей в педагогической профессии	62,95	3273,50	53,91	3396,50	1380,5	0,14
Активное отношение к педагогической профессии	61,99	3223,50	54,71	3446,50	1430,5	0,24

Так, выявлены значительно более высокие значения показателей «Интерес к жизни», «Локус контроля Я», «Удовлетворенность самореализацией» у студентов 2-го курса. Следовательно, студенты 2-го курса в наибольшей степени имеют позитивный взгляд и отношение к жизненному процессу, чувствуют свою способность к построению жизни в соответствии со своими целями и представлениями, удовлетворены процессом собственного саморазвития. К примеру, на утверждение «Когда я смотрю на окружающий мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство», утвердительный ответ дали 9,6 % студентов 2-го курса и 29,6 % студентов 4-го курса, затруднились ответить 13,5 % и 14 % студентов соответственно.

Такие показатели, как «Познавательные потребности» и «Гибкость поведения» имеют более высокие значения у студентов 4-го курса (различия на уровне тренда, что при условии небольшой выборки говорит о значимости различий). Следовательно, у выпускников наиболее выражен интерес к получению знаний об окружающем мире и развиты способности к быстрому реагированию на изменяющиеся условия. Так, например, на утверждение «Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы» положительно ответили лишь 13 % студентов 2-го курса и 26,5 % студентов 4-го курса. С утверждением о том, что при защите собственных интересов необходимо учитывать интересы окружающих, согласны лишь 17 % студентов 2-го курса и 31 % студентов 4-го курса. Данные результаты могут быть следствием участия Тюменского государственного университета в модернизации педагогического образования, заключающейся в практико-ориентированности процесса подготовки будущих педагогов, «выстраивании процесса профессионального становления студента на основе внутренней мотивации» [14, с. 78]. Содержание практической подготовки будущих педагогов направлено на формирование профессиональных компетенций, характеризующих гибкость поведения (умение регулировать собственные действия, быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства, выражать свои эмоции адекватно ситуации и др.). Таким образом, более высокие результаты выпускников по данному показателю могут быть демонстрацией того, каким образом практическая подготовка студентов может способствовать повышению показателей социального здоровья.

Из всех измеряемых показателей социального здоровья наименьшую степень выраженности в целом по выборке получили значения по шкале «познавательные потребности» (низкий уровень определен у 26 чел. (50 %) 1-го курса и 20 чел. (31 %) у 4-го курса), а также по шкале «сензитивность к себе» (низкие у 13 чел. (25 %) 1-го курса и 19 чел. (27 %) у 4-го курса). Последний показатель оценивался для того, чтобы определить, насколько будущие педагоги в своих действиях ориентируются на собственные потребности и чувства. Примечательно, что при низких результатах по данному показателю, будущие педагоги продемонстрировали очень высокие результаты по показателю «самоуважение», определяющему отношение к себе и способность ценить свои достоинства. Так, высокий уровень выявлен у 67 % студентов 2-го курса и 65 % у студентов 4-го курса (низкий – у 2 % опрошенных).

Можно сделать выводы о том, что в целом показатели социального здоровья будущих педагогов у студентов 2-го и 4-го курсов отличаются незначительно и что образовательный процесс в вузе оказывает незначительное влияние на становление социального здоровья будущих педагогов. Более того, студенты 2-го курса проявляют больший интерес к жизни, больше удовлетворены самоактуализацией. Это свидетельствует о необходимости осуществлять целенаправленные действия как по развитию социального здоровья, так и по формированию их готовности развивать социальное здоровье учащихся в профессиональной деятельности.

Конечно, результаты эмпирического исследования нельзя рассматривать как категоричные утверждения, скорее, они явились предварительной пробой создания системы диагностики социального здоровья, которую можно использовать в нашем будущем исследовании. Однако мы считаем, что выводы, сделанные на основе проведенного тестирования, с довольно высокой долей вероятности отнести к большей части образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов, и что гипотезу о том, что в период обучения социальное здоровье будущих педагогов не претерпевает значительных изменений, в определенном смысле можно считать доказанной.

Обсуждение. Изложенные результаты анализа и эмпирического исследования приводят нас к выводу о необходимости включения целенаправленных действий в учебно-воспитательную деятельность вуза с целью укрепления данных компонентов социального здоровья. В педагогической литературе слабо освещен вопрос относительно методов, путей укрепления социального здоровья студентов в рамках учебного заведения. Встречается описание условий, способствующих решению данной задачи (определенный характер взаимо-

действия преподавателя со студентами, соблюдение принципов в учебно-воспитательном процессе и др.), перечисляются возможные методы работы [22]. Имеются работы, посвященные рассмотрению деятельности психологической службы вуза в укреплении социального здоровья, однако в основном по отношению к определенным студентам, имеющим признаки социального неблагополучия [3; 19]. Рассматривается роль вуза, его возможности [23] в вопросе укрепления социального здоровья студенчества, а также отдельные факторы его формирования в рамках учреждения [5]. Мы считаем целесообразным формирование в каждой образовательной организации, осуществляющей подготовку педагогов, программы, направленной на укрепление социального здоровья будущих педагогов и формирование у них готовности к укреплению социального здоровья учащихся. В формировании и реализации такой программы участие должны принимать различные субъекты образования и организационные структуры. Перечислим основные направления разрабатываемой нами программы формирования готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся:

- 1) включение в лекционные и практические занятия тем, направленных на раскрытие содержания феномена социального здоровья, его влияния на личностное становление человека, методов его укрепления и диагностики и др.;
- 2) проведение тренинговых занятий, направленных на укрепление показателей социального здоровья и формирование ценностной установки по отношению к нему;
- 3) включение будущих педагогов в социально значимую деятельность;
- 4) включение в программы практик заданий, направленных на формирование компетенций по укреплению социального здоровья учащихся.

Сохранение и укрепление социального здоровья будущих педагогов должно быть одной из важных задач учебно-воспитательного процесса образовательной организации, осуществляющей подготовку педагогов, реализуемой через систему целенаправленных действий в рамках учебной и внеучебной деятельности.

Заключение. Таким образом, мы считаем, что социальное здоровье – это личностное новообразование, характеризующееся внутренним (проявляющееся в отношении личности к себе как к нужному члену общества) и внешним (проявляющееся в активной деятельной позиции по отношению к обществу) отношением личности к социуму, способствующему позитивному развитию как личности, так и общества. Основными компонентами социального здоровья являются социально-психологическая адаптированность личности (гармоничное соотношение целей личности с целями социума), самоактуализация (направленность личности на реализацию своих возможностей, достижение потребностей), социальная направленность (направленность личности на удовлетворение потребностей окружения).

Особое значение имеет социальное здоровье для педагогов – оно не только является фактором, в значительной степени определяющим успешность адаптации к профессии, эффективность и качество профессиональной деятельности, но и может лечь в основу осуществления действий по формированию социального здоровья учащихся.

Новизна и практическая значимость предлагаемых нами подходов к психолого-педагогической диагностике социального здоровья, к направлениям и содержанию системы мер (программы) по формированию готовности будущих педагогов к укреплению социального здоровья учащихся, заключаются в том, что разрабатывается система действий, не только устремленных на включение в деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и охватывающих внеучебные и досуговые акты и мероприятия, в которых совмещается как укрепление социального здоровья студентов – будущих педагогов, так и формируются их умения самим осуществлять развитие социального здоровья учащихся. Разработка и реализация такой программы, проверка ее эффективности и будет основным направлением наших дальнейших исследований в данной области.

Список литературы

1. Анисимов А. И., Киреева Н. Н. Социальное здоровье студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2009. Вып. 1. Ч. 1. С. 165–182.
2. Анисимов А. И. Психологическое обеспечение социального здоровья учителей / А. И. Анисимов, Н. Н. Киреева // Психология обучения. 2012. № 4. С. 100–114.
3. Байкова Л. А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика : монография / Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина. Рязань, 2011. 224 с.
4. Бардахчян А. В. Гигиеническая оценка состояния здоровья учителей и его влияние на здоровье учащихся средних общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. мед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 174 с.

5. *Гатило В. Л., Ильин А. В., Рыльский С. В.* Спорт как фактор формирования социального здоровья студенческой молодежи // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18074> (дата обращения: 25.02.2022).
6. *Гафиатулина Н. Х.* Социальное здоровье российской молодежи в эпоху глобализации : монография / Н. Х. Гафиатулина, Н. П. Любецкий, С. И. Самыгин; под ред. П. С. Самыгина. М. : РУСАЙНС, 2016. 236 с.
7. *Егорычев А. М. и др.* Социальная педагогика в сохранении и развитии социального здоровья подрастающего поколения российского общества : коллективная монография. М. : Изд-во РГСУ, 2017. 232 с.
8. *Зобов Р. А.* Актуальные проблемы исследования социального здоровья. СПб. : Химиздат, 2004. 165 с.
9. *Колпина Л. В.* Социальное здоровье: определение и механизмы влияния на общее здоровье: обзор литературы // *Синергия*. 2017. № 2. С. 78–81.
10. *Кондратьев С. В.* Интегративная субъектность человека и обучение : монография. М. : Восхождение, 2009. 262 с.
11. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2000.
12. *Матвеева Н. А.* Формирование социального здоровья учащейся молодежи : практические рекомендации. Барнаул : АлтГПУ, 2018. 28 с.
13. *Москвич А. С.* Социальное здоровье молодежи как фактор социально экономического развития региона (на примере Хабаровского края) : дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2008. 273 с.
14. *Огороднова О. В., Кукуев Е. А., Фроленкова А. Л.* Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст // *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Т. 10. № 1. С. 65–80.
15. *Осницкий А. К.* Определение характеристик социальной адаптации // *Психология и школа*. 2004. № 1. С. 43–56.
16. *Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие : в 2 т. Т. 2.* Самара : Бахрах-М, 2007.
17. *Родыгина У. С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // *Психологическая наука и образование*. 2007. Т. 12. № 4. С. 39–51.
18. *Рыбакова Н. А.* Самоактуализация педагога в профессиональной деятельности // *Образовательные ресурсы и технологии*. 2017. № 4. С. 53–58.
19. *Тесленко А. Н.* Социально-психологическая служба в контексте укрепления психологического здоровья и молодежной работы // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: «Психология»*. 2018. № 1 (23). С. 3–15.
20. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования*. Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 37.3. URL: <https://fgos.ru/>.
21. *Фролова Ю. Г.* Психология общественного здоровья: проблемное поле и методологические основания исследований // *Философия и социальные науки : научный журнал*. 2010. № 3. С. 50–55.
22. *Хачатрян А. С.* Основные принципы и методы укрепления социального здоровья у студентов высшей школы : сб. статей Международной научно-практической конференции. Самара, 2019.
23. *Цикалюк Е. В.* Организационная культура вуза как условие формирования социального здоровья студенческой молодежи // *Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд : сб. мат-в III Международной научно-практической конференции*. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2010.
24. *Щукина Е. В.* Формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи // *Интеграция образования*. 2015. Т. 19. № 1. С. 30–36.
25. *Beimorghi A. A., Hariri N., Babalhavaeji F.* Effect of wisdom and intellectuality on social health // *Journal of Research & Health / Social Development & Health Promotion Research Center*. Jan & Feb 2017. Vol. 7. No. 1. Pp. 624–636.
26. *Dhingra V.* Social Health: An Ignored Health Aspect // *International Journal in Management and Social Science*. July 2017. Vol. 5. Is. 7. Pp. 47–53.
27. *Waite L. J., Duvoisin R., Kotwal A. A.* Social Health in the National Social Life, Health, and Aging Project // *Journals of Gerontology: Social Sciences*. 2021. Vol. 76. No. S3. Pp. 251–265.

Social health as a factor of personal and professional development of future teachers

S. A. Gilmanov¹, Yu. V. Bulygina²

¹Professor, Humanities Institute, Ugra State University.

Russia, Khanty-Mansiysk. ORCID: 0000-0001-8436-7763. E-mail: gsa1109@yandex.ru

²postgraduate student, Humanitarian Institute, Ugra State University.

Russia, Khanty-Mansiysk. ORCID: 0000-0002-4180-8634. E-mail: y.v.bulygina@utmn.ru

Abstract. Social health is a factor influencing the functioning of all social relations and institutions. Significant socio-cultural changes taking place in society actualize the issue of finding resources and ways to strengthen the social health of the individual. The issues of the development of the social health of future teachers

ers, which is the basis of their professional formation, in the conditions of a university, as well as the formation of their readiness to strengthen the social health of students, are little studied in pedagogical science.

The aim of the study was to develop an approach to ways to strengthen the social health of students of the pedagogical direction. The use of theoretical research methods (analysis, generalization, systematization) made it possible to define the concept of social health, its components and the most important indicators for representatives of the "man – man" type of profession; the relationship between the social health of a teacher and students is substantiated. With the help of testing and mathematical and statistical data processing (the Mann - Whitney criterion), the results of an experimental study of the features of the social health of future teachers were obtained and interpreted.

It is concluded that the indicators of social health of students of the 2nd and 4th courses in the direction of "Pedagogical education" differ slightly, therefore, the educational process of the university does not have a significant impact on its formation. There is a need to develop a system of actions (programs) aimed at developing the social health of future teachers and forming their readiness to strengthen the social health of students. The results of the study can be used in the practice of training students of pedagogical orientation, as well as by students themselves studying social, pedagogical, humanitarian profiles in higher education.

Keywords: social health, strengthening of social health, components of social health, readiness to strengthen social health.

References

1. Anisimov A. I., Kireeva N. N. *Social'noe zdorov'e studentov* [Social health of students] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. 2009. Vyp. 1. Ch. 1* – Herald of St. Petersburg University. Series 12. 2009. Is. 1. Part 1. Pp. 165–182.
2. Anisimov A. I. *Psichologicheskoe obespechenie social'nogo zdorov'ya uchitelej* [Psychological support of social health of teachers] / A. I. Anisimov, N. N. Kireeva // *Psichologiya obucheniya* – Psychology of learning. 2012. No. 4. Pp. 100–114.
3. Bajkova L. A. *Social'noe zdorov'e detej i molodezhi: metodologiya, teoriya i praktika : monografiya* [Social health of children and youth: methodology, theory and practice : monograph] / Ryazan State University n. a. S. A. Yesenin. Ryazan. 2011. 224 p.
4. Bardahch'yan A. V. *Gigienicheskaya ocenka sostoyaniya zdorov'ya uchitelej i ego vliyanie na zdorov'e uchashchihsya srednih obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij : dis. ... kand. med. nauk* [Hygienic assessment of the state of health of teachers and its impact on the health of students of secondary educational institutions : dis. ... PhD in Medical Sciences]. Rostov-on-Don. 2007. 174 p.
5. Gatilo V. L., Il'in A. V., Ryl'skij S. V. *Sport kak faktor formirovaniya social'nogo zdorov'ya studencheskoj molodezhi* [Sport as a factor in the formation of social health of student youth] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2015. No. 1-1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18074> (date accessed: 25.02.2022).
6. Gafiatulina N. H. *Social'noe zdorov'e rossijskoj molodezhi v epohu globalizacii : monografiya* [Social health of Russian youth in the era of globalization : monograph] / N. H. Gafiatulina, N. P. Lyubetsky, S. I. Samygin; ed. by P. S. Samygin. M. RUSAINS. 2016. 236 p.
7. Egorychev A. M. et al. *Social'naya pedagogika v sohranении i razvitii social'nogo zdorov'ya podrastayushchego pokoleniya rossijskogo obshchestva : kollektivnaya monografiya* [Social pedagogy in the preservation and development of the social health of the younger generation of Russian society : a collective monograph]. M. Publishing House of the Russian State Pedagogical University. 2017. 232 p.
8. Zobov R. A. *Aktual'nye problemy issledovaniya social'nogo zdorov'ya* [Actual problems of social health research]. SPb. Himizdat. 2004. 165 p.
9. Kolpina L. V. *Social'noe zdorov'e: opredelenie i mekhanizmy vliyaniya na obshchee zdorov'e: obzor literatury* [Social health: definition and mechanisms of influence on general health: literature review] // *Sinergiya* – Synergy. 2017. No. 2. Pp. 78–81.
10. Kondrat'ev S. V. *Integrativnaya sub'ektnost' cheloveka i obuchenie : monografiya* [Integrative subjectivity of man and learning : monograph]. M. "Ascension". 2009. 262 p.
11. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientacij (SZhO)* [Test of life orientations (SSO)]. M. Smysl (Sense). 2000.
12. Matveeva N. A. *Formirovanie social'nogo zdorov'ya uchashchejsya molodezhi : prakticheskie rekomendacii* [Formation of social health of students: practical recommendations]. Barnaul. AltSPU. 2018. 28 p.
13. Moskvich A. S. *Social'noe zdorov'e molodezhi kak faktor social'no ekonomicheskogo razvitiya regiona (na primere Habarovskogo kraja) : dis. ... kand. sociol. nauk* [Social health of youth as a factor of socio-economic development of the region (on the example of the Khabarovsk territory) : dis. ... PhD in Social Sciences]. Khabarovsk, 2008. 273 p.
14. Ogorodnova O. V., Kukuev E. A., Frolenkova A. L. *Modernizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya: motivacionnyj kontekst* [Modernization of pedagogical education: motivational context] // *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya* – Psychological and pedagogical research. 2018. Vol. 10. No. 1. Pp. 65–80.

15. Osnickij A. K. *Opredelenie harakteristik social'noj adaptacii* [Definition of characteristics of social adaptation] // *Psihologiya i shkola* – Psychology and school. 2004. No. 1. Pp. 43–56.
16. *Psihodiagnostika personala. Metodika i testy : ucheb. posobie: v 2 t. T. 2* – Psychodiagnosics of personnel. Methodology and tests : tutorial: in 2 vol. Vol. 2. Samara. Bakhrakh-M. 2007.
17. Rodygina U. S. *Psihologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov* [Psychological features of professional identity of students] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2007. Vol. 12. No. 4. Pp. 39–51.
18. Rybakova N. A. *Samoaktualizaciya pedagoga v professional'noj deyatel'nosti* [Self-actualization of a teacher in professional activity] // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* – Educational resources and technologies. 2017. No. 4. Pp. 53–58.
19. Teslenko A. N. *Social'no-psihologicheskaya sluzhba v kontekste ukrepleniya psihologicheskogo zdorov'ya i molodezhnoj raboty* [Socio-psychological service in the context of strengthening psychological health and youth work] // *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: "Psihologiya"* – Herald of Samara Humanitarian Academy. Series: "Psychology". 2018. No. 1 (23). Pp. 3–15.
20. Federal State Educational Standard of Primary general Education. Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 37 dated October 6, 2009.3. Available at: <https://fgos.ru> (in Russ.).
21. Frolova Yu. G. *Psihologiya obshchestvennogo zdorov'ya: problemnoe pole i metodologicheskie osnovaniya issledovanij* [Psychology of public health: problem field and methodological foundations of research] // *Philosophy and social sciences : scientific journal*. 2010. No. 3. Pp. 50–55.
22. Hachtryan A. S. *Osnovnye principy i metody ukrepleniya social'nogo zdorov'ya u studentov vysshej shkoly : sb. statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Basic principles and methods of strengthening social health among higher school students : collection of articles of the International scientific and practical conference]. Samara. 2019.
23. Cikaljuk E. V. *Organizacionnaya kul'tura vuza kak uslovie formirovaniya social'nogo zdorov'ya studentcheskoj molodezhi* [Organizational culture of the university as a condition for the formation of social health of student youth] // *Sovremennye tendencii v ekonomike i upravlenii: novyj vzglyad : sb. mat-v III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Modern trends in economics and management: a new look: collection of mat-in the III International Scientific and Practical Conference. Novosibirsk. NSTU Publishing House. 2010.
24. Shchukina E. V. *Formirovanie pozitivnoj social'noj napravlenosti studentcheskoj molodezhi* [Formation of a positive social orientation of student youth] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2015. Vol. 19. No. 1. Pp. 30–36.
25. Beimorghy A. A., Hariri N., Babalhavaeji F. Effect of wisdom and intellectuality on social health // *Journal of Research & Health / Social Development & Health Promotion Research Center*. Jan & Feb 2017. Vol. 7. № 1. Pp. 624–636.
26. Dhingra V. Social Health: An Ignored Health Aspect // *International Journal in Management and Social Science*. July 2017. Vol. 5. Is. 7. Pp. 47–53.
27. Waite L. J., Duvoisin R., Kotwal A. A. Social Health in the National Social Life, Health, and Aging Project // *Journals of Gerontology: Social Sciences*. 2021. Vol. 76. № S3. Pp. 251–265.

УДК 373.1+004

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.023

Возможности электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения

А. С. Шкаредных¹, Г. И. Симонова²

¹аспирант кафедры педагогики и психологии, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: stud127586@vyatsu.ru

²доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.

ORCID: 0000-0002-8756-8103. Researcher ID: X-5789-2018. E-mail: gi_simonova@vyatsu.ru

Аннотация. В условиях дистанционного обучения увеличивается потребность в анализе и отборе совокупности электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих результативное обучение школьников в процессе использования дистанционных образовательных технологий. В педагогической практике используется широкий спектр электронных образовательных ресурсов. Однако педагоги не всегда готовы к отбору наиболее эффективных ресурсов, поскольку недостаточно изучены и структурированы возможности электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения. Исходя из вышеизложенного, целью исследования является обоснование и опытно-экспериментальная проверка возможностей использования электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения.

Для достижения поставленной цели в качестве теоретического метода исследования использовался анализ нормативно-правовой, педагогической, методической литературы. Эмпирические методы, использованные в исследовании, представлены тестированием, анкетированием и методом экспертных оценок. Научная новизна статьи заключается в том, что в ней описаны дидактические функции электронных образовательных ресурсов, учет которых позволяет учителю эффективно организовать дистанционное обучение. Кроме того, в статье описаны возможности электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения на примере урока иностранного языка. Совокупность возможностей для учителей и обучающихся, выявленная в ходе исследования, позволяет применять их в условиях дистанционного обучения. Результаты исследования позволяют сделать вывод об эффективности использования электронных образовательных ресурсов в процессе дистанционного обучения. Результаты исследования могут быть использованы учителями общеобразовательных школ при составлении рабочих образовательных программ по предметам, планировании и проведении уроков с применением дистанционных образовательных технологий. Выявленные возможности электронных образовательных ресурсов могут быть реализованы в любой образовательной области.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, дистанционное обучение, образовательные технологии, электронные образовательные ресурсы, иностранный язык.

Введение. В современных условиях обучение школьников происходит в смешанном формате, что предполагает очное и дистанционное взаимодействие между учителем и обучающимися. Такой формат уроков предусматривает использование в образовательном процессе дистанционных технологий и электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения. В связи с этим для обеспечения эффективности обучения необходима актуализация и осмысление использования соответствующих образовательных ресурсов. Существует широкий спектр типов электронных образовательных ресурсов. В этой связи перед педагогом возникает задача выбрать те из них, которые максимально эффективны в конкретных условиях обучения. Анализ опыта использования электронных образовательных ресурсов позволил определить их типы и дидактические функции, учет которых способствует повышению качества дистанционного обучения.

Под электронными образовательными ресурсами принято понимать «ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме и включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них: информацию, программное обеспечение, необходимые для их использования в процессе обучения» [6]. Электронные ресурсы широко применяются в образовательном процессе благодаря их дидактическим функциям. Применительно к процессу обучения иностранному языку они позволяют создавать условия для иноязычной коммуникации, совершенствовать навыки всех видов речевой деятельности, повысить мотивацию к обучению и сформировать лингвистическую культуру обучающихся [3, с. 28].

Следует отметить, что понятие электронных образовательных ресурсов в профессиональном контексте впервые было введено британским исследователем, экспертом в области образовательных технологий, Эллиотом Мейси. Термин всегда использовался для обозначения обучения с использованием сети Интернет или любого другого электронного носителя. Отечественные методисты подчеркивают важность применения электронных образовательных ресурсов как средств обучения. Исследователь В. П. Беспалько отмечает возможность компьютерных технологий индивидуализировать обучение [4, с. 37]; М. А. Бовтенко, А. Д. Гарцов, С. И. Ельникова, Д. О. Жуков, О. И. Руденко-Моргун считают, что применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе позволяет развивать навыки во всех видах речевой деятельности [9; 112]; М. А. Татарина видит огромный потенциал для осуществления проблемно-поискового обучения иностранному языку посредством электронных образовательных ресурсов [18, с. 30].

Целью исследования является обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности использования электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения. Достижение поставленной цели осуществляется посредством решения следующих задач:

1) осуществить анализ нормативно-правовой, педагогической, методической литературы для выявления возможностей использования различных типов электронных образовательных ресурсов в процессе дистанционного обучения;

2) опытно-экспериментальным путем доказать эффективность применения электронных образовательных ресурсов как средств дистанционного обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в описании дидактических функций электронных образовательных ресурсов, в выявлении условий и возможностей их применения для дистанционного обучения школьников иностранному языку. Новизна статьи обусловлена тем, что в ней представлен комплекс электронных образовательных ресурсов для обучения иностранному языку обучающихся 6 класса общеобразовательной школы.

Методы исследования. В качестве теоретического метода исследования выступает анализ нормативно-правовой, педагогической, методической литературы. Эмпирические методы, использованные в исследовании, представлены анкетированием, тестированием и методом экспертных оценок. На основе анализа теоретических источников мы выявили наиболее, на наш взгляд, эффективные типы электронных образовательных ресурсов, применение которых способствует повышению качества освоения предмета. На основе данных тестирования осуществлялся анализ уровня успеваемости и качества обученности в условиях очного и дистанционного обучения. Анкетирование обучающихся позволило определить преимущества и недостатки использования электронных образовательных ресурсов в дистанционном обучении. Метод экспертных оценок позволил выявить преимущества использования электронных образовательных ресурсов при дистанционном обучении.

Результаты исследования. Анализ нормативно-правовой литературы показал, что с целью реализации образовательной программы образовательная организация обязана обеспечить обучающимся доступ к библиотекам, в том числе электронным, к информационным справочным и поисковым системам, а также иным электронным образовательным ресурсам. В библиотечном фонде должны быть представлены электронные учебные издания (электронные учебники и учебные пособия), методические и периодические издания по всем учебным предметам. Образовательная организация должна создать необходимые условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств [18].

Существуют различные классификации электронных образовательных ресурсов. В контексте нашего исследования интересна классификация, в которой ресурсы выделяются с точки зрения характера представления информации [7]:

- мультимедийные (интернет-портал, образовательная платформа);
- программные продукты (электронные обучающие программы);
- изобразительные (мультимедийные презентации, картинки, фото);
- аудио и видео (учебные видеофильмы, виртуальные экскурсии);
- текстовые (электронные библиотеки, сайты);
- электронные аналоги печатных изданий (учебники, тренажеры, энциклопедии, словари и справочники).

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что организация дистанционного обучения предполагает оснащение каждого обучающегося информационно-коммуникационными средствами, а электронные образовательные ресурсы разного типа обеспечивают информационную и коммуникативную поддержку образовательного процесса.

Теоретический анализ использования электронных образовательных ресурсов в дистанционном обучении позволил выявить некоторые возможности их применения. Исследователи С. М. Куценко, В. В. Косулин считают эффективным включение в образовательный процесс программных средств для разработки и наполнения учебным материалом различных учебных курсов и обеспечения доступа к ним; обмена информацией между обучающимися и учителями; для осуществления контроля процесса обучения [14, с. 129].

В работе И. Н. Костиной подчеркивается, что дистанционное обучение будет эффективным, если использовать мультимедиа-лекции, задания в тестовой форме для онлайн-тестирования, электронные учебно-методические пособия, сборники ситуационных задач в рамках освоения учебных дисциплин. Каждому обучающемуся должен быть обеспечен доступ к электронной библиотеке, где размещены электронные учебники и справочная литература, необходимая для подготовки к занятиям. Электронный сайт с личным кабинетом студента служит инструментом связи между обучающимися и преподавателями, обеспечивает ученикам доступ к актуальным объявлениям, расписанию, контрольно-измерительным материалам [12, с. 71].

В качестве средства связи А. В. Сазонова использует интернет-форумы. Они применяются для организации консультаций, новостной рассылки, обсуждения заданий и вопросов к ним [16, с. 77]. В то же время А. В. Кондрук считает эффективным применять электронную почту для поддержания общения между обучающимся и учителем, массовой рассылки новостных объявлений и отслеживания прогресса в выполнении заданий; ресурсы сети Интернет для информационной поддержки обучения [10, с. 101].

Использование интерактивных образовательных онлайн-платформ (Quizlet, Duolingo, LearningApps, WordWall, BBC LearnEnglish, British Council LearnEnglishKids, Britannica) на любом этапе формирования навыка дает учителю возможность наполнить урок аутентичным наглядным материалом, интерактивными игровыми заданиями по разнообразной тематике в соответствии с темой и задачей урока, уровнем способностей и интересов обучающихся. И. И. Климова, М. В. Мельничук, П. П. Ростовцева полагают, что выбор образовательной платформы Macmillan English Campus (MEC) для дистанционного обучения иностранному языку обусловлен возможностью ее использования для самостоятельной работы обучающихся, так как на ней представлены неограниченные интернет-ресурсы, с опорой на которые построено содержание аутентичных мультимедийных учебников [8, с. 262]. Эффективным инструментом тренировки изученных лексических единиц, по мнению Е. В. Астапенко и А. В. Бедаревой, является образовательный ресурс Wordwall, с помощью которого преподаватель может вовлекать студентов в образовательный процесс и эффективно управлять им. Электронный ресурс позволяет использовать готовые упражнения для введения, тренировки и закрепления языкового материала или создавать собственные упражнения. В качестве преимущества платформы ученые выделяют возможность отслеживать результаты работы каждого обучающегося и видеть статистику выполнения упражнений учителем [3, с. 16]. Исследователь С. В. Сидоров в качестве преимуществ электронной платформы LearningApps выделяет пользовательскую простоту и многофункциональный русскоязычный интерфейс, позволяющие педагогам разрабатывать разнообразные игры и упражнения: «виселицы», кроссворды, викторины, временные карты, соотношения карточек [17]. По мнению М. А. Курбаковой и А. А. Колесниковой, образовательная платформа позволяет эффективно работать с лексическим материалом через различные режимы представления карточек с новой лексикой: «Флеш-карты», «Запоминай», «Пиши», «Произнеси», «Соответствия», «Тест», «Гравитация» [13, с. 106].

Учебные онлайн-игры не только способствуют эффективному усвоению материала, но и позволяют поддержать учебную мотивацию и обеспечивают позитивную атмосферу урока. Н. А. Копылова считает, что Games2Teach, SecondLife и TaxiEnglish, могут быть использованы учителем для моделирования реальных условий общения, участия в ролевом диалоге, самостоятельной работы [11, с. 179]. З. К. Норкузиева [15, с. 104] отмечает, что знакомство со страноведческим материалом на уроках иностранного языка невозможно представить без мультимедийных электронных образовательных ресурсов и интернет-ресурсов, которые позволяют дистанционно ознакомиться с достопримечательностями, послушать речь представителей данной страны, посетить онлайн-экскурсию музея, посмотреть видеоряд экспонатов,

представленных в нем, и т. д. Исследователь Н. И. Быхтина [5] разделяет точку зрения о том, что применение электронных образовательных ресурсов позволяет эффективнее и разнообразнее организовать обучение и отмечает, что наряду с использованием готовых, создание собственных электронных материалов (учебников, учебно-методических пособий) преподавателями является не менее важным.

Таким образом, анализ теоретических источников позволил выделить некоторые возможности применения электронных образовательных ресурсов при дистанционном обучении. Использование электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе позволяет учителю проводить онлайн-уроки и поддерживать связь с обучающимися; организовать интерактивную групповую учебную работу; обеспечить контроль сформированности навыков и индивидуальную поддержку каждого ученика в процессе обучения.

В ходе исследования мы выделили совокупность типов электронных образовательных ресурсов, которые в условиях дистанционного обучения выполняют определенные дидактические функции. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дидактические функции различных типов электронных образовательных ресурсов

Тип электронного образовательного ресурса	Дидактические функции
Мультимедийные (интернет-портал, образовательная платформа)	– интерактивность – мотивация на включение в деятельность – развитие творческих способностей
Программные продукты (электронные обучающие программы)	– развитие коммуникативной компетенции – формирование компьютерной грамотности – развитие когнитивной сферы личности – совершенствование навыков самостоятельной и групповой работы – развитие навыков тайм-менеджмента
Изобразительные (мультимедийные презентации, картинки, фото) Аудио и видео (учебные видеofilмы, виртуальные экскурсии)	– эффективное восприятие учебного материала – положительное влияние на эмоционально-волевую сферу обучающихся
Текстовые (электронные библиотеки, сайты)	– информационная насыщенность обучения – формирование умений работать с учебной информацией – расширение кругозора обучающихся

Предложенные нами в таблице 1 подходы были конкретизированы на различных этапах урока на примере преподавания английского языка в 6 классе общеобразовательной школы г. Москвы.

Учебно-методический комплекс: «Английский в фокусе 6 класс» авторов Ваулиной Ю. Е., Дули Дж., Подоляко О. Е., Эванс В. [1, с. 50; 2, с. 32].

Тема: «Праздники», урок 5С Модуля 5.

Цель: формирование лексических навыков говорения.

Лексические единицы: to pray, to watch fireworks, to have a meal, to visit people, to exchange gifts, to decorate the house, to make preparations, to cook traditional dishes, to light lamps, to gather together.

С целью формирования лексических навыков говорения мы предлагаем следующую комбинацию электронных образовательных ресурсов (таблица 2).

Таблица 2

Комплекс электронных образовательных ресурсов на уроке английского языка в 6 классе общеобразовательной школы

Этап урока	ЭОР	Дидактическая функция
1. Введение и семантизация лексики	✓ Microsoft Power Point ✓ Canva	наглядность
2. Тренировка	✓ LearningApps.org ✓ Quizlet ✓ Britannica	интерактивность и информативность

Окончание табл. 2

Этап урока	ЭОР	Дидактическая функция
3. Речевая практика	✓ Wordwall	содержательная опора высказывания поддержание мотивации учения
4. Домашнее задание/самостоятельная работа	✓ Skysmart	интерактивность совершенствование навыков самостоятельной работы
5. Контроль сформированности навыков	✓ GoogleForms	автоматизированная проверка пояснение ошибок

Доступ обучающихся к уроку обеспечивает электронный дневник образовательного портала «Московская электронная школа», в личном кабинете которого находится действующее расписание с активными ссылками на урок, время начала и окончания урока, замены уроков, тема и тип урока, домашнее и дополнительное задание, использованные учителем справочные материалы.

Онлайн-трансляция урока может осуществляться посредством программного обеспечения MicrosoftTeams, которое обеспечивает видео и аудиосвязь на уроке, позволяет учителю делиться материалами урока с обучающимися, получить отчеты о присутствии, поддерживать обратную связь через сообщения чата. В MicrosoftTeams учитель может организовать групповую работу на уроке посредством онлайн-комнат и получить эмоциональный отзыв на материал через разного типа «реакции» («поднять руку», «аплодисменты», «нравится», «смеюсь» и др.). Функция записи урока дает возможность отсутствующим на уроке ученикам изучить материал во внеурочное время.

На этапе введения и семантизации новых лексических единиц визуальную опору используемой на уроке лексики составляют слайды в мультимедийной презентации Microsoft Power Point или в кроссплатформенном сервисе для графического дизайна Canva. Данное программное обеспечение обладает широким спектром инструментов для создания слайдов с иллюстрациями, видео и текстовым материалом. Легкость в использовании и автоматический дизайн слайдов позволяют учителю быстро создавать красочные, наполненные учебным материалом разного типа, презентации.

Этап тренировки новой лексики может быть организован через многообразие игровых упражнений разного типа (кроссворд, соотнесение картинок и фраз, «виселица», викторина и др.) и тематики в рамках изучаемого предмета на обучающей платформе LearningApps.org, где учитель может выбрать адекватные этапу и теме урока готовые упражнения или спроектировать задания самостоятельно. На рис. 1 в качестве примера представим упражнение для совершенствования лексических навыков говорения школьников по теме «Рождество» [19].

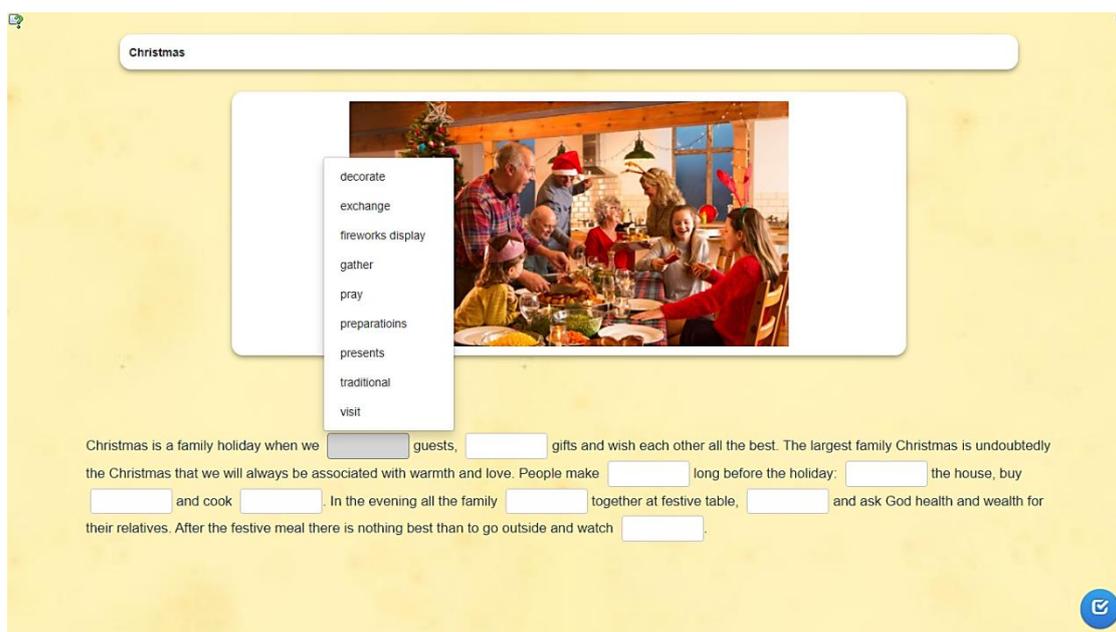


Рис. 1. Упражнение для тренировки лексики на платформе LearningApps

Использование совокупности описанных электронных образовательных ресурсов в процессе дистанционного обучения способствует достижению наилучших образовательных результатов. Однако, применяя описанный комплекс электронных образовательных средств на уроке, учителю необходимо помнить о соблюдении санитарно-эпидемиологических требований к условиям и организации дистанционного обучения. Суммарная продолжительность использования электронных образовательных ресурсов на уроке в 5–8 классах составляет не более 30 минут при оптимальной смене видов деятельности и проведении офтальмологической зарядки или физкультминутки.

В период дистанционного обучения нами было проведено итоговое тестирование с применением ЭОР для сравнения уровня успеваемости (рис. 3) и уровня качества обучения (рис. 4) во время очного и электронного обучения.



Рис. 3. Уровень успеваемости

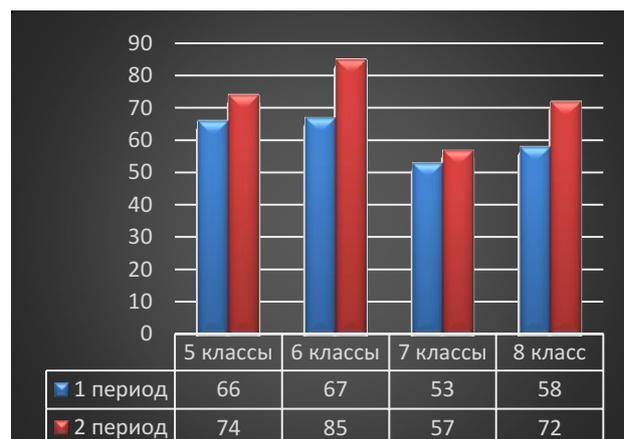


Рис. 4. Уровень качества обучения

Анализ результатов показал, что уровень успеваемости обучающихся 5-х классов не изменился и составил 100 %, процент качества обучения составил 74 %. Успеваемость обучающихся 6-х классов в период дистанционного обучения с применением электронных образовательных ресурсов повысилась на 5 %, качество обучения повысилось на 18 %. Дистанционный формат обучения с применением электронных образовательных ресурсов позволил добиться 100 % успеваемости в параллели 7-х классов, а качество обучения повысилось на 4 %. Обучающиеся 8-го класса показали 100 % успеваемость в период дистанционного обучения посредством электронных образовательных ресурсов, уровень качества обученности увеличился на 14 %.

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов тестирования позволяет сделать вывод о том, что цель исследования доказана; использование совокупности электронных образовательных ресурсов позволило достигнуть 100 % успеваемости и повысило качество обучения у всех групп испытуемых.

По итогам применения электронных образовательных ресурсов на уроках иностранного языка мы провели анкетирование обучающихся. Оно предполагало анонимный опрос, направленный на выявление достоинств и недостатков использованных ресурсов. Респондентам предлагался множественный выбор ответов из предложенных и возможность представить свой вариант ответа. Приведем результаты анкетирования. Предложенные учителем электронные образовательные ресурсы достаточно быстро освоили 78 % респондентов. При этом 22 % не сразу, но самостоятельно разобрались, как их использовать. Только 10 % опрошенных испытывали трудности использования электронных образовательных ресурсов, связанные с техническими проблемами и отсутствием оборудования для их применения. Таким образом, можно констатировать, что в целом школьники не испытывали трудности при переходе на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий.

Также 74 % респондентов отметили, что уроки стали разнообразнее, а 68 % считают, что уроки стали интереснее. Позитивные тенденции подтверждают ответы 49 % респондентов, что они стали лучше понимать учебный материал. Лучшее запоминание материала отметили 37 % учеников. Таким образом, можно заключить, что применение электронных образовательных ресурсов в условиях дистанционного обучения положительно оценивается обучающимися.

Позитивно оценили возможность вернуться к материалам уроков в любой момент обучения 88 % учеников. Важность обеспечения индивидуального темпа работы за счет использования электронных ресурсов

отметили 29 % респондентов. Значимо, что 83 % обучающихся отмечают, что ЭОР позволили им сэкономить время на выполнение домашнего задания. Кроме того, 79 % опрошенных заявили, что им легче выполнять контрольные задания в электронном формате. Полученные данные позволяют утверждать, что применение различных типов электронных образовательных ресурсов способствует получению качественных результатов в обучении, а также оптимизирует учебную деятельность школьников.

Проведенное исследование позволило выявить и недостатки организации дистанционного обучения с применением электронных образовательных ресурсов. В частности, респонденты отметили следующие проблемы: отсутствие необходимых технических средств обучения (11 %), недостаточное владение компьютерными технологиями (14 %), ограничение доступа использования предложенного контента (36 %), некорректное отображение материала (25 %), проблемы с загрузкой контента (58 %), непонятно сформулированные инструкции к заданиям или ошибки в них (19 %). Однако перечисленные аспекты носят чаще всего технический характер.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что использование электронных образовательных ресурсов позволило обучающимся лучше усвоить учебный материал, облегчило подготовку к уроку и выполнение контрольной работы, позволило обучающимся работать самостоятельно, рассчитывать время на выполнение задания, в любой момент урока вернуться к пройденному материалу при необходимости.

Анализ результатов опроса учителей с помощью метода экспертных оценок показал, что 56 % опрошенных преподавателей оценивают свой уровень владения компьютерными технологиями как «высокий», 32 % как «средний». В качестве преимущества использования электронных образовательных ресурсов на уроке 76 % преподавателей выделяют организацию условий для качественной самостоятельной работы; 45 % успешно организуют групповую работу на уроке; 83 % учителей позитивно оценивают автоматическую проверку результатов выполненных заданий; 46 % выделяют наглядность и 57 % интерактивность в качестве преимуществ электронных образовательных ресурсов.

Однако 88 % учителей отмечают большие затраты времени на отбор образовательного контента в рамках подготовки к урокам. Более того, 64 % учителей считают, что отсутствие «живой» коммуникации затрудняет понимание и восприятие учебного материала. 27 % опрошенных замечали, что обучающиеся не приступают к выполнению заданий, ссылаясь на проблему загрузки контента, доступа к сайтам, отсутствием интернет-соединения и других технических проблем, связанных с использованием электронных образовательных ресурсов на уроке.

Сопоставляя ответы обучающихся и педагогов, можно заключить, что они высоко оценивают потенциал электронных образовательных ресурсов.

Обсуждение и заключение. Электронные образовательные ресурсы дают возможность наполнить урок разнообразными средствами мультимедиа, что позволяет формировать эмоционально-ценностное отношение к изучаемому материалу, способствует восприятию и пониманию учебной информации, поддержанию внимания и мотивации обучающихся. Кроме того, такие ресурсы позволяют чередовать формы работы, что также направлено на вовлеченность обучающихся в учебную деятельность. Проведенное исследование, анализ опыта практической деятельности позволили сгруппировать возможности использования электронных образовательных ресурсов применительно к ученикам и к учителям. С точки зрения учителя, использование таких ресурсов способствует экономии времени и оптимизации процесса подготовки к учебным занятиям, предоставляет многообразие инструментов контроля качества сформированных навыков, благодаря автоматизированной проверке данных по исходным параметрам сокращает затраты на проверку выполненных заданий. С точки зрения ученика, применение электронных образовательных ресурсов как средств дистанционных технологий способствует автоматизации некоторых видов учебных действий, развивает познавательные, аналитические, исследовательские способности и навыки самостоятельного анализа и обработки информации.

Список литературы

1. Английский язык. 6 класс : учебник / Е. Ю. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. М. : ExpressPublishing: Просвещение, 2018. 136 с.
2. Английский язык. 6 класс : рабочая тетрадь / Е. Ю. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. М. : ExpressPublishing: Просвещение, 2018. 88с.
3. *Астапенко Е. В., Бедарева А. В.* Дидактические возможности виртуальной доски Miro и образовательного ресурса WordWall для организации работы студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. № 1. С. 7–21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-virtualnoy-doski-miro-i-obrazovatel'nogo-resursa-wordwall-dlya-organizatsii-raboty-studentov-v-protse> (дата обращения: 16.03.2022).
4. *Беспалько В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. 352 с.
5. *Быхтина Н. В.* Образовательные ресурсы как средство повышения качества подготовки будущих специалистов правоохранительных органов // Вестник БелЮИ МВД России. 2013. № 2. С. 27–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-podgotovki-buduschih-spetsialistov-pravoohranitelnyh-organov> (дата обращения: 16.03.2022).
6. ГОСТ Р 52653–2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения // Техэксперт. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 18.10.2021).
7. ГОСТ Р 53620–2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы // Техэксперт. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196> (дата обращения: 18.10.2021).
8. *Климова И. И., Мельничук М. В., Ростовцева П. П.* Интеграция онлайн-платформы в процесс обучения иностранному языку в высшей школе в формате самостоятельной работы студента // МНКО. 2019. № 4 (77). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-onlayn-platformy-v-protsess-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-vysshey-shkole-v-formate-samostoyatelnoy-raboty-studenta> (дата обращения: 18.01.2022).
9. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко, А. Д. Гарцов, С. И. Ельникова [и др.]. Флинта, 2005. 216 с.
10. *Кондрук А. В.* Использование различных платформ дистанционного обучения в образовательном процессе современной школы // Педагогическая наука и практика. 2016. № 1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-razlichnyh-platform-distantionnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protse> (дата обращения: 12.03.2021).
11. *Копылова Н. А.* Современные электронные средства обучения иностранному языку // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-elektronnye-sredstva-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 15.01.2022).
12. *Костина И. Н.* Использование электронных образовательных ресурсов при обучении студентов стоматологического факультета на профильной кафедре / И. Н. Костина, П. М. Нерсисян // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). М. : Буки-Веди, 2018. С. 70–73. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14327/> (дата обращения: 14.04.2021).
13. *Курбакова М. А., Колесникова А. А.* Использование приложения Quizlet в обучении техническому английскому // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 106–109 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-prilozheniya-quizlet-v-obuchanii-tehnicheskomu-angliyskomu> (дата обращения: 06.12.2021).
14. *Куценко С. М., Косулин В. В.* Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения // Вестник КГЭУ. 2017. № 4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-obucheniya> (дата обращения: 14.03.2021).
15. *Норкузиева З. К.* Электронные образовательные ресурсы в обучении английскому языку // Научный журнал. 2017. № 4 (17). С. 104–105.
16. *Сазонова А. В.* Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения // Наука и образование сегодня. 2017. № 1 (17). С. 76–78.
17. *Сидоров С. В.* Возможности создания интерактивных модулей в обучающих приложениях LearningApps.org. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://si-sv.com/blog/2013-08-01-46> (дата обращения: 06.12.2021).
18. *Татарина М. А.* Педагогические технологии обучения иностранным языкам с использованием веб-технологий // Медиатека и мир. 2010. № 4. С. 30–35.
19. Special days. Christmas. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/view23322899> (дата обращения: 16.03.2022).
20. Special days. New Year. WordWall. URL: <https://wordwall.net/ru/resource/27562729/english/special-days-new-year> (дата обращения: 16.03.2022).

Possibilities of electronic educational resources as means of distance learning

A. S. Shkarednyh¹, G. I. Simonova²

¹postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: stud127586@vyatsu.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Pedagogical Institute, Vyatka State University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8756-8103. Researcher ID: X-5789-2018. E-mail: gi_simonova@vyatsu.ru

Abstract. In the conditions of distance learning, the need for analysis and selection of a set of electronic educational resources that ensure effective teaching of schoolchildren in the process of using distance educational technologies is increasing. A wide range of electronic educational resources is used in pedagogical practice. However, teachers are not always ready to select the most effective resources, since the possibilities of electronic educational resources as means of distance learning are insufficiently studied and structured. Based on the above, the purpose of the study is to substantiate and experimentally test the possibilities of using electronic educational resources as a means of distance learning.

To achieve this goal, the analysis of normative-legal, pedagogical, methodological literature was used as a theoretical research method. The empirical methods used in the study are presented by testing, questionnaires and the method of expert assessments. The scientific novelty of the article lies in the fact that it describes the didactic functions of electronic educational resources, accounting for which allows the teacher to effectively organize distance learning. In addition, the article describes the possibilities of electronic educational resources as a means of distance learning on the example of a foreign language lesson. The combination of opportunities for teachers and students identified in the course of the study allows them to be used in distance learning. The results of the study allow us to conclude about the effectiveness of the use of electronic educational resources in the process of distance learning. The results of the study can be used by teachers of secondary schools in the preparation of working educational programs on subjects, planning and conducting lessons using distance learning technologies. The identified opportunities of electronic educational resources can be implemented in any educational field.

Keywords: electronic educational environment, distance learning, educational technologies, electronic educational resources, foreign language.

References

1. *Anglijskij yazyk. 6 klass : uchebnik* – English. 6th grade : textbook / E. Y. Vaulina, J. Dooley, O. E. Podolyako, V. Evans. M. ExpressPublishing: Prosveshchenie (Enlightenment). 2018. 136 p.
2. *Anglijskij yazyk. 6 klass : rabochaya tetrad'* – English. Grade 6 : workbook / E. Y. Vaulina, J. Dooley, O. E. Podolyako, V. Evans. M. ExpressPublishing: Prosveshchenie (Enlightenment). 2018. 88 c.
3. *Astapenko E. V., Bedareva A. V. Didakticheskie vozmozhnosti virtual'noj doski Miro i obrazovatel'nogo resursa WordWall dlya organizacii raboty studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze* [Didactic possibilities of the Miro virtual whiteboard and the WordWall educational resource for organizing students' work in the process of learning a foreign language at a university] // *Russian Journal of Education and Psychology* – Russian Journal of Education and Psychology. 2021. No. 1. Pp. 7–21. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-virtualnoy-doski-miro-i-obrazovatel'nogo-resursa-wordwall-dlya-organizatsii-raboty-studentov-v-protsesse> (date accessed: 16.03.2022).
4. *Bespal'ko V. P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuterov (pedagogika tret'ego tysyacheletiya)* [Education and training with the participation of computers (pedagogy of the third millennium)]. Voronezh. Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute. 2002. 352 p.
5. *Byhtina N. V. Obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povysheniya kachestva podgotovki budushchih spetsialistov pravoohranitel'nyh organov* [Educational resources as a means of improving the quality of training of future law enforcement specialists] // *Vestnik BelYul MVD Rossii* – Herald of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2013. No. 2. Pp. 27–30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-podgotovki-buduschih-spetsialistov-pravoohranitel'nyh-organov> (date accessed: 16.03.2022).
6. GOST R 52653-2006. Information and communication technologies in education. Terms and definitions // *Techexpert*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (date accessed: 18.10.2021) (in Russ).
7. GOST R 53620-2009. Information and communication technologies in education. Electronic educational resources // *Techexpert*. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/1200082196> (date accessed: 18.10.2021) (in Russ).
8. *Klimova I. I., Mel'nichuk M. V., Rostovceva P. P. Integraciya onlajn-platfomy v process obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole v formate samostoyatel'noj raboty studenta* [Integration of an online platform into the process of teaching a foreign language in higher school in the format of independent student

work] // MNKO. 2019. No. 4 (77). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-onlayn-platfor-my-v-protsess-obucheniya-inostrannomu-yavyku-v-vysshey-shkole-v-formate-samostoyatelnoy-raboty-studenta> (date accessed: 18.01.2022).

9. *Komp'yuternaya lingvodidaktika* – Computational linguistics / M. A. Bovtenko, A. D. Gartsov, S. I. Yelnikova [et al.]. Flinta. 2005. 216 p.

10. *Kondruk A. V. Ispol'zovanie razlichnykh platform distantsionnogo obucheniya v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly* [The use of various distance learning platforms in the educational process of a modern school] // *Pedagogicheskaya nauka i praktika* – Pedagogical science and practice. 2016. No. 1 (11). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-razlichnykh-platform-dstantsionnogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protsesse-sovremennoj-shkoly> (date accessed: 12.03.2021).

11. *Kopylova N. A. Sovremennye elektronnye sredstva obucheniya inostrannomu yazyku* [Modern electronic means of teaching a foreign language] // *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* – Modern information technologies and IT education. 2017. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-elektronnye-sredstva-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (date accessed: 15.01.2022).

12. *Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie* [The use of electronic educational resources in teaching students of the Faculty of Dentistry at the profile department] / I. N. Kostina, P. M. Nersesyan // *Aktual'nye zadachi pedagogiki : materialy IX Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2018 g.)* – Actual tasks of pedagogy : materials of the IX International Scientific Conference (Moscow, June 2018). M. Buki-Vedi, 2018. Pp. 70–73. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14327/> (date accessed: 14.04.2021).

13. *Kurbakova M. A., Kolesnikova A. A. Ispol'zovanie prilozheniya Quizlet v obuchenii tekhnicheskomu anglijskomu* [Using the Quizlet application in teaching technical English] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2019. No. 8. Pp. 106–109. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-prilozheniya-quizlet-v-obuchenii-tehnicheskomu-anglijskomu> (date accessed: 06.12.2021).

14. *Kucenko S. M., Kosulin V. V. Elektronnye obrazovatel'nye resursy kak instrument obucheniya* [Electronic educational resources as a learning tool] // *Vestnik KGEU* – Herald of KSEU. 2017. No. 4 (36). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-obucheniya> (date accessed: 14.03.2021).

15. *Norkuzieva Z. K. Elektronnye obrazovatel'nye resursy v obuchenii anglijskomu yazyku* [Electronic educational resources in teaching English] // *Nauchnyj zhurnal* – Scientific Journal. 2017. No. 4 (17). Pp. 104–105.

16. *Sazonova A. V. Ispol'zovanie distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov zaочноj formy obucheniya* [The use of distance educational technologies in teaching a foreign language to correspondence students] // *Nauka i obrazovanie segodnya* – Science and Education today. 2017. No. 1 (17). Pp. 76–78.

17. *Sidorov S. V. Vozmozhnosti sozdaniya interaktivnykh modulej v obuchayushchih prilozheniyah LearningApps.org. Sajt pedagoga-issledovatelya* [Possibilities of creating interactive modules in educational applications LearningApps.org. The website of the teacher-researcher]. Available at: <http://si-sv.com/blog/2013-08-01-46> (date accessed: 06.12.2021).

18. *Tatarinova M. A. Pedagogicheskie tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam s ispol'zovaniem veb-tekhnologij* [Pedagogical technologies of teaching foreign languages using web technologies] // *Mediateka i mir* – Mediateka and world. 2010. No. 4. Pp. 30–35.

19. Special days. Christmas. LearningApps. Available at: <https://learningapps.org/view23322899> (date accessed: 16.03.2022).

20. Special days. New Year. WordWall. Available at: <https://wordwall.net/ru/resource/27562729/english/special-days-new-year> (date accessed: 16.03.2022).

Исследование уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы

О. В. Шакирова¹, Н. В. Булдакова²

¹аспирант, преподаватель кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-8858-0246. E-mail: usr21466@vyatsu.ru

²доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1069-9137. E-mail: nv_buldakova@vyatsu.ru

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена проблемой формирования и оценивания профессиональных компетенций у будущих педагогов в процессе получения высшего образования. Анализ профессионального стандарта педагога, федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования определил степень важности задачи подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью выпускников основной школы как предмет итоговой оценки освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить уровень готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы. В исследовании применялись методы: анализ литературы; обобщение; изучение нормативной правовой документации. На их основе осуществлялся структурный контент-анализ нормативных документов по определению требований и обоснованию критериев сформированности профессиональной компетенции, нормативного обеспечения проблемы управления проектной деятельностью обучающихся основной школы; констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, заключающийся в определении уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы; применялись методы тестирования, опроса и анкетирования.

В статье рассматривается вопрос применения диагностического инструментария для определения у будущих педагогов уровня формирования профессиональной компетенции управленческого содержания.

Автором представлен алгоритм процедуры оценки сформированности профессиональной компетенции, состоящий из трех последовательных этапов в логике проведения данного исследования: определение структуры компетенции; подбор диагностического инструментария, реализация диагностических мероприятий через покомпонентную оценку уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью обучающихся. Теоретическая значимость заключается в том, что результаты исследования будут содействовать углублению понимания механизмов оценки профессиональных компетенций; в определении структуры профессиональной компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы. Предложенные компоненты, критерии и диагностический инструментарий, позволяющие оценить уровень сформированности структурных компонентов профессиональной компетенции, определяют практическую значимость исследования.

Результаты исследования позволяют прогнозировать перспективные направления процесса подготовки будущих педагогов в вузе; актуализировать степень готовности к управлению проектной деятельностью обучающихся у педагогов общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: уровень готовности, будущие педагоги, профессиональная компетенция, управление проектной деятельностью учащихся.

Введение. Реформирование российской системы педагогического образования определяет важные задачи модернизации и совершенствования компетентности педагогических кадров, в том числе и будущих педагогов. Функция компетентностного подхода применительно к сфере педагогического образования значительным образом связана с необходимостью разработки адекватной системы оценивания достижений будущих педагогов. Однако в данном вопросе существует ряд затруднительных моментов:

– на сегодняшний день не существует общепризнанного метода для проведения объективной оценки профессиональных компетенций будущих педагогов;

- отсутствует единый взгляд на то, как должны быть разработаны измерительные материалы для оценки профессиональных компетенций будущих педагогов;
- не разработана единая структура оценивания достижений, основанная на компетентностном подходе.

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) (далее ФГОС ВО) [21] с учетом профессионального стандарта педагога [17] и федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [22] определяются профессиональные компетенции, позволяющие осуществлять подготовку будущего педагога «нового типа». Для достижения качественных образовательных результатов обучающихся он должен обладать не только глубокими знаниями теории и методики преподавания предмета, но и способностью реализовывать управленческие функции в профессиональной деятельности. Показателем сформированности профессиональных компетенций у выпускника вуза, по мнению Х. М. Галимзянова и Е. А. Попова [3], является выполнение им конкретной трудовой функции.

Одной из составляющих профессиональной деятельности будущих педагогов является педагогическое управление как механизм результативной организации проектной деятельности учащихся основной школы. Это обусловлено тем, что федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее ФГОС ООО) [22] определяет требования к результату обучения через оценку умения школьников реализовывать проектную деятельность.

Следовательно, обозначенные требования нормативных документов актуализируют важность формирования профессиональной управленческой компетенции будущих педагогов, в том числе способности и готовности к управлению проектной деятельностью. Сформировать компетенцию значит выработать готовность, способность к конкретному действию, найти новый способ действия в нестандартной ситуации, иметь ценностную ориентацию [15].

Мы определяем готовность будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы как умение и желание осуществлять работу по организации и сопровождению проектной деятельности школьников, которая реализуется через управленческие функции: педагогический анализ, целеполагание, планирование, мотивацию и организацию деятельности, контроль и регулирование, приводящие к предполагаемому результату [24; 25].

Согласно п. 3.4. ФГОС ВО «профессиональные компетенции определяются Организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников» [21, с. 7]. Поскольку в перечне универсальных и общепрофессиональных компетенций решение определенной нами выше профессиональной задачи не отображено, с нашей точки зрения, ее необходимо сформулировать в содержании профессиональной компетенции. Формулировка самой компетенции обозначена следующим образом: способен управлять проектной деятельностью обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО.

Необходимость целенаправленного формирования профессиональной компетенции у будущих педагогов предполагает решение первоначальной задачи, состоящей в изучении уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Исследования, связанные с изучением вопросов применения компетентностного подхода в условиях высшего образования [12; 23], отображают проблему реализации диагностических мероприятий по выявлению уровня сформированности тех или иных компонентов компетенций. По мнению Д. Г. Мирошина, «актуальность оценки уровня сформированности профессиональных компетенций объясняется недостаточной разработанностью методики оценки и фондов оценочных средств» [12]. Особенно значим вопрос диагностики сформированности профессиональных компетенций, связанный с отсутствием либо недостаточной релевантностью валидных и надежных методик по исследованию узкопрофильных компонентов. Также процесс оценивания способствует осознанию будущими педагогами текущего уровня развития компетенции, а также позволяет соотнести свои возможности с требованиями профессионального и образовательного стандартов. Соответственно, оценка уровня сформированности профессиональной компетенции будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Возникает противоречие между необходимостью определения уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы и отсутствием структуры компетенции, а также механизма оценивания, диагностического инструментария для реализации оценки. Проблема исследования состоит в решении вопроса: каков алгоритм процедуры определения уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Цель исследования: выявить уровень готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Гипотеза исследования состоит в следующем: если определить структурные компоненты, выделить критерии и показатели, уровни сформированности обозначенной профессиональной компетенции, то можно подобрать диагностирующий инструментарий и с его помощью определить уровень готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Задачи исследования:

1) определить структурные компоненты, выделить критерии, показатели и уровни профессиональной компетенции, характеризующей способность будущих педагогов управлять проектной деятельностью обучающихся;

2) разработать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности профессиональной компетенции, характеризующей способность будущих педагогов управлять проектной деятельностью обучающихся;

3) организовать и провести диагностические мероприятия по определению уровня сформированности профессиональной компетенции у будущих педагогов по управлению проектной деятельностью обучающихся.

Методы. В исследовании применялись теоретические методы: анализ литературы; обобщение; изучение нормативной правовой документации, на основе которых осуществлялся структурный контент-анализ нормативных документов по определению требований и обоснованию критериев сформированности профессиональной компетенции, нормативного обеспечения проблемы управления проектной деятельностью обучающихся основной школы. Эмпирические – констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, состоящий в определении уровня сформированности обозначенной профессиональной компетенции средствами методов тестирования, опроса и анкетирования.

Диагностика сформированности компонентов компетенции осуществлялась через количественную оценку показателей (совокупность проявленных знаний, умений и навыков) с помощью тестовых и компетентностно-ориентированных заданий, направленных на выявление личностных и профессиональных качеств будущих педагогов. Вопросы и задания были разработаны и включены в комплексную методику «Определение уровня сформированности способности к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы» в форме анкеты-опросника. Дополнительно для оценки уровня сформированности отдельных компонентов компетенции были применены методики: «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Б. Замфир, в модификации А. А. Реана; «Педагогические ситуации» Р. С. Немова; «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» О. В. Калашниковой.

Опытно-экспериментальная работа по определению уровня сформированности компонентов профессиональной компетенции осуществлялась на базе ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», в ней приняли участие 137 студентов 3-го курса обучения по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), уровень бакалавриата.

На основе анализа научных работ по данной тематике нами определен алгоритм процедуры оценки сформированности компетенции, состоящий из трех последовательных этапов в логике проведения данного исследования.

На первом этапе «Определение структуры компетенции» осуществлялся анализ нормативных документов и научно-педагогических трудов по определению подходов к выделению структурных компонентов компетенции, их содержанию и обоснованию критериев сформированности профессиональной компетенции будущих педагогов. Рассмотрен и проанализирован опыт исследователей в оценке сформированности профессиональных компетенций.

На втором этапе «Подбор диагностического инструментария» реализован подбор и разработка диагностического инструментария для оценки сформированности профессиональной компетенции, характеризующих способность будущих педагогов управлять проектной деятельностью обучающихся, согласно определенным структурным компонентам.

На третьем этапе «Реализация диагностических мероприятий» организованы и проведены диагностические мероприятия по выявлению уровня сформированности профессиональной компетенции, обработка и интерпретация результатов диагностики.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе изучения литературы по проблеме исследования рассмотрены подходы авторов к определению структурных компонентов компетенции.

Исследователи Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер [26] в совокупностном содержании компетенции выделяют мотивы, отношения, ценности, содержание знаний, когнитивные и поведенческие навыки, черты, которые побуждают человека выполнять свою работу на высоком уровне.

Значимыми для решения задач нашего исследования выступают идеи И. А. Зимней [7] о том, что компетенция является интегративной характеристикой. Для определения уровня ее сформированности важно определить структуру компетенции, а также критерии и показатели ее измерения.

В своих исследованиях И. А. Зимняя [7; 8], предполагает, что любая компетенция состоит из основных компонентов: когнитивного (знания предметные, о методах, средствах и способах деятельности), праксиологического (умения, навыки, опыт деятельности, рефлексивно-оценочные способности) и аксиологического (отношение к деятельности).

Имея некоторые различия и особенности, в исследовательских работах [14; 16] структура компетенции включает в себя четыре основных компонента: знания, умения, навыки и профессионально значимые личностные качества, мотивы поведения.

В свою очередь, Г. В. Прозорова [16] определяет четыре основных критерия сформированности профессиональных компетенций: когнитивный (применение знаний для решения профессиональных задач), ценностный (определяет отношение к профессиональной деятельности), деятельностный (деятельность в решении ситуационных задач), оценочный (способность осуществить самооценку готовности к деятельности).

На основе анализа точек зрения исследователей нами сделан вывод, что в структуре компетенции выделяют следующие взаимосвязанные компоненты:

- компонент, характеризующий готовность к реализации деятельности, основанный на ценностных ориентациях, мотивах, интересах;
- компонент, определяющий владение комплексом знаний и умений;
- компонент, отражающий опыт проявления умений и применения знаний в профессиональной деятельности;
- компонент, характеризующий отношение к реализованной деятельности, способность анализировать и оценивать ее.

Каждый компонент характеризуется структурными элементами, которые уточняют и конкретизируют ее содержание. Таким образом, данная структуризация компетенции позволяет более конкретно формулировать образовательные результаты и становится более удобной для измерения и оценивания.

Проблема оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов успешно решается в исследованиях Х. М. Галимзянова, Е. А. Попова и Ю. А. Сторожевой [3], С. В. Ивановой [9], И. Е. Сарафановой [19], Н. В. Семеновой [20].

Так, авторы Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева [3] отмечают, что на этапе разработки образовательной программы «необходимо предусмотреть средства оценивания достижения и процедуру корректировки целей программы». Для оценки сформированности компетенций в системе высшего образования предлагают использовать уровни «пороговый – углубленный – продвинутый». Так, наличие у бакалавров «общего представления о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методов и алгоритмов решения практических задач свидетельствует о пороговом уровне сформированности компетенций. Решение типовых задач, умение принимать профессиональные и управленческие решения по известным алгоритмам, правилам и методикам соответствует углубленному уровню. Продвинутый уровень предполагает готовность решать практические задачи повышенной сложности, не типовые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, при недостаточном документальном, нормативном и методическом обеспечении».

Исследователь С. В. Иванова [9] уточняет, что критерии должны отображать динамику исследуемого свойства, а количественным отображением являются показатели.

Для оценки сформированности профессиональных компетенций исследователи чаще всего используют уровни «низкий – средний – высокий» [19]. Где низкому уровню соответствует общее представление о реализации профессиональных функций, среднему – наличие отдельных специальных умений и навыков, высокому – способность решать профессиональные задачи, применяя освоенные знания, умения и навыки.

Таким образом, анализ специальной литературы показал, что в настоящее время отсутствует универсальная шкала оценки уровня сформированности компетенций.

При отборе необходимых уровней сформированности мы разделяем позицию И. Е. Сафрановой [19], выделяя низкий (пороговый), средний (базовый) и высокий уровни.

Мы придерживаемся позиции Н. В. Семеновой о том, что изучение готовности будущих педагогов должно быть комплексным и осуществляться одновременно по всем критериям и показателям. По мнению автора, «методика исследования должна позволять получить максимально возможные объективные данные, т. е. содержать в себе вопросы объективного, субъективного и субъективно объективного характера» [20, с. 56]. Следовательно, измерение объекта должно сопровождаться выработкой системы критериев и показателей наблюдаемых признаков. В их качестве могут выступать задания, подобранные или разработанные с целью измерения конкретной способности человека к выполнению тех или иных действий.

Большинство исследователей (В. И. Звонников [5], Э. Ф. Зеер и Л. Н. Степанова [6], Г. М. Лыдкова, Н. И. Исмаилова, Н. Г. Гайфуллина, О. А. Макарова, А. Ю. Мухарлямова [11]) в качестве измерителей сформированности профессиональных компетенций предлагают компетентностно-ориентированные задания, задания проблемно-исследовательского характера, ситуационные задачи, кейсы, портфолио и др.

К наиболее перспективным видам измерителей качества образования В. И. Звонников [5] относит следующие средства: портфолио, тесты практических умений и кейс-измерители.

Одной из эффективных и трендовых педагогических технологий, демонстрирующих персональный уровень знаний и профессионализма его обладателя, по мнению Э. Ф. Зеера и Л. Н. Степановой [6], является портфолио. По мнению авторов, применение технологии портфолио «предполагает не только фиксацию его усилий и успехов в конкретных видах деятельности, но и активизацию аналитических способностей обучающегося через самостоятельное сопоставление им итогов собственной работы с установленными стандартами критериями».

Оценка сформированности необходимых компетенций, по мнению Г. М. Лыдовой, Н. И. Исмаиловой, Н. Г. Гайфуллина, О. А. Макаровой, А. Ю. Мухарлямовой [11], должна осуществляться при помощи разработанных практико-ориентированных контрольно-измерительных материалов, что позволяет подготовить педагога нового типа, понимающего и умеющего применять профессиональные знания.

Результат измерения должен быть выражен в численной оценке степени выраженности исследуемого признака – способности к решению конкретной задачи, готовности к действию в определенной ситуации с использованием приобретенных знаний [4].

Оценивание компетенции, по мнению авторов М. А. Анисимовой, И. С. Бляхерова, А. В. Масленникова, А. В. Моржова [1] и С. Р. Бахарева [2], может быть проведено методами анкетирования, опроса, на основе самооценки, взаимооценки и экспертной оценки.

В ходе проведенного анализа научных источников в структуре профессиональной компетенции мы выделили мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты. Критерии имеют соответствующие им названия.

Анализ нормативных документов, проведенный с учетом специфики управления проектной деятельностью, позволил сформулировать содержательные характеристики компонентов и уровней сформированности профессиональной управленческой компетенции будущих педагогов, выделив низкий, средний и высокий уровни.

Низкий уровень сформированности компетенции характеризуется сниженной заинтересованностью и мотивацией к учебной и будущей профессиональной деятельности, не осознанием значимости проектной деятельности в учебном процессе; демонстрацией неструктурированных и поверхностных знаний о структуре, процессах и компонентных составляющих управления проектной деятельностью учащихся; затруднениями и ошибками в применении этих знаний в практических заданиях или деятельности; слабовыраженной склонностью к анализу причин и последствий проблемных ситуаций; при этом полнота навыка отсутствует, будущий педагог способен осуществлять лишь отдельные действия и операции.

Наличие у будущего педагога недостаточно прочных знаний об управлении педагогическими процессами, связанными с организацией проектной деятельности учащихся; некоторых затруднений при их применении в деятельности свидетельствуют о среднем уровне сформированности компетенции, при этом признается степень важности проектной деятельности, сформировано понимание значимости управления данным процессом. Наблюдается проявление отдельных умений и навыков, однако правильное выполнение компетентностно-ориентированных заданий и ситуационных задач возможно с неточностями либо при помощи уточнений; склонность к самостоятельному планированию и прогнозированию деятельности.

Будущий педагог с высоким уровнем сформированности компетенции обладает ярко выраженным стремлением к достижению результатов в профессиональной деятельности; системными знаниями в контексте компетенции, способен целесообразно их применить; результативно и самостоятельно действует в практических управленческих ситуациях по организации проектной деятельности обучающихся; владеет навыками рефлексии и анализа, на основе оценки результатов, определяет способы совершенствования дальнейшей деятельности.

С учетом специфики управления проектной деятельностью раскрыты содержательные характеристики критериев компонентов профессиональной компетенции: способен управлять проектной деятельностью обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО (таблица 1).

Таблица 1

Содержательные характеристики критериев компонентов профессиональной компетенции

Критерии компонентов компетенции	Содержательные характеристики критериев компонентов профессиональной компетенции
Мотивационно-ценностный критерий	Оценка сформированности мотивов, определяющих интерес и стремление к профессионально-педагогической деятельности
Когнитивный критерий	Оценка степени сформированности знаний о педагогическом управлении проектной деятельностью учащихся, прочность и осознанность их усвоения
Деятельностный критерий	Оценка определения уровня проявления умений и навыков, на основе освоенных знаний, в решении профессионально-педагогических задач
Рефлексивно-оценочный критерий	Оценка определения способности к осуществлению обратной связи об успешности реализованной деятельности и возможных способах ее корректировки в случае необходимости

Каждый из обозначенных критериев определяется совокупностью показателей, содержание, степень и качество проявления которых отображает уровень сформированности критерия и предоставляет возможность оценить эффективность процесса формирования профессиональной компетенции в совокупности компонентов.

Таким образом, выделение и описание компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности компетенции позволяет определить научную основу для измерения оценивания уровня ее сформированности в процессе обучения в вузе. Использование комплексного анализа сформированности показателей позволяет адекватно оценить сформированность компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы у будущих педагогов.

С целью максимального приближения системы оценивания профессиональной компетенции к условиям будущей профессиональной деятельности был разработан комплексный диагностический инструментальный сформированности компонентов компетенции (авторская комплексная методика), представленный в таблице 2. Предложенный диагностический инструментальный был применен при оценке соответствия содержания и уровня сформированности профессиональной компетенции, характеризующей способность к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы у будущих педагогов требованиям профессионального стандарта педагога.

Таблица 2

Диагностический инструментарий сформированности компонентов профессиональной компетенции

Компонент	Метод диагностики
Мотивационно-ценностный	Изучение мотивации профессиональной деятельности. Авторы методики: К. Замфир, модификация А. Реана [18] Авторская комплексная методика (опросник по мотивационно-ценностному компоненту)
Когнитивный	Авторская комплексная методика (тест по когнитивному компоненту)
Деятельностный	Методика «Педагогические ситуации» Р. С. Немова [13] Авторская комплексная методика (опросник по деятельностному компоненту)
Рефлексивно-оценочный	Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» по О. В. Калашниковой [10] Авторская комплексная методика (опросник по рефлексивно-оценочному компоненту)

Диагностика сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов осуществлялась через количественную оценку показателей (совокупность проявленных знаний, умений и навыков) с помощью тестовых и компетентностно-ориентированных заданий. Также использовались вопросы анкеты-опросника авторской комплексной методики, направленные на выявление личностных и профессиональных качеств будущих педагогов.

Рассмотрим результаты проведенных диагностических мероприятий в ходе эксперимента по определению уровня сформированности компонентов профессиональной компетенции.

Исследование по оценке сформированности мотивационно-ценностного компонента проводилось с помощью методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (Замфир К., модификация Реана А.) [18] и части авторской комплексной методики по мотивационно-ценностному компоненту. Результаты исследования уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента компетенции представлены на рис. 1.



Рис. 1. Результаты диагностики уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента

Установлено, что по мотивационно-ценностному компоненту 68,6 % участников эксперимента показали средний уровень сформированности, низкий и высокий уровни распределились в примерно равном количестве, 16,8 % и 14,6 % соответственно.

Дополнительно вопросами опросника мы определили преобладающие мотивы и интересы будущих педагогов, побуждающие к организации проектной деятельности школьников (см. рис. 2). Так, 59,1 % опрошенных считают, что это хорошая возможность подготовиться к последующей профессионально-педагогической деятельности; 35 % респондентов отмечают как необходимый вид деятельности в процессе обучения; 34 % считают, что это одна из основных задач обучения школьников, соответственно, пригодится в последующей педагогической деятельности; 7,3 % опрошенным будущим педагогам интересна данная тематика, по причине их активного вовлечения в проектную деятельность. Не интересна тема по причине ее сложности 1,5 % опрошенных и 2,2 % просто не интересна данная тема.

В контексте исследования важным показателем является понимание будущими педагогами степени влияния процесса управления проектной деятельностью учащихся основной школы педагогом на эффективность проектной деятельности в рамках учебного проекта (см. рис. 3).

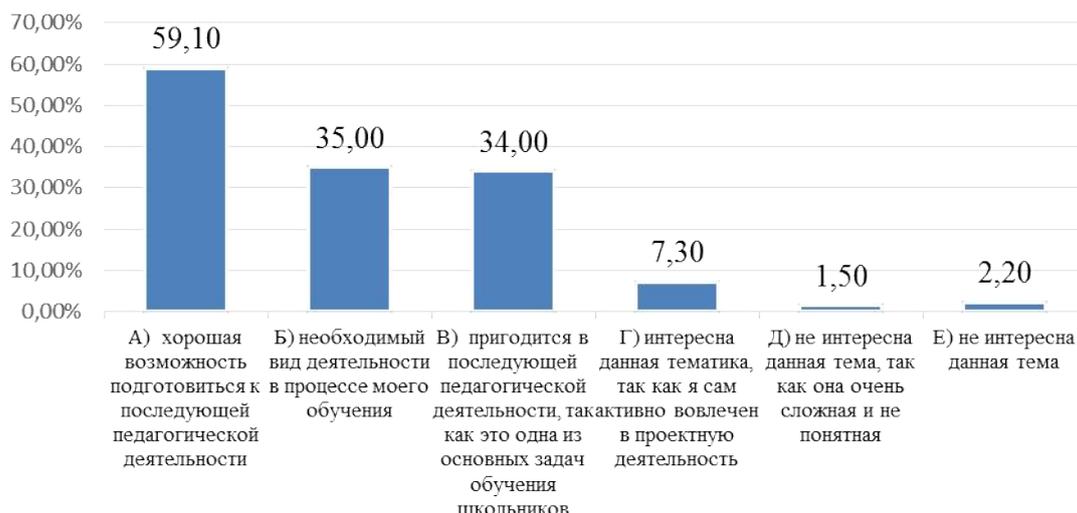


Рис. 2. Интересы и мотивы к организации проектной деятельности учащихся основной школы

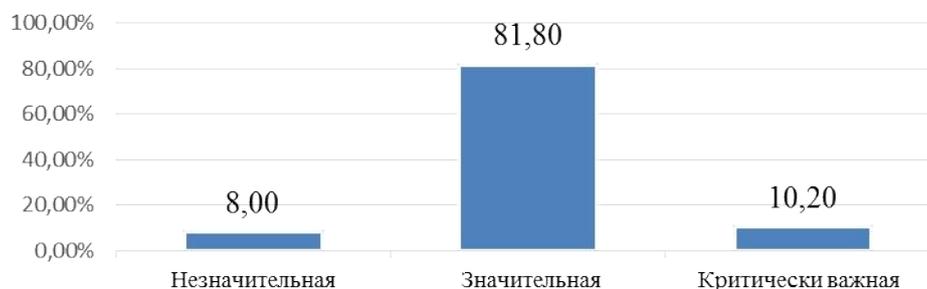


Рис. 3. Степень влияния процесса управления проектной деятельностью учащихся основной школы педагогом на эффективность проектной деятельности в рамках учебного проекта

В результате опроса 81,8 % респондентов считают, что степень влияния процесса управления на эффективность значительная, 10,2 % – критически важная и 8 % посчитали, что степень влияния незначительная.

Таким образом, по результатам проведенных методик можно сделать вывод, что «среднестатистический» будущий педагог руководствуется, прежде всего, внутренними мотивами (удовлетворение от процесса и результата работы, возможность самореализации) и внешними положительными мотивами (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), осознает степень влияния процесса управления проектной деятельностью учащихся основной школы педагогом на эффективность проектной деятельности и в целом проявляет интерес к процессу управления проектной деятельностью школьников.

Исследование когнитивного компонента проводилось с помощью части авторской комплексной методики по когнитивному компоненту – теста по вопросам организации проектной деятельности и функций педагогического управления. Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента представлены на рис. 4.

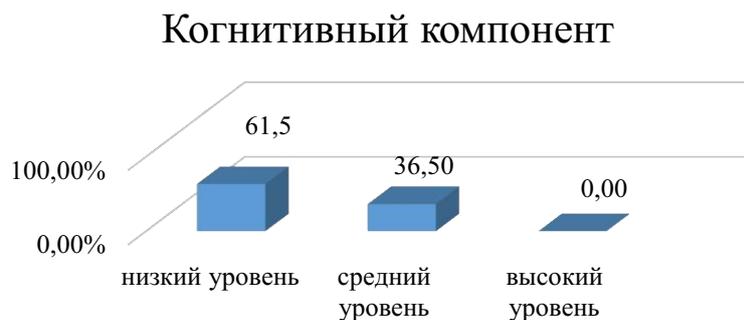


Рис. 4. Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента

На основании полученных результатов можно сказать, что наиболее низкие результаты определены по когнитивному компоненту – отсутствуют показатели по высокому уровню, 61,5 % участников показали низкий уровень, средний уровень у 36,5 % опрошенных.

Выявленные результаты показывают недостаточную сформированность когнитивного компонента профессиональной компетенции в области знаний о методике организации проектной деятельности, в том числе нормативно-правовой документации, регулирующей вопросы реализации и значения проектной деятельности в соответствии с ФГОС ООО; знаний терминологии, характеризующей основные понятия проектной деятельности; знаний о способах и методах управления, функций педагогического управления.

Исследование деятельностного компонента проводилось с помощью методики «Педагогические ситуации» Р. С. Немова [13] и части авторской комплексной методики по деятельностному компоненту. Уровень сформированности деятельностного компонента профессиональной компетенции отражен на рис. 5.

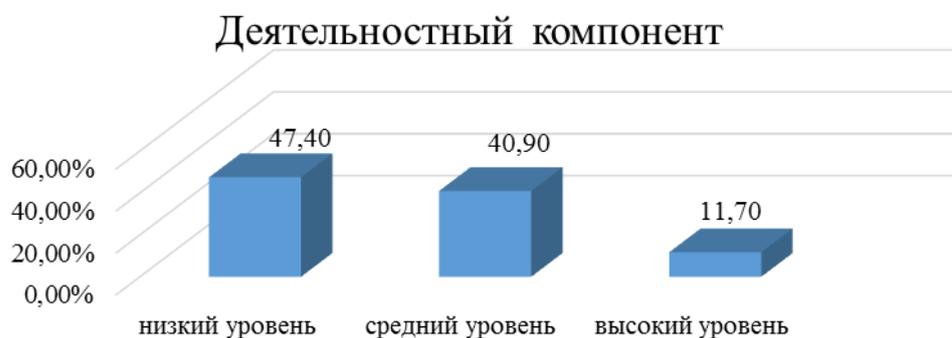


Рис. 5. Результаты диагностики уровня сформированности деятельностного компонента

Результаты диагностики по определению уровня сформированности деятельностного компонента свидетельствуют о том, что у 11,7 % участников эксперимента выявлен высокий уровень сформированности, средний уровень – 40,9 %, низкий – 47,4 %. Таким образом, преобладает низкий и средний уровни сформированности деятельностного компонента. По результатам проведения методики «Педагогические ситуации» Р. С. Немова респонденты показали более высокие результаты, чем по второй методике, вопросы которой направлены на решение компетентностно-ориентированных заданий и кейсов по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы, включавших в себя планирование и организацию проектных исследований школьников, их контроль и корректировку на основе научного анализа информации и другие составляющие процесса управления. Данные результаты свидетельствуют о том, что в целом будущие педагоги способны решать стандартные педагогические ситуации, требующие принятия решений по вопросам организации деятельности и взаимодействия с учащимися, но не в достаточной степени показывают готовность реализовывать значимую в условиях современного образования профессиональную задачу – организовывать и управлять проектной деятельностью учащихся основной школы. Логично в данном контексте связать недостаточную сформированность деятельностного компонента с низким уровнем сформированности когнитивного компонента, т. е. нехватка знаний влечет за собой несформированность умений.

Исследование рефлексивно-оценочного компонента проводилось с помощью методики «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (автора О. В. Калашниковой) [10] и части авторской комплексной методики по рефлексивно-оценочному компоненту – теста по вопросам организации проектной деятельности и функций педагогического управления. Результаты диагностики уровня сформированности когнитивного компонента представлены на рис. 6.

По результатам проведенных диагностических процедур установлено, что по рефлексивно-оценочному компоненту 21,2 % участников эксперимента показали высокий уровень сформированности, средний уровень 52,6 %, низкий 21,2 %.

В процессе рефлексивно-оценочной деятельности, в рамках исследования, мы рассматриваем процессы самоанализа и самооценки, эти умения позволяют будущим педагогам увидеть сильные и слабые стороны своей управленческой деятельности в учебных условиях, и на

основе осмысления и анализа ее результатов способствуют построению дальнейшей профессиональной деятельности.



Рис. 6. Результаты диагностики уровня сформированности рефлексивно-оценочного компонента

Соответственно, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что способности рефлексивной деятельности сформированы на среднем уровне. У большинства опрошенных затруднения вызвали вопросы, связанные с недостатком определенных знаний, умений и навыков в области управления проектной деятельностью учащихся основной школы. Для иллюстрации примера приведем небольшой перечень ответов респондентов на вопрос «в чем для вас состоит сложность организации и управления проектной деятельностью обучающихся?»: «нехватка профессионализма и компетентности», «сложность с последовательностью, алгоритмом управления проектной деятельностью и с методами оценки», «как осуществлять, контролировать, управлять и оценить проектную деятельность», «интересуют вопросы именно по структуре проекта, как вовлечь детей в проектную деятельность», «хотелось бы узнать конкретный алгоритм управления проектной деятельностью, а также разнообразие методов оценивания проектной деятельности на разных этапах». Данные ответы подтверждают необходимость целенаправленной подготовки будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

По итогам проведения диагностики полученные результаты по каждому критерию были зафиксированы в сводной таблице данных по уровням сформированности компонентов профессиональной компетенции. Отметим, что количественная оценка сформированности компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы будущими педагогами осуществлялась нами путем усреднения оценок по выделенным компонентам. По каждому компоненту складывались проценты низкого уровня и полученная сумма делилась на количество компонентов. И так далее по остальным уровням – среднему и низкому.

Согласно информации, представленной на рис. 7, по интегрированному результату оценки уровня готовности будущих педагогов к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы располагаются в следующем соотношении: низкий уровень готовности определен у 38,7 % участников эксперимента, средний уровень у 49,6 %, высокий у 11,7 % респондентов.



Рис. 7. Интегрированный результат выявления уровня готовности к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы по комплексной диагностике

Также приводим результаты самоопределения уровня готовности, которые самостоятельно оценили будущие педагоги в ходе эксперимента, дав ответы на вопрос: «Оцените сформированность своей способности управления проектной деятельностью обучающихся». Результаты самоопределения уровня готовности отображены на рис. 8.

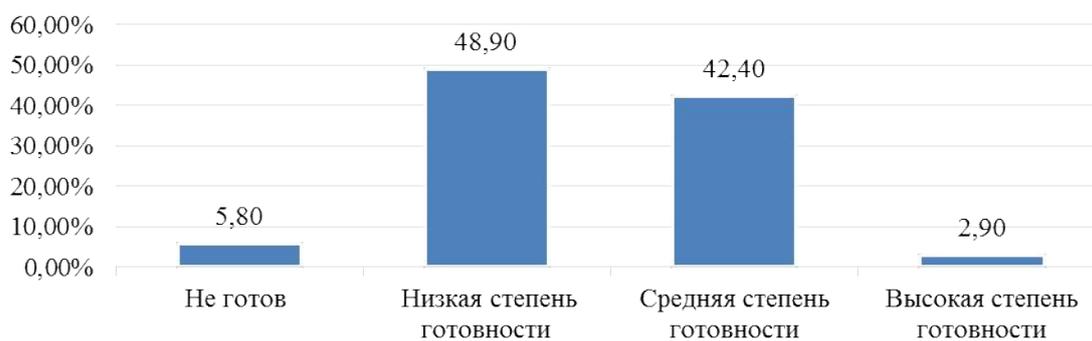


Рис. 8. Результаты самоопределения уровня готовности

Сравнив данные на двух диаграммах на рис. 7 и 8, можно сделать вывод, что результаты комплексной диагностики близки к результатам самоопределения уровня готовности к управлению проектной деятельностью учащихся основной школы.

Заключение. Исследование показало, что большая часть будущих педагогов, принявших участие в исследовании, обладает поверхностными, фрагментарными знаниями по вопросам педагогического управления и организации проектной деятельности, недостаточной сформированностью управленческих умений и навыков. Несмотря на средние показатели уровней сформированности мотивационно-ценностного и рефлексивно-оценочного компонентов, не все обучающиеся осознают значимость выбранной профессии, направленность на приобретение новых знаний и расширение опыта профессиональной деятельности. В результате проведения диагностики мы определили, что у большинства участников эксперимента профессиональная компетенция сформирована недостаточно. В частности, основная часть студентов продемонстрировала неудовлетворительный уровень: 88,3 % респондентов показали низкий и средний уровни комплексного результата сформированности компетенции, высокий уровень определен всего у 11,7 % будущих педагогов.

Предложенный диагностический инструментарий позволяет провести оценку соответствия уровня сформированности профессиональной компетенции и содержания трудовых функций профессионального стандарта педагога, требований ФГОС ВО и ФГОС ООО.

Полученные данные подтверждают актуальность темы исследования и свидетельствуют о необходимости повышения уровня сформированности компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы у будущих педагогов в условиях обучения в вузе.

С нашей точки зрения, перспективным направлением деятельности, обеспечивающим повышение уровня сформированности обозначенной компетенции, является пересмотр приоритетных задач и направлений содержания обучения будущих педагогов, а также применение правильно подобранных средств, методов и технологий, обеспечивающих организационно-педагогические условия организации учебного процесса. Выявление и оценка уровня сформированности профессиональной компетенции позволяют осуществить разработку и реализацию образовательных траекторий обучающихся, что, в свою очередь, повысит качество профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе.

Результаты диагностического исследования открывают перспективные направления по организации деятельности в целях повышения эффективности формирования профессиональной компетенции по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы у будущих педагогов. Разработанный диагностический инструментарий может быть применен для оценки уровня сформированности знаний, умений, навыков по управлению проектной деятельностью учащихся основной школы, либо адаптирован, модифицирован под другие учебные задачи. Полученные в ходе исследования эмпирические данные по проблеме формирования профессиональной компетенции будущих педагогов могут быть использованы в программах учебных дисциплин, подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также могут являться основой для проведения дальнейших исследований.

Список литературы

1. Анисимова М. А., Бляхеров И. С., Масленников А. В., Моржов А. В. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 106–112.
2. Бахарева С. Р. Методологический подход к разработке средств оценки компетенций по направлению «Педагогическое образование» // Инновационные процессы в образовании в школе и ВУЗе : сб. матер. III Междунар. научно-практич. конф. М. : МПГУ, 2015. 260 с.
3. Галимзянов Х. М. Формирование и оценка компетенций в процессе освоения образовательных программ ФГОС ВО : научно-методическое пособие / Х. М. Галимзянов, Е. А. Попов, Ю. А. Сторожева. Астрахань : Астраханский ГМУ, 2017. 74 с.
4. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание // Национальное образование. 2015. № 10. 416 с.
5. Звонников В. И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Ростов на/Д, 2006. 54 с.
6. Зеер Э. Ф. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов / Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 139–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-139-157. EDN UTBVQS.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
8. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.
9. Иванова С. В. Критерии и показатели развития профессиональной компетентности учителей биологии в учреждениях последипломого педагогического образования // Вест. Житомирск. гос. у-та. Серия: Пед. науки. 2010. Вып. 52. С. 152–156.
10. Калашникова О. В. Психологические особенности развития педагогической рефлексии : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 205 с.
11. Лыдкова Г. М., Исмаилова Н. И., Гайфуллина Н. Г., Макарова О. А., Мухарлямова А. Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18834> (дата обращения: 21.12.2021).
12. Мирошин Д. Г. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций студентов по техническим дисциплинам // Современная педагогика. 2015. № 2. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/02/3313> (дата обращения: 04.10.2021).
13. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии. Изд. 2-е. М. [и др.] : Питер, 2009. 207 с.
14. Одарич И. Н., Третьякова Е. М. Критерии и показатели уровней сформированности профессиональных компетенций студентов строительного профиля // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 183–185.
15. Орлов А. А. Оценка в структуре управления образовательным процессом // Международный Научный Институт Educatio. 2015. № 2 (9). С. 88–90.
16. Прозорова Г. В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров-инженеров по направлению «Информационные системы и технологии» в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тюмень, 2015. С. 31.
17. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утв. приказом Министрства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 14.10.2020).
18. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 84–86.
19. Сарафанова И. Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Т. 2. С. 205–209.
20. Семенова Н. В. Подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению школьников творческой проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 2000. 147 с.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 125. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf.
22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ЭПС «Система ГАРАНТ». URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 27.03.2020).
23. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. 2007. № 6 (54). С. 5–15.

24. Шакирова О. В. К вопросу об управленческой деятельности будущих педагогов / О. В. Шакирова, Н. В. Булдакова // Мат-лы II Межд. научно-практической конференции, посвященной актуальным вопросам профессионального и технологического образования в современных условиях: Профессиональное обучение: теория и практика. Ульяновск : УлГУ, 2019. С. 371–377.

25. Шакирова О. В. Управление проектной деятельностью учащихся основной школы: анализ регламентирующих документов // Проектные практики в области гражданского образования : сб. мат-в. М., 2020. С. 583–588.

26. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at Work: Models for Superior Performance. N. Y. : John Wiley & Sons, 1993. 372 p.

The study of the level of readiness of future teachers to manage the project activities of primary school students

O. V. Shakirova¹, N. V. Buldakova²

¹postgraduate student, teacher of the Department of Pedagogy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-8858-0246. E-mail: usr21466@vyatsu.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of the Department of Pedagogy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1069-9137. E-mail: nv_buldakova@vyatsu.ru

Abstract. The relevance of the study is due to the problem of the formation and evaluation of professional competencies of future teachers in the process of obtaining higher education. The analysis of the professional standard of a teacher, the federal state educational standard of higher education in the field of training "Pedagogical education", the federal state educational standard of basic general education determined the degree of importance of the task of preparing future teachers to manage the project activities of graduates of the basic school as the subject of the final assessment of the development of the basic educational program of basic general education by students.

The purpose of the study is to identify the level of readiness of future teachers to manage the project activities of primary school students. The following methods were used in the study: literature analysis; generalization; study of regulatory legal documentation. On their basis, a structural content analysis of regulatory documents was carried out to determine the requirements and substantiate the criteria for the formation of professional competence, regulatory support for the problem of project management of students of the basic school; the ascertaining stage of experimental work, which consists in determining the level of readiness of future teachers to manage the project activities of primary school students; methods of testing, questioning and questioning were used.

The article discusses the use of diagnostic tools to determine the level of formation of professional competence of managerial content in future teachers.

The author presents the algorithm of the procedure for assessing the formation of professional competence, consisting of three successive stages in the logic of this study: determining the structure of competence; selection of diagnostic tools, implementation of diagnostic measures through a component-by-component assessment of the level of readiness of future teachers to manage the project activities of students. The theoretical significance lies in the fact that the results of the study will contribute to a deeper understanding of the mechanisms for assessing professional competencies; in determining the structure of professional competence for the management of project activities of primary school students. The proposed components, criteria and diagnostic tools that allow assessing the level of formation of the structural components of professional competence determine the practical significance of the study.

The results of the study make it possible to predict the promising directions of the process of training future teachers at the university; to update the degree of readiness to manage the project activities of students from teachers of general education organizations.

Keywords: readiness level, future teachers, professional competence, management of students' project activities.

References

1. Anisimova M. A., Blyaherov I. S., Maslennikov A. V., Morzhov A. V. *K voprosu o proektirovanii ocenочnyh sredstv sformirovannosti kompetencij* [On the issue of designing evaluation tools for the formation of competencies] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2014. No. 4. Pp. 106–112.

2. Bahareva S. R. *Metodologicheskij podhod k razrabotke sredstv ocenki kompetencij po napravleniyu "Pedagogicheskoe obrazovanie"* [Methodological approach to the development of competence assessment tools in the direction of "Pedagogical education"] // *Innovacionnye processy v obrazovanii v shkole i VUZe : sb. mater. III Mezhdunar. nauchno-praktich. konf.* – Innovative processes in education at school and university : collection of materials. III International Scientific and Practical Conference M. MPSU. 2015. 260 p.

3. Galimzyanov H. M. *Formirovanie i ocenka kompetencij v processe osvoeniya obrazovatel'nyh programm FGOS VO : nauchno-metodicheskoe posobie* [Formation and assessment of competencies in the process of mastering educational programs of the Federal State Educational Standard: scientific and methodological manual] / H. M. Galimzyanov, E. A. Popov, Yu. A. Storozheva. Astrakhan. Astrakhan State Medical University. 2017. 74 p.
4. Efremova N. F. *Kompetencii v obrazovanii. Formirovanie i ocenivanie* [Competence in education. Formation and evaluation] // *Nacional'noe obrazovanie – National education*. 2015. No. 10. 416 p.
5. Zvonnikov V. I. *Pedagogicheskie izmereniya v upravlenii kachestvom obucheniya : dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical measurements in quality management of education : dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences]. Rostov-na-Donu. 2006. 54 p.
6. Zeer E. F. *Portfolio kak instrumental'noe sredstvo samoocenivaniya uchebno-professional'nyh dostizhenij studentov* [Portfolio as an instrumental means of self-assessment of educational and professional achievements of students] / E. F. Zeer, L. N. Stepanova // *Obrazovanie i nauka – Education and science*. 2018. Vol. 20. No. 6. Pp. 139–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-139-157. EDN UTBQUS.
7. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm of the result of education] // *Eksperiment i innovacii v shkole – Experiment and innovation in school*. 2009. No. 2. Pp. 7–14.
8. Zimnyaya I. A. *Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko-metodologicheskij aspekt)* [Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)] // *Vyshee obrazovanie segodnya: reformy, novovvedeniya, opyt – Higher education today: reforms, innovations, experience*. 2006. No. 8. Pp. 20–26.
9. Ivanova S. V. *Kriterii i pokazateli razvitiya professional'noj kompetentnosti uchitelej biologii v uchrezhdeniyah posleddiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Criteria and indicators for the development of professional competence of biology teachers in institutions of postgraduate pedagogical education] // *Vest. Zhitomirsk. gos. u-ta – West. Zhytomyr State University. Series: Pedagogical Sciences*. 2010. Is. 52. Pp. 152–156.
10. Kalashnikova O. V. *Psihologicheskie osobennosti razvitiya pedagogicheskoy refleksii : dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological features of the development of pedagogical reflection : dis. ... PhD in Psychol. Sciences]. SPb. 1999. 205 p.
11. L'dokova G. M., Ismailova N. I., Gajfullina N. G., Makarova O. A., Muharlyamova A. Yu. *Ocenka sformirovannosti professional'nyh kompetencij budushchego uchitelya* [Assessment of the formation of professional competencies of a future teacher] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2015. No. 1–1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18834> (date accessed: 21.12.2021).
12. Miroshin D. G. *Ocenka urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij studentov po tekhnicheskim disciplinam* [Assessment of the level of formation of professional competencies of students in technical disciplines] // *Sovremennaya pedagogika – Modern Pedagogy*. 2015. No. 2. Available at: <https://pedagogika.snauka.ru/2015/02/3313> (date accessed: 04.10.2021).
13. Molodcova N. G. *Praktikum po pedagogicheskoy psihologii. Izd. 2-e* [Practicum on pedagogical psychology. Ed. 2nd]. M. [et al.] : Piter. 2009. 207 p.
14. Odarich I. N., Tret'yakova E. M. *Kriterii i pokazateli urovnej sformirovannosti professional'nyh kompetencij studentov stroitel'nogo profilya* [Criteria and indicators of the levels of formation of professional competencies of students of the construction profile] // *Azimuth nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2018. Vol. 7. No. 2 (23). Pp. 183–185.
15. Orlov A. A. *Ocenivanie v strukture upravleniya obrazovatel'nym processom* [Assessment in the structure of educational process management] // *Mezhdunarodnyj Nauchnyj Institut Educatio – International Scientific Institute Educatio*. 2015. No. 2 (9). Pp. 88–90.
16. Prozorova G. V. *Formirovanie professional'nyh kompetencij bakalavrov-inzhenerov po napravleniyu "Informacionnye sistemy i tekhnologii" v vuze : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of professional competencies of bachelor engineers in the direction of "Information systems and technologies" at the university : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Tyumen. 2015. P. 31.
17. Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)", approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 18.10.2013 No. 544н. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (date accessed: 14.10.2020) (in Russ.).
18. Rean A. A. *Psihologiya i psihodiagnostika lichnosti: Teoriya, metody issledovaniya, praktikum* [Psychology and psychodiagnostics of personality: Theory, research methods, practicum]. SPb. Prime-EUROZNAK. 2006. Pp. 84–86.
19. Sarafanova I. E. *Ocenka sformirovannosti organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti menedzhera* [Assessment of the formation of organizational and managerial competence of a manager] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl Pedagogical herald*. 2012. No. 2. Vol. 2. Pp. 205–209.
20. Semenova N. V. *Podgotovka budushchih uchitelej tekhnologii i predprinimatel'stva k obucheniyu shkol'nikov tvorcheskoy proektnoj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Preparation of future teachers of technology and entrepreneurship for teaching students creative project activity : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Bryansk. 2000. 147 p.

21. Federal State educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 dated 22.02.2018. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (in Russ.).

22. Federal state educational standard of basic general education // EPS "System GARANT". Available at: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (date accessed: 27.03.2020) (in Russ.).

23. Shadrikov V. D. *Bazovye kompetencii pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Basic competencies of pedagogical activity] // *Sibirskij uchitel'* – Siberian teacher. 2007. No. 6 (54). Pp. 5–15.

24. Shakirova O. V. *K voprosu ob upravlencheskoj deyatel'nosti budushchih pedagogov* [On the question of managerial activity of future teachers] / O. V. Shakirova, N. V. Buldakova // *Mat-ly II Mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj aktual'nym voprosam professional'nogo i tekhnologicheskogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah: Professional'noe obuchenie: teoriya i praktika* – Materials of the II International Scientific and practical conference devoted to topical issues of vocational and technological education in modern conditions: Vocational training: theory and practice. Ulyanovsk. ULSU. 2019. Pp. 371–377.

25. Shakirova O. V. *Upravlenie proektnoj deyatel'nost'yu uchashchihsya osnovnoj shkoly: analiz reglamentiruyushchih dokumentov* [Management of project activities of primary school students: analysis of regulatory documents] // *Proektnye praktiki v oblasti grazhdanskogo obrazovaniya : sb. mat-v* – Project practices in the field of civic education : coll. materials. M. 2020. Pp. 583–588.

26. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. N. Y. : John Wiley & Sons, 1993. 372 p.

Концептуальные идеи формирования психологически комфортной образовательной среды сельской школы

Л. В. Байбородова

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0002-9004-9785. E-mail: lvbai@mail.ru

Аннотация. Психологически комфортная образовательная среда сельской школы необходима для успешного развития и социализации детей, самореализации субъектов образовательных отношений. В условиях села такая среда приобретает особые характеристики, которые представлены в статье: бережное отношение субъектов образовательных отношений к традициям, ценностям социума, гуманность и нравственность взаимодействия взрослых и детей, демократическая культура субъектов, экологичность, защищенность, семейственность отношений, межпоколенное и разновозрастное взаимодействие, разумная насыщенность и событийность, сотрудничество и творчество, мобильность и гибкость. Особенности характеристики психологически комфортной образовательной среды обусловлены влиянием многих факторов: территориальных, экономических, социальных, институциональных, психолого-педагогических, индивидуально-личностных, педагогических, которые необходимо знать и учитывать при формировании среды сельской школы.

Цель статьи – на основе анализа научных данных, полученных в ходе исследования, выявить и обосновать концептуальные положения, цель, идеи, подходы и принципы формирования психологически комфортной образовательной среды. Предложены идеи интеграции и индивидуализации, отражающие специфику и особенности сельской школы и социума; социокультурный, рефлексивно-деятельностный, субъектно-ориентированный подходы, которые являются приоритетными в контексте рассматриваемой проблемы, их реализация обеспечивает самореализацию, субъектность, удовлетворенность взрослых и детей их отношениями и результатами взаимодействия. Обоснованы и рассмотрены принципы формирования психологически-комфортной образовательной среды: развитие нравственно-ценностных ориентиров в жизнедеятельности образовательной организации, в отношениях взрослых и детей; регулирование взаимодействия взрослых и детей, самоорганизация и самоуправление; развитие и обогащение социальных связей образовательной организации, социального партнерства и сотрудничества, обеспечение тьюторской позиции педагогов. Важнейшим условием реализации концептуальных позиций в формировании психологически комфортной образовательной среды сельской школы является создание команды единомышленников, способных профессионально управлять этим процессом.

Ключевые слова: психологически комфортная образовательная среда, сельская школа, социокультурный подход, рефлексивно-деятельностный подход, субъектно-ориентированный подход.

Введение. В сельской образовательной организации многие процессы протекают своеобразно, и их успешность зависит от влияния многих факторов. Проблемы развития сельской школы, успешной социализации сельских детей, профессионального развития педагогов сегодня активно исследуются учеными. Анализируя труды, касающиеся различных аспектов развития сельских образовательных организаций [1; 2; 6; 11; 19; 20], мы пришли к выводу о важности научно-методической разработки такого аспекта, как формирование психологически комфортной образовательной среды.

Различные аспекты образовательной среды организаций, проблемы ее создания изучаются в педагогической науке, имеются публикации по формированию личностно развивающей образовательной среды [10; 12; 13]. В то же время специальных исследований в этом направлении для условий села нами не обнаружено. В сельской местности имеются определенные благоприятные условия для формирования психологически комфортной образовательной среды школы, которые не всегда учитываются и используются педагогами, а с другой – возникают проблемы, которые важно знать и решать на благо всех субъектов и развития их отношений. Результаты коллективного исследования, в котором участвовал автор статьи по проблеме «Психологическая комфортность образования в сельской школе», орга-

низованного под руководством О. В. Коршуновой [17], подтвердили актуальность проблемы формирования такой среды.

Цель данной статьи: на основе выводов эмпирического исследования, проведенного в десяти регионах России, анализа литературных источников, определить концептуальные идеи формирования психологически комфортной образовательной среды сельских образовательных организаций.

Теоретические основы. Анализ источников [3; 4; 5; 8; 14; 15; 21; 22] показывает, что понятие «среда» является многозначным и оно тесно связано с таким явлением, как пространство. Образовательное пространство понимается как совокупность условий и возможностей личностного развития, определяемых качеством функционирования образовательных организаций и условиями социального окружения. «Пространство является более широким объектом реальности, а среда обнаруживает себя в соприкосновении с субъектом, то есть представляет ту часть пространства, с которой субъект находится во взаимодействии» [7, с. 8]. Очень четко устанавливает связь двух понятий В. А. Ясвин, который отмечает, что образовательное пространство – объективно, а образовательная среда – субъективна [22, с. 67].

Сегодня даются разные определения образовательной среды, которая часто исследуется как подсистема социокультурной среды и понимается как совокупность факторов, обстоятельств, ситуаций, специально организованных педагогических условий развития личности [7; 14]. Мы берем за основу определение В. А. Ясвина. Он рассматривает образовательную среду с точки зрения системного подхода и характеризует ее как систему создания условий для развития личности по заданному образцу [21, с. 47]. Развитие личности происходит благодаря социальному и пространственно-предметному окружению – совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений между субъектами [21, с. 49]. Для нас также актуально положение о том, что образовательная среда начинает формироваться со встреч «образующего и образуемого», где они совместно начинают ее проектировать и выстраивать отношения между отдельными структурами, образовательными программами, субъектами образования, образовательными деятельностями [18, с. 74].

К анализу проблемы психологической комфортности образовательной среды в школе обращаются многие российские и зарубежные исследователи, практикующие работники сферы образования. Комфортная образовательная среда есть внутреннее пространство школы, включающее систему ресурсов, содействующих сохранению психофизиологического здоровья, позволяющих ненасильственно включать субъектов в образовательную деятельность, в позитивное взаимодействие [3; 9; 12]. Оценка качества образовательной среды в аспекте ее личностно-развивающего потенциала представлена в исследованиях Е. Б. Лактионовой, которая занимается разработкой теоретических оснований ее психологической экспертизы [13, с. 44].

Конкретное определение комфорта дается в толковом словаре С. И. Ожегова: это условия жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие, уют [16, с. 312]. Обстоятельный анализ психологической комфортности сделан авторами коллективной монографии, которые рассматривают психологическую комфортность как состояние, которое характеризуется следующими индивидуально-личностными проявлениями: положительные эмоции и чувства, устойчивое настроение, позитивный настрой, удовлетворение потребности в интеллектуальной деятельности, стабильное физическое состояние [17, с. 24–27].

В педагогической науке исследуют вопросы психологической безопасности образовательной среды. Понятие «психологическая безопасность» как основная психологическая характеристика образовательной среды представлена И. А. Баевой [3, с. 17–20]. Психологическая сущность образовательной среды определяется через совокупность деятельностно-коммуникативных действий и взаимоотношений участников образовательного процесса. Сельская школа как локальная система безопасности должна выстраивать свою комфортную образовательную среду с учетом удовлетворения потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса.

Результаты. Коллективом исследователей данной проблемы [17, с. 25] на основе анализа литературных источников, широкой практики деятельности сельских школ зафиксированы следующие положения:

– комфортная образовательная среда есть, прежде всего, внутреннее пространство школы, включающее систему ресурсов, содействующих сохранению психофизиологического здоровья участников образовательного процесса, позволяющих ненасильственно вовлекать их в образовательную деятельность, в позитивное взаимодействие;

– основной психологической характеристикой образовательной среды является ее психологическая безопасность, а психологическая безопасность образовательной среды определяется через удовлетворение потребностей и интересов всех субъектов образовательного процесса;

– эмоциональное состояние основных субъектов образования, их отношения друг к другу, к основным духовным и материальным ценностям представляют собой основу психологической комфортности образовательной среды в современной школе.

Психологически комфортную образовательную среду мы рассматриваем как состояние (результат) взаимодействия субъектов образовательных отношений, которое достигается оптимальной, лично значимой для каждого субъекта, организацией образовательного процесса и характеризуется благоприятным морально-психологическим климатом в организации.

Проведенное исследование позволило определить **признаки и особенности психологически комфортной образовательной среды сельской школы:**

– бережное отношение субъектов образовательных отношений к традициям, ценностям организации и социума;

– гуманность и нравственность отношений взрослых и детей;

– демократическая культура субъектов и отношений между ними на основе диалога и партнерства, развития самоуправления в детском, педагогическом, родительском коллективах и в целом в организации;

– семейственность отношений, которые в определенной мере обеспечивают защищенность детей;

– межпоколенное и разновозрастное взаимодействие.

Комфортная образовательная среда образовательной организации характеризуется разумной насыщенностью и событийностью, когда отсутствуют суета и формализм из-за отсутствия систематичности построения образовательного процесса, проводятся мероприятия, которые становятся важным событием для каждого, взрослых и детей в процессе сотрудничества и творчества при организации совместной деятельности.

Психологически комфортная среда сельской школы благоприятна для организации деятельности, обучения и воспитания субъектов, когда можно быстро реагировать на любые внешние изменения, мобильно и гибко перестраивать систему действий во благо субъектов, успешно и оперативно решать индивидуальные и коллективные проблемы.

Психологически комфортная среда характеризуется открытостью, то есть предоставлением возможности каждому субъекту включаться в деятельность других организаций, быть доступной для внешней экспертизы. Открытость организации связана с привлекательностью как для самих ее субъектов, проявлением у них чувства гордости за принадлежность к ней, так и стремлением других субъектов, проживающих в конкретном селе и за его пределами, участвовать в делах школы.

Своеобразной и значимой характеристикой комфортной образовательной среды сельской школы является наличие благоприятных условий, с одной стороны, для успешной деятельности взрослых и обучающихся, социализации детей, а с другой, – обеспечения их социального закалывания, содействующего формированию уверенности сельских школьников в своих силах, целеустремленности, способности преодолевать трудности и быть конкурентоспособными.

Названные характеристики комфортной образовательной среды сельской школы – это целевые и ценностные ориентиры, которые важно учитывать администрации образовательной организации, взрослым и детям при организации деятельности по созданию такой среды.

Обобщая вышеизложенное, мы рассматриваем **формирование комфортной образовательной среды** как процесс предоставления субъектам возможностей чувствовать себя безопасно, уверенно, защищенными, реализовать себя и добиться успеха, удовлетворить потребности в самореализации и саморазвитии в процессе взаимодействия и совместной деятельности.

Цель формирования психологически комфортной образовательной среды сельских образовательных организаций: обеспечение возможностей для самореализации и саморазвития сельских детей и всех субъектов образовательной организации, учитывая их возможности и дефициты, оптимально используя ресурсы самой организации и сельского социума.

В результате анализа факторов, влияющих на формирование психологически комфортной среды сельской школы, изучения условий сельской местности, особенностей и проблем

образования и воспитания детей, нами определены **главные идеи**, реализация которых будет способствовать созданию психологически комфортной образовательной среды: интеграция и индивидуализация.

Идею **интеграции** мы рассматриваем как главный механизм, необходимое условие и средство создания психологически комфортной образовательной среды. Необходимость реализации данной идеи объясняется более тесными неформальными и деловыми связями, систематическим естественным взаимодействием всех субъектов, проживающих на селе. Это обусловлено автономностью, замкнутостью сельских поселений и школ, необходимостью объединения имеющихся ресурсов для организации их жизнедеятельности и решения экономических и социальных задач на основе взаимовлияния и взаимодополнения ресурсов образования и сельской среды.

Не менее важно обеспечить **индивидуализацию образовательного процесса**, которая предусматривает самореализацию всех субъектов на основе раскрытия и развития их способностей. В сельской местности необходимость реализации этой идеи особенно возрастает, чтобы создать комфортную образовательную среду. С одной стороны, как правило, сельские школы малочисленные, где легче создать условия комфортности для каждого, а с другой, – всесторонняя информированность субъектов друг о друге, стереотипность восприятия давно известных семей, их детей, препятствуют раскрытию и проявлению индивидуальности субъектов, реальных ресурсов детей и взрослых. Излишняя опека обучающихся со стороны педагогов, в том числе и по причине малочисленности школ и классов, ведут к подавлению детей, лишают их самостоятельности. В этой связи понимание сути индивидуализации, знание и применение ее технологий позволяют обучить детей делать осознанный выбор, добиваться результата, преодолевая трудности, воспитывают уверенность в своих возможностях, способствуют созданию ситуаций успешности, поддержки, взаимопомощи в преодолении трудностей, позволяют удовлетворять запросы каждого субъекта, взрослых и детей, учитывая их особенности и возможности.

Целенаправленно формируя психологически комфортную образовательную среду сельской школы, важно определить **подходы**, которыми следует руководствоваться субъектам образовательных отношений. Отметим, что необходим учет многих подходов для решения этой проблемы (системный, антропологический, средовой и др.), но мы выделили те подходы, которые особенно важны в условиях сельской местности.

Прежде всего, это **социокультурный подход**, с позиций которого учитываются территориально-географические, культурные, этнические особенности сельских поселений [19, с. 42]. У многих сел и деревень имеются свои культурные и национальные традиции, исторические, природные памятники, ресурсы, ценностные ориентиры, которые бережно поддерживаются жителями, являются значимыми для разных поколений села. Эти особенности наполняют образовательную среду образовательной организации ценностными смыслами добра, взаимоподдержки, взаимоуважения, бережного отношения к окружающему миру, созидания и творчества, влияя на психологическую атмосферу в школе и формирование отношений субъектов.

Важнейшим средством формирования комфортной образовательной среды является деятельность, особенно если она приобретает осознанный и созидательный характер. В этой связи очевидна необходимость реализации **рефлексивно-деятельностного подхода** к формированию среды. Учет этого подхода при формировании комфортной образовательной среды означает обеспечение анализа и осознания действий и состояний субъектов, их способности обращаться в свой внутренний мир, управлять собственной деятельностью, осмысливать и переосмысливать свои возможности, критично относиться к своему поведению и действиям. Взаимодействие и общение в процессе преобразовательной деятельности приобретает ценность определять субъектами траекторию развития своих личностных качеств, важных для себя и других людей.

Одним из главных ориентиров в формировании комфортной образовательной среды является учет самобытности жителей села, их самоценности, обеспечение реализации потребности взрослых и детей в самореализации, формирование субъектности обучающихся, педагогов, родителей, жителей села. Для этого необходима реализация **субъектно-ориентированного подхода**, когда создаются условия для проявления и развития субъектности взрослых и детей, для стимулирования механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания. Подход предусматривает формирование у субъектов

взаимодействия активной, созидательной, ответственной и самостоятельной позиции при организации деятельности, социально значимых дел, при анализе и оценке индивидуальных и коллективных достижений.

С учетом вышеизложенных позиций определим **принципы**, учет и реализация которых может обеспечить формирование комфортной образовательной среды.

Принцип развития нравственно-ценностных ориентиров в жизнедеятельности образовательной организации, в формировании отношений взрослых и детей. Реализация данного принципа объясняется необходимостью решения тех социальных проблем на селе, которые могут тормозить создание комфортной среды в образовательной организации. Это наблюдаемые, например, в ряде сел падение духовности, асоциальное поведение некоторых жителей (пьянство, воровство, насилие, бродяжничество). Школа, педагоги могут многое сделать для развития духовности, нравственности в образовательной организации и на селе, создания здоровой духовно-нравственной среды в самой школе и ее социальном окружении. Именно такая среда позволит успешно решать современные задачи образования сельских школьников. Для этого необходимы: духовно-нравственное обогащение содержания учебных дисциплин, внеурочной деятельности, дополнительного образования детей; участие всех субъектов в преобразовании окружающей жизни, в делах, направленных на заботу о людях, жителях села, старших и младших. Важным является освоение и создание лучших образцов конструктивного взаимодействия взрослых и детей, семейного воспитания, семейных отношений детей и родителей, ответственного отношения к труду, то есть воспитание на положительных образцах, примерах заботы о семье, окружающих людях, достойных и успешных жителей села. Безусловно, создание местной символики, сохранение и укрепление традиций, нравственных норм в организации развивают и обогащают взаимоотношения между детьми, детьми и родителями, жителями села.

Принцип ризомы, гибкости, вариативности. Формирование комфортной среды возможно, если создаются условия для самореализации субъектов. Для этого учитываются особенности, возможности, потребности субъектов образовательной среды в конкретный момент, которые могут по-разному проявляться, обнаруживаться и меняться в зависимости от влияния многих внутренних и внешних факторов на развитие участников образовательного процесса и на сам процесс. Необходимо учитывать противоречивость и нелинейность, непредсказуемость в ряде случаев развития субъектов и педагогических процессов, саморазвитие личности и коллектива, что предполагает мобильные и вариативные действия, оперативную и гибкую реакцию педагогов, взрослых, умелую корректировку используемых воспитательных средств в образовательном процессе, при организации взаимодействия взрослых и детей, педагогов и обучающихся.

Принцип регулирования взаимодействия взрослых и детей. Тесное повседневное взаимодействие жителей села является естественным и осуществляется в постоянных и временных разновозрастных детско-взрослых сообществах, которые обладают большим воспитательным потенциалом и эффективным средством создания благоприятной атмосферы в образовательной организации. Реализация данного принципа предусматривает, прежде всего, организацию совместной деятельности, общение взрослых и детей на основе партнерства, взаимоуважения и диалога, не допуская подавления младших старшими. Важно обратить внимание на характер взаимоотношений субъектов, совместных действий, общения, чтобы обеспечить психологическую защищенность каждого участника взаимодействия, самореализацию личности каждого субъекта, утверждение его достоинства, достижение успеха; возможность проявить независимость своих суждений, оценок, выразить свою собственную позицию, точку зрения.

Это в значительной мере зависит от правильности позиции лидеров, организаторов работы детско-взрослых сообществ, поведения старших. Целесообразно разработать правила взаимодействия членов организации при участии взрослых и детей, а в дальнейшем осуществлять анализ реализации этих правил, вносить в них изменения, способствующие развитию и укреплению нравственного «духа» в коллективе.

Принцип развития самоорганизации и самоуправления. Реализация данного принципа предполагает самостоятельность членов организации в принятии и реализации решений, затрагивающих их интересы и потребности, способствует формированию субъектной позиции обучающихся, обогащению опыта совместной деятельности школьников, партнерского, демократического взаимодействия субъектов образовательных отношений. Самооргани-

зация и самоуправление означают: осознание, понимание и принятие каждым участником целей и задач, как общей совместной деятельности, так и индивидуальных действий; проявление активности и заинтересованности каждого участника в достижении коллективного и индивидуального положительного результата, способности анализировать деятельность, рефлексивно относиться к индивидуальным и коллективным действиям, результатам, принятым решениям. Для формирования комфортной образовательной среды необходимо осуществлять коллективную разработку прав, обязанностей, ответственности обучающихся, правил организации коллективной деятельности и отношений между участниками образовательных отношений, обеспечивать выполнение этих решений, систематически контролируя и анализируя их реализацию.

Рассмотренные выше принципы связаны с **принципом развития и обогащения социальных связей образовательной организации**. Реализация данного принципа означает расширение сферы социального взаимодействия детей, обеспечивая тем самым их адаптацию, автономизацию, социальную устойчивость и активность в условиях современной жизни, повышая культурный и образовательный уровень школьников, обогащая опыт взаимодействия субъектов, взрослых и детей, осуществляя социальные пробы, важные для их успешного развития. Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений со сверстниками, педагогами, другими людьми, осознанию своих ресурсов и определению обоснованных личных и профессиональных планов и перспектив. Реализация этого принципа предполагает участие в образовательном процессе успешных выпускников школы, интересных и увлеченных людей, жителей, тружеников села, специалистов местных организаций, проведение с ними встреч, дискуссий; выполнение творческих работ, проектов с участием специалистов и умельцев села. Особенно важно развивать взаимодействие детей и родителей, организуя их совместную деятельность, семейные конкурсы, проекты, выставки семейного творчества, семейных достижений, праздники семьи; семейные клубы, творческие и спортивные коллективы детей и родителей.

Успешность реализации принципа обогащения социальных связей детей и взрослых зависит от того, как осуществляется развитие социального партнерства и сотрудничества.

Принцип социального партнерства и сотрудничества. В сельской местности невозможно сформировать комфортную образовательную среду без взаимодействия и сотрудничества школы со своими социальными партнерами: местной администрацией, предприятиями, культурными и спортивными учреждениями, профессиональными учебными заведениями, общественными организациями. Школа использует воспитательные, образовательные, кадровые, информационные и материальные ресурсы социума для создания благоприятных условий, необходимых для самореализации каждого ребенка, обеспечивая не только успешность социализации и развития сельских школьников, но и способствуя росту социальной активности всех жителей, взрослых и детей, развивая и обогащая их отношения.

Принцип обеспечения тьюторской позиции педагогов. Формирование психологически комфортной образовательной среды существенным образом зависит от того, какую позицию занимают педагоги во взаимодействии с другими субъектами. Педагоги должны не обучать и воспитывать детей, а сопровождать их развитие; не инструктировать и поучать родителей, а советоваться и обсуждать с ними возникающие проблемы и трудности детей; не руководить, навязывая свои мнения и решения, а мотивировать и вдохновлять взрослых и детей, создавая условия для удовлетворения их интересов и потребностей. В связи с этим сегодня особенно важно формировать у педагогов тьюторскую компетентность, чтобы развивать партнерские взаимоуважительные и демократичные отношения взрослых и детей. Для этого необходимо обеспечить принятие коллективом идеи тьюторства как особой педагогической культуры и практики индивидуализации, формирование новых мировоззренческих установок на образование с позиций интересов обучающегося.

Рассмотренные принципы тесно взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Их реализация позволяет формировать комфортную образовательную среду для всех субъектов при оптимальном использовании ресурсов организации и ее социального окружения.

Формирование комфортной образовательной среды сельской школы во многом обеспечивается благодаря системной работе всего педагогического коллектива по реализации вышеизложенных идей, подходов и принципов, чтобы обеспечить всем субъектам образовательных отношений возможности свободно развиваться и самореализоваться. Коллектив сельской школы должен быть готов к формированию такой среды, поэтому возникает необходимость обучения педагогических команд подобной деятельности.

В Ярославской области есть опыт подготовки педагогических команд образовательных организаций к созданию психологически комфортной, личностно-развивающей образовательной среды. С 2018 г. в области действует региональный проект «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала», при реализации которого предусмотрено обучение педагогических команд (управленцев, педагогов-наставников), нацеленное на признание всеми участниками самооценности идеи развития личностного потенциала и активное ее воплощение на практике [10, с. 94].

Заключение. Психологически комфортная образовательная среда сельской школы есть динамичная система, на которую, кроме внутренних факторов, влияют и внешние факторы. Для формирования такой среды особенно важно использовать ресурсы ближайшего социального окружения и сельскохозяйственного предприятия, на территории которого расположена школа.

При формировании психологически комфортной образовательной среды сельской школы важно учитывать следующее:

- большую зависимость от сельского социума, общественного мнения населения;
- излишнюю замкнутость, автономность образовательной организации, которые можно в определенной мере преодолеть через развитие взаимодействия с ближним и дальним социумом;
- возможность субъектов образовательной организации преобразовывать, улучшать среду школы и сельского социума;
- большие возможности для использования ресурсов природы, исторического и культурного наследия;
- особые ресурсы сельской школы и ее социума для обеспечения мобильности, гибкости, вариативности при организации образовательного процесса;
- интеграцию и конвергенцию учебного процесса, внеурочной деятельности, дополнительного образования детей;
- разнообразие сфер и видов деятельности для развития взаимодействия субъектов образовательных отношений;
- стимулирование создания и развития деятельности разновозрастных групп и детско-взрослых сообществ;
- развитие самоуправления, демократических принципов в организации.

Чтобы **целенаправленно формировать психологически комфортную образовательную среду сельских организаций**, необходимо следующее:

- изучение запроса всех субъектов, их интересов и потребностей, исследование удовлетворенности образовательным процессом, эффективности используемых педагогических средств;
- определение концептуальных положений, которые важно учитывать и реализовывать при формировании психологически комфортной образовательной среды;
- выбор, обоснование и разработка оптимального содержания и педагогических средств, удовлетворяющих запросы обучающихся с учетом имеющихся возможностей;
- выявление и оптимальное использование внутренних и внешних ресурсов для развития и самореализации всех субъектов образовательной среды;
- поиск и привлечение социальных партнеров, спонсоров, людей, готовых участвовать и заинтересованных в воспитании и обучении сельских школьников;
- подготовка и стимулирование педагогов к профессиональному саморазвитию, выявлению и решению актуальных проблем;
- развитие имиджа и привлекательности образовательной организации для окружающего социума.

Список литературы

1. Байбородова Л. В. Организация учебного процесса в сельской школе : учебное пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013. 245 с.
2. Байбородова Л. В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1. С. 9–23.
3. Баева И. А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб. 2002. № 2. С. 16–26.
4. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2000. 24 с.

5. *Борисенков В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко. М. : Педагогика, 2006. 464 с.
6. *Ефлова З. Б.* Сельская школа России на перекрестке социокультурной модернизации образования // Педагогика сельской школы. 2019. № 1. С. 24–45.
7. Исследование возможностей социокультурной среды в образовательном процессе современной школы : межфакультетская монография. СПб. : Свое издательство, 2013. 179 с.
8. *Пономарев Р. Е.* Образовательное пространство : монография. М. : МАКС Пресс, 2014. 100 с.
9. *Ковров В. В., Мириманова М. С., Оганесян Н. Т.* Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности : учебно-методическое пособие. М. : Экон-информ, 2012. 181 с.
10. *Кораблева А. А.* Организационные и дидактические находки в подготовке управленческих и педагогических команд Ярославской области – участников регионального проекта «Реализация комплексной программы по развитию личностного потенциала» // Педагогические технологии. 2020. № 4. С. 91–101.
11. *Коршунова О. В., Селиванова О. Г.* Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : монография. Киров : Изд-во ВятГУ, 2018. 653 с.
12. *Кочетова А. А.* Модульное проектирование культурно-образовательной среды как совместная инновационная деятельность субъектов образования : монография / под ред. З. И. Васильевой. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 257 с.
13. *Лактионова Е. Б.* Содержание психологической экспертизы образовательной среды и определение ее эмпирических показателей // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб. 2011. № 142. С. 42–52.
14. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
15. *Менз Т. В.* Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели : монография. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 98 с.
16. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М. : Оникс : Мир и образование, 2007. 640 с.
17. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, О. В. Коршуновой. Ярославль : РИО ЯГПУ; Киров, 2021. 235 с.
18. *Слободчиков В. И.* Очерки психологии образования. Изд. 2-е, перераб. и доп. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 270 с.
19. *Цырульников А. М.* Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 40–46.
20. *Цырульников А. М.* Стратегии и модели развития сельской школы // Вестник РГНФ. 2000. № 1. С. 170–183.
21. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.
22. *Ясвин В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

Conceptual ideas of the formation of a psychologically comfortable educational environment of a rural school

L. V. Bayborodova

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the Department of Pedagogical Technologies,
Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky.
Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-9004-9785. E-mail: lvbai@mail.ru

Abstract. A psychologically comfortable educational environment of a rural school is necessary for the successful development and socialization of children, self-realization of subjects of educational relations. In rural conditions, such an environment acquires special characteristics, which are presented in the article: careful attitude of subjects of educational relations to the traditions, values of society, humanity and morality of interaction between adults and children, democratic culture of subjects, environmental friendliness, security, family relations, intergenerational and age-diverse interaction, reasonable saturation and eventfulness, cooperation and creativity, mobility and flexibility. The special characteristics of a psychologically comfortable educational environment are due to the influence of many factors: territorial, economic, social, institutional, psychological and pedagogical, individual and personal, pedagogical, which must be known and taken into account when forming the environment of a rural school.

The purpose of the article is to identify and substantiate conceptual provisions, goals, ideas, approaches and principles of forming a psychologically comfortable educational environment based on the analysis of scientific data obtained during the research. The ideas of integration and individualization reflecting the specifics and peculiarities of rural schools and society are proposed; socio-cultural, reflexive-activity, subject-oriented ap-

proaches that are priority in the context of the problem under consideration, their implementation ensures self-realization, subjectivity, satisfaction of adults and children with their relationships and the results of interaction. The principles of the formation of a psychologically comfortable educational environment are substantiated and considered: the development of moral and value orientations in the life of an educational organization, in the relations of adults and children; the regulation of interaction between adults and children, self-organization and self-government; development and enrichment of social ties of an educational organization, social partnership and cooperation, provision of a tutor position of teachers. The most important condition for the implementation of conceptual positions in the formation of a psychologically comfortable educational environment of a rural school is the creation of a team of like-minded people who are able to professionally manage this process.

Keywords: psychologically comfortable educational environment, rural school, socio-cultural approach, reflexive activity approach, subject-oriented approach.

References

1. Bajborodova L. V. *Organizaciya uchebnogo processa v sel'skoj shkole : uchebnoe posobie* [Organization of the educational process in a rural school : textbook]. Yaroslavl. YaSPU n. a. K. D. Ushinsky. 2013. 245 p.
2. Bajborodova L. V. *Sovremennye ekonomicheskie i social'nye usloviya obrazovaniya sel'skih shkol'nikov* [Modern economic and social conditions of education of rural schoolchildren] // *Pedagogika sel'skoj shkoly – Pedagogy of rural schools*. 2019. No. 1. Pp. 9–23.
3. Baeva I. A. *Psihologicheskaya harakteristika obrazovatel'noj sredy: diagnostika i ocenka* [Psychological characteristics of the educational environment: diagnosis and evaluation] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen*. SPb. 2002. No. 2. Pp. 16–26.
4. Belyaev G. Yu. *Pedagogicheskaya harakteristika obrazovatel'noj sredy v razlichnyh tipah obrazovatel'nyh uchrezhdenij : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01* [Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.01]. M. 2000. 24 p.
5. Borisenkov V. P. *Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya : monografiya* [Multicultural educational space of Russia: history, theory, fundamentals of design : monograph] / V. P. Borisenkov, O. V. Gukalenko. M. Pedagog. 2006. 464 p.
6. Eflova Z. B. *Sel'skaya shkola Rossii na perekrestke sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya* [Rural school of Russia at the crossroads of socio-cultural modernization of education] // *Pedagogika sel'skoj shkoly – Pedagogy of rural schools*. 2019. No. 1. Pp. 24–45.
7. *Issledovanie vozmozhnostej sociokul'turnoj sredy v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly : mezhhafedral'naya monografiya – The study of the possibilities of the socio-cultural environment in the educational process of a modern school : interdepartmental monograph*. SPb. Our publishing house. 2013. 179 p.
8. Ponomarev R. E. *Obrazovatel'noe prostranstvo : monografiya* [Educational space : monograph]. M. MAX Press. 2014. 100 p.
9. Kovrov V. V., Mirimanova M. S., Oganessian N. T. *Vospitatel'naya sistema obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak resurs obespecheniya psihologicheskoy bezopasnosti : uchebno-metodicheskoe posobie* [The educational system of an educational institution as a resource for psychological security : an educational and methodological manual]. M. Ekon-inform. 2012. 181 p.
10. Korableva A. A. *Organizacionnye i didakticheskie nahodki v podgotovke upravlencheskih i pedagogicheskikh komand Yaroslavskoj oblasti – uchastnikov regional'nogo proekta "Realizaciya kompleksnoj programmy po razvitiyu lichnostnogo potenciala"* [Organizational and didactic findings in the preparation of managerial and pedagogical teams of the Yaroslavl region – participants of the regional project "Implementation of a comprehensive program for the development of personal potential"] // *Pedagogicheskie tekhnologii – Pedagogical technologies*. 2020. No. 4. Pp. 91–101.
11. Korshunova O. V., Selivanova O. G. *Metodologicheskie podhody k obucheniyu i vospitaniyu v sel'skoj shkole : monografiya* [Methodological approaches to teaching and upbringing in rural schools : monograph]. Kirov. VyatSU. 2018. 653 p.
12. Kochetova A. A. *Modul'noe proektirovanie kul'turno-obrazovatel'noj sredy kak sovmestnaya innovacionnaya deyatel'nost' sub'ektov obrazovaniya : monografiya* [Modular design of cultural and educational environment as joint innovative activity of subjects of education : monograph] / ed. by Z. I. Vasilyeva. SPb. State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2009. 257 p.
13. Laktionova E. B. *Soderzhanie psihologicheskoy ekspertizy obrazovatel'noj sredy i opredelenie ee empiricheskikh pokazatelej* [The content of the psychological examination of the educational environment and the definition of its empirical indicators] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena – News of RSPU n. a. A. I. Herzen*. SPb. 2011. No. 142. Pp. 42–52.
14. *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika – Personal potential: structure and diagnostics* / ed. by D. A. Leontiev. M. Smysl (Sense). 2011. 680 p.
15. Meng T. V. *Issledovanie obrazovatel'noj sredy: problemy, podhody, modeli : monografiya* [Research of the educational environment: problems, approaches, models : monograph]. SPb. Publishing House of State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2011. 98 p.

16. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. M. Onyx : World and education. 2007. 640 p.
17. *Psichologicheskaya komfortnost' obrazovaniya v sel'skoj shkole: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya : kollektivnaya monografiya* – Psychological comfort of education in rural schools: results of theoretical and empirical research: a collective monograph / ed. by L. V. Bayborodova, O. V. Korshunova. Yaroslavl : RIO YaSPU; Kirov. 2021. 235 p.
18. Slobodchikov V. I. *Ocherki psihologii obrazovaniya. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Essays on the psychology of education. 2nd ed., reprint. and add.] Birobidzhan. Publishing House of BSPI. 2005. 270 p.
19. Cyrul'nikov A. M. *Sociokul'turnye osnovaniya razvitiya sistemy obrazovaniya. Metod sociokul'turnoj situacii* [Socio-cultural foundations of the development of the education system. The method of socio-cultural situation] // *Voprosy obrazovaniya* – Education issues. 2009. No. 2. Pp. 40–46.
20. Cyrul'nikov A. M. *Strategii i modeli razvitiya sel'skoj shkoly* [Strategies and models of rural school development] // *Vestnik RGNF* – Herald of the RGNF. 2000. No. 1. Pp. 170–183.
21. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. M. Smysl (Sense). 2001. 365 p.
22. Yasvin V. A. *Shkol'naya sreda kak predmet izmereniya: ekspertiza, proektirovanie, upravlenie* [School environment as a subject of measurement: expertise, design, management]. M. Public education. 2019. 448 p.

Социокультурные практики краеведческой направленности в сельской школе: модель и воспитательные потенциалы

Э. В. Кузьмина

Учитель МБОУ Шуваевской СОШ.
Россия, г. Красноярск. E-mail: ademaku@mail.ru

Аннотация. На основе изучения психолого-педагогической литературы и экспериментальной работы в статье анализируются содержание, компоненты, факторы, условия, принципы построения образовательной среды сельской школы. Рассматривается одна из моделей организации социокультурных практик краеведческой направленности как средство создания условий для самоопределения и социализации обучающихся путем расширения образовательного пространства сельской школы. В то же время эта модель представляется как один из способов формирования комфортной образовательной среды, которая позволяет выполнять социальный заказ государства по воспитанию российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к Отечеству, памяти его защитников, что требуется обновленным Законом об образовании. Раскрывается ведущая роль школьного музея в новых видах деятельности, направленных на социализацию подрастающего поколения, стимулирование созидательного начала, развитие культурной компетентности, ценностных представлений, формирование готовности к нравственному выбору. На примере опыта работы МБОУ Шуваевской СОШ Емельяновского района Красноярского края показываются формы, виды и приемы совместной детско-взрослой проектной деятельности на базе аксиологического, личностно-деятельностного и культурологического подходов к образованию. Уточнены особенности работы труда сельского педагога, подчеркнута роль его личности, творческого содружества учителей. Приведены некоторые результаты диагностики, доказывающие эффективность предложенной модели интегративной деятельности в свете современных требований смешанного обучения в реальной и виртуальной среде. Предложенный вариант творческого сотрудничества учителей и учеников сельской школы с партнерами из других учреждений, создание уникальных краеведческих сборников в качестве дидактических материалов для урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования может быть полезен коллегам-единомышленникам из сельских школ.

Ключевые слова: образовательная среда, социальное партнерство, социализация, краеведение, школьный музей.

«Главный предмет воспитания <...> образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами».
(Н. И. Новиков)

Введение. Смена парадигмы образования привела к осознанию педагогами необходимости смещения задач воспитания на развитие индивидуальности личности, обретение обучающимися способности к освоению новых типов деятельности и отношений между людьми. В настоящее время в образовательном учреждении для развития и социализации ребенка на первый план выходит создание воспитательной среды вместо отдельных воспитательных мер. «Где бы ни находился ребенок – дома, в школе, на улице, в секции или в кружке, – отметил министр образования России С. С. Кравцов, – он должен находиться в позитивной развивающей среде. В рамках школьного и дополнительного образования ответственность за создание такой среды несет школа в лице педагогов и классных руководителей» [13, с. 6].

Целью статьи является систематизация социокультурных практик краеведческой направленности на основе идеи интеграции для формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору.

Задачи: обосновать учет специфики сельской школы и сельского социума как организационно-педагогическое условие осуществления социокультурных практик; проанализировать возможные траектории совместной продуктивной деятельности детей и взрослых; обосновать эффективность интегративной формы организации социокультурных практик для формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору.

В соответствии с Федеральными образовательными стандартами [21] образовательная среда – это результат реализации конкретного набора требований: кадровых, психолого-пе-

дагогических, финансовых, материально-технических, информационно-методических. В ряде научных трудов понятие «образовательная среда школы» рассматривается с разных точек зрения: как условие психолого-педагогического сопровождения саморазвития ребенка [10], как пространство для внедрения информационно-коммуникационных технологий [3], как совокупность ресурсов и технологий для развития личности [11]. Большую научную ценность имеют результаты исследований межрегиональной научной лаборатории «Педагогика сельской школы» под руководством Л. В. Байбородовой [2], в которых поднимаются актуальные проблемы и обсуждаются инновации. Талантливый педагог и психолог В. Я. Ясвин [24], придавая значение взаимосвязи условий и возможностей образовательного учреждения для формирования личности, выделяет три компонента образовательной среды (пространственно-предметный, социальный и технологический) и четыре ее типа (догматическую, безмятежную, карьерную и творческую). Мы поддерживаем и пытаемся воплотить на практике идею создания творческой среды в современной школе, а также принципы регионально-средового и ценностного подходов, обозначенные педагогами-исследователями Вятского государственного университета: «дифференциации; дуальности; формирования организационной культуры в школе, отражающей в том числе и регионально-средовые особенности и специфические ценности территории; психологической комфортности образования» [6, с. 23]. Для исследователя сущности и конструирования образовательной среды учебного заведения также полезно знать взгляды и самих школьников. «Голос ученика необходим в постановке целей и определении средств образования» [12]. Нами регулярно проводятся анкетирование и беседы с подростками МБОУ Шуваевской средней общеобразовательной школы Емельяновского района Красноярского края, выявляются их индивидуальные предпочтения.

В процессе развития всех компонентов образовательной среды школы идет их комплексное взаимодействие. Особую значимость для формирования личности школьника, его нравственных качеств имеет социальный компонент. Именно он обеспечивает психологическую комфортность – атмосферу в учреждении, стиль общения, отношения между субъектами образовательного процесса, участие в его конструировании. Взаимодействие пространственно-предметного и социального компонентов определяет содержание технологического компонента (подходы, методы, приемы, формы воспитания и обучения). В связи с этим актуально рассмотреть те педагогические условия, которые должны быть организованы для создания современной школьной образовательной среды и эффективного воспитательного процесса.

Вследствие многосторонности данной темы мы исследуем условия формирования именно такого качества личности школьника, как готовность к нравственному выбору. Эта проблема изучается нами теоретически и эмпирически в течение нескольких лет. Мы убеждены, что активное включение развивающегося человека во взаимоотношения с окружающим миром обеспечивает такая форма внутри воспитательной среды образовательного учреждения, как социокультурные практики. Данное понятие нами определяется как «педагогический феномен, отражающий самостоятельное или инициируемое взрослыми обогащение опыта деятельности и взаимодействия сообразно ценностным смыслам, традициям социума, творческим устремлениям учащихся и их окружения в познании, созидании и преобразовании окружающей действительности» [4, с. 68]. Основной акцент в нашей работе ставится на краеведческие социокультурные практики, тесно связанные с деятельностью школьного музея. Нам близки взгляды О. В. Коршуновой на теорию и практику воспитания в современной сельской школе, образовательно-культурную среду сельской территории как ресурс воспитания сельских школьников с позиций интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического подходов [5].

Методы исследования: теоретические – анализ философской, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, моделирование; сравнение; интерпретация; дедукция; эмпирические – наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, контент-анализ, опытно-экспериментальная работа; статистические – качественный и количественный анализ результатов исследования.

На первом этапе исследования нами был проведен теоретический анализ проблемы формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору. В результате выявлены сущность и содержание понятия «готовность к нравственному выбору» как интегративного качества личности, которое выражается в способности самостоятельно делать осознанный ответственный выбор на основании совпадения общечеловеческих требований и внутренних убеждений субъекта. Выделены основные критерии сформированности готовно-

сти школьников к нравственному выбору: познавательный (информационный), оценочный (эмоциональный), операциональный (деятельностный). Также нами изучены различные виды социокультурных практик и предложена их авторская типология: реально-практические, игровые и организационно-досуговые практики [4, с. 69].

Результаты. По итогам трехлетней интеграционной деятельности мы провели мониторинг уровня развития у обучающихся такого важного качества личности, как готовность к нравственному выбору на основе анкетирования, наблюдений и бесед. Были использованы в том числе анкеты лаборатории «Организация и методика формирования духовно-нравственной культуры» Красноярского института повышения квалификации работников образования, диагностика ценностных ориентаций школьников П. В. Степанова, Д. В. Григорьева, И. В. Кулешовой [20], тесты Н. Е. Щурковой [23]. Для измерения уровня развития готовности к нравственному выбору мы применяли критерии, которые согласуются с основными компонентами изучаемого качества личности: познавательный – осознание общечеловеческих норм морали, оценочный – умение анализировать различные жизненные ситуации, операциональный – способность принять решение, совершить нравственный поступок. Названные критерии характеризуются, по нашему мнению, следующими уровнями проявления:

а) нормативный – характерный по многим признакам, б) локальный – характерный по отдельным признакам и не во всех ситуациях, в) унифицированный – нехарактерный по многим признакам. В основание классификации данных уровней положена частота проявления показателей каждого критерия. Анализ обобщенных результатов участия сельских школьников в социокультурных практиках по трем критериям в целом и уровням проявления признаков этих критериев показал положительную динамику, что представлено на рисунках ниже (рис. 1 и 2):

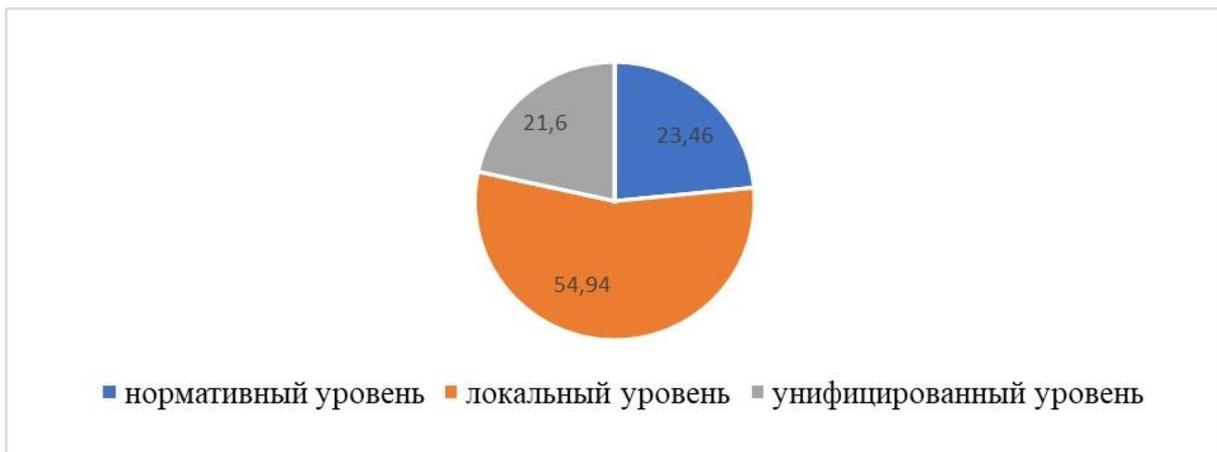


Рис. 1. Уровень готовности сельских школьников к нравственному выбору на исходном этапе экспериментальной работы

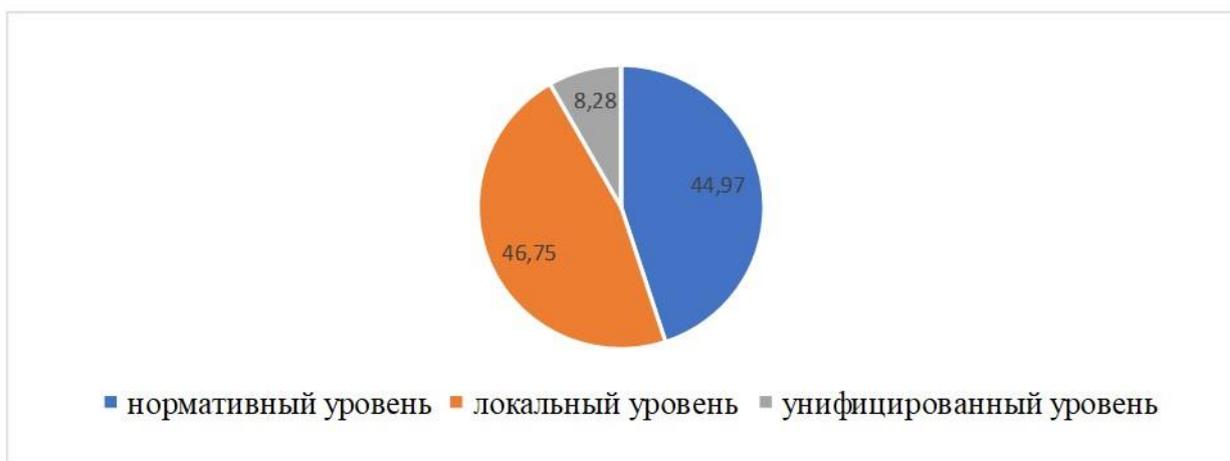


Рис. 2. Уровень готовности сельских школьников к нравственному выбору на завершающем этапе экспериментальной работы

Значимыми результатами 2019–2021 гг. можно считать многочисленные победы наших воспитанников в региональных конкурсах «Мое Красноярье», «Молодежь и наука», «Воинская доблесть», «Краеведческая викторина», «Фестиваль школьных музеев» и других. Педагоги творческой группы, представляя опыт социокультурных практик, получили признание на Всероссийских конкурсах «Нравственный подвиг учителя», «Конкурс краеведов, работающих с молодежью», «Конкурс форума классных руководителей», «Лидеры ЗОЖ». На основе исследовательско-проектной деятельности детей и взрослых создано четыре обелиска героям-землякам, памятный знак на месте основания села и три краеведческих сборника о деревнях сельсовета, что является реальным вкладом в историю и культуру малой родины. Об этом сообщалось в передачах региональных телеканалов «Афонтово», «Енисей-регион» и местных газетах. Таким образом, выполнив поставленные задачи, мы получили разнообразные результаты, подтверждающие научные исследования и других ученых: «для детей – развитие личностного потенциала и способностей, чувство успешности; для села – обогащение духовного и культурного потенциала, развитие и укрепление положительных традиций, рациональное использование имеющихся на селе ресурсов; для сельской семьи – развитие семейных традиций и ценностей; для педагогов – рост профессионализма; для системы образования в целом – обновление содержания, вариативных программ с учетом специфики работы сельской школы, разработка и использование новых педагогических технологий, вариативность построения учебно-воспитательного процесса, обусловленная интересами и потребностями учащихся, заказом родителей и местного социума, использование воспитательного потенциала среды» [8, с. 114].

Обсуждение. В данной статье мы рассматриваем организацию социокультурных практик краеведческой направленности на основе идеи интеграции урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования как средство формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору.

Теоретическую основу исследования составили концепции: культурно-антропологического аспекта в социализации личности Е. В. Фуряевой, духовно-творческого становления личности в образовательном процессе В. В. Игнатовой, положение становления нравственного деятельно-волевого характера молодого поколения М. И. Шиловой и другие.

С опорой на научные исследования нами обосновано, разработано и апробировано педагогическое обеспечение формирования готовности сельских школьников к нравственному выбору в виде организационно-педагогических условий. Для эффективного создания и внедрения организационно-педагогических условий нами была создана творческая группа из четырех учителей школы. Это были самые активные организаторы социокультурных практик, но участниками стали более 170 учеников и 12 педагогов.

Первым организационно-педагогическим условием, по нашему мнению, является *учет специфики сельской школы и сельского социума* для осуществления образовательной деятельности в целом и социокультурных практик в частности. На эту тему проведено огромное количество научных исследований. В. Г. Бочарова, М. П. Гурьянова, Г. Н. Наумов, А. М. Цирульников и др. выделяют отрицательные (замкнутость, ограниченность, однообразие, неразвитость пространства, отношений, коммуникации и др.) и положительные (близость к природе, народным традициям, ремеслам; открытость, соборность и др.) черты образовательной среды сельской школы и социума. Многие из этих особенностей, по данным анкет учителей нашей школы, можно одновременно считать и плюсом, и минусом для развития школы. Так, небольшое количество учеников и учителей, с одной стороны, увеличивает нагрузку на педагогов, которые вынуждены преподавать по несколько предметов; иногда создает напряжение в межличностных отношениях (все про всех знают). А с другой стороны, порождает камерную, почти семейную атмосферу, способствует большей индивидуализации воспитания и образования, формированию теплых взаимоотношений. Сельские педагоги осознают необходимость и пытаются в меру своих сил нейтрализовать отрицательные и эффективно использовать положительные особенности образовательной среды. Но главная трудность в том, что кроме одного или нескольких предметов, один и тот же учитель занимается еще и внеурочной деятельностью, и дополнительным образованием (ввиду отсутствия на селе музыкальной, художественной и других школ), имеет общественные поручения. Это титанический труд, который при добросовестном, ответственном и творческом выполнении превращается в подвижничество.

Неслучайно в данной статье одним из ключевых понятий является именно интеграция урочной и внеурочной деятельности, дополнительного образования и социального партнерства на селе. Объединяя усилия, педагоги эффективнее достигают общие цели.

Идейным вдохновителем и координатором такой интеграции в нашем селе является школьный историко-краеведческий музей и творческая группа педагогов, которыми был задуман комплексный проект, включающий проведение экспериментальной деятельности. По замыслу организаторов эксперимента совместная продуктивная деятельность велась по двум траекториям: во-первых, конструирование технологического компонента образовательной среды (были освоены технологии коллективного творческого дела, проектной деятельности, ИКТ и др.); во-вторых, расширение реального и виртуального пространства образовательной среды как в территориальном, так и коммуникативном аспекте. Учителя планировали опытным путем убедиться, что такая деятельность создает дополнительные возможности для личностного развития и успеха каждого ребенка (но как выяснилось на практике, и – педагога тоже), совместного детско-взрослого сотрудничества по преобразованию сельского социума, способствуя улучшению психологической комфортности образовательной среды. Для углубления теоретической подготовки педагога принимали участие в различных очных и дистанционных семинарах Красноярского института повышения квалификации работников образования, Красноярского «Творческого союза учителей», «Ассоциации молодых педагогов Красноярского края», Всероссийских и краевых интернет-порталов; организовывали сотворчество разновозрастных детей и взрослых, проводили диагностику изменений личностных качеств школьников.

Педагоги – участники нашей творческой группы – вносили и вносят огромный вклад в процесс интеграции: учитель физики и информатики ведет курс внеурочной деятельности «Технология создания сайта», как педагог дополнительного образования руководит военно-патриотическим клубом юнармейцев имени нашего земляка гвардии лейтенанта Н. Уварова, курирует деятельность общественных организаций Российского движения школьников (РДШ) и муниципальной федерации здорового образа жизни (ЗОЖ); учитель истории и обществознания ведет курс внеурочной деятельности «Финансовая грамотность», кружок дополнительного образования «По страницам отечественной истории» и курирует деятельность школьного научного общества учащихся (НОУ); учитель русского языка и литературы – модуль «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ) и курсы внеурочной деятельности «Моя малая родина», «Индивидуальный проект»; автор этих строк, учитель английского и немецкого языков – модуль «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР), курсы внеурочной деятельности «Музейный калейдоскоп», «Индивидуальный проект» (им охвачены все дети 5–11 классов) и кружок по дополнительному образованию «Краеведы» на базе школьного музея. Объединяя усилия, творческая группа кроме регулярных занятий с детьми проводит большие коллективные ключевые дела года – общешкольные события (образовательные чтения, научно-практические конференции, торжественные церемонии в дни воинской славы России, поисковые экспедиции, фольклорные праздники и др.). Все эти виды деятельности решают несколько общих задач: способствовать личностному развитию каждого школьника, создавая траекторию индивидуального образования и воспитания; приобщать обучающихся к проектной, исследовательской и творческой деятельности; выявлять и развивать одаренных детей; помогать ученикам с ограниченными возможностями здоровья.

Следствием такого комплексного образования «является повышение уровня самооценки учащихся, осознание ими значимости своих компетенций и приобретенного опыта действий» [22, с. 190]. Интеграция видов деятельности позволяет формировать у школьников компетенции нового тысячелетия: «решать как стандартные, так и особенно нестандартные задачи; учиться в течение всей жизни; прорабатывать отношения с другими людьми; избегать конфликтов и конструктивно выходить из конфликтных ситуаций; осуществлять эмоциональную саморегуляцию» [15, с. 8]. Организуя процесс социализации подрастающего поколения, педагоги используют ресурсы семьи, образовательных организаций (других школ, детского сада, Дома пионеров, Краевого центра детско-юношеского туризма и краеведения) и различных социальных институтов, расположенных на территории муниципалитета (администрация сельсовета, Дом культуры, сельская библиотека, районный Центр молодежной политики, совет ветеранов, СМИ, православный приход и др.), совместные формы работы, делятся опытом и успешными практиками. А. К. Лукина, говоря о возможности круглогодичной интеграции, подчеркивает, что многопрофильная краеведческая программа, «основываясь на особенностях возраста старшеклассников, богатом фактическом историко-культурном материале Сибири и базовых видах культурной деятельности современной эпохи, развивает сле-

дующие компетентности: социокультурную, коммуникативную, организаторскую и общекультурную» [8, с. 166].

Неслучайно мы возложили координирующую функцию на школьный историко-краеведческий музей как важное звено сельского социокультурного комплекса. Музей соединяет все сферы деятельности, поколения людей в единое целое, скрепляет идеей патриотизма и сохранением традиционных отечественных ценностей. Он расширяет образовательное пространство, систему патриотического и нравственного воспитания, связывает школу со структурными подразделениями поселка, района, страны. Мы согласны с М. М. Плоткиным [14], что разнообразные технологии социального воспитания на базе школьного музея служат достижению важной цели «формирования личности, способной в ситуациях морального выбора принимать адекватные, ответственные решения, чувствовать ответственность перед собой, референтной группой, обществом, страной». С точки зрения Е. Ю. Ривкина, «воспитание средствами музея имеет интегративный характер содержания и практически неограниченный спектр возможностей использования и сочетания всех форм образовательной деятельности» [17]. Действительно, в краеведческих социокультурных практиках на базе школьного музея нами накоплен большой опыт различных видов и форм деятельности – осуществление индивидуальных («История моей семьи в истории страны»: «Кнорре, который построил мост», «Мой прадед Ф. А. Саенко – солдат 16-й армии Рокоссовского» и др.), коллективных проектов, включающих в себя исследование истории родного края («Мы победили!», «Национальности села Шуваево», «Увлечения земляков», «Из истории Шуваевской средней школы», «Край родной – ты частица России большой», «Звезды нашей школы», «А мы в Шуваево живем!» и др.), проведение акций («Бабушкин сундук», «Поклонимся великим тем годам», «Пятерка для мамы» и др.), праздников («День села», «Покров-батюшка», «Наши мамы – мастерицы», «Посвящение в юнармейцы» и др.), восстановление старых и создание новых памятников, социальная помощь нуждающимся односельчанам, благоустройство населенного пункта, разработка сайтов, видеоблога, страниц в соцсетях, публикация авторских работ в краеведческих сборниках «Край родной – земля Шуваевская» и многие другие гражданские инициативы детей и взрослых. Дети очень любят наш школьный музей и связанную с ним деятельность, о чем свидетельствуют записи в Книге отзывов: «несколько раз в год мы сюда приходим и всегда узнаем что-то новое», «не в каждой школе увидишь музей, а у нас есть!», «поскорей бы снова прийти в наш прекрасный музей!».

В соответствии с велением времени работа ведется как в реальной, так и в виртуальной цифровой образовательной среде. Создание позитивного контента для изменения интернет-реальности путем участия во множестве самых разных медиапроектов (создание сайта школьного музея, летописи школы в популярной сети ВКонтакте, школьного видеоблога, поддержка интернет-акций «Дети войны», «Памяти нет конца» и многих других) имеет огромный воспитательный потенциал. Главное, соблюсти разумный баланс, чтобы не переместить жизнь ребенка лишь в цифровую среду. Н. В. Литвак называет процесс бесконтрольного погружения в виртуальный мир «наркотизацией досуга, характерной для общества потребления», «психологической нестабильностью» [7, с. 81]. Люди при этом теряют способность к сопереживанию, разрушаются исторические традиции и менталитет российского народа.

Инновацией является то, что на основе исследований учеников и педагогов, описаний осуществленных социокультурных практик, воспоминаний земляков издаются краеведческие сборники, которые выдаются каждому ребенку на уроках по основам духовно-нравственной культуры народов России; они же используются для внеклассных мероприятий и дополнительного образования. Творческая группа педагогов участвует и в опытно-экспериментальной работе с Красноярским институтом духовно-нравственного развития по апробации (открытой экспертизе) социальных проектов с медиакомплектами «С чего начинается Родина?», «Живая старина», «Люди Победы», «Время и лица. Страницы духовной истории Приенисейской Сибири». Мы согласны с С. В. Сидоровым, что «даже один творчески работающий педагог-инноватор способен существенно повлиять на образовательную систему небольшой школы, его таланта и энтузиазма вполне может хватить, чтобы восполнить недостаток инновационной активности коллег» [19, с. 229]. В то же время мы понимаем, что отдельных творческих профессионалов недостаточно, а потому «необходимо создание системы непрерывного образования сельского педагога, возможности повышения квалификации, обмена опытом в сфере создания развивающей образовательной среды» [9, с. 88].

Схематично в виде модели интеграцию различных видов деятельности краеведческой направленности в нашей сельской школе можно отобразить на рис. 3:

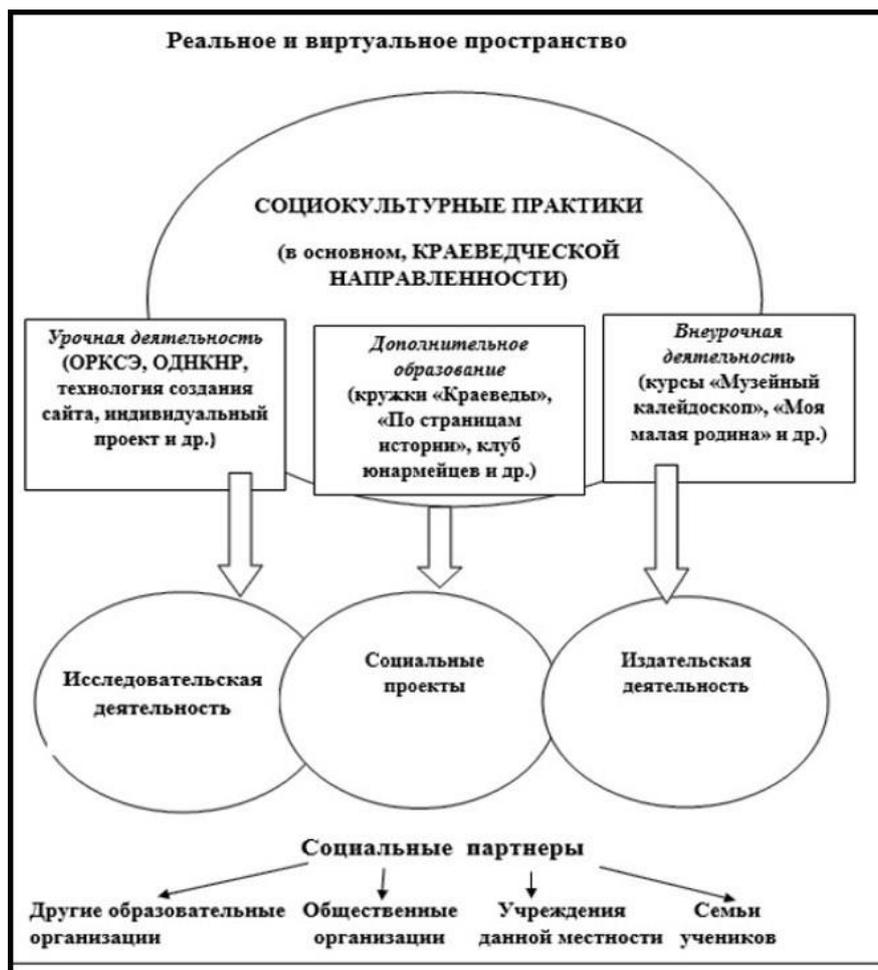


Рис. 3. Модель интегративной деятельности в социокультурных практиках сельской школы

Большинство наших краеведческих проектов связано с патриотизмом соотечественников, героизмом земляков, особенно проявленных в годы Великой Отечественной войны. Нельзя не согласиться с суждением лидера России В. В. Путина о том, что мы должны «строить свое будущее на прочном фундаменте. Таким фундаментом может быть только патриотизм» [16]. Огромный потенциал заложен в воспитании на примере героизма своих близких – родных и знакомых семьи. Их жизни – нравственный ориентир для подрастающего поколения. Однако этот ресурс используется не всеми педагогами. Перед началом экспериментальной работы 95 % из учеников 5–11 классов школы (162 чел.) на вопрос: «Кто из вашей семьи воевал?» ответили «Никто» или «Не знаю». После кропотливой поисковой, исследовательской и проектной работы, инициируемой школьным музеем, в вестибюле школы появилась Стена Памяти с фотографиями прадедов и прабабушек наших обучающихся и сообщениями об их судьбе. В двух выпусках краеведческого сборника опубликованы данные из детских исследований. Эти книги подарены каждой семье, используются в образовательном процессе. Теперь наши дети знают, какой ценой досталась мирная жизнь, и в анкетах на вопрос: «Что послужило причиной Победы?» подавляющее большинство пишет: «сила духа», «воля и вера в победу», «единство советского народа». Таким образом, при существующих предметных программах по истории и литературе огромная роль отводится внеурочной деятельности, в том числе социокультурным практикам, краеведческой работе. Надеемся, что наш опыт окажется полезен для многих образовательных учреждений.

При создании позитивной воспитательной среды, которая окружала бы ребенка, главные действующие лица – преподаватели школ, колледжей, вузов, педагоги дополнительного образования, профессиональные наставники, психологи, спортивные тренеры. Мы поддерживаем аксиомы гуманной педагогики: «Любовь воспитывается любовью. Доброта воспитывается добротой. Честность воспитывается честностью...» [1, с. 13]. Безусловно, нужно стремиться к тому, чтобы сами педагоги были примером для своих воспитанников и непогрешив-

мым авторитетом. «Никакие инновации не смогут заменить учителя – Человека, передающего не только конкретные знания, но и интерес к ним, а самое главное – ценности и смыслы, независимо от преподаваемого предмета» [18, с. 10]. Учитель воспитывает всегда, хочет он этого или нет. Сельский учитель, которого знают все в небольшом поселении, становится примером для нескольких поколений его жителей. Всем известна основополагающая роль семьи в воспитании. Классики педагогики предупреждали, что без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионы. Однако, сельский учитель воспитывает и отцов, и матерей, когда речь идет о совместной деятельности. Отличным примером может послужить наша новая традиция в условиях пандемии – семейный автопробег в День Победы по селам сельсовета с минутой молчания и возложением цветов у обелисков.

Заключение. Мы рассмотрели одну из сторон деятельности сельской школы по развитию личности и созданию условий для самоопределения и социализации обучающегося, то есть один из возможных путей улучшения качества воспитательного процесса сельской школы – организацию социокультурных практик краеведческой направленности на основе идеи интеграции. Нами предпринята попытка конструирования модели форм и видов этой деятельности с помощью социокультурного партнерства, ресурсов сельского поселения, района, региона, информационно-цифрового поля. Важная роль в организации всех форм социокультурных практик отводится нами школьному музею, который выступает инициатором, координатором и активным участником детско-взрослого сотрудничества. При этом один и тот же проект или исследование, подготовка к изданию дидактических материалов по локальной истории и культуре осуществляются в интеграции урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования творческой группой педагогов. Результаты развития школьников – повышение уровня готовности к нравственному выбору, их индивидуальные достижения, коллективные преобразования среды малой родины показывают эффективность нашей практической деятельности с учетом специфики сельской школы и сельского социума. Это значимое организационно-педагогическое условие успешного решения задач по развитию нравственных качеств школьника.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. Оценки. Аксиоматика гуманной педагогики // Учительская газета. 22 декабря 2020.
2. Байбородова Л. В. Сельские образовательные организации как объект исследования // Фундаментальные и прикладные проблемы психологии и педагогики образования: результаты исследований научных лабораторий НЦ РАО при ЯГПУ, 2018–2020 гг. : коллективная монография / под ред. Л. В. Байбородовой. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. 347 с. С. 208–218.
3. Журавлева С. В. Сущность информационно-образовательной среды школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 19–22.
4. Игнатова В. В., Кузьмина Э. В. Организация социокультурных практик по формированию готовности сельских школьников к нравственному выбору // Современное педагогическое образование. 2020. № 11. С. 67–71.
5. Коршунова О. В. Методологические подходы к обучению и воспитанию в сельской школе : монография / О. В. Коршунова, С. В. Огородникова. Киров : Науч. изд-во Вятского государственного университета, 2018. 653 с. (Сельская школа; вып. 22).
6. Коршунова О. В., Бобылева Н. И., Помелов В. Б., Харисова И. Г. Концептуальные идеи, подходы, принципы формирования психологически комфортной образовательной среды в сельской школе // Педагогика сельской школы. 2021. № 2 (8). С. 19–37. DOI: 10.20323/2686-8652-2021-2-8-19-37.
7. Литвак Н. В. Современные концепции информационного общества : учеб. пособие. М. : МГИМО Университет, 2013. 140 с.
8. Лукина А. К. Интеграция ресурсов социума в решении задач модернизации образования на селе : монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2009. 265 с.
9. Лукина А. К. Развивающий потенциал образовательной среды сельских школ Красноярского края // Педагогика сельской школы. 2021. № 2 (8). С. 76–91.
10. Макарова В. А., Козлова Е. Б. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды как условие психолого-педагогического сопровождения саморазвития ребенка // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 35–39.
11. Максимова Н. Г. Факторы и принципы формирования образовательной среды школы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2006. № 44. С. 76–80.
12. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век». URL: <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf> (дата обращения: 17.10.2021).

13. Новиков В. Д. Волшебная сила примера // Учительская газета. 17 ноября 2020.
14. Плоткин М. М. Теория и практика социального воспитания школьников : дис. ... д-ра пед. наук. URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-sotsialnogo-vozp> (дата обращения: 17.10.2021).
15. Подольский А. И. Благие намерения и реальные возможности // Учительская газета. 20 ноября 2020.
16. Путин В. В. Мы должны строить свое будущее на патриотизме. URL: <https://rg.ru/2012/09/12/patriot-anons.html> (дата обращения: 25.10.2021).
17. Ривкин Е. Ю. Краеведческая деятельность как системообразующий компонент воспитательной системы школы. URL: <http://www.portal-slovo.ru> (дата обращения: 27.10.2021).
18. Сенькин С. И. Сельская школа. Точки сохранения жизни Карелии // Учительская газета. 3 марта 2021.
19. Сидоров С. В. Учет специфики сельской школы в разработке стратегии ее развития // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2009. № 13. С. 228–234.
20. Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. М. : АПК и ПРО, 2003. 83 с.
21. ФГОС Основное общее образование. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 05.10.2021).
22. Фуряева Т. В. Социальная инклюзия: теория и практика : монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2017. 280 с. (Антропология и социальная практика; вып. 15).
23. Щуркова Н. Е. Классное руководство: Рабочие диагностики. М. : Педагогическое общество России, 2002. 94 с.
24. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

Socio-cultural practices of local lore orientation in rural schools: model and educational potentials

E. V. Kuzmina

Teacher of municipal budgetary educational establishment Shuvaevskaya secondary school.
Russia, Krasnoyarsk. E-mail: ademaku@mail.ru

Abstract. Based on the study of psychological and pedagogical literature and experimental work, the article analyzes the content, components, factors, conditions, principles of building the educational environment of a rural school. One of the models of the organization of socio-cultural practices of local lore orientation is considered as a means of creating conditions for self-determination and socialization of students by expanding the educational space of a rural school. At the same time, this model is presented as one of the ways to form a comfortable educational environment that allows fulfilling the social order of the state for the education of Russian civic identity, patriotism, respect for the Fatherland, the memory of its defenders, which is required by the updated Law on Education. The leading role of the school museum in new types of activities aimed at the socialization of the younger generation, the stimulation of creativity, the development of cultural competence, value concepts, the formation of readiness for moral choice is revealed. The forms, types and techniques of joint child-adult project activity based on axiological, personal-activity and cultural approaches to education are shown on the example of the experience of MBOU Shuvaevskaya secondary school of the Yemelyanovsky district of the Krasnoyarsk Territory. The features of the work of the rural teacher are clarified, the role of his personality, the creative community of teachers is emphasized. Some diagnostic results are presented, proving the effectiveness of the proposed model of integrative activity in the light of modern requirements of mixed learning in real and virtual environments. The proposed variant of creative cooperation of teachers and students of rural schools with partners from other institutions, the creation of unique collections of local lore as didactic materials for regular, extracurricular activities and additional education can be useful to like-minded colleagues from rural schools.

Keywords: educational environment, social partnership, socialization, local history, school museum.

References

1. Amonashvili Sh. A. *Ocenki. Aksiomatika gumannoj pedagogiki* [Estimates. Axiomatics of humane pedagogy] // *Uchitelskaya gazeta* – Teacher's newspaper. December 22, 2020.
2. Bajborodova L. V. *Sel'skie obrazovatel'nye organizacii kak ob'ekt issledovaniya* [Rural educational organizations as an object of research] // *Fundamental'nye i prikladnye problemy psikhologii i pedagogiki obrazovaniya: rezul'taty issledovaniy nauchnyh laboratorij NC RAO pri YaGPU, 2018–2020 gg. : kollektivnaya monografiya* – Fundamental and applied problems of psychology and pedagogy of education: research results of scientific laboratories of the NC RAO at YaSPU, 2018-2020 : collective monograph / ed. by L. V. Bayborodova. Yaroslavl : RIO YaSPU. 2020. 347 p. Pp. 208–218.

3. Zhuravleva S. V. *Sushchnost' informacionno-obrazovatel'noj sredy shkoly* [The essence of the information and educational environment of the school] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. No. 2. Pp. 19–22.
4. Ignatova V. V., Kuz'mina E. V. *Organizaciya sociokul'turnyh praktik po formirovaniyu gotovnosti sel'skih shkol'nikov k нравstvennomu vyboru* [Organization of socio-cultural practices for the formation of rural schoolchildren's readiness for moral choice] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* – Modern pedagogical education. 2020. No. 11. Pp. 67–71.
5. Korshunova O. V. *Metodologicheskie podhody k obucheniyu i vospitaniyu v sel'skoj shkole : monografiya* [Methodological approaches to teaching and upbringing in rural schools : monograph] / O. V. Korshunova, S. V. Ogorodnikova. Kirov. Scientific Publishing House of Vyatka State University. 2018. 653 p. (Village School; issue 22).
6. Korshunova O. V., Bobyleva N. I., Pomelov V. B., Harisova I. G. *Konceptual'nye idei, podhody, principy formirovaniya psihologicheski komfortnoj obrazovatel'noj sredy v sel'skoj shkole* [Conceptual ideas, approaches, principles of formation of a psychologically comfortable educational environment in a rural school] // *Pedagogika sel'skoj shkoly* – Pedagogy of a rural school. 2021. No. 2 (8). Pp. 19–37. DOI: 10.20323/2686-8652-2021-2-8-19-37.
7. Litvak N. V. *Sovremennye koncepcii informacionnogo obshchestva : ucheb. posobie* [Modern concepts of the Information Society : textbook]. M. MSU University. 2013. 140 p.
8. Lukina A. K. *Integraciya resursov sociuma v reshenii zadach modernizacii obrazovaniya na sele : monografiya* [Integration of social resources in solving the problems of modernization of education in rural areas : monograph] / Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk. 2009. 265 p.
9. Lukina A. K. *Razvivayushchij potencial obrazovatel'noj sredy sel'skih shkol Krasnoyarskogo kraya* [Developing potential of the educational environment of rural schools of the Krasnoyarsk Territory] // *Pedagogika sel'skoj shkoly* – Pedagogy of rural schools. 2021. No. 2 (8). Pp. 76–91.
10. Makarova V. A., Kozlova E. B. *Formirovanie psihologicheski komfortnoj i bezopasnoj obrazovatel'noj sredy kak uslovie psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya samorazvitiya rebenka* [Formation of a psychologically comfortable and safe educational environment as a condition for psychological and pedagogical support of a child's self-development] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. No. 1. Pp. 35–39.
11. Maksimova N. G. *Faktory i principy formirovaniya obrazovatel'noj sredy shkoly* [Factors and principles of the formation of the educational environment of the school] // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* – Herald of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2006. No. 44. Pp. 76–80.
12. Manifesto "Humanistic pedagogy: XXI century". Available at: <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf> (date accessed: 17.10.2021) (in Russ.).
13. Novikov V. D. *Volshebnaya sila primera* [The magic power of example] // *Uchitel'skaya gazeta* – Teacher's newspaper. November 17, 2020.
14. Plotkin M. M. *Teoriya i praktika social'nogo vospitaniya shkol'nikov : dis. ... dokt. ped. nauk* [Theory and practice of social education of schoolchildren : dis. ... d-ra of Pedagogical Sciences]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-sotsialnogo-vosp> (date accessed: 17.10.2021).
15. Podol'skij A. I. *Blagie namereniya i real'nye vozmozhnosti* [Good intentions and real opportunities] // *Uchitel'skaya gazeta* – Teacher's newspaper. November 20, 2020.
16. Putin V. V. *My dolzhny stroit' svoe budushchee na patriotizme* [We must build our future on patriotism]. Available at: <https://rg.ru/2012/09/12/patriot-anons.html> (date accessed: 25.10.2021).
17. Rivkin E. Yu. *Kraevedcheskaya deyatel'nost' kak sistemoobrazuyushchij komponent vospitatel'noj sistemy shkoly* [Local history activity as a system-forming component of the educational system of the school]. Available at: <http://www.portal-slovo.ru> (date accessed: 27.10.2021).
18. Sen'kin S. I. *Sel'skaya shkola. Tochki sohraneniya zhizni Karelii* [Rural school. Points of preservation of life in Karelia] // *Uchitel'skaya gazeta* – Teacher's newspaper. March 3, 2021.
19. Sidorov S. V. *Uchet specifiky sel'skoj shkoly v razrabotke strategii ee razvitiya* [Taking into account the specifics of rural schools in the development of its development strategy] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. Novosibirsk. 2009. No. 13. Pp. 228–234.
20. Stepanov P. V., Grigor'ev D. V., Kuleshova I. V. *Diagnostika i monitoring processa vospitaniya v shkole* [Diagnostics and monitoring of the process of education at school] / ed. by N. L. Selivanova, V. M. Lizinsky. M. APK and PRO. 2003. 83 p.
21. The Federal State Educational Standard Basic General Education. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (date accessed: 05.10.2021) (in Russ.).
22. Furyaeva T. V. *Social'naya inklyuziya: teoriya i praktika : monografiya* [Social inclusion: theory and practice : monograph] / Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafyev. Krasnoyarsk, 2017. 280 p. (Anthropology and social practice; issue 15).
23. Shchurkova N. E. *Klassnoe rukovodstvo: Rabochie diagnostiki* [Classroom management: Working diagnostics]. M. Pedagogical society of Russia. 2002. 94 p.
24. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. M. Smysl (Sense). 2001. 365 p.

Интеграция языка и предметной дисциплины в формировании компетенций коммуникативного лидерства магистрантов-менеджеров

Е. А. Цимерман

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Высшая школа лингводидактики и перевода Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого.
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: tsimerman_ea@spbstu.ru

Аннотация. Сегодняшняя турбулентность во всех областях ставит перед высшей школой задачу подготовить потенциальных лидеров, умеющих эффективно решать внутренние вопросы организации и глобальные проблемы управленческой сферы. Предлагаемая статья посвящена вопросу формирования компетенций коммуникативного лидерства в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля. Цель статьи – продемонстрировать разработанный автором способ осуществления интеграции языка и предметной дисциплины, что является неотъемлемым условием формирования искомым компетенций. Автор раскрывает компетентностную основу коммуникативного лидерства, которая включает речевую, мотивационную, эволюционную, управленческую и корпоративную компетенции. В статье показано, как названные компетенции соотносятся с универсальными компетенциями ФГОС ВО для магистратуры по направлению «Менеджмент». Проведенный анализ научной литературы и действующих образовательных стандартов показал, что для формирования искомым компетенций необходимо создать специальную технологию, которая будет строиться на взаимодополняющих подходах: коммуникативном, компетентностном, контекстном, системном, личностно-деятельностном и предметно-языковом. В статье показано, каким образом интегрируемые подходы способствуют формированию компетенций коммуникативного лидерства. На основании анализа существующих пособий по деловому английскому языку автор заключает, что ключевым компонентом технологии должен выступить авторский лингводидактический ресурс. В статье кратко описывается структура разработанного пособия, которая отчетливо демонстрирует одновременный фокус на язык и предметную область студентов управленческого профиля. Статья обладает новизной, поскольку в ней представлены результаты педагогического эксперимента по формированию компетенций коммуникативного лидерства, а также данные по рефлексии студентов на предмет профессионального содержания и языковой составляющей пособия. Полученные результаты могут быть использованы в вузовском иноязычном образовании; при разработке лингводидактического сопровождения для студентов управленческого профиля; в исследованиях, посвященных предметно-языковому интегрированному обучению.

Ключевые слова: коммуникативное лидерство, иноязычное образование, квазипрофессиональные задания, профессионально-ориентированное содержание, педагогический эксперимент.

Введение. В последнее время подчеркивается необходимость личностных и надпрофессиональных навыков или компетенций для специалистов различного профиля. К сожалению, в большинстве образовательных направлений только сейчас осознается важность гуманитарных дисциплин; начинают пересматриваться образовательные траектории и программы с целью подведения их под требования, предъявляемые рынком труда к современным кадрам.

Несмотря на то, что вузовскую подготовку студентов управленческого профиля нельзя обвинять в предвзятости к дисциплинам гуманитарного цикла, налицо недостаточное количество аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности», которая, согласно УК-4 и УК-5 действующего образовательного стандарта, играет значительную роль в компетентностной картине современного выпускника магистратуры [6]. В свою очередь, профессиональные стандарты по направлению «менеджмент» показывают, что выпускник-менеджер должен владеть не просто иностранным языком, а языком профессии на таком уровне, чтобы эффективно взаимодействовать в профессиональном контексте [4]. Таким образом, наряду с предметными и иноязычными знаниями зарекомендовавший себя лидером управленец должен уметь элиминировать различные «фильтры» общения в процессе командной работы [5]; эффективно взаимодействовать устно и письменно в профессионально-ориентированном контексте макро- и микросреды [7]; креативно решать профессиональные задачи, учитывая при этом принципы профессиональной этики и социальной

ответственности. Все вышеперечисленное демонстрирует факт того, что лидерство более не определяется административной позицией, а становится следствием эффективной коммуникации, т. е. по своей сути является коммуникативным лидерством.

С одной стороны, к термину «коммуникативное лидерство» можно отнести с некоторой долей скепсиса, поскольку само по себе управление невозможно без вступления в межличностное взаимодействие [20]. Однако прилагательное «коммуникативный» позволяет утверждать, что коммуникативный лидер является не простым участником межличностного взаимодействия, а таким коммуникатором, который обладает определенным набором компетенций, позволяющим ему провести коммуникативный акт наиболее эффективно.

Методы. Проведенное нами исследование позволило заключить, что коммуникативное лидерство менеджера зиждется на компетентностной основе, которую составляют речевая, мотивационная, эволюционная, управленческая и корпоративная компетенции [10]. Сформированная на должном уровне речевая компетенция коммуникативного лидерства способствует эффективному воздействию на собеседника и достижению цели коммуникативного акта. Мотивационная компетенция коммуникативного лидерства проявляется, в первую очередь, в высоком желании потенциального лидера выступать субъектом любой деятельности – учебной, профессиональной, коммуникативной. Эволюционная компетенция коммуникативного лидерства сопряжена с умением адекватно оценивать себя и свои компетенции, ставить достижимые цели, рисковать, видеть наперед. Управленческая компетенция коммуникативного лидерства представляет собой умение лидера работать в рамках микросреды, которой выступает команда, рабочие группы, организация. К данной компетенции, таким образом, следует относить умение разрешать конфликтные ситуации; включать всех членов команды в паритетную коммуникацию; принимать решения, связанные с управлением микросредой организации. Корпоративная компетенция коммуникативного лидерства связана с более широким кругом обязанностей и взаимодействий лидера. Она проявляется и формируется в ситуациях, диктуемых макросредой организации, т. е. в процессе взаимодействия с государственными органами, средствами массовой информации, клиентами, конкурентами. В свою очередь, в системе иноязычного образования все перечисленные выше компетенции коммуникативного лидерства соотносятся с необходимыми менеджеру-лидеру «иноязычными лексико-грамматическими знаниями, специальными знаниями, сферой и задачами будущей профессиональной деятельности и актуализируются в коммуникации» [10, с. 15].

Английский язык особенно актуален для управленческого профиля, предметный материал которого был распространен и экстраполирован носителями английского языка [15]. В свою очередь полипредметность иностранного языка позволяет использовать потенциал данной дисциплины для формирования целого набора компетенций. Представим, как в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» может быть соотнесен процесс формирования компетенций коммуникативного лидерства и универсальных компетенций ФГОС ВО по направлению «Менеджмент».

Таблица 1

Компетенции коммуникативного лидерства в соответствии с универсальными компетенциями ФГОС ВО

УК ФГОС ВО и компетенции коммуникативного лидерства
Речевая компетенция коммуникативного лидерства ↔ УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.
Эволюционная компетенция коммуникативного лидерства ↔ УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.
Мотивационная компетенция коммуникативного лидерства ↔ УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.
Управленческая компетенция коммуникативного лидерства ↔ УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели.
Корпоративная компетенция коммуникативного лидерства ↔ УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла.

Приведенная таблица еще раз доказывает, что коммуникативное лидерство обусловлено контекстом [19], в котором оно может быть сформировано и проявляться соответственно. Очевидно, что создание условий, абсолютно отражающих реальную деятельность управленца, лежит вне компетенции преподавателя иностранного языка. Тем не менее средствами иностранного языка может быть обеспечено вхождение в тему и формирование ряда надпрофессиональных навыков. В этой связи в рамках исследования нами была предпринята успешная попытка сформировать искомые компетенции коммуникативного лидерства магистрантов управленческого профиля в рамках дисциплины «Иностранный язык» посредством специальной технологии [10].

Предлагаемая технология строится на ряде взаимодополняющих подходов (компетентностный [3], личностно-деятельностный, системный, коммуникативный [2], контекстный [1], предметно-языковой интегрированный [9; 15]). Перечисленные подходы открыты к внедрению и переплетению элементов из других подходов, следовательно, могут быть интегрированы с целью создания технологии формирования компетенций коммуникативного лидерства. Представленная ниже таблица демонстрирует, каким образом каждый подход способствует формированию установленной компетентностной основы коммуникативного лидерства.

Таблица 2

Роль интегрируемых подходов в формировании компетенций коммуникативного лидерства

Подход	Роль в формировании компетенций коммуникативного лидерства
Компетентностный	представляет, оценивает и формирует коммуникативное лидерство как интегративную компетенцию
Личностно-деятельностный	учитывает индивидуальность обучающихся, их психологические качества; ставит во главу угла коммуникацию как деятельность
Коммуникативный	создает задания коммуникативного характера
Системный	структурирует профессионально-ориентированное содержание и контекст для формирования искомых компетенций
Контекстный	придает деятельностный характер образовательному процессу, позволяет создать советующий контекст профессионально-ориентированного обучения
Предметно-языковой интегрированный	служит разработке рефлексивного инструментария; учитывает важность языка и предметной области

Несмотря на наличие большого объема учебников по деловому английскому языку (Market Leader [16], Intelligent Business [21], Business One:One [12], Total Business [17], Business Builder [18], International Express [13] и др.), их критический анализ показал слабовыраженное профессионально-ориентированное содержание или его полное отсутствие. Следовательно, данные учебники не обеспечивают одновременный фокус на язык и предметную область, что является непосредственным условием формирования искомых компетенций. Отметим также, что проанализированные учебники не содержат задания, позволяющие моделировать деятельность управленца в условиях макро- и микросреды. Кроме того, налицо отсутствие рефлексивного инструментария, который является неотъемлемым условием формирования личности профессионала. Учитывая вышесказанное, нами был сделан вывод о том, что проанализированные пособия можно использовать только при работе со студентами неэкономических направлений.

Результаты. Ключевым компонентом разработанной технологии выступил авторский лингводидактический ресурс [11], который строится на профессиональной теории управленческой сферы, содержит квазипрофессиональные ситуации микро- и макросреды, активизирует одновременно языковые и предметные знания, стимулирует коммуникативную деятельность студентов. В качестве примера рассмотрим структуру разработанного ресурса, кратко детализировав первый модуль.

I. Reflection Before You Start – предварительная рефлексия по всем предметным (Content) и языковым (Language) знаниям, которые включены в пособие.

1. Unit 1. Business Strategy (модуль 1. Стратегия ведения бизнеса).

1.1. Рефлексия, детализирующая предметный (Content) и языковой (Language) аспекты изучаемого модуля.

1.2. Первый блок заданий, вводящих в предметную и языковую сферу за счет цитат, парных заданий, активизирующих межличностное взаимодействие по теме (например: «прочитайте и прокомментируйте мнение исследователя...», «раскройте и прокомментируйте аббревиатуру в отношении ситуации...», «согласитесь/опровергните мнение...» и др.).

1.3. Второй блок заданий представляет собой непосредственную работу с предметной областью на иностранном языке, поскольку строится на профессиональной теории, включает шаблоны стратегических анализов, описывает способы работы с ними, предлагает различные ситуации, в которых может быть выбрана та или иная тактика ведения бизнеса и стратегический анализ.

1.4. Третий блок заданий представлен квазипрофессиональными ситуациями (кейсами, инцидентами, ролевыми играми), работая с которыми студенты взаимодействуют в командах; определяют профессионально-ориентированную проблему; ищут решение, используя изученный предметно-языковой материал; презентуют командное решение одногруппникам, которые могут выступать в роли заказчиков, экспертов, аналитиков.

1.5. Итоговая командная рефлексия по результатам работы с квазипрофессиональными ситуациями.

II. Final Reflection – заключительная рефлексия по всему пройденному предметному (Content) и языковому (Language) материалу всех модулей пособия.

Эффективность предлагаемой структуры и разработанных материалов была проверена в ходе экспериментального обучения, в процессе которого студенты контрольной группы работали по тем же темам с компилированными материалами из Market Leader [16] и Intelligent Business [21], а студенты экспериментальной группы – с разработанным авторским пособием. Здесь следует отметить, что предлагаемое к анализу и работе содержание представляет собой исключительно управленческий контент (теории, анализы и т. п.) и требуемое для работы с ним языковое наполнение. Поскольку отличительной особенностью настоящего исследования выступает одновременный фокус на язык и предметную область студентов, одним из этапов контроля стало анкетирование, в процессе которого студентам было предложено самостоятельно оценить свои предметные и языковые знания.

Обсуждение. Анкетирование было проведено в начале и в конце экспериментального обучения. В результате обработки анкет были получены следующие данные, представленные на гистограмме (см. рис. 1):

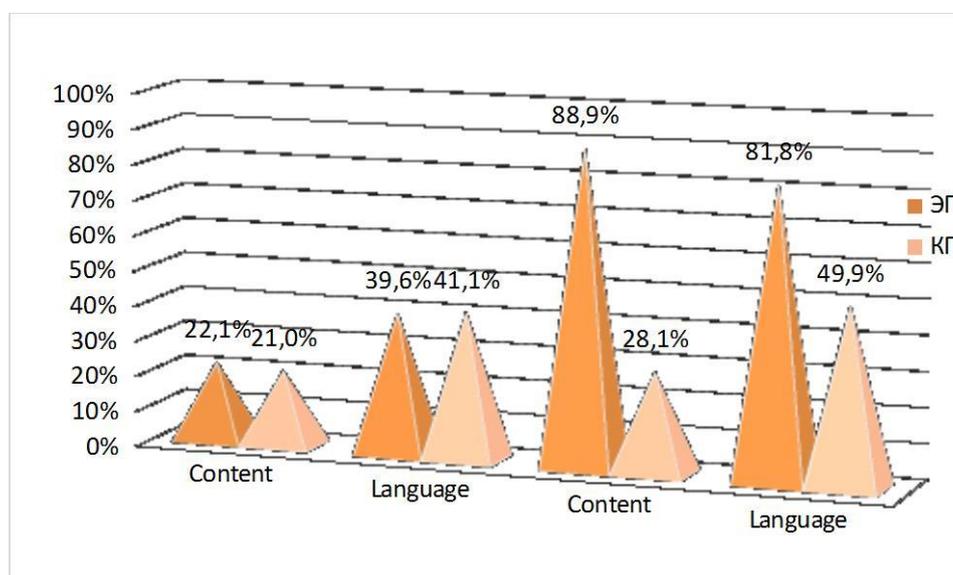


Рис. 1. Рефлексия студентов по эффективности усвоения предметного и языкового содержания

Так, в экспериментальной группе прирост по содержанию составил 66,84 %, по языку 42,16 %, тогда как в контрольной группе показатели увеличились лишь на 7,15 (Content) и 8,82 % (Language). Подчеркнем, что результаты данного анкетирования демонстрируют не оценку преподавателя, а рефлексия студентов по языковой и предметной составляющей. Следовательно, можно заключить, что работа с разработанными материалами придала студентам большую уверенность в своих силах и осознанную готовность к вступлению в иноязычную коммуникацию для решения профессионально-ориентированных задач.

Поскольку используемые материалы направлены, в первую очередь, на формирование компетенций коммуникативного лидерства, их эффективность проверялась в начале, в середине и в конце семестра. Для этого по формуле [8] определялась средняя выборочная величина уровней сформированности компетенций коммуникативного лидерства (\bar{x}) для студентов экспериментальной и контрольной групп:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k x_i \cdot n_i = \frac{x_1 \cdot n_1 + x_2 \cdot n_2 + \dots + x_k \cdot n_k}{n}$$

где i – номер группы, n – общее число студентов.

Ниже приведена тенденция изменения показателей среднего значения компетенций коммуникативного лидерства у студентов контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ), исходя из максимального показателя, равному трем баллам (см. рис. 3).

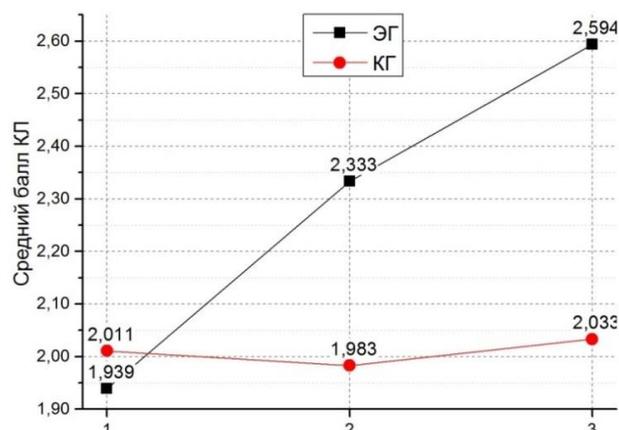


Рис. 2. Изменения показателей среднего значения компетенций коммуникативного лидерства у студентов экспериментальной и контрольной групп

Анализ показателей среднего значения коммуникативного лидерства в начале, середине и в конце семестра, представленных на рис. 2, позволяет сделать вывод о значительном росте показателей у студентов экспериментальной группы.

Заключение. Таким образом, посредством определенной структуризации отобранного содержания в дидактическом ресурсе удалось создать одновременный фокус на язык и предметную область студентов, представленную актуальным текстовым и видеоконтентом, посвященным применяемыми в менеджменте теориями, концепциями, моделями, анализами. В качестве методических приемов были разработаны квазипрофессиональные упражнения, которые не имеют очевидного решения, что требует профессионально-ориентированного коммуникативного поведения будущих управленцев.

Анализ внедрения разработанных материалов в СПбПУ Петра Великого показал положительную динамику при оценке сформированности искомых компетенций у будущих управленцев. Кроме того, были решены некоторые проблемы образовательного процесса в многопрофильном вузе, а именно: лимитированное количество часов по дисциплине «Иностранный язык», неомогенность групп, отсутствие учебной мотивации, неэффективность организации самостоятельной работы студентов.

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Григоренко О. А. Контекстное обучение иностранному языку специальности : учебно-методическое пособие. М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2015. 205 с.
2. Комарова Ю. А., Баграмова Н. В. Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 4. С. 115–123.
3. Матушанский Г. У., Кудakov О. Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11–12. С. 41–47.
4. Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 06.11.2021).
5. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшей школы. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/380402_M_3plus_23112017.pdf (дата обращения: 06.11.2021).

6. Парслоу Э. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. СПб. : Питер, 2003. 204 с.
7. Салыхов В. Ю. Формирование лидерских качеств студентов (на опыте подготовки менеджеров) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2008. 26 с.
8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2003. 350 с.
9. Сысоев П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.
10. Цимерман Е. А. Технология формирования компетенций коммуникативного лидерства магистрантов управленческих специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык» : дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. СПб., 2021. 25 с.
11. Цимерман Е. А. Content and Language Mastering for Management Students – Интегрированный предметно-языковой курс английского языка для будущих менеджеров (уровень магистратуры) : учеб. пособие / под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. И. Алмазовой. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 123 с.
12. Appleby R. Business One: One / R. Appleby, J. Bradley, B. Brennan. Oxford University Press, 2008.
13. Appleby R. International Express upper-intermediate / R. Appleby, F. Watkins. Oxford University Press, 2006.
14. Coyle D. Content and language integrated learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 182 p.
15. Dale L. CLIL Activities with CD-ROM a resource for subject and language teachers / L. Dale, R. Tanner. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 294 p.
16. Dubicka I. Market Leader advanced third edition / I. Dubicka, M. O’Keeffe // Pearson education limited. 2011.
17. Dummett P. Total Business upper-intermediate. Summertown Publishing, 2010.
18. Emmerson P. Business Builder // Macmillan. 2009.
19. Hamrin S. Communicative Leadership. (Re)Contextualizing a Swedish Concept in Theory and within Organizational Settings : Doctoral thesis 235. Mittuniversitetet, 2016. 51 p.
20. Hoegstroem A. Kommunikativt ledarskap – en bok om organisationskommunikation / A. Hoegstroem, M. Bark, S. Bernstrup, M. Heide, A. Skoog // Sveriges Verkstadsindustrier, Industrilitteratur. Stockholm, 1999. 144 p.
21. Trappe T. Intelligent Business upper-intermediate / T. Trappe, G. Tullis // Pearson education limited, 2007.

Integration of language and subject discipline in the formation of communicative leadership competencies of graduate managers

E. A. Zimerman

PhD in Pedagogical Sciences, senior lecturer at the Higher School of Linguodidactics and Translation of Peter the Great SPbPU. Russia, St. Petersburg. E-mail: tsimerman_ea@spbstu.ru

Abstract. Today's turbulence in all areas poses a task for higher education to prepare potential leaders who are able to effectively solve internal issues of the organization and global problems of the management sphere. The proposed article is devoted to the issue of the formation of communicative leadership competencies in the foreign language training of management undergraduates. The purpose of the article is to demonstrate the method developed by the author for the integration of language and subject discipline, which is an essential condition for the formation of the desired competencies. The author reveals the competence basis of communicative leadership, which includes speech, motivational, evolutionary, managerial and corporate competencies. The article shows how these competencies relate to the universal competencies of the Federal State Educational Standard for the Master's degree in the direction of "Management". The analysis of scientific literature and current educational standards has shown that in order to form the desired competencies, it is necessary to create a special technology that will be based on complementary approaches: communicative, competence-based, contextual, systemic, personal-activity and subject-language. The article shows how integrated approaches contribute to the formation of communicative leadership competencies. Based on the analysis of existing manuals on business English, the author concludes that the key component of the technology should be the author's linguodidactic resource. The article briefly describes the structure of the developed manual, which clearly demonstrates the simultaneous focus on the language and subject area of management students. The article is new because it presents the results of a pedagogical experiment on the formation of communicative leadership competencies, as well as data on students' reflection on the subject of professional content and the language component of the manual. The obtained results can be used in university foreign language education; in the development of linguodidactic support for students of managerial profile; in research on subject-language integrated learning.

Keywords: communicative leadership, foreign language education, quasi-professional tasks, professionally-oriented content, pedagogical experiment.

References

1. *Verbickij A. A., Grigorenko O. A. Kontekstnoe obuchenie inostrannomu yazyku special'nosti : uchebno-metodicheskoe posobie* [Contextual teaching of a foreign language specialty : educational and methodological manual]. M. RIC of Moscow State University n. a. M. A. Sholokhov. 2015. 205 p.
2. *Komarova Yu. A., Bagramova N. V. Metodologiya integrativnogo podhoda k processu obucheniya inostrannym yazykam v vuze* [Methodology of an integrative approach to the process of teaching foreign languages at a university] / Yu. A. Komarova, N. V. Bagramova // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. 2009. No. 4. Pp. 115–123.
3. *Matushanskij G. U., Kudakov O. R. Metodologicheskie principy kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii* [Methodological principles of competence approach in professional education] / G. U. Matushansky, O. R. Kudakov // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*. 2009. No. 11–12. Pp. 41–47.
4. *Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii "Professional'nye standarty"* – Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "Professional standards". Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (date accessed: 06.11.2021).
5. *Portal federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshej shkoly* – Portal of federal state educational standards of higher education. Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3_++/Mag3++/380402_M_3plus_23112017.pdf (date accessed: 06.11.2021).
6. *Parslow E. Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki* [Coaching in training: practical methods and techniques] / E. Parslow, M. Ray. SPb. Piter. 2003. 204 p.
7. *Salyahov V. Yu. Formirovanie liderskih kachestv studentov (na opyte podgotovki menedzherov) : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of leadership qualities of students (on the experience of training managers) : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Volgograd. 2008. 26 p.
8. *Sidorenko E. V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. SPb. Rech. 2003. 350 p.
9. *Sysoev P. V. Diskussionnye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii* [Debatable issues of the introduction of subject-language integrated training of students in professional communication in Russia] // *Yazyk i kul'tura – Language and culture*. 2019. No. 48. Pp. 349–371.
10. *Zimmerman E. A. Tekhnologiya formirovaniya kompetencij kommunikativnogo liderstva magistrantov upravlencheskih special'nostej v ramkah discipliny "Inostrannyj yazyk" : dis. ... kand. pedagog. nauk: 13.00.02* [Technology of formation of competencies of communicative leadership of undergraduates of managerial specialties within the discipline "Foreign language" : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.02]. SPb. 2021. 25 p.
11. *Zimmerman E. A. Content and Language Mastering for Management Students – Integrirovannyj predmetno-yazykovoj kurs anglijskogo yazyka dlya budushchih menedzherov (uroven' magistratury) : ucheb. posobie* [Content and Language Mastering for Management Students – An integrated subject-language English course for future managers (Master's degree level) : tutorial] / ed. by Dr. of Pedagogical Sciences, Prof. N. I. Almazova. SPb. Publishing House of Polytechnic university. 2018. 123 p.
12. *Appleby R. Business One: One* / R. Appleby, J. Bradley, B. Brennan. Oxford University Press. 2008.
13. *Appleby R. International Express upper-intermediate* / R. Appleby, F. Watkins. Oxford University Press. 2006.
14. *Coyle D. Content and language integrated learning* / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. Cambridge. Cambridge University Press. 2010. 182 p.
15. *Dale L. CLIL Activities with CD-ROM a resource for subject and language teachers* / L. Dale, R. Tanner. Cambridge. Cambridge University Press. 2012. 294 p.
16. *Dubicka I. Market Leader advanced third edition* / I. Dubicka, M. O'Keeffe // Pearson education limited. 2011.
17. *Dummett P. Total Business upper-intermediate*. Summertown Publishing, 2010.
18. *Emmerson P. Business Builder* // Macmillan. 2009.
19. *Hamrin S. Communicative Leadership. (Re)Contextualizing a Swedish Concept in Theory and within Organizational Settings : Doctoral thesis 235*. Mittuniversitetet, 2016. 51 p.
20. *Hoegstroem A. Kommunikativt ledarskap – en bok om organisationskommunikation* / A. Hoegstroem, M. Bark, S. Bernstrup, M. Heide, A. Skoog // Sveriges Verkstadsindustrier, Industrilitteratur. Stockholm, 1999. 144 p.
21. *Trappe T. Intelligent Business upper-intermediate* / T. Trappe, G. Tullis // Pearson education limited. 2007.

Экологические ценности младших подростков: о необходимости обновления содержания экологического воспитания

М. С. Сабрекова

старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования,
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко.
Россия, г. Глазов. ORCID: 0000-0003-1081-3454. E-mail: sabrekovam@bk.ru

Аннотация. Современный экологический кризис вызван не только социально-экономическими, но прежде всего ценностно-мировоззренческими причинами. Невзирая на активные призывы к необходимости формировать у молодежи новый тип экологического мировоззрения, который способствовал бы выходу из экокризиса, реально пересмотреть взгляды на мир готовы единицы. Несогласованность самих представителей отраслей науки и образования, представителей общественности не дает возможность получить ощутимые результаты в области формирования эгоцентрических ценностных отношений к окружающей среде, необходимых для выживания человечества. Имеющиеся разночтения в вопросах формирования эгоцентрических ценностных отношений порождают разные подходы и в деле формирования экологической культуры, которые не отвечают новым вызовам глобализирующегося общества и становятся объективным препятствием в достижении намеченной цели. Исследования показывают, что по сей день в школе имплицитно формируется антропоцентрический тип экосознания, провозглашающий доминирование человека над природой. Поэтому существующая проблема является на сегодняшний момент острой и значимой. Целью работы является выявление и описание результатов исследования экологических ценностей младших подростков, которое позволило бы наметить пути совершенствования экологического воспитания. В процессе исследования применялись проективные методики Е. Н. Дзятковской «Спортивное ориентирование», Д. К. Дзятковского «Город». В статье определено понятие «эгоцентрические ценности», под которыми понимается система ориентиров экологически безопасной, биосферосовместимой деятельности человека на основе баланса его экономических, экологических и социальных интересов, направленная на гармоничное взаимодействие с окружающей средой. Представлен качественный и количественный анализ результатов исследования экологических ценностей младших подростков. Выявлено, что большинству младших подростков присущи: низкая значимость гармонии природы, людей, мира вещей; антропоцентрический характер доминирующих ценностей; высокий уровень готовности совершить безнравственный поступок по отношению к природе и к окружающим людям. Автор приходит к выводу, что необходимо совершенствовать систему экологического воспитания для формирования у обучающихся эгоцентрического ценностного отношения к окружающей среде как регулятора поведения.

Ключевые слова: экологические ценности, эгоцентризм, эгоцентрические ценности, экологическая культура, экологическое воспитание, окружающая среда.

Введение. Наше исследование ориентировано на изучение встречаемости экологических (антропо- или эгоцентрических) ценностей у учащихся подросткового возраста, что позволило бы наметить пути совершенствования экологического воспитания. Решение этой задачи приобретает на современном этапе особую актуальность. Деструктивная деятельность человека в окружающей его природной среде приводит к снижению ее качества, несет опасность разрушения экологической ниши. Одной из причин существования такой опасности является снижение значимости у современных молодых людей общечеловеческих ценностей, слагающих ядро экологической культуры личности.

Исследования показывают, что по сей день в школе имплицитно формируется антропоцентрический тип экосознания, провозглашающий доминирование человека над природой. Например, В. П. Полуянов отмечает: «Можно быть самым активным «другом природы» во внеурочное время и одновременно, подчиняясь логике производственного процесса, наносить экологический ущерб. Вероятно, данное противоречие закладывается в процессе овладения профессиональными навыками, в частности, в период обучения в средней школе» [16, с. 195]. Это неудивительно, период глобальных технологических трансформаций с идеологией покорения природы, достигший своего апогея в XX в., глубоко укоренился в сознании людей [10]. Стереотипы «обуздания» природных стихий во благо человека стали находить свое

отражение и в программах школьных учебников: «Над землей звучат властные приказы. И вот огромная гора, которая всю свою жизнь стояла на одном месте, вдруг шевельнулась и попятилась на несколько шагов. Трудно было и реке менять свои привычки. Но она поднаторжила, сдержала свой бег и, словно кто-то скомандовал ей: «Кру-гом!» – побежала на юг... Это не сказки. И тот, кто отдает приказы природе, не таинственный волшебник. Реками и горами командует человек» [17, с. 127–128]. Отличительными чертами сформировавшегося антропоцентрического сознания стали потребительски-познавательное отношение к природе, приоритет материально-экономических ценностей, которые справедливо отмечает С. А. Тулоханов. Раскрывая их особенность, он констатирует, что «сформировался целостный образ мира, который опирается на определенную систему ценностей. Экономикоцентризм, сциентистски истолкованный рационализм, линейно интерпретированный прогрессизм и прагматически ориентированный индивидуализм – ядро этой системы ценностей, выступающей главной причиной экологического кризиса» [22, с. 3–4].

Сложившийся на протяжении нескольких столетий технократический тип мировоззрения, провозглашающий идею значимости исключительного благополучия человеческого индивида, должен быть заменен иной, целостной совокупностью ценностных установок на окружающий мир. Таким мировоззренческим направлением, способствующим гармоничному развитию природы и общества, является эгоцентризм (Е. А. Бабинцева, Е. В. Беляева, Ю. Л. Бутакова, С. П. Мякинников, Н. В. Кишкин, В. А. Нехамкин, А. О. Теплых, Л. Г. Титаренко, П. Н. Тихвинский, В. И. Фалько и др.). Эгоцентризм понимается как «совокупность мировоззренческих установок человека, общества на природу <...>, в центре которой не человек, не общество, не природа, а интегративный комплекс взаимоотношений «природа – человек – общество» [15, с. 148]. Однако современный антропоцентризм, традиционно считающийся противоположным направлением эгоцентризму, также приходит к пониманию необходимости решать экологические проблемы, «заботясь и спасая» все живое на планете. Отсюда антропоцентрические отношения человека с окружающей средой приобретают статус «ценностных». Важное отличие двух воззрений заключается в определении в системе мирового порядка места человека, его взаимоотношений с окружающим миром, а главное, в понимании системы экологических ценностей, в которых отражается мировоззренческая установка на окружающую среду.

Цель исследования: выявить и описать результаты исследования экологических ценностей младших подростков.

Новизна исследования заключается в обосновании значимости эгоцентрических экологических ценностей в повышении экологической культуры (экологического сознания, экологической грамотности, поведения в окружающей среде) младших подростков, для формирования у них эгоцентрического ценностного отношения к окружающей социоприродной среде.

Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности общеобразовательных организаций по формированию эгоцентрического ценностного отношения к окружающей среде и экологической культуры обучающихся.

Методология и методы исследования. Методологическим основанием работы служили подходы постнеклассического этапа развития теории образования – культурологический подход (В. В. Краевский, И. М. Осмоловская и др.), учение глобального эволюционизма (Н. Н. Моисеев).

В процессе исследования применялись проективные методики Е. Н. Дзятковской «Спортивное ориентирование», Д. К. Дзятковского «Город».

Результаты исследования. Современная теория и практика образования активно пытаются искать способы формирования у обучающихся экологических ценностей, но видимых результатов нет. Это связано, во-первых, с сопротивлением людей, не желающих менять свое мышление и образ жизни [19], во-вторых, ввиду разного понимания представителями науки, мировой общественности как сущности экологической культуры, так и содержания экологических ценностей [11]. Невзирая на множество существующих концепций, включающих понятие «экологическая ценность», конкретного его определения на текущий момент нет, как и нет согласованных мнений на проблему возникновения системы экологических ценностей с точки зрения исторической ретроспективы.

Антропоцентрическая парадигма 19–20 вв. определила место экологическим ценностям, которые рассматривались второстепенными по отношению к экономическим [19]. Сегодня роль экологических ценностей меняется: общим в определениях является понимание необходимости гармоничного сосуществования общества с окружающей средой, соблюдение

экологических принципов общепланетарной системы природопользования. Е. А. Хмеленок под экологическими ценностями понимает часть общекультурной иерархии ценностей, «которые предопределяют специфику взаимоотношений человека и природы в процессе жизнедеятельности, а также указывают на степень ответственности социума за состояние окружающей среды и поддержание гармоничного равновесия биосферы в целом» [23, с. 65]. В. П. Полуянов дает определение социально-экологическим ценностям, понимая под ними «систему ориентиров деятельности субъекта, направленную на гармоничное взаимодействие с окружающей средой, при этом важным условием такой гармонизации является соотношение индивидуальных потребностей с требованиями окружающей природной и социальной среды» [16, с. 193]. Согласно автору, компонентами системы социально-экологических ценностей являются природа, техника, человек и общество, бережное отношение к которым в настоящее время является одной из генеральных задач. Н. Б. Мельник и И. Е. Пургина экологические ценности относят к системообразующему элементу в структуре экологической культуры, так как в них отражается «общая мировоззренческая установка эпохи и становится понятной высшая ценность» [12, с. 77]. Система экологических ценностей в вузовском учебнике Д. Ю. Добротина и М. С. Смирновой представлена в качестве фундаментальной основы экологической культуры, которая включает в себя такие ценности, как уникальность жизни, человек – органическая часть природы, универсальная ценность природы, согласование потребностей человека с экологическими требованиями [13].

В контексте нашего исследования экологические ценности рассматриваются с позиции эгоцентризма, который выступает в качестве ключевого понятия глубинной экологии (Р. Атфилд, Б. Калликот, Н. Н. Моисеев, Р. Нэш, Д. Ортон и др.). Глубинная экология утверждает, что все компоненты экосистемы одинаково имеют право на жизнь и обладают внутренней самоценностью независимо от того, нравится это человеку или нет, а уничтожение того или иного живого существа возможно при крайней необходимости. Норвежский эколог и философ А. Несс (Arne Naess) сформулировал принципы, лежащие в основе идей глубинных экологов. Эти принципы отражают содержание эгоцентрических ценностей, поэтому послужили основой для понимания их сущности. Согласно Нессу:

«1. Благо и процветание всей жизни на Земле имеет ценность саму по себе (синонимы: присущая, внутренняя ценность, подлинное достоинство, самоценность). Эти ценности не зависят от их полезности для людей.

2. Богатство и разнообразие жизненных форм способствуют реализации этих ценностей и ценны сами по себе.

3. Люди не имеют права уменьшать богатство и разнообразие жизни, за исключением удовлетворения жизненно важных потребностей.

4. Процветание человеческой жизни и культуры, как и процветание жизни других существ, требует существенного сокращения населения людей.

5. Нынешнее вмешательство человека в природный мир чрезмерно и ситуация быстро ухудшается.

6. Поэтому необходимы изменения политики и действенное влияние на базисные политические, технологические и идеологические структуры.

7. Идеологические изменения – суть главным образом изменения в оценке качества жизни – жизнь с ощущением внутренней ценности всей природы, а не приверженность все более высоким потребительским стандартам.

8. Те, кто готов принять эти принципы, должны прямо или косвенно пытаться воплотить их в жизнь» [1, с. 59].

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин выделили две диаметрально противоположные формы экологических ценностей: эгоцентрические и антропоцентрические. К высшей ценности человека, обладающего эгоцентрическим сознанием, относится гармоничное развитие общества и природы, где природное изначально обладает самоценностью. И напротив, если высшей ценностью выступает человек с его потребностями, а природное ценно постольку, поскольку приносит пользу человеку, можно говорить об антропоцентрическом сознании [4].

Л. Г. Титаренко в своих исследованиях проанализировала мировоззренческие подходы к экологическим ценностям, выделив основные техноцентрические (антропоцентрические) и эгоцентрические ценности. К эгоцентрическим ценностям, согласно автору, относятся следующие ценности: экология как высшая ценность, природа как общественное благо, сохранение природы и пассивное управление ею, человек как часть природы, защита прав животных,

ориентация на сообщество, ограниченные ресурсы, групповые ценности и др. Соответственно, к антропоцентрическим: экономика как высшая ценность, креативный подход к природе, индивидуальные ценности, защита прав человека, активное управление природой, польза индивида, конкуренция друг с другом, ориентация на себя и др. [20]. Л. Г. Титаренко была разработана экоцентрическая модель экологических ценностей, ориентированная на развитие устойчивого общества. Вершиной данной модели выступает ценность самого человека, являющегося частью общепланетарной экосистемы. В качестве второго уровня выступают базовые ценности (здоровая экологическая среда и экологически ориентированный образ жизни), способствующие гармоничному сосуществованию человека с окружающей средой. Эти ценности раскладываются на подсистемы, которые формируют третий системный уровень (пригодные для жизни питьевая вода и воздух, здоровая земля, рациональная ликвидация отходов, рациональное питание, поддержание здоровья, наличие здорового жилья и т. д.) [20].

Сегодня можно констатировать, что представления об экологических (экоцентрических) ценностях с течением времени претерпевают изменения. Эти изменения вызваны пересмотром антропоцентрической парадигмы и переходом к модели устойчивого развития. Основанием устойчивого развития является сбалансированность материальной и духовной культур как эквивалентных составляющих общей культуры общества. Устойчивое развитие общества не мыслится без достижения устойчивых темпов его соразвития с природой. Уместно говорить о стратегии экологически приемлемого социально-экономического и культурного развития общества. Соответственно, главной ценностью становится гармоничное развитие взаимодействия «природы, человечества и экономики». Интересна позиция С. П. Мякинникова о реорганизации социума, суть которой заключается в достижении соответствия общественной жизни процессам природных экосистем. А принцип биосферосовместимости, позволяющий «обеспечить предельно допустимое согласование процессов обмена биотрофических цепей природных экосистем и социообменных процессов», может стать исходным принципом такой перестройки [14].

Выделим характерные черты экологических (экоцентрических) ценностей:

- биосферосовместимый характер человеческой деятельности;
- паритетность во взаимоотношениях между природой и обществом;
- признание самоценности каждого элемента системы «природа – общество – производство», отрицание господства одного над другим;
- согласие с законами природы без отказа от умеренного экономического роста;
- коллективный характер данных ценностей (достижимость в сообществе);
- учет культурно-исторических, морально-правовых, национально-этнических, экономических и др. аспектов экосоциальных отношений с окружающей средой.

Таким образом, под экоцентрическими ценностями мы понимаем систему ориентиров экологически безопасной, биосферосовместимой деятельности человека на основе баланса его экономических, экологических и социальных интересов, направленную на гармоничное взаимодействие с окружающей средой.

Эмпирические результаты исследования. Состояние экологических ценностей современных младших подростков исследовали в ходе научно-педагогического исследования, организованного на базе муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений: средних школ № 2, № 4, № 6, № 8, № 11, № 12, № 13, № 14 г. Глазова Удмуртской Республики в период с 2018 по 2021 гг. В экспериментальную работу были вовлечены учащиеся 4-х классов в возрасте 10–11 лет: экспериментальная группа (ЭГ) – 106 обучающихся, контрольная группа (КГ) – 98 обучающихся. Отметим, что учащиеся обеих групп характеризуются примерно одинаковым уровнем успеваемости, обучаются по двум образовательным программам «Школа России» и «Планета знаний».

Для качественного и количественного анализа был определен диагностический инструментарий, который позволил оперативно получить объективную информацию о доминирующих экологических ценностях младших подростков. Для исследования использовались проективные методики, которые предполагали конструирование ситуаций, допускающих вариативность их возможных интерпретаций респондентами. Достоинством проективных методик является их способность выявить «скрытые» причины того или иного поведения человека, обойти психологический барьер сознания, уменьшить возможность респондентов давать ответы, направленные на создание социально желательного образа «я». Испытуемый освобождается от необходимости соблюдать общепринятые правила и нормы ввиду отсут-

ствия критерия «правильности», поэтому получает возможность более свободно себя чувствовать и говорить о своих проблемах.

В рамках данной статьи представим результаты исследований, позволяющих судить о доминирующих ценностях младших подростков. Методика «Спортивное ориентирование» (автор – Е. Н. Дзятковская) направлена на изучение жизненных ценностей респондентов (в том числе экологических), их способности совершить безнравственный поступок по отношению к природе, людям и культурному наследию. Существенной особенностью этого инструментария исследования является особый подбор заданий – вопросов, предполагающих осуществление выбора стратегии поведения в той или иной жизненной ситуации. Испытуемые представляют себя участниками международных соревнований по спортивному ориентированию на местности, в случае выигрыша «получат» денежное вознаграждение в размере миллиона долларов. Суть первой ситуации – задания можно сформулировать в виде вопроса «Готов ли ты позаимствовать подсказки, подготовленные другими участниками, чтобы воспользоваться ими одному?». Положительный ответ дали 39 респондентов экспериментальной группы (ЭГ) (40 %) и 44 (44 %) респондента контрольной группы (КГ). Вторая ситуация направлена на определение готовности учащихся совершить безнравственный поступок по отношению к объектам природы, а именно уничтожить произрастающие на месте соревнований редкие охраняемые Красной книгой растения для дальнейшего продвижения к намеченной цели. Такую готовность продемонстрировали 29 учащихся (27 %) ЭГ и 13 (13 %) учащихся КГ. Анализ третьей ситуации выявил случаи готовности совершить аморальный поступок по отношению к культурному наследию: девять респондентов (8 %) ЭГ и 7 (7 %) респондентов КГ способны погубить священные деревья, предназначенные для религиозных ритуалов населения определенной местности.

Анализ результатов диагностики позволил составить иерархию ценностей опрашиваемых школьников (рис. 1). На вопрос «Как бы ты потратил 1 миллион долларов?» было получено 348 ответов детей ЭГ и 273 ответа детей КГ, которые были ранжированы нами на материальные (ЭГ – 83 %, КГ – 74 %) и духовные (ЭГ – 17 %, КГ – 26 %).

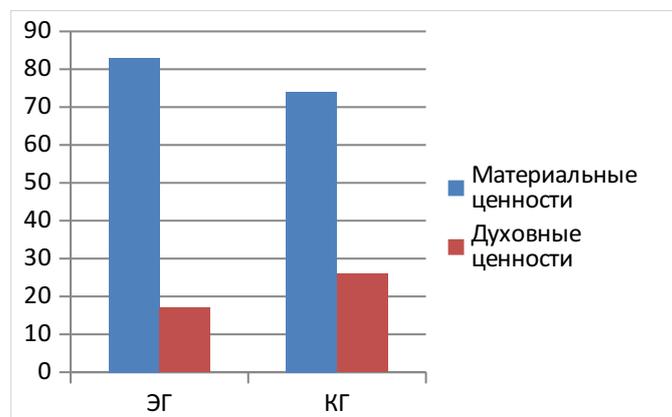


Рис. 1. Соотношение материальных и духовных ценностей младших подростков (в %)

Отметим высокий процент учащихся с приоритетом антропоцентрических ценностей. Представим некоторые из полученных учениками ответов.

Артем М.: «Возьму 5 кредитов и оплачу их в ту же секунду, когда взял, и куплю огромный коттедж».

Александр К.: «Куплю айфон, особняк, бизнес, крутую тачку, дачу. Но самое главное – особняк!».

Екатерина К.: «Я бы потратила на платья, украшения и аксессуары».

Глеб П.: «Потрачу на Bugatti и KFS».

Данил Х.: «На понты».

64 респондента (ЭГ и КГ) отдадут приоритет улучшению жилищных условий, указывая на желание приобрести дом (коттедж, особняк, квартиру, пентхаус, виллу), при описании используют слова «дорогой», «роскошный», «восьмикомнатный», «у моря». 58 респондентов желают приобрести телефон, отмечая конкретную марку изготовителя. 48 – автомобиль (лимузин, БМВ, джип и др.). 42 – различные технические устройства (ноутбук, планшет, камера,

наушники и т. д.). Среди желаемых приобретений также были отмечены покупки банка, одежды, игрушек, сладостей, подарков близким, джакузи, бассейна, мотоцикла, велосипеда и т. д.

Выбор духовных ценностей не явился для подростков приоритетным. Было указано желание оказать помощь приютам для животных (22), детским домам (15), больным детям (13), бедным (8), пенсионерам (6), бездомным (5), больницам (3), детским садам и школам (1), домам престарелых (1), зоопарку (1). Шесть респондентов готовы поделиться выигрышем с другими участниками соревнования, два – потратить на учебу, один – посадить редкие растения, один – разработать технологии, позволяющие оздоровить планету.

Полученные ответы учащихся были ранжированы нами согласно приоритетным сферам для вклада предполагаемого выигрыша (рис. 2):

1. Природная среда.
2. Потребности человека.
3. Социальные вопросы.
4. Мир вещей.

Уровень вложения в материальную сферу (мир вещей) оказался доминирующим (63 %). Личные потребности, вызванные желанием отдохнуть, развлекаться, иметь вкусную пищу, составили 12 %. Социальные вопросы, связанные с помощью нуждающимся в пище, жилье, занимают вторую строчку нашего исследования, составляя 16 %. Вложить средства в мероприятия, направленные на оздоровление или охрану окружающей среды, помощь объектам природы, готовы лишь 8 %.

Помимо выделенных выше особенностей системы ценностных ориентаций современных младших подростков необходимо также отметить низкий (1 %) уровень значимости идей приобщения к культуре, познания себя и развития своих способностей.



Рис. 2. Приоритетные сферы для вклада денег (в %)

Результаты рисуночного теста «Город» (автор – Д. К. Дзятковский) согласуются с результатами предыдущей диагностики. С помощью этой проективной методики мы определяли представления младших подростков о взаимодействии социальной, экономической и природной компонент, слагающих окружающую среду. Учащимся требовалось дорисовать незавершенный рисунок города и раскрасить его (рис. 3, 4).



Рис. 3. Образец детской работы рисуночного теста «Город»



Рис. 4. Образец детской работы рисуночного теста «Город»

Большинство опрошенных (65 респондентов ЭГ – 57 %, 74 респондента КГ – 74 %) изобразили урбанизированную среду, лишенную объектов природы и человека. Дети рисовали многоэтажные дома, магазины, отели, банки, стройки и т. д. Необходимо отметить наличие в работах англицизмов, заимствованных подростками из компьютерной (сленг геймеров) или интернет-сферы.

Городскую среду в совокупности с природной можно было увидеть у десяти респондентов ЭГ (9 %) и у восьми респондентов КГ (8 %). Лишь у трех учеников ЭГ изображены и социальная, и природная, и производственная среды. Результаты исследования показали, что такая ценность, как гармония природы, людей и мира вещей, не является для подростков значимой.

Обсуждение результатов. В целом проблеме ценностей подростков посвящено значительное количество современных исследований, в которых такой ценности, как достижение материального благополучия, уделяется немаловажное значение. Например, исследование Л. Ю. Ивановой (2001), направленное на изучение социальных установок подростков, выявило антропоцентричность их сознания. Более половины опрошенных больше всего ценят в природе ее богатства, а также возможность отдыхать в природном окружении, имеют невысокую осведомленность в области правил экологически целесообразного поведения в природе [8]. В исследованиях Н. А. Журавлевой (2006) подчеркивается, что современным подросткам в отличие от их ровесников, которые жили до кризисного 1998 г., в большей степени присуща ориентация на утилитарные ценности [7]. М. К. Горшков и Ф. И. Шереги (2020) указывают на становление рыночного сознания современной молодежи, которая «в меньшей степени апеллирует к попечительской роли государства и в большей – делает ставку на современные усилия, возможности и способности» [3, с. 435]. При этом, как поясняет О. И. Карпухин, поиск способов приобретения материального достатка приводит к неразборчивости в выборе средств, что зачастую ведет к доминирующей позиции «обогащение и жизненный успех, достигаемый любой ценой» [9, с. 117]. Примером тому могут послужить исследования Л. Г. Борисовой (2001), в которых приводятся следующие статистические данные: 39,2 % юношей и 10,8 % девушек желает «стать богатыми, даже с риском уголовного наказания» [2].

Согласно исследованиям Е. Г. Черниковой, Т. Г. Пташко, С. В. Росляковой (2019), более половины испытуемых подростков в качестве важных жизненных ценностей выбирают «жизнь в свое удовольствие», «жизнь без всяких обязательств перед кем-либо», около трети – «развлечение и отдых». Такая ценность как «саморазвитие и самосовершенствование» не является приоритетной (14,2 %) [24]. Аналогичные результаты получили С. М. Тихонов и У. С. Борисова (2018), ценность «жить в свое удовольствие» в качестве критерия успеха выбрали 62,7 % подростков [21].

Очевидно, что духовный мир молодежи насыщается культурными ценностями общества потребления. Лидирующую роль в этих процессах играют средства массовой информации, транслирующие ценность обогащения «любой ценой» и искажающие представления подростков о законах природы (Ю. Р. Беленова, С. М. Завьялова, В. П. Чудинова, А. В. Шариков).

К вопросу о совершенствовании экологического воспитания. Практика образования последних лет продемонстрировала низкую результативность, а зачастую и несостоятельность экологического воспитания ввиду его фрагментарности и несистемности, слабой опоры на научные знания и ориентации на принципы антропоцентризма в начальной школе или сведению к биологическому наукоцентрированному образованию в среднем и старшем звене. В условиях уподобления экологического воспитания естественно-научному или природоохранному невозможно достичь его общекультурных результатов вследствие иных педагогических способов достижения [5]. Анализ учебной литературы для младших подростков подтверждает тенденцию формирования милитаристского характера отношений человека с природой, направленность на противостояние и борьбу с ней [18]. Призывы беречь природу, чтобы она «не расплатилась той же монетой», фиксируют в сознании молодежи антагонизм человека и природы, антропоцентрический подход к ней. Нельзя сказать, что авторы учебников намеренно порождают в подрастающем поколении установки на недружественный, сопернический характер взаимоотношений с природой. Антропоцентрический подход формировался в массовом экологическом сознании людей столетиями, установки на порабощение природы стали настолько привычными, что трансформировать или искоренить их за короткое время становится сложной задачей. Сегодня от педагогического сообщества необходима ценностно-мировоззренческая зоркость, готовность к переосмыслению устоявшихся высказываний, которые использовались в экологическом воспитании на протяжении многих лет, а затем их перепроектирование.

Для перехода экологического воспитания на новый уровень в его содержании нужен союз его разных направлений – и природоведческого, и технологического, и обществоведческого, и культурологического, и нравственно-эстетического, каждое из которых ценно. Но только совместно они могут формировать эколого-культурную картину мира, а на ее основе – экологически ответственное мировоззрение и экологическую культуру. Такое обновление содержания экологического воспитания возможно лишь при смене предмета его познания: от формирования ответственного отношения человека к природе к формированию у подрастающего поколения ценности сохранения жизни на планете во всех ее проявлениях [6]. В таком содержании мир природы не противопоставляется миру человека, а наоборот, становится его сущностью. Мир воспринимается в единстве его разнообразных проявлений, а появление общества на планете рассматривается как закономерный этап эволюции.

Заключение. С 2018 по 2021 г. было проведено исследование экологических ценностей младших подростков, охватившее более 200 детей 10–11-летнего возраста, обучающихся в общеобразовательных школах г. Глазова Удмуртской Республики.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Определено понятие «экоцентрические ценности», под которыми понимается система ориентиров экологически безопасной, биосферосовместимой деятельности человека на основе баланса его экономических, экологических и социальных интересов, направленная на гармоничное взаимодействие с окружающей средой.

2. Многочисленные перемены социальной жизни приводят к изменениям ценностного сознания младших подростков. Несмотря на активные попытки представителей науки и образования повлиять на мировоззрение подрастающего поколения, современная культура остается антропоцентрической.

3. Такие типы ценностей, как «материальный достаток», «красивая расточительная жизнь», занимают первые места в иерархии системы ценностей младших подростков. Экоцентрические экологические ценности оттесняются на последние позиции.

4. Выявлено, что большинству младших подростков присущи: низкая значимость гармонии природы, людей, мира вещей; высокий уровень готовности совершить безнравственный поступок по отношению к природе и к окружающим людям.

5. Требуется тщательной проработки вопрос о содержании учебников, учебных материалов с точки зрения содержащихся в них культурных образцов поведения в окружающей среде, исходя из задач современного образования по формированию экологической культуры молодежи.

Список литературы

1. Борейко В. Е. Философы дикой природы и природоохраны // Киевский эколого-культурный центр. Изд. 3-е, доп. Киев : КЭКЦ, 2002. 160 с.
2. Борисова Л. Г. Подросток в бизнесе: социализация или девиация? // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 68–76.
3. Горшков М. К., Шереги Ф. И. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований. М., 2020. 688 с.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов на/Д : Феникс, 1996. 480 с.
5. Дзятковская Е. Н. Системный подход к формированию содержания общего экологического образования. М. : Образование и экология, 2011. 152 с.
6. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Миссия экологического образования–2030 // Педагогика. 2020. № 6. С. 68–76.
7. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 35–44.
8. Иванова Л. Ю. Экологическая культура школьной молодежи: состояние и задачи формирования // II Российская конференция по экологической психологии : мат-лы (Москва, 12–14 апр. 2000 г.) / под ред. В. И. Панова. М. – Самара : МГППИ, 2001. С. 139–145.
9. Карпунин О. И. Молодежь России: бремя выбора / О. И. Карпунин, С. Н. Комиссаров // Социально-гуманитарные знания. 2020. № 6. С. 110–130. DOI: 10.34823/SGZ.2020.5.51483.
10. Козлова М. А. Познание – покорение – уничтожение: ценностный компонент в преподавании естествознания в начальной школе в советский период // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С. 104–120.
11. Мамедов Н. М. Смысл экологического образования: парадоксы понимания // От экологического образования к экологии будущего : сб. материалов и докладов VI Всероссийской научно-практической конференции по экологическому образованию, Москва, 30 октября – 01 ноября 2019 года /

под общ. ред. В. А. Грачева. М. : Неправительственный экологический фонд имени В. И. Вернадского, 2020. С. 1844–1852.

12. Мельник Н. Б. Экологические ценности как основа экологического образования для устойчивого развития / Н. Б. Мельник, Е. И. Пургина // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 9. С. 74–78. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.09.17.

13. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Д. Ю. Добротин [и др.]; под общей редакцией М. С. Смирновой. М. : Юрайт, 2021. 306 с. ISBN 978-5-534-10697-8. Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/495544> (дата обращения: 08.11.2021).

14. Мякинников С. П. Мировоззрение экоцентризма и концепция устойчивого развития общества // 2011. № 1 (7). С. 130–134.

15. Мякинников С. П. Экоцентризм – мировоззренческая основа нового философского направления и его обусловленность // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2010. № 3 (79). С. 146–150.

16. Полуянов В. П. Система социально-экологических ценностей человека // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2009. № 2 (57). С. 193–197.

17. Родная речь : кн. для чтения в 3 кл. / сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. М., 1974.

18. Сабрекова М. С. К вопросу об актуальности обновления школьного экологического образования // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16. № 2. С. 112–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-112-120.

19. Семенов С. Глубинная экология: краткое введение в теорию и практику // Адукатар. 2009. № 3. С. 26–30.

20. Титаренко Л. Г. Система экологических ценностей Республики Беларусь // Социология. 2012. № 3. С. 111–122.

21. Тихонов С. М. Городские подростки: анализ ценностных ориентаций / С. М. Тихонов, У. С. Борисова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 12. С. 51–56. DOI: 10.23672/SAE.2018.12.23538.

22. Тулохонов С. А. Аксиологическое измерение экологических процессов в условиях глобализации: философско-методологический анализ : дис. ... канд. филос. наук: 09.00.08, 09.00.11 / МГУ. М., 2004. 140 с.

23. Хмеленок Е. А. К проблеме определения понятия «экологическая ценность» // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. 2010. № 2. С. 63–68.

24. Черникова Е. Г. Ценностные ориентации современных городских подростков / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 1 (167). С. 333–337.

Ecological values of younger teenagers: on the need to update the content of environmental education

M. S. Sabrekova

senior lecturer of the Department of Preschool and Primary Education,
Glazov State Pedagogical Institute n. a. V. G. Korolenko.
Russia, Glazov. ORCID: 0000-0003-1081-3454. E-mail: sabrekovam@bk.ru

Abstract. The modern ecological crisis is caused not only by socio-economic, but above all by value and ideological reasons. Despite the active calls for the need to form a new type of ecological worldview among young people, which would contribute to overcoming the ecocrisis, only a few are ready to really reconsider their views on the world. The inconsistency of the representatives of the branches of science and education themselves, representatives of the public does not make it possible to obtain tangible results in the formation of ecocentric value relations to the environment necessary for the survival of mankind. The existing discrepancies in the formation of ecocentric value relations give rise to different approaches in the formation of ecological culture, which do not meet the new challenges of a globalizing society and become an objective obstacle to achieving the intended goal. Research shows that to this day, an anthropocentric type of eco-consciousness is implicitly formed in the school, proclaiming the dominance of man over nature. Therefore, the existing problem is currently acute and significant. The aim of the work is to identify and describe the results of the study of environmental values of younger adolescents, which would allow us to outline ways to improve environmental education. In the course of the research, the projective methods of E. N. Dzyatkovskaya "Orienteering", D. K. Dzyatkovsky "City" were used. The article defines the concept of "ecocentric values", which means a system of guidelines for environmentally safe, biosphere-compatible human activities based on the balance of his economic, environmental and social interests, aimed at harmonious interaction with the environment. A qualitative and

quantitative analysis of the results of the study of environmental values of younger adolescents is presented. It is revealed that the majority of younger adolescents are characterized by: low importance of harmony of nature, people, the world of things; anthropocentric nature of dominant values; a high level of readiness to commit an immoral act in relation to nature and to surrounding people. The author comes to the conclusion that it is necessary to improve the system of environmental education for the formation of students' ecocentric value attitude to the environment as a behavior regulator.

Keywords: ecological values, ecocentrism, ecocentric values, ecological culture, ecological education, environment.

References

1. Boreyko V. E. *Filosofy dikoj prirody i prirodoohrany* [Philosophers of wild nature and nature conservation] // *Kievskij ekologo-kul'turnyj centr. Izd. 3-e, dop.* – Kiev Ecological and Cultural Center. Ed. 3rd, add. Kiev. KECC. 2002. 160 p.
2. Borisova L. G. *Podrostok v biznese: socializaciya ili deviaciya?* [Teenager in business: socialization or deviation?] // *Sociologicheskie issledovaniya* – Sociological research. 2001. No. 9. Pp. 68–76.
3. Gorshkov M. K., Sheregi F. I. *Molodezh' Rossii v zerkale sociologii. K itogam mnogoletnih issledovanij* [Youth of Russia in the mirror of sociology. To the results of long-term research]. M. 2020. 688 p.
4. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya* [Ecological pedagogy and psychology]. Rostov-on-Don. Phoenix. 1996. 480 p.
5. Dzyatkovskaya E. N. *Sistemnyj podhod k formirovaniyu sodержaniya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya* [A systematic approach to the formation of the content of general environmental education]. M. Education and ecology. 2011. 152 p.
6. Dzyatkovskaya E. N., Zahlebnij A. N. *Missiya ekologicheskogo obrazovaniya–2030* [Mission of environmental education–2030] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2020. No. 6. Pp. 68–76.
7. Zhuravleva N. A. *Dinamika cennostnyh orientacij molodezhi v usloviyah social'no-ekonomicheskikh izmenenij* [Dynamics of value orientations of youth in conditions of socio-economic changes] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological Journal. 2006. Vol. 27. No. 1. Pp. 35–44.
8. Ivanova L. Yu. *Ekologicheskaya kul'tura shkol'noj molodezhi: sostoyanie i zadachi formirovaniya* [Ecological culture of school youth: the state and tasks of formation] // *II Rossijskaya konferenciya po ekologicheskoy psihologii: mat-ly (Moskva, 12–14 apr. 2000 g.)* – II Russian Conference on Environmental psychology: materials (Moscow, 12–14 Apr. 2000) / ed. by V. I. Panov. M. – Samara. MSPPI. 2001. Pp. 139–145.
9. Karpuhin O. I. *Molodezh' Rossii: bremya vybora* [Youth of Russia: the burden of choice] / O. I. Karpukhin, S. N. Komissarov // *Social'no-gumanitarnye znaniya* – Socio-humanitarian knowledge. 2020. No. 6. Pp. 110–130. DOI: 10.34823/SGZ.2020.5.51483.
10. Kozlova M. A. *Poznanie – pokorenie – nichtozhenie: cennostnyj komponent v prepodavanii estestvoznaniya v nachal'noj shkole v sovetskij period* [Cognition – conquest – destruction: a value component in the teaching of natural science in primary school in the Soviet period] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya* – Problems of modern education. 2013. No. 4. Pp. 104–120.
11. Mamedov N. M. *Smysl ekologicheskogo obrazovaniya: paradoksy ponimaniya* [The meaning of environmental education: paradoxes of understanding] // *Ot ekologicheskogo obrazovaniya k ekologii budushchego: sb. materialov i dokladov VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii po ekologicheskomu obrazovaniyu, Moskva, 30 oktyabrya – 01 noyabrya 2019 goda* – From environmental education to the ecology of the future: collection of materials and reports of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference on Environmental Education, Moscow, October 30 – November 01, 2019 / under the gen. ed. of V. A. Grachev. M. V. I. Vernadsky Non-Governmental Environmental Foundation. 2020. Pp. 1844–1852.
12. Mel'nik N. B. *Ekologicheskie cennosti kak osnova ekologicheskogo obrazovaniya dlya ustojchivogo razvitiya* [Ecological values as the basis of ecological education for sustainable development] / N. B. Melnik, E. I. Purgina // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2021. No. 9. Pp. 74–78. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.09.17.
13. *Metodika prepodavaniya predmeta "Okruzhayushchij mir": uchebnik i praktikum dlya srednego professional'nogo obrazovaniya* – Methodology of teaching the subject "The surrounding world": textbook and workshop for secondary vocational education / D. Y. Dobrotin [et al.]; under the general editorship of M. S. Smirnova. M. Yurayt. 2021. 306 p. ISBN 978-5-534-10697-8. Yurayt educational platform. Available at: <https://urait.ru/bcode/495544> (date accessed: 08.11.2021).
14. Myakinnikov S. P. *Mirovozzrenie ekocentrizma i koncepciya ustojchivogo razvitiya obshchestva* [The worldview of ecocentrism and the concept of sustainable development of society] // 2011. No. 1 (7). Pp. 130–134.
15. Myakinnikov S. P. *Ekocentrizm – mirovozzrencheskaya osnova novogo filosofskogo napravleniya i ego obuslovlennost'* [Ecocentrism – the ideological basis of a new philosophical direction and its conditionality] // *Vestnik Kuzbasskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* – Herald of the Kuzbass State Technical University. 2010. No. 3 (79). Pp. 146–150.

16. Poluyanov V. P. *Sistema social'no-ekologicheskikh cennostej cheloveka* [System of socio-ecological values of a person] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo* – Scientific herald of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right. 2009. No. 2 (57). Pp. 193–197.
17. *Rodnaya rech' : kn. dlya chteniya v 3 kl.* – Native speech : a book for reading in 3 grade / comp. M. S. Vasilyeva, L. A. Gorbushina, E. I. Nikitina, M. I. Omorokova. M. 1974.
18. Sabrekova M. S. *K voprosu ob aktual'nosti obnoveniya shkol'nogo ekologicheskogo obrazovaniya* [On the question of the relevance of updating school environmental education] // *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta* – Scientific notes of the Trans-Baikal State University. 2021. Vol. 16. No. 2. Pp. 112–120. DOI: 10.21209/2658-7114-2021-16-2-112-120.
19. Semenas S. *Glubinnaya ekologiya: kratkoe vvedenie v teoriyu i praktiku* [Deep ecology: a brief introduction to theory and practice] // *Adukatar* – Adukatar. 2009. No. 3. Pp. 26–30.
20. Titarenko L. G. *Sistema ekologicheskikh cennostej Respubliki Belarus'* [System of ecological values of the Republic of Belarus] // *Sociologiya* – Sociology. 2012. No. 3. Pp. 111–122.
21. Tihonov S. M. *Gorodskie podrostki: analiz cennostnykh orientacij* [Urban teenagers: analysis of value orientations] / S. M. Tikhonov, U. S. Borisova // *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* – Humanities, socio-economic and social sciences. 2018. No. 12. Pp. 51–56. DOI: 10.23672/SAE.2018.12.23538.
22. Tulohonov S. A. *Aksiologicheskoe izmerenie ekologicheskikh processov v usloviyah globalizacii: filosofsko-metodologicheskij analiz : dis. ... kand. filos. nauk: 09.00.08, 09.00.11* [Axiological measurement of ecological processes in the context of globalization: philosophical and methodological analysis : dis. ... PhD in Philos. Sciences: 09.00.08, 09.00.11] / Moscow State University. 2004. 140 p.
23. Hmelenok E. A. *K probleme opredeleniya ponyatiya "ekologicheskaya cennost'"* [To the problem of defining the concept of "ecological value"] // *Vestnik Polesskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya obshchestvennykh i humanitarnykh nauk* – Herald of Polesky State University. A series of social sciences and humanities. 2010. No. 2. Pp. 63–68.
24. Chernikova E. G. *Cennostnye orientacii sovremennykh gorodskikh podrostkov* [Value orientations of modern urban teenagers] / E. G. Chernikova, T. G. Ptashko, S. V. Roslyakova // *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. 2019. No. 1 (167). Pp. 333–337.

«Взвейтесь кострами синие ночи...»

К 100-летию Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина

В. Б. Помелов

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. Исследование истории Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина (далее – ВПО), в течение длительного времени (1922–1991) игравшей важнейшую роль в воспитании подрастающих поколений в СССР, представляет актуальность, теоретический интерес и практическую ценность для современных российских педагогов в плане более глубокого изучения прошлого нашей страны в целом и пионерской организации в частности, с целью использования накопленного советскими учителями опыта при организации воспитательной работы в наши дни. Цель исследования заключается в изучении обстоятельств возникновения и характеристике важнейших событий в истории ВПО, показе ценностного содержания ее деятельности. *Методы исследования* – анализ историко-педагогической, методической и художественной литературы по теме исследования, биографический и исторический методы, аксиологический подход в раскрытии ценностного содержания характеризуемых фактов и явлений. *Основные результаты.* В отечественной историко-педагогической науке в последние три десятилетия отсутствуют материалы, касающиеся теории и практики работы пионерской организации, ее истории и перспектив использования опыта ее работы в современных условиях. В статье приводятся значимые и в то же время ныне малоизвестные факты истории ВПО. Показаны ее связь со скаутскими организациями на раннем этапе развития. Охарактеризована идеологическая направленность пионерского движения, раскрывается содержание основных направлений ее деятельности и значение в воспитании подрастающего поколения в СССР. Раскрыты достижения и положительные стороны пионерского движения, а также причины, которые привели к его ликвидации. В *заключении* делается вывод о необходимости использования опыта ВПО в работе ныне существующих детских организаций воспитательной направленности. Статья написана в связи со столетней годовщиной организации.

Ключевые слова: Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина, скаутизм, Н. К. Крупская, И. Н. Жуков, М. П. Стреляков, Н. П. Чаплин.

Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина (далее – ВПО) в течение длительного времени (1922–1991) играла важнейшую роль в воспитании подрастающих поколений в СССР. Поэтому история ее функционирования представляет несомненную актуальность, теоретический интерес и практическую ценность для современных российских педагогов в плане более глубокого изучения прошлого нашей страны в целом и деятельности пионерской организации.

Изучение генезиса ВПО может быть полезно для использования накопленного отечественными учителями опыта при организации воспитательной работы с подрастающим поколением уже в наши дни.

Цель исследования заключается в изучении обстоятельств возникновения и характеристике важнейших событий в истории ВПО, показе ценностного содержания ее деятельности. Применявшиеся *методы* – анализ историко-педагогической, методической и художественной литературы по теме исследования, биографический и исторический методы, аксиологический подход в раскрытии ценностного содержания характеризуемых фактов и явлений.

Основное содержание. В 2022 г. исполняется 100 лет со времени основания пионерской организации в нашей стране. Теперь, когда эта некогда важнейшая воспитательная структура отечественного образования фактически стала частью отечественной истории, важно напомнить о наиболее существенных вехах развития пионерского движения в СССР, вспомнить его руководителей, привести ряд важных фактов, свидетельствующих о значимости «красногалстучного» объединения детей и подростков в истории нашей страны.

Истоки пионерского движения лежат в российском скаутском движении. Нередко первыми организаторами пионерского движения становились видные в прошлом так называемые скаут-мастера. Они привнесли в деятельность первых пионерских отрядов традиции, методы и формы работы скаутизма.

В то же время идеологические установки скаутизма и пионерии были диаметрально противоположными. До 1917 г. скаутами становились почти исключительно учащиеся гимназий и других привилегированных учебных заведений царской России.

В условиях гражданской войны (1918–1922) многие скауты проявили себя патриотично. Вот только понимание патриотизма проявлялось у них совершенно по-разному. Одни скауты занимали открыто антисоветскую позицию, другие сотрудничали с советской властью: помогали разыскивать беспризорных детей, участвовали в организации отрядов «детской милиции», оказывали иную помощь властям.

Наиболее видным выразителем просоветской позиции был известный скаутмастер Иннокентий Николаевич Жуков (1875–1948). После Октябрьской революции 1917 г. И. Н. Жуков стремился к тому, чтобы внедрять наиболее подходящие или хотя бы приемлемые элементы скаутской идеологии в практику работы нового, коммунистического движения, которое еще только предстояло создать [20, с. 342].

Некоторое время существовало детское движение под названием «юкизм» (юк-скауты, т. е. есть «юные коммунисты – скауты»), пытавшееся объединить принципы скаутизма с коммунистической идеологией. Руководила движением юков большевистский функционер В. М. Величина (1868–1918) – педагог по призванию и врач по образованию. Заметим, что среди ее пациентов был В. И. Ленин, а мужем был его соратник В. Д. Бонч-Бруевич (1873–1955). К сожалению, Вера Михайловна рано умерла от «испанки», заразившись от пациентки. Движение юков, лишившись своего идеолога, не получило дальнейшего развития, хотя по инерции еще существовало некоторое время, внося свой вклад в дело организации жизни и воспитания детей.

Будущий доктор педагогических наук, профессор и действительный член Академии педагогических наук СССР Эле Исаевич Моносзон (1908–1987) в начале 1920-х гг. был учащимся младших классов одной из школ г. Вятки, как он вспоминал в беседе с автором данной статьи, в школе ему вручили зеленый свитер, знак отличия для *юка*, как защитника природы [16, с. 83].

По окончании школы Э. И. Моносзон стал студентом Вятского пединститута и на практике применил полученные в пионерские годы умения и навыки организации детской жизни на коммунистических началах.

В начале 1920-х гг. Н. К. Крупская выступила с идеей создать детскую коммунистическую организацию, которая по своей форме унаследовала бы лучшие черты скаутизма, но была бы большевистской по содержанию [10]. К этой теме она возвращалась неоднократно [8]. Коммунистический союз молодежи видел в скаутизме идеологического соперника и конкурента в борьбе за умы и души детей.

Руководители комсомола крайне негативно относились к скаутизму, поэтому восприняли идею Крупской настороженно. Однако после выступления Крупской на бюро ЦК РКСМ (29.11.1921) при обсуждении вопроса «о применении скаутизма для воспитания рабочей молодежи и детей» в конце 1921 г. была учреждена специальная комиссия с целью разработки программы деятельности будущей детской организации.

И. Н. Жуков представил в комиссию детальный доклад, предложив для обозначения членов будущей организации слово «пионеры», заимствованное из практики *пионеринг* (pioneering) канадского писателя Эрнеста Сетон-Томпсона (1860–1946). Сетон-Томпсон разработал воспитательную систему «пионеринг», включавшую в себя разнообразные игры детей и их достаточно длительное нахождение на природе. И. Н. Жуков предложил для будущего «советского пионеринга» несколько видоизмененную скаутскую символику [5, с. 21]. Пионерский галстук закреплялся специальным металлическим зажимом, на котором были изображены три символических языка пламени [2, с. 28].

Заметим, что во время Великой Отечественной войны, по существу с целью экономии металла, было решено зажимы отменить, а галстук завязывать узлом [11, с. 9–10].

После войны появился пионерский значок в виде красной звезды с тремя языками пламени и надписью «Всегда готов!», который носился *отдельно* от галстука, как это и было изначально, в 1920-е гг. [5, с. 41–42].

Пионерский галстук сначала представлял собой завязанную на шее красную четырехугольную косынку. Позднее галстук стал треугольным. Его концы стали означать три поколения: пионеров, комсомольцев и коммунистов, а узел символизировал неразрывное единство этих поколений.

10 декабря 1921 г. бюро ЦК РКСМ приняло решение о готовности начать конкретную организационную работу по учреждению детской организации, и начались поиски конкретных форм работы.

13 февраля 1922 г. член РКСМ и бывший скаутмастер Михаил Петрович Стремяков (1903–1950) организовал отряд «Юные пионеры» в школе фабрично-заводского ученичества имени Н. А. Борщевского при бывшей типографии Машистова на Красной Пресне [7, с. 108]. Именно эта группа считается *первым пионерским отрядом*.

В этой же типографии М. П. Стремяков с апреля 1922 г. начал издавать пионерский журнал «Барабан», а в 1925 г. стал первым редактором газеты «Пионерская правда». Эти периодические издания заключали в себе огромную организующую силу.

Гимном пионерской организации стала песня «Марш юных пионеров», написанная в 1922 г. (стихи А. А. Жарова, музыка С. Ф. Кайдан-Дёшкина).

2 марта 1922 г. при ЦК РКСМ под руководством идеолога пионерского движения Оскара Сергеевича Тарханова (1901–1938) было создано «временное бюро по детскому движению». Перед ним была поставлена задача разработать устав будущей детской коммунистической организации. Этот документ в форме резолюции был представлен на 2-й Всероссийской конференции РКСМ, проходившей 16–19 мая 1922 г.

Представление о том, что «19 мая – день рождения пионерии», утвердилось позднее. В силу возникшей потребности отмечать конкретный день возникновения пионерской организации. Другое дело, что указанная резолюция фактически действительно положила начало созданию единого в рамках всей страны детского коммунистического движения.

В июне 1922 г. ЦК РКСМ посчитал, что Временное бюро по детскому движению выполнило возложенные на него задачи. 21 июня было учреждено Бюро по работе среди детей при ЦК РКСМ; его председателем был назначен Николай Павлович Чаплин (1902–1938), который выполнял свои обязанности около трех месяцев.

14 сентября 1922 г. руководящий пионерским движением орган получил новое, двойное название: Центральное бюро детских групп при ЦК РКСМ – Главквартира юных пионеров. Он состоял из семи человек. Председателем был назначен О. С. Тарханов, членами бюро стали Н. К. Крупская в качестве «наблюдателя» от большевистской партии и нарком просвещения А. В. Луначарский как «наблюдатель» от правительства, а также И. Н. Жуков и три бывших скаутмастера.

В 1922–1923 гг. пионерские отряды появляются во многих городах и селах, а само слово «пионер» получает широкое распространение.

4 сентября 1923 г. руководящий орган пионерского движения получает новое название – Центральное бюро юных пионеров при ЦК РКСМ, а его руководителем становится Василий Филиппович Васютин (Филюшкин) (1900–1979). 3 июня 1924 г. его сменяет Елизавета Михайловна Теремякина (1900–?). С 3 марта 1926 г. эту должность занимала Ольга Ивановна Максина (1903–1938).

Должность четырех следующих руководителей пионерии называлась следующим образом – председатель Центрального бюро детской коммунистической организации при ЦК ВЛКСМ. Это Сергей Александрович Салтанов (1904–1937) с июля 1927 г. по май 1928 г., Анна Алексеевна Северьянова (1908–1969) с 17 мая 1928 г. по 16 января 1931 г., Татьяна Васильевна Андреева (Алексеева) с 26 января по 13 декабря 1931 г., Валентин Васильевич Золотухин (1907–1976) с 1931 по 1935 г.

Должность трех последующих руководителей пионерии именовалась уже иначе – зав. отделом пионеров ЦК ВЛКСМ. Данную должность занимали Василий Антонович Мускин (1908–1938) с 5 апреля 1935 г. по 5 мая 1937 г., Федор Павлович Козодеров с мая по август 1937 г., Евдокия Петровна Волкова с августа 1937 г. по июнь 1939 г.

Далее в структуре комсомола была выделена должность секретаря ЦК по работе среди школьной молодежи и пионеров, и ее занимали: Николай Николаевич Романов (1913–1993) с 31.08.1939 г. по 21.11.1947 г., Тамара Ивановна Ершова (1920–1959) с 1947 по 1952 г., Зоя Петровна Туманова (1922–2000) с 1952 по 1958 гг.

Должность всех последующих руководителей именовалась как председатель Центрального совета ВПО при ЦК ВЛКСМ. Назовем и этих руководителей: Любовь Кузьминична Баясная (1927–2021) в 1958–1964 гг., Роза Алексеевна Курбатова (1928–2021) в 1964–1966 гг., Тамара Алексеевна Куценко (1934–2019) в 1966–1971 гг., Алевтина Васильевна Федулова (род. 1940) в 1971–1983 гг., Людмила Ивановна Швецова (1949–2014) в 1983–1986 гг., Игорь Нико-

лаевич Никитин (род. 1951) в 1986–1990 гг., Елена Евгеньевна Чепурных (род. 1955) в 1990–1991 гг.

В литературе по истории пионерского и комсомольского движения, издававшейся в советский период, даже в наиболее полных изданиях неизменно молчаливо обходился вопрос о том, *кто конкретно* возглавлял данное движение в первые десятилетия [22]. Более того, даже в учебном пособии для студентов пединститутов *по истории* (!) пионерской организации из довоенных пионерских вожачков лишь один раз называется М. П. Стремяков [7, с. 108].

Объяснение этому очень простое и печальное: почти все руководители пионерии, а также и комсомола, первых двух десятилетий были расстреляны в конце 1930-х гг. (Чаплин, Салтанов, Максина, Тарханов, Мускин и др.) или подверглись другим репрессиям (Стремяков, Теремьякина и др.). Это, кстати, видно и по приведенным выше датам жизни многих из них. У некоторых из вышеприведенных пионерских вожачков даже не удалось установить эти даты; так «прочно» их имена были вычеркнуты из истории страны.

В то же время некоторые руководители пионерии довоенных лет в дальнейшем сделали завидную карьеру. Это, например, прославленный военачальник, генерал-лейтенант В. В. Золотухин. А. А. Северьянова стала директором знаменитого предприятия «Трехгорная мануфактура». Н. Н. Романов длительное время руководил всесоюзным комитетом по физической культуре и спорту, был заместителем министра здравоохранения СССР. Именно Н. Н. Романов возглавлял советскую делегацию на первых для советских спортсменов Олимпийских играх в 1952 и 1956 гг., был автором нескольких книг мемуарного характера, главным образом, об истории советского спортивного движения.

Пионерские нововведения далеко не сразу принимались отдаленными от столицы деревнями и селами. В различных концах страны стали стремительно создаваться *свои* детские организации. В их создании активное участие принимали комсомольцы и члены коммунистической партии. Многие считали, что у детей тоже должна быть своего рода партия, поэтому нередко эти организации так и назывались – *партии*.

Молодой журналист Николай Владимирович Богданов (1906–1989) был одним из таких организаторов детского коммунистического движения. Более того, он описал сам процесс создания детских организаций в своих книгах, таких как «О смелых и умелых», «Один из первых», «Когда я был вожатым». Особенно интересна многократно переиздававшаяся повесть «Партия свободных ребят» [1].

В Вятской губернии, как и повсюду в стране, также создавались коммунистические отряды детей, работавшие под руководством местных коммунистов и комсомольцев. В Яранске в 1920 г. подростки 11–14 лет объединились в коммунистическую группу, которой руководили Семен Снетков и Николай Горев. Нолинские комсомольцы организовали детский клуб под названием «Цветы коммунизма».

Пионерские традиции рождались в живой деятельности «детских партий». Так, например, при вступлении в члены «партии» дети давали такие клятвы: «Пусть мне отца-мать не видать, если я задумаю партию предать», «Пусть обращусь я в лягушку, в ящерицу, в поганую змею, если я партии изменю» [1, с. 23].

В 1920–1950-е гг. в жизни пионеров бытовали такие обычаи и модели поведения, которые пионерам 1960–1980-х гг. уже не были известны. Так, писатель Николай Вознюк вспоминал свое детство, которое прошло в Хабаровском крае: «В 1929 г. мы повязали красные галстуки и знали, что если кто-то схватит за него и скажет: «Ответь за галстук!», то нужно ответить: «Не трожь рабоче-крестьянскую кровь! Она и так пролита! (как вариант – «Она и так горяча!»). Ведь столько лет без Ильича!» [3, с. 28].

Краевед В. Н. Иовлева вспоминала: «В городе Шадринске в первые послевоенные годы можно было, схватив пионера за значок, потребовать: «Ответь за значок!». И пионер должен был «выпалить»: «Пять поленьев, три костра, серп и молот, и звезда!» [6, с. 33].

На 5-м Всероссийском съезде РКСМ (11–19.10.1922) пионерские (коммунистические) отряды были объединены в единую детскую коммунистическую организацию под названием «Юные пионеры имени Спартака». 23 августа 1923 г. было создано Центральное бюро юных пионеров на правах отдела ЦК РКСМ.

23.01.1924 г. экстренный Пленум ЦК РКСМ принял постановление «О переименовании детских коммунистических групп имени Спартака в детские коммунистические группы имени товарища Ленина». 18.07.1924 г. резолюцией VI Всесоюзного съезда РЛКСМ «Об организационном строительстве детских коммунистических групп» было утверждено название «Детская коммунистическая организация юных пионеров имени Ленина».

Официальное название – ВПО имени В. И. Ленина (сохранявшееся за организацией до 1990 г.) – пионерская организация получила 13 декабря 1957 г., когда Бюро ЦК ВЛКСМ утвердило «Положение о Центральном совете ВПО имени В. И. Ленина». 11 сентября 1958 г. было опубликовано положение о ВПО имени В. И. Ленина.

В один из летних дней 1922 г. у села Талица, на берегу реки Вятка, прошел первый пионерский сбор местных пионеров. Первым вятским вожатым стал коммунист Александр Волков, впоследствии отдавший свою жизнь в годы Великой Отечественной войны. Здесь же, в Талице, в 1923 г. был открыт первый в Вятской губернии пионерский лагерь. В нем отдыхали около 100 детей.

В дальнейшем практически каждый советский школьник хотя бы раз провел лето в пионерском лагере – загородном или городском, при школе. Так, в 1970 г. в Кировской области в более чем ста загородных пионерских лагерях отдыхали 42 950 школьников [14, с. 158]. Вожатыми в них работали учителя, санинструкторы, студенты пединститутов и училищ, а также рабочие-производственники, проявлявшие интерес к этому занятию.

В июне 1952 г. в колхозе «Вичевский» Вожгальского (ныне Куменского) района, на берегу реки Быстрица, открылся первый в Кировской области колхозный пионерский лагерь. Его первым начальником стала секретарь комсомольской организации колхоза Анастасия Санникова, а вожатой – Алевтина Скоморохова. Уже в следующем году пионерских лагерей в области было восемь, а в 1961 г. – более 160 [13, с. 120].

Среди самых первых вятских пионеров были Миля Чашникова (Штина), в будущем известный ученый-биолог; Леня Дьяконов, ставший детским писателем; будущие педагоги Соня Моносзон, Дима Ивановский, Горя Богданов и др. Видную роль в организации пионерской организации на Вятке играли Александр Фишер, Василий Шляков, Владимир Симсон и др.

В 1923 г. в школах стали создаваться так называемые пионерские *форпосты* или *базы*. Это были объединения пионеров, которые базировались в помещении школы. Инициаторами их создания были, как правило, сами дети и вожатые, а не учителя. В 1986 г. режиссер Геннадий Полока по произведению писателя Михаила Гавриловича Огнева (Розанова) поставил художественный фильм «Я – вожатый форпоста», в котором с высокой степенью убедительности отражена атмосфера тех лет.

В середине 1920-х гг. количество пионеров даже в городе составляло лишь 15 % от всех детей пионерского возраста, а в деревне всего 3 %. В 1923 г. в ней насчитывалось до 75 тыс. пионеров. В 1924 г. их количество составляло 200 тысяч, в 1926 г. – 1 миллион 586 тысяч, а в 1931 г. уже более 4 миллионов.

Уже к середине 1930-х гг. пионерская организация охватывала практически всех подростков 10–14-летнего возраста, и эта тенденция сохранялась все последующие десятилетия: 1941 г. – 13,6, 1945 г. – 7,2, 1952 г. – 19,1, 1962 г. – 18,5, 1973 г. – 23,5 миллионов [21, с. 194].

В 1982 г. насчитывалось 18 900 000, а в 1987 г. – 20 миллионов пионеров. Их количество фактически просто совпадало с количеством школьников соответствующего возраста.

Повышение уровня работы пионерской организации всегда было предметом особой заботы и прямой обязанностью комсомола. Содержание и формы работы далеко не всегда удовлетворяли детей. Сказывался отрыв пионерской организации от школы, увлечение «барабаноманией», культурничеством; имела место перегрузка пионеров общественными поручениями.

Так, уже упоминавшийся Э. И. Моносзон вспоминал, как вместе с учителями пионеры участвовали в разного рода общественно-политических мероприятиях, таких как перепись населения, учет домашнего скота и даже агитация за вступление в товарищества по совместной обработке земли, а потом и в колхозы [18, с. 57].

Бывший пионер Э. И. Моносзон в беседе с автором данной статьи вспоминал этот эпизод с ностальгией и умилением. Однако такого рода мероприятия вполне успешно могли бы проходить и без участия пионеров, которые отвлекались от своей главной обязанности – добросовестно учиться.

Как вспоминали бывшие пионеры 1920–1930-х гг., их больше всего увлекали конкретные, практические дела. Особенно ярко проявлялся у них интерес к новой технике, электрификации, к достижениям современного производства.

В то же время, пионерские кадры, состоявшие в основном из бывших красноармейцев, как правило, не имели какой-либо профессиональной, например, педагогической или технической, подготовки. Одних рассказов о героическом прошлом Красной армии, которыми не-

редко заполнялись мероприятия, было слишком мало. Многие из этих педагогов-энтузиастов в силу недостатка образования слабо учитывали интересы и возрастные особенности детей при определении содержания и форм пионерской работы.

Вот почему для пионерских работников в Москве открылись постоянно действовавшие Центральные курсы пионерского движения; аналоги этих курсов работали в губернских и уездных городах. Регулярно проводились поездки в Москву и Ленинград, сопровождавшиеся познавательными экскурсиями, обменом опытом с передовыми пионерскими коллективами.

Центральный и региональные кабинеты пионерского движения массовыми тиражами выпускали методическую литературу в помощь пионервожатым. В 1928 г. в Академии коммунистического воспитания появилось отделение детского коммунистического движения, готовившее вожатых-профессионалов. В 1929 г. в Москве был открыт Центральный дом детского коммунистического движения; это был, по существу, первый Дом пионеров.

Комсомольские и пионерские организации искали наиболее эффективные формы работы с детьми. Получил широкое распространение метод проектно-трудовых заданий.

Постепенно создавалась система работы с пионерами с учетом интересов и способностей возрастных групп юных ленинцев; был определен «круг знаний и навыков» для каждой возрастной группы пионеров. Появилось такое понятие, как «мероприятия по возрастным ступеням» [21, с. 194].

Партия поддерживала курс комсомола на углубление содержания пионерской работы, на более активное вовлечение пионеров к посильному участию в социалистическом строительстве. 25 июня 1928 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О состоянии и ближайших задачах пионердвижения», в котором наметил развернутую программу улучшения работы пионерской организации. В постановлении подчеркивалась необходимость повышения ее роли в деле формирования у детей навыков самостоятельности, самодисциплины и коллективизма. Было выдвинуто требование выдвигать «посильные и интересующие детей общественно полезные задачи» [12, с. 229].

Пионеры принимали активное участие в борьбе за ликвидацию неграмотности и детской безнадзорности; работали помощниками воспитателей в тогда только что создававшихся первых детских садах. Они участвовали в общественно-политических кампаниях (выборы, перепись населения, громкая читка для неграмотных, устройство изб-читален в деревнях). Большое внимание придавалось участию пионеров в антирелигиозных мероприятиях.

В 1920–1930-е гг. пионерская организация уделяла большое внимание военно-патриотической работе, организовывала массовые военные игры (с 1924 г.) и походы (с 1927 г.), всеобщие соревнования пионеров и школьников за лучшее овладение оборонными знаниями. В послевоенные годы получили распространение военизированные игры «Зарница» и «Орленок».

Своего рода уставом, регламентирующим деятельность пионеров, были так называемые Законы юных пионеров. Впервые они появились в 1922 г. Правила печатались на оборотной стороне обложки школьных тетрадей.

Помимо «официальных» законов существовали и другие правила, которые также разрабатывались Центральным бюро юных пионеров и публиковались в пионерских изданиях, а иногда создавались и на местах. Так, в 1928 г. руководящий орган пионерии издал санитарно-гигиенические указания.

Большие споры вызвал «закон», который гласил: «Пионер не подает руки для приветствия». В журналах того времени был даже помещен снимок с названием «Пионер не хочет здороваться за руку с председателем совета народных комиссаров СССР и РСФСР Алексеем Ивановичем Рыковым». При этом давалось такое пояснение: «Для приветствия есть салют пионеров, а через рукопожатие можно передать заболевания».

В 1930-е гг. исключительно важное значение придавалось физкультуре, а всеобщая военно-спортивная подготовка была делом первостепенной государственной важности.

В 1931 г. в стране был введен комплекс «Готов к труду и обороне», обязывавший всех и прежде всего, разумеется, детей и молодежь, регулярно и с полной отдачей заниматься физкультурой и спортом. Иначе получить значок ГТО было просто невозможно, тем более что нормативы первого комплекса были едины для женщин и мужчин, детей и взрослых всех возрастов, и по своей сложности были несопоставимо сложнее нынешних. Это объяснялось тем, что потенциальный враг не станет делать поблажки для стариков, женщин и детей [17, с. 50].

С 1929 г. пионерские организации стали существовать только при школах. Понятие *форпост* постепенно утратило свое значение. Вся школа, по существу, превратилась в пио-

нерский форпост. Практически все школьники соответствующего возраста были пионерами и составляли дружину во главе с председателем совета дружины. Каждый класс был пионерским отрядом, который делился на два-три звена, в зависимости от количества учащихся.

В школах имела ставка вожатого, в обязанности которого входила организация пионерской работы. С одной стороны, вожатый подчинялся руководству школы, а с другой, соответствующему секретарю районного комитета комсомола. Пионеры считались подшефными школьной комсомольской организации и, в свою очередь, шефами октябрятских групп, которых они готовили к вступлению в ряды пионеров.

В августе 1929 г. в Москве состоялся первый всесоюзный слет юных ленинцев. Именно слет считался высшим органом руководства пионерской организацией. На массовом митинге, прошедшем на стадионе «Динамо», пионеры рапортовали стране о своих достижениях. В дни слета прошли финальные соревнования пионерской спартакиады, заключительный смотр художественной самодеятельности.

В дальнейшем всесоюзные слеты проходили в 1962, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1981, 1987, 1990 гг. Первый слет показал, что пионерское движение становилось все более значительной общественной силой.

Испытания Великой Отечественной войны подтвердили, в том числе, и силу пионерского движения. Четыре пионера – Леня Голиков, Марат Казей, Валя Котик и Зина Портнова – были удостоены звания Герой Советского Союза [19, с. 21].

Героизм советских пионеров был массовым. Многие пионеры по всей стране рвались на фронт. Они писали заявления в военкоматы, убегали из дома и примыкали к воинским частям.

Ученик школы № 13 г. Кирова Миша Трапицын в своем заявлении на имя военкома писал: «Прошу меня зачислить в ряды Красной Армии. Я учусь в школе снайперов, умею метко стрелять. Я уверен, что моя рука и там, на фронте, не обманет меня и все пули пойдут туда, куда требует их посылать советский народ» [14, с. 83].

Высокий патриотизм советских пионеров убедительно раскрыт, в частности, в многочисленных художественных фильмах, вышедших в годы войны и в первые послевоенные годы («Девочка ищет отца», «Отряд Трубочева сражается» и др.), в книгах (Л. А. Кассиль, М. Л. Поляновский «Улица младшего сына», В. А. Катаев «Сын полка» и др.).

И все-таки главным направлением пионерской работы в годы войны было оказание помощи взрослым на трудовом фронте. Совсем маленькие дети становились к станку, и для того чтобы быть в состоянии дотягиваться до рычагов управления, были вынуждены вставать на какую-нибудь подставку. Знаменитый в будущем спортсмен Лев Иванович Яшин (1929–1990) пришел на завод в 1943 г. Больше всех других своих наград он ценил заработанную в пионерском возрасте медаль «За доблестный труд в Великой Отечественной войне. 1941–1945 гг.» [4, с. 298].

Известный отечественный психолог Е. А. Климов родился в 1930 г. в небольшом городке Вятские Поляны на юге Кировской области. В годы войны на местном машиностроительном заводе было произведено два миллиона пистолетов-пулеметов Шпагина. ППШ был главным стрелковым оружием в Красной армии; всего было произведено четыре миллиона штук, причем половина из этого количества – в Вятских Полянах, и еще 500 тысяч единиц в областном центре Кирове. Недаром сам Георгий Семенович Шпагин (1897–1952) всю войну трудился именно в Вятских Полянах.

Как рассказывал автору этой статьи Евгений Александрович Климов, на завод он пришел в 12 лет и каждый год все летние каникулы трудился на нем. По возрасту полагалось трудиться не более шести часов, но приходилось работать наравне со взрослыми – по 12, а то и по 18 часов ежедневно и без выходных, которых в военные годы просто не было [16, с. 125].

Еще до войны, в 1940 г. в школе № 2 г. Клин образовался первый тимуровский отряд, который поначалу состоял всего из шести пионеров. Именно в этом городе А. П. Гайдар написал свою повесть «Тимур и его команда». Любопытно, что сначала вышел фильм, в котором главную роль сыграл сын известного поэта Степана Щипачёва Ливий (1926–2001), и только после этого, на волне успеха фильма, Гайдар перенес кинематографические сцены на бумагу [19, с. 335]. Гайдар рассказывал, что своего рода тимуровскую организацию он создал еще в раннем детстве, в родном городе Арзамасе. Тимуровское движение на десятилетия стало важным направлением пионерской работы.

Пионерская организация проводила крупные, нередко длившиеся в течение нескольких лет акции. Так, в 1947 г. всю страну охватило движение «Украсим Родину садами!». Пионеры

под руководством учителей создавали пришкольные учебно-опытные участки, плодово-ягодные сады, цветники, «живые уголки».

Всей стране были известны имена пионеров, добившихся высоких результатов в производстве сельскохозяйственной продукции. Два пионера – Турсунали Матказимов и Нателла Челебадзе – были удостоены звания Герой Социалистического Труда с вручением Золотой Звезды и ордена Ленина, а Мамлакат Нахангова получила орден Ленина [19, с. 134]. Причем Т. Матказимов в тот же год получил еще и второй орден Ленина. Это был единственный случай такого рода за всю историю вручения государственных наград в СССР.

Под руководством молодого учителя Василия Григорьевича Разумовского, будущего академика АПН СССР, пионеры Татауровской семилетней школы Нолинского района Кировской области в 1954 г. на протекавшем через село пруду построили гидроэлектростанцию. При этом они переместили сотни кубометров грунта, построили плотину, водоотвод и здание станции. Конечно, мощность станции была невелика, но она обеспечивала электричеством школу, которая раньше была вынуждена обходиться керосиновыми лампами [15, с. 105]. Этому примеру последовали педагоги и пионеры Ботылинской школы того же Нолинского района, а также Лальской, Верховинской и других вятских школ [14, с. 114].

Трижды (1962, 1972 и 1982 гг.) к юбилейным пионерским датам в Кирове выпускалась книга «Пионерская летопись», повествовавшая о делах и заслугах областной пионерской организации. Большой вклад в ее издание вносили преподаватели кафедры педагогики Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина Б. В. Леготин, И. И. Монозон, Л. И. Новикова, Т. Б. Храбрикова, один из первых вятских вожатых А. И. Фишер, председатель Кировской областной пионерской организации А. И. Двоглазова, комсомольские работники Л. Д. Елькина, М. Г. Родникова, Г. М. Токарева и др.

В послевоенные годы в школах страны получили распространение краеведческие экспедиции, походы по местам боевой славы. Проводились всесоюзные смотры и соревнования пионерских отрядов и дружин под девизами «Учиться жить и работать по-ленински!» (1959–1960), «Отряд – спутник семилетки» (1959–1962), «Пионеры – Родине!» (1960–1962), «Имя Ленина в сердце каждом! Верность партии делом докажем!» (1962–1964), «Сияйте, Ленинские звезды!» (1964–1967), «Заветам Ленина верны!» (1968–1970), всесоюзный марш пионерских отрядов «Всегда готов!» (1970–1990).

ВПО была дважды награждена орденом Ленина (1962, 1972).

Со временем пионерская организация так же, как и КПСС и ВЛКСМ, становилась все более бюрократической организацией. В ее работе стали со все более выраженной очевидностью проявляться черты формализма, бездушия. Достаточно вспомнить художественные фильмы 1960–1980-х гг. («Добро пожаловать, или посторонним вход воспрещен», «Розыгрыш», «Плюмбум, или Опасная игра» и др.).

Героям фильма «Друг мой, Колька!» так осточертели пионерские сборы, что они решили организовать «подпольное» «тайное общество троечников» с тем, чтобы «мстить зубрилам и выскочкам». Героиня фильма «Звонят, откройте дверь!», желая помочь вожатому, предлагает пригласить на пионерский сбор хорошего человека, который мог бы многому научить пионеров. Однако вожатый против такой «инициативы снизу», поскольку кандидатура этого человека досконально не проверена и не утверждена в вышестоящих инстанциях [19, с. 365].

Приведу характерный пример из педагогической практики. В 1970-е гг. автор этой статьи работал учителем в одной из сельских школ Кировской области и был классным руководителем 5-го класса. В начале сентября школьная пионервожатая потребовала от меня, так же, впрочем, как и от других классных руководителей, *отчет* о проведении пионерской работы в классе в учебном году, который только что начался. Не план, что было бы как-то более логично, а уже именно отчет! Свои действия она объясняла тем, что этого от нее срочно требует секретарь райкома ВЛКСМ, отвечавший за пионерскую работу в районе, который, в свою очередь, должен на основании этих отчетов составить свой отчет и отправить его «в область». Далее руководители областного комсомола составляют на основании полученных данных свой отчет и отправляют его в Москву. Поскольку все это требует времени, то необходимо требовать со школ отчеты о выполненной работе за год вперед, то есть тогда, когда педагоги даже не приступали к ее выполнению. Причем непременно требовалось указывать конкретные фамилии «активистов», победителей разного рода «олимпиад» и конкурсов, давать характеристику всех якобы проводившихся мероприятий.

Что и говорить, формализма и разного рода глупостей в руководстве пионерской и комсомольской организациями со стороны «старших товарищей» было более чем достаточно!

И вот еще один пример навязывавшегося «сверху» догматизма. В 1977 г. вышли в свет известные партийно-правительственные постановления по школе, предусматривавшие, в частности, переход к обязательному среднему образованию. В этих постановлениях нашлось место и вопросу о восстановлении ученического самоуправления в форме старостата. Известно, что инициатором этого нововведения был заместитель министра просвещения СССР, доктор педагогических наук В. М. Коротов.

Параллельное существование пионерской и комсомольской организаций, с одной стороны, и старостата, с другой, внесло много путаницы и неразберихи в работу школы. В сельских школах, где было обычно совсем немного учеников, один и тот же учащийся нередко «играл сразу несколько ролей», в зависимости от того, кто заявлялся в школу с очередной проверкой: если по линии комсомола – он становился секретарем комсомольской организации или председателем совета дружины, если по линии РОНО – председателем ученического комитета.

Спустя семь лет, когда Виктор Михайлович Коротов был директором НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, а я аспирантом этого института, я задал инициатору внедрения старостата вопрос: «Зачем это было нужно?», но внятный ответ, увы, не получил.

Ответ дала сама жизнь, упразднив и комсомол, и пионерию. Начавшаяся в 1985 г. «перестройка» перестроила и пионерскую организацию, а фактически ликвидировала ее. 1 октября 1990 г. вместо ВПО был образован Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций.

В этом же году Центральный совет ВПО был переименован в Центральный совет детских и пионерских организаций, который провозгласил открытость для всех детских организаций, внепартийность и приоритет общечеловеческих ценностей.

В 1992 г. эта организация приобрела статус международного союза детских общественных объединений. В его состав входят пионерские организации ряда регионов России, Белоруссии, Казахстана и ряда других государств, которые образуют так называемое «Пионерское содружество». Коммунистическая направленность деятельности этих детских организаций ушла в прошлое. Но пока преждевременно было бы сказать хоть что-то конкретное и положительное об эффективности деятельности этих, сменивших пионерию, организаций. Остается надеяться, что их успехи в воспитании подрастающего поколения россиян еще впереди.

В 2015 г., 29 октября, в «день рождения» комсомола, в соответствии с Указом Президента РФ № 536 при Федеральном агентстве по делам молодежи была официально учреждена общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация, так называемое *российское движение школьников*. Но как показывают наши наблюдения за процессом «внедрения» РДШ в жизнь школ, отношение к этой организации у учителей самое разное: некоторые из них даже не слышали о ней, другие – воспринимают ее как нечто навязываемое извне.

Допускаем, что есть регионы и конкретные школы, где РДШ за шесть лет своего существования стала фактором воспитания школьников. Однако смущает практически полное отсутствие информации в СМИ и даже в педагогической печати об ее деятельности, не говоря уж о каких-либо успехах и достижениях. Будем надеяться, что они еще впереди.

Между тем в регионах страны по инициативе энтузиастов появляются разнообразные клубы, движения, кружки, секции и другие детские объединения, ставящие перед собой воспитательные и образовательные цели. Так, в г. Кирове краеведческое движение «Вятская поросль», организованное еще в 1994 г. силами педагогов-энтузиастов, проводит многообразную работу по привитию у юных вятчан интереса к истории родного края, используя многочисленные неформальные формы работы, такие как клуб знатоков старой Вятки, конкурсы сочинений и инсценирования местных сказок и преданий, большая игра на местности «Вятский Теркин» и др. Руководитель движения В. Федорова справедливо считает, что без горна и барабана прожить можно, а вот без знаний о родной земле – никак.

ВПО оставила неизгладимый след в истории России. Ее деятельность включала в себя немало ценного, того, что следует использовать и в современной практике воспитания. Опыт работы советской пионерии подлежит внимательному изучению, осмыслению и использованию в наши дни в работе с подрастающим поколением с учетом современных реалий.

Список литературы

1. Богданов Н. В. Партия свободных ребят. М. : Детская литература, 1963. 192 с.
2. Блынская Т. О форме юного пионера // Юный художник. 1983. № 5. С. 26–30.
3. Вознюк Н. Звон бубенцов почтовой тройки на заре уходящего века соединял нанайские села // Словесница искусств. 1998. № 1. С. 27–31.

4. Галедин В. И. Лев Яшин // Жизнь замечательных людей. М. : Молодая гвардия, 2018. 304 с.
5. Збазеева А. Азбука пионерской жизни: октябрёнку, вступающему в пионеры. М. : Просвещение, 1978. 62 с.
6. Иовлева В. Н. Шадринск военной поры / сост. и отв. ред. С. Б. Борисов. Шадринск, 1995. Кн. 1. 160 с.
7. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина : учеб. пособие для студентов пед. институтов / В. А. Сулемов, Л. Н. Кононенко, Д. И. Полякова, В. В. Лебединский; под ред. В. А. Сулемова. М. : Просвещение, 1983. 368 с.
8. Крупская Н. К. О возникновении пионерской организации // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 6. М. : Педагогика, 1980. С. 354-355.
9. Крупская Н. К. РКСМ и бойскаутизм. М. : Гос. изд-во, 1922. 62 с.
10. Крупская Н. К. Школа и пионердвижение // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2. М. : Изд-во «Педагогика», 1978. С. 286-290.
11. Лиханов А. А. Мужская школа : роман. М. : Дет. литература, 1995. 320 с.
12. Наследникам революции. Документы партии о комсомоле и молодежи. М. : Молодая гвардия, 1969. 420 с.
13. Пионерская летопись / сост. Б. В. Леготин. Киров : Киров. обл. кн. изд., 1982. 240 с.
14. Пионерская летопись / сост. И. И. Монозон. Киров : Киров. обл. кн. изд-во, 1972. 200 с.
15. Помелов В. Б. Выдающиеся ученые-педагоги, методисты, вятские уроженцы Л. А. Цветков и В. Г. Разумовский // Вестник гуманитарного образования. 2018. № 4. С. 103-109.
16. Помелов В. Б. Вятские педагоги и психологи. Киров : Изд-во ВятГУ, 2019. 178 с.
17. Помелов В. Б. Комплекс ГТО: история и современность // Вопросы педагогики. 2018. № 4. С. 49-53.
18. Помелов В. Б. Педагоги и психологи Вятского края. Киров : Информцентр, 1993. 84 с.
19. Помелов В. Б. 100 великих детей. М. : Вече, 2021. 384 с.
20. Помелов В. Б. 100 великих педагогов. М. : Вече, 2018. 416 с.
21. Славный путь Ленинского комсомола. История ВЛКСМ / ред. кол.: Б. Н. Пастухов [и др.]. М. : Молодая гвардия, 1978. 590 с.
22. Теория и методика пионерской и комсомольской работы в школе : уч. пособие для студентов пединститутов / под ред. В. В. Лебединского. М. : Просвещение, 1982. 432 с.

"Light up the blue nights with bonfires ..." **To the 100th anniversary of the All-Union Pioneer Organization** **n. a. V. I. Lenin**

V. B. Pomelov

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. The study of the history of the All-Union Pioneer Organization named after V. I. Lenin (herein-after referred to as the VPO), which for a long time (1922-1991) played an important role in the education of the younger generations in the USSR, is of relevance, theoretical interest and practical value for modern Russian teachers in terms of a deeper study of the past of our country in general and the pioneer organization in particular, in order to use the experience accumulated by Soviet teachers in the organization of educational work in our days. The purpose of the study is to study the circumstances of the occurrence and characterization of the most important events in the history of the HPE, to show the value content of its activities. Research methods – analysis of historical, pedagogical, methodological and fiction literature on the subject of research, biographical and historical methods, axiological approach in revealing the value content of the facts and phenomena characterized. The main results. In the Russian historical and pedagogical science in the last three decades, there are no materials concerning the theory and practice of the work of the pioneer organization, its history and prospects for using the experience of its work in modern conditions. The article presents significant and at the same time little-known facts of the history of the HPE. Its connection with scout organizations at an early stage of development is shown. The ideological orientation of the pioneer movement is characterized, the content of the main directions of its activity and its importance in the upbringing of the younger generation in the USSR are revealed. The achievements and positive aspects of the pioneer movement are revealed, as well as the reasons that led to its liquidation. In conclusion, it is concluded that it is necessary to use the experience of HPE in the work of existing children's educational organizations. The article was written in connection with the centennial anniversary of the organization.

Keywords: V. I. Lenin All-Union Pioneer Organization, Scouting, N. K. Krupskaya, I. N. Zhukov, M. P. Stremyakov, N. P. Chaplin.

References

1. Bogdanov N. V. *Partiya svobodnyh rebyat* [The Party of free children]. M. Children's literature, 1963. 192 p.
2. Blynskaya T. *O forme yunogo pionera* [On the form of a young pioneer] // *Yunyj hudozhnik – Young artist*. 1983. No. 5. Pp. 26–30.
3. Voznyuk N. *Zvon bubencov pochtovoj trojki na zare uhodyashchego veka soedinyal nanajskie sela* [The ringing of bells of the postal troika at the dawn of the passing century connected Nanai villages] // *Slovesnica iskusstv – Slovesnitsa of Arts*. 1998. No. 1. Pp. 27–31.
4. Galedin V. I. *Lev Yashin* [Lev Yashin] // *Zhizn' zamechatel'nyh lyudej – Life of remarkable people*. M. Molodaya gvardiya ("Young Guard"). 2018. 304 p.
5. Zebzeeva A. *Azbuka pionerskoj zhizni: oktyabrenku, vstupayushchemu v pionery* [The ABC of pioneer life: October, joining the pioneers]. M. Prosveshchenie ("Enlightenment"). 1978. 62 p.
6. Iovleva V. N. *Shadrinsk voennoj pory* [Shadrinsk of the wartime] / comp. and ed. by S. B. Borisov. Shadrinsk. 1995. Book 1. 160 p.
7. *Istoriya VLKSM i Vsesoyuznoj pionerskoj organizacii imeni V. I. Lenina : ucheb. posobie dlya studentov ped. institutov – History of the Komsomol and the All-Union Pioneer Organization n. a. V. I. Lenin : textbook for students of pedagogical institutes / V. A. Sulemov, L. N. Kononenko, D. I. Polyakova, V. V. Lebedinsky; ed. by V. A. Sulemov. M. Prosveshchenie ("Enlightenment"). 1983. 368 p.*
8. Krupskaya N. K. *O vozniknovenii pionerskoj organizacii* [On the emergence of the pioneer organization] // *Pedagogical essays : in 6 vol. t. 6. M. Pedagogika*. 1980. Pp. 354–355.
9. Krupskaya N. K. *RKSM i bojskautizm* [RKSM and Boy Scoutism]. M. State Publishing House. 1922. 62 p.
10. Krupskaya N. K. *Shkola i pionerdvizhenie* [School and pioneer movement] // *Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 2. – Pedagogical essays : in 6 vols. Vol. 2. M. Pedagogika*. 1978. Pp. 286–290.
11. Lihanov A. A. *Muzhskaya shkola : roman* [Men's school : novel]. M. Children's literature. 1995. 320 p.
12. *Naslednikam revolyucii. Dokumenty partii o komsomole i molodezhi – Heirs of the revolution. Party documents on the Komsomol and youth*. M. Publishing house "Molodaya gvardiya" ("Young Guard"). 1969. 420 p.
13. *Pionerskaya letopis' – Pioneer Chronicle / comp. B. V. Legotin. Kirov. Kirov region. publishing house*. 1982. 240 p.
14. *Pionerskaya letopis' – Pioneer chronicle / comp. I. I. Monoszon. Kirov. Kirov region. publishing house*. 1972. 200 p.
15. Pomelov V. B. *Vydayushchiesya uchenye-pedagogi, metodisty, vyatskie urozhency L. A. Cvetkov i V. G. Razumovskij* [Outstanding scientists-teachers, methodologists, Vyatka natives L. A. Tsvetkov and V. G. Razumovsky] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya – Herald of Humanitarian education*. 2018. No. 4. Pp. 103–109.
16. Pomelov V. B. *Vyatskie pedagogi i psihologi* [Vyatka teachers and psychologists]. Kirov. VyatSU Publishing House. 2019. 178 p.
17. Pomelov V. B. *Kompleks GTO: istoriya i sovremennost'* [The TRP complex: history and modernity] // *Voprosy pedagogiki – Questions of pedagogy*. 2018. No. 4. Pp. 49–53.
18. Pomelov V. B. *Pedagogi i psihologi Vyatskogo kraja* [Teachers and psychologists of the Vyatka region]. Kirov. Informcenter. 1993. 84 p.
19. Pomelov V. B. *100 velikih detej* [100 great children]. M. Veche. 2021. 384 p.
20. Pomelov V. B. *100 velikih pedagogov* [100 great teachers]. M. Veche. 2018. 416 p.
21. *Slavnyj put' Leninskogo komsomola. Istoriya VLKSM – The glorious path of the Lenin Komsomol. History of the Komsomol / ed. board: B. N. Pastukhov [et al.]. M. Molodaya gvardiya ("Young Guard")*. 1978. 590 p.
22. *Teoriya i metodika pionerskoj i komsomol'skoj raboty v shkole : uch. posobie dlya studentov pedinstitutov – Theory and methodology of pioneer and Komsomol work at school : a textbook for students of pedagogical institutes / ed. by V. V. Lebedinsky. M. Prosveshchenie ("Enlightenment")*. 1982. 432 p.

Психологическая служба вуза: ценности и типы решаемых проблем

С. В. Гриднева¹, Г. В. Валеева², А. И. Тащёва³, М. Р. Арпентьева⁴

¹кандидат психологических наук, доцент, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0001-6947-5416. E-mail: gridneva-sveta@mail.ru

²кандидат психологических наук, доцент, Высшая школа физической культуры и спорта, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Россия, г. Челябинск. ORCID: 0000-0003-3140-1627. E-mail: valeeva-chel@mail.ru

³кандидат психологических наук, доцент, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет. Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0001-5199-9254. E-mail: annaivta@mail.ru

⁴доктор психологических наук, доцент, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие». Россия, г. Калуга. ORCID: 0000-0003-3249-4941. E-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация. Несмотря на разнообразие отечественных и особенно зарубежных исследований, посвященных проблемам ценностей и типов решаемых службами проблем, в данной сфере остается много пробелов. Многие из них связаны с ограниченным пониманием функций и сути работы психолога в вузе, преобладанием аналитических, а не интегративных попыток осмысления этих проблем. В противовес тенденциям технологизации и дегуманизации содержания и форм образования, психологическая служба вуза помогает развитию образования как теории и практики поддержки развития человека, активно включаясь в процесс реформ и инноваций как в контексте задач психологического сопровождения образовательного процесса, так и в контексте интенсивных и множественных влияний на его содержание и формы. Соблюдая базовые профессиональные принципы и ценности, психологи вуза помогают индивидуальным субъектам образования, поддерживая их развитие как полноценно функционирующих личностей, партнеров и профессионалов. Цель исследования – изучение ценностной и содержательной специфики работы современных психологических служб учреждений высшего образования. Метод исследования – интегративный теоретический анализ проблематики ценностной и содержательной специфики работы современных психологических служб учреждений высшего профессионального образования.

Успех современных служб психологической помощи связан не только со способностью и готовностью придерживаться ценностей и целей, регулирующих отношения с клиентами и иными специалистами. Полученные данные могут быть полезны при разработке алгоритмов и программ работы с клиентами в междисциплинарных командах и в процессе совершенствования взаимоотношений специалистов службы сопровождения.

Ключевые слова: психологическая служба вуза, академическая служба сопровождения, психологическое сопровождение образования, тип проблем, ценности академического консультирования, ценностно-ориентационное единство, образовательный коллектив.

Введение. Актуальность исследования. Современное образование переживает период интенсивных перемен, далеко не все из которых функциональны и, таким образом, необходимы: многие реформы и инновации в современном образовании не только не помогают человеку развиваться и становиться полноценно функционирующей целостностью, но и активно этому мешают. Психологическая служба вуза может помочь как индивиду, так и образовательной организации в целом разобраться с теми проблемами, которые возникают на этом пути. Чтобы осуществить это, сотрудникам служб нужно четкое понимание ценностно-целевых оснований тех принципов и типов проблем, с которыми они должны и вынуждены работать.

Работа психологических служб университетов России протекает с многочисленными трудностями, значительная часть которых связана с проблемами определения задач и соот-

ветствующих им типов проблем клиентов служб, а также ценностно-целевых аспектов работы сотрудников служб. Несмотря на разнообразие отечественных и особенно зарубежных исследований, посвященных проблемам ценностей и типов решаемых службами проблем, в данной сфере остается много пробелов. Многие из них связаны с ограниченным пониманием функций и сути работы психолога в вузе, преобладанием аналитических, а не интегративных попыток осмысления этих проблем.

Постановка задачи исследования. В противовес настойчивой тенденции технологизации и дегуманизации содержания и форм образования, психологическая и иные службы вуза способствуют развитию образования как теории и практики поддержки развития человека в качестве полноценно функционирующей целостности, активно включаясь в процесс реформ и инноваций как в контексте задач психологического сопровождения образовательного процесса, так и в контексте интенсивных и множественных влияний на его содержание и формы. Соблюдая базовые профессиональные принципы и ориентируясь на стоящие за ними ценности, психологи вуза, действуя как сплоченный коллектив, работают с целым спектром целевых (психологических) и смежных с ними проблем субъектов образовательных отношений.

Многие проблемы неразрешимы без согласования активности специалистов, ценностей помощи и «точек приложения усилий» с другими специалистами и службами вуза [2; 6; 14; 15]:

- наличие сплоченного «образовательного коллектива» со сформированным ценностно-ориентационным единством его членов [5];
- прозрачность и действенность ценностных и целевых оснований работы специалистов служб, форм и содержания их работы.

Однако во многих, даже современных, исследованиях и практических разработках сохраняется выраженная тенденция осмыслять деятельность специалистов академических психологических служб вне связи с иными службами университета, игнорировать вопросы формирования и развития коллектива служб и его междисциплинарных связей, соответствия реализуемой деятельности базовым целям и ценностям психологической помощи, учитывая как традиционное понимание ее сути, так и специфику актуальных запросов и состояния служб в современных вузах того или иного региона, страны и т. д.

Методы и процедуры исследования. Цель исследования – изучение ценностной и содержательной специфики работы современных психологических служб учреждений высшего образования.

Метод исследования – интегративный теоретический анализ проблематики ценностной и содержательной специфики работы современных психологических служб учреждений высшего профессионального образования.

Гипотеза исследования заключается в том, что на современном этапе развития вузовских служб психологической помощи их успех связан с осознанием ведущих принципов помощи как ценностей, направляющих работу с клиентами и сотрудничество с иными специалистами университета по поводу помощи клиентам и по форме, и по содержанию, и по процессу и, таким образом, выступающих как метатехнологии психологической поддержки.

Разнообразие проблем и типов проблемных ситуаций, технологий и направлений работы помогает структурировать и оформить в единое, синергетическое целое ведущие этические принципы, ценности помощи. Психологическая служба вуза имеет много общих черт с другими академическими службами, в том числе службами средних школ, однако здесь, в отличие от работы школьных служб, сопровождение профессионального становления, функционирования и развития является главным фокусом, через который осмысляются проблемы клиентов, их разные типы. Поэтому основная функция психологической службы вуза – психологическая поддержка (сопровождение) образования как процесса профессионального становления и развития человека. Другая функция – психологическая помощь субъектам образования по поводу личностных, межличностных и учебно-профессиональных проблем – может не иметь прямого отношения к их университетской жизни.

Результаты исследования. Ценности психологических служб сопровождения высшего профессионального образования. Проблематика целей психологической помощи и типов решаемых ею проблем в школах, вузах и иных образовательных учреждениях – одна из основных и самых старых в истории практической психологии и психотерапии. Эта проблематика, как кажется, является настолько хрестоматийной, что не требует никаких особенных дополнений, пересмотров, интеграций. Кроме того, список принципов и заложенных в них

ценностей помощи слабо варьирует от одной ступени образования к другой, что хотя и побуждает исследователей видеть универсальные направления, принципы, технологии и фокусы (целевые мишени) помощи [19; 23; 24], но не приводит к тому, чтобы искать интегративные теоретические основания такой помощи. Традиционный эмпиризм выделения структурирующего помогающего взаимодействия этических принципов и ценностей не вызывает отторжения, поскольку является вполне «рабочим». Попытки же структурировать это поле чаще всего, в том числе на уровне программных документов и т. п., включая кодексы этики психологов, супервизоров, законы о психологической помощи, положения о психологической службе вуза и т. п., заканчиваются переписыванием существующих принципов в новом порядке, с новыми акцентами. Структурирование поля принципов и ценностей помощи осуществляется либо в направлении разведения принципов и ценностей взаимодействия с клиентами и с сотрудниками службы (например, в работах В. Кочюнаса), либо в направлении выделения метапринципов или метатехнологий (в работах К. Роджерса, А. В. Орлова, М. Р. Арпентьевой). При этом практически все исследователи сходятся во мнении о том, что ценности и цели психологических служб учреждений высшего профессионального образования – это ведущие, определяющие аспекты их деятельности, помогающие осмыслить их предназначение и задающие конкретные методики и направления работы [2; 11; 28 и др.].

Анализируя разнообразные подходы к построению перечня ведущих ценностей современных психологических служб учреждений высшего профессионального образования, можно выделить:

- ценности организации работы психологической службы и взаимодействия с другими специалистами вуза внутри и за пределами службы, в том числе в полидисциплинарных (междисциплинарных) командах:

- доверие и стремление к уважению коллег по службе и иных специалистов, стремление к сотрудничеству, готовность и способность уважать людей на всех уровнях и во всех типах отношений, подтверждать значимость и человечность собеседников, ценить инклюзивность, междисциплинарность и разнообразие [13; 15; 17; 18; 20];

- профессионализм и стремление к дальнейшему повышению профессионализма, продолжению профессионального развития, готовность и способность к наставничеству и обмену компетенциями, стремление к межпрофессиональному диалогу и умение включаться в него [1; 10; 22];

- самостоятельность и ответственность, готовность и способность быть лидером, создавать, внедрять и совершенствовать инновации, стремление и умение быть в курсе профессионального творчества и инноваций, готовность и способность поощрять процессы перемен, в том числе роста и развития, терпимость к ошибкам и провалам развития клиентов и коллег [8; 11; 19; 26];

- проницательность и эмпатийность, умение и стремление проявлять сочувствие и мудрость, уважение внутренних (опытных, экспериментальных) и экспертных (научно обоснованных) знаний и умений клиента и коллег [2; 16; 19; 21];

- поддержка отношений отзывчивости, справедливости и доступности помощников службы для студентов и сотрудников университета, созидание университетского сообщества как коллектива путем развития связности как основы для психического здоровья и благополучия всех людей [12; 18; 20; 22].

- ценности взаимодействия с клиентами разных типов и с разными типами проблем («целевых мишеней») [2; 14; 15; 28 и др.]:

- безусловное принятие и уважение клиентов, клиенто-центрированность помощи, в том числе в русле принципов конфиденциальности [2; 4; 15; 23; 25];

- безоценочное понимание или эмпатия, рефлексия и отказ от насилия и принуждения клиента к изменениям, фасилитация перемен и принятие ошибок и отказов клиентов от трансформаций и т. д. [5; 11; 16; 23];

- искренность, конгруэнтность, аутентичность (транспарентность) специалиста, осознанность, самостоятельность, ответственность и свобода [12; 14; 23; 25];

- конкретность взаимодействия, связь с конкретной ситуацией и субъектами: его обращенность, предметность и персонифицированность [2; 4; 5; 6];

- видение в клиентах потенциальных сотрудников, «наивных психологов» – волонтеров, готовых организовано, в ходе специальной подготовки, и спонтанно оказывать помощь другим клиентам (студентам и преподавателям) [5; 8; 10; 14; 15].

Важно отметить то, что никаких «конкретных» связей ценностей и принципов помощи с «конкретными» проблемами и целями работы специалистов исследователи и методисты не выделяют: базовые принципы помощи или структурирующие их ценности помощи являются сквозными, универсальными, то есть метатехнологическими. Технологии помощи могут иметь большую или меньшую адекватность и ориентированность на решение тех или иных проблем, как, например, социально-психологический тренинг нацелен на помощь в решении задач развития человека как партнера и члена социума, в том числе профессионала, а консультирование чаще фокусируется на внутриличностных проблемах, становлении и развитии человека как личности. На уровне же ценностей и, как их обычно обозначают, принципов помощи речь идет именно о наиболее общих, метатехнологических аспектах работы.

Как правило, ранее преобладала тенденция обращать внимание на ценностно-целевой контекст отношений отдельного, конкретного психолога с отдельным, конкретным клиентом. Однако со временем, с накоплением и осмыслением опыта организационных служб психологической помощи/сопровождения, важными моментами стали иные: те, что связаны с единством целей разных специалистов, включая психологов университетской службы психологической помощи, с ценностно-ориентационным единством, благодаря которому возникает и развивается коллектив специалистов службы и, далее, образовательный коллектив. Поэтому в «перечнях» принципов работы специалистов психологических служб разных организаций, включая образовательные, все чаще стали появляться ценности и принципы, отражающие (организационные) правила взаимодействия специалистов служб друг с другом и иными специалистами.

В общем, ценности академической службы неразрывно связаны с целью и задачами службы в вузе, с тем содержанием, которое становится предметом исследования и преобразования. Очевидна главная цель сопровождения образовательного процесса – помочь студентам и преподавателям управлять своим психическим здоровьем, разработать и осуществить стратегии жизнедеятельности, которые помогут им успешно завершить курс обучения и приступить к работе, успешно преподавать в вузе и/или сменить работу и иные условия жизнедеятельности. Эта цель требует от каждого специалиста умения и желания быть реально включенным в процесс преобразований, развития вуза как результирующую процессов и результатов развития его студентов и/или сотрудников как членов образовательного коллектива вуза.

Однако, несмотря на наличие более или менее конкретных и специфически психологических целей и задач работы специалистов служб, многие проблемы, с которыми сталкиваются специалисты, междисциплинарны. Но даже там, где проблемы клиента являются «чисто психологическими», существует возможность варьировать пути работы с клиентом. Здесь важно сотрудничество специалистов, объединенных едиными ценностями и единым пониманием «целевых мишеней» и способов работы с ними.

«Целевые мишени» работы психологических служб сопровождения высшего профессионального образования. Типы проблем и запросов на их решение, с которыми работает служба, – основные целевые мишени труда специалистов. Как правило, служба психологической поддержки образования создается руководством вуза в первую очередь для поддержки людей с умеренными или слабовыраженными коррекционно-психологическими потребностями [1; 23; 27], делая акцент на практики раннего и краткосрочного вмешательства. Сотрудникам служб желательно поэтому иметь разноплановый и многоуровневый опыт консультативной и иной работы с различными психологическими проблемами становления и развития человека как личности, партнера и профессионала, начиная от стресса и депрессии и заканчивая проблемами адаптации и расстройствами пищевого поведения. Однако не менее важна специализация профессионалов служб: углубленное и расширенное представление о содержании и процессе работы с тем или иным типом проблем и запросов.

Служба, как правило, не ставит диагнозов и не предписывает какого-либо «лечения», она по определению не является кризисной службой. Однако в реальности многие службы, особенно в России, где потребность в психологической помощи субъектам и иным стейкхолдерам образования велика, а возможности помощи существенно от нее отстают, часто осуществляют и (анти)кризисную поддержку, нередко достаточно длительную, включая психотерапевтические и образовательные формы работы. В зависимости от потребностей клиентов предлагаемая поддержка включает: краткосрочные целенаправленные блоки психотерапии, консультации по благополучию, консультационные услуги по психическому здоровью,

психологическое образование и групповую работу, предоставление ресурсов для самопомощи. Как правило, службы/центры психологической помощи в вузе предоставляют бесплатные консультации студентам и преподавателям во время стрессовых, конфликтных и трудных жизненных ситуаций и поощряют их обращаться к ним за помощью в решении самых насущных проблем. Но во многих случаях психологи понимают важность комплексной, в том числе не только психологической, но и социальной, медицинской, экономической и юридической помощи клиентам. Они понимают также, что все это разнообразие типов проблем и технологий работы с проблемами должно быть «упорядочено» в их сознании и деятельности, в деятельности работы службы. Основой «упорядочивания» может служить та или иная модель психологической службы вуза, особенно целевые мишени помощи, которые выделяются исходя из задач службы, запросов клиентов и компетенций работающих в службе специалистов.

Примеры типов проблем, подходящих для работы со специалистами службы, таковы [6; 12; 27; 29; 30]:

– беспокойство и паника, текущие трудности, связанные с тяжелой утратой и другими видами утраты;

– трудности и проблемы создания, поддержания и завершения отношений в интимно-личностной и профессионально-деловой или учебной сферах;

– состояния легкой или умеренной депрессии и астении, иные субъективно негативные и непонятные состояния и психофизиологические нарушения;

– кризисы и значительные изменения в жизни, вызывающие нарушения уверенности в себе и в мире, чувства собственного достоинства и уважения к другим людям.

Специалисты также оказывают «превентивные» услуги тем, кто хочет, чтобы их опасения не переросли в более серьезные проблемы.

Коучинг как направление работы означает психологическую поддержку развития человека, помощь клиентам, стремящимся к повышению качества своей жизни, к самоактуализации и самореализации.

Менее распространенные случаи включают:

– проблемы психопатологического типа, например, активный психоз или интенсивные насильственные или агрессивные наклонности клиента, нестабильные/пограничные психические состояния;

– ПТСР или сложную травму, выводящие человека из строя жизни фобии/навязчивые симптомы и иные проявления ПТСР;

– зависимости, включая зависимость от психоактивных веществ, игроманию, а также нестабильные и/или тяжелые расстройства пищевого и потребительского поведения;

– текущее и нестабильное суицидальное/самоповреждающее поведение, требующее экстренного вмешательства.

В этих случаях считается, что лучше всего направить студента или преподавателя к специалисту, способному оказывать адресную и фокусированную помощь достаточно долго и являющемуся специалистом в работе с теми или иными проблемами. Однако такая возможность имеется далеко не всегда, даже если человек находится на грани между нормой и патологией или уже перешел ее – психолог может взять на себя роль помощника и в этом случае. С точки зрения профессиональной компетентности и ценностей помощи работа с такими клиентами требует высокого мастерства и специальной подготовки, а также четкого соблюдения этических норм (императивов) и ценностей. Ценности и этические императивы защищают и клиента, и специалиста от неудач, позволяют войти в целительный диалог, чтобы найти новое направление развития. Компетенции, необходимые для такой помощи, – результат направленной подготовки специалиста в области экстремальной и кризисной психологической поддержки, психосоматики и антипсихиатрии, трансперсональной и процессуальной работы, работы с травмами и посттравматическими расстройствами, в области парадоксальной и стратегической психотерапии и т. д.

Утверждение одной из ведущих ценностей помощи: ко всем вопросам и клиентам предписывается относиться с эмпатией/чуткостью, с уважением/принятием и пониманием/мудростью [6; 14; 15; 16] – оказывается не всегда выполнимо. В этих и некоторых иных случаях специалисту важно уметь выйти из «консультативного запроса», в том числе полностью завершить консультирование или тренинг, отказав клиенту в помощи и/или переориентировав клиента на работу с иными специалистами вуза или междисциплинарной командой помощников. Такие ситуации не являются, особенно в кризисные периоды социального развития,

редкими. Они говорят о важности супервизорской и ко-визорской поддержки, повышения квалификации и самообразования специалистов, о важности осознания ведущих принципов и целей консультативной, тренинговой и иной психологической работы как механизмов защиты клиентов и специалистов, как метатехнологий, направляющих работу специалиста от исследования запроса до выхода из запроса клиента (и работы с клиентом).

Они также говорят о важности сплоченности, ценностно-ориентационного единства коллектива специалистов служб психологической помощи и образовательного коллектива вуза в целом: подтверждение, принятие и помощь со стороны коллег, возможность учиться друг у друга и поддерживать друг друга и клиентов в решении стоящих перед ними проблем – одно из важнейших условий результативности работы всех подразделений и структур университета [3; 7; 9].

Анализируя результаты проведенного исследования, можно заключить, что выдвинутые нами предположения нашли свое обоснование, ведущими условиями успешности работы служб являются их умение и стремление придерживаться базовых ценностей, регулирующих отношения с клиентами и иными специалистами в процессе построения и совершенствования образовательного коллектива вуза.

Область применения результатов. Полученные данные могут быть полезны при разработке современных моделей и программ работы специалистов психологической и иных служб вуза.

Заключение. Новизна осуществленного нами исследования связана с постановкой проблем интегративного осмысления ценностей и целевых мишеней работы вузовских психологических служб как структур инновационного образовательного лидерства. Практическая значимость исследования связана с поиском направлений совершенствования работы служб, прояснением роли и места служб в становлении и развитии образовательного коллектива вуза, в создании, внедрении и рефлексии инноваций и реформ образования.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что академические службы вузов могут быть более или менее междисциплинарными, однако сам вуз представляет собой систему межпрофессиональных отношений по поводу образования. Данные отношения, особенно там, где они достигли стадии коллектива или ценностно-ориентационного единства и где каждый участник коллектива готов и способен реализовать функции лидерства и сотрудничества, способствуют созданию результативной, успешной системы психологической и/или междисциплинарной поддержки студентов и иных субъектов образования.

Важным моментом результативности работы является согласованность ее ценностей и «целевых мишеней», наличие упорядоченной системы способов и технологий решения имеющихся и предотвращения возможных психологических и смежных проблем, целостной психологической поддержки развития и образования.

Специфика работы современных психологических служб учреждений высшего профессионального образования в плане реализуемых и утверждаемых ими систем ценностей связана с поиском и утверждением таких ценностей, как метатехнологий, универсальных принципов, структурирующих поддержку клиентам, обращающимся по поводу различных типов проблем.

Список литературы

1. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. Арпентьева М. Р. Консультативный диалог: современные модели и концепции // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М. : Социальное обслуживание, 2018. № 3. 256 с.
3. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Киев : Освіта України, 2007. 332 с.
4. Валеева Г. В. Особенности консультирования преподавателей педагогического вуза // Психологическая служба университета: реальность и перспективы : мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. М. : МГППУ, НИУ ВШЭ, 2017. С. 241–247.
5. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа – коллектив – команда. Модели группового развития // Социальная психология в современном мире. М. : Аспект Пресс, 2002. С. 96–115.
6. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
7. Дубровина И. В., Андреева А. Д., Гуткина Н. И. и др. Практическая психология образования. СПб. : Питер Пресс, 2007. 592 с.
8. Зотова Т. В. Психологическая служба в образовании. М. : Онтонпринт, 2014. 154 с.
9. Макаренко А. С. Марш тридцатого года. М. : Просвещение, 1988. 288 с.
10. Минигалиева М. Р. Психологическое консультирование: теория и практика. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 609 с.

11. Минигалиева М. Р. Супервизия как процесс взаимопонимания: фокусы, стратегии и схемы понимания субъектов супервизии. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2012. 300 с.
12. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. М. : Юрайт, 2021. 465 с.
13. Савинков С. Н. Психологическая служба в образовании. М. : Юрайт, 2022. 169 с.
14. Тащёва А. И., Гриднева С. В. Психологическая служба в университете: организационные, этические и методические проблемы // Психологическая служба университета: реальность и перспективы : мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Москва, 27–28 октября 2017 г. / отв. ред. И. Б. Умняшова, И. В. Макарова. М. : МГППУ, НИУ ВШЭ, 2017. С. 36–45.
15. Тащёва, А., Воронцов Д. В., Гриднева С. В. Консультативная психология: базовые методические проблемы. Ростов н/Д. : Южный федеральный университет, 2016. 342 с.
16. Anning A., Cottrell D., Frost N. et al. Developing multi-professional teamwork for integrated children's services. Maidenhead : Open University Press, 2010. 160 p.
17. Avolio B., Walumbwa F. O., Weber T. J. Leadership: Current theories, research and future directions // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. Pp. 421–449.
18. Burke M. G., Sauerheber J. D., Hughey A. W., Laves K. Helping Skills for Working with College Students: Applying Counseling Theory to Student Affairs Practice. N. Y. : Routledge, 2016. 222 p.
19. College Student Mental Health Counseling: A Developmental Approach / eds. by S. Degges-White, Chr. Borzumato-Gainey. L. : Springer Publishing Company, 2013. 384 p.
20. Daniels H., Leadbetter J. and Warmington P. Learning in and for multi-agency working // Oxford Review of Education. 2007. Vol. 33. Pp. 521–538.
21. Dikel W. Student Mental Health: A Guide For Teachers, School and District Leaders, School Psychologists and Nurses, Social Workers, Counselors, and Parents (Norton Books in Education). L. : W. W. Norton & Company, 2019. 384 p.
22. Goffee R., Jones G. Why should anyone be led by You? Boston, MA : Harvard Business Review Press, 2006. 256 p.
23. Hodges Sh., Shelton K., Lyn M. The College and University Counseling Manual: Integrating Essential Services Across the Campus. L. : Springer Publishing Company, 2016. 382 p.
24. Iarovici D. Mental Health Issues and the University Student. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 2014. 258 p.
25. Metz K. L., Figge C. J., Alto M. E. et al. New Frontiers in Mental Health // Innovations in Global Mental Health / ed. by S. O. Okpaku. Cham : Springer, 2021. Pp. 879–898. URL: https://DOI: 10.1007/978-3-030-57296-9_145.
26. Miller-Kneale M., Young A. School Counselor Leadership. N. Y. : American School Counselor Association, 2013. 117 p.
27. Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students: Theory and Practical Applications for Intervention, Prevention, & Outreach (The Context Press Mindfulness and Acceptance Practica Series) / ed. by J. Pistorello. N. Y. : Context Press, 2013. 296 p.
28. Mutiso V. N., Musyimi C. W., Mokuu C. et al. Setting Up School Mental Health Program // Innovations in Global Mental Health / ed. by S. O. Okpaku. Cham : Springer, 2021. Pp. 779–790. URL: https://DOI: /10.1007/978-3-030-57296-9_81.
29. Sharkin B. S. Being a College Counselor on Today's Campus: Roles, Contributions, and Special Challenges. N. Y. : Routledge, 2012. 193 p.
30. Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education: A practical guide / eds. by N. Barden, R. Caleb. L. : SAGE Publications Ltd, 2019. 240 p.

Psychological service of the university: values and types of solved problems

S. V. Gridneva¹, G. V. Valeeva², A. I. Tasheva³, M. R. Arpentyeva⁴

¹PhD in Psychological Sciences, associate professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University. Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0001-6947-5416. E-mail: gridneva-sveta@mail.ru

²PhD in Psychological Sciences, associate professor, Higher School of Physical Culture and Sports, South Ural State Humanitarian Pedagogical University.

Russia, Chelyabinsk. ORCID: 0000-0003-3140-1627. E-mail: valeeva-chel@mail.ru

³PhD in Psychological Sciences, associate professor, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University. Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0001-5199-9254. E-mail: annaivta@mail.ru

⁴Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social assistance "Assistance". Russia, Kaluga. ORCID: 0000-0003-3249-4941. E-mail: mariam_rav@mail.ru

Abstract. Despite the variety of domestic and especially foreign studies devoted to the problems of values and types of problems solved by the services, there are many gaps in this area. Many of them are associated with a limited understanding of the functions and essence of the work of a psychologist at a university, the pre-

dominance of analytical, rather than integrative attempts to comprehend these problems. In contrast to the trends of technologization and dehumanization of the content and forms of education, the psychological service of the university helps the development of education as a theory and practice of supporting human development, actively engaging in the process of reforms and innovations both in the context of the tasks of psychological support of the educational process, and in the context of intensive and multiple influences on its content and forms. Observing the basic professional principles and values, psychologists of the university help individual subjects of education, supporting their development as fully functioning individuals, partners and professionals. The purpose of the study is to study the value and content specifics of the work of modern psychological services of higher education institutions. The research method is an integrative theoretical analysis of the problems of value and content specifics of the work of modern psychological services of institutions of higher professional education.

The success of modern psychological assistance services is not only related to the ability and willingness to adhere to the values and goals governing relationships with clients and other specialists. The data obtained can be useful in the development of algorithms and programs for working with clients in interdisciplinary teams and in the process of improving the relationship of support service specialists.

Keywords: psychological service of the university, academic support service, psychological support of education, type of problems, values of academic counseling, value-oriented unity, educational team.

References

1. Arpent'eva M. R. *Akademicheskoe social'no-psihologicheskoe konsul'tirovanie i prepodavanie psihologii v vuze* [Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at a university]. Kaluga. KSU n. a. K. E. Ciolkovsky. 2016. 750 p.
2. Arpent'eva M. R. *Konsul'tativnyj dialog: sovremennye modeli i koncepcii* [Consultative dialogue: modern models and concepts] // *Professional'naya biblioteka rabotnika social'noj sluzhby* – Professional library of a social service worker. M. Social service. 2018. No. 3. 256 p.
3. Bondarenko A. F. *Psihologicheskaya pomoshch': teoriya i praktika* [Psychological assistance: theory and practice]. Kiev. Osvita Ukrainy. 2007. 332 p.
4. Valeeva G. V. *Osobennosti konsul'tirovaniya prepodavatelej pedagogicheskogo vuza* [Features of consulting teachers of a pedagogical university] // *Psihologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy: mat-ly I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 27–28 oktyabrya 2017 g.* – Psychological service of the University: reality and prospects : materials of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, October 27–28, 2017 / ed. by I. B. Umnyashova, I. V. Makarova. M. MSPPU, HSE. 2017. Pp. 241–247.
5. Doncov A. I., Dubovskaya E. M., Zhukov Yu. M. *Gruppa – kollektiv – komanda. Modeli gruppovogo razvitiya* [Group – collective – team. Group development models] // *Social'naya psihologiya v sovremennom mire* – Social psychology in the modern world. M. Aspect Press. 2002. Pp. 96–115.
6. Dubrovina I. V. *Psihologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii* [Psychological service in modern education]. SPb. Piter. 2009. 400 p.
7. Dubrovina I. V., Andreeva A. D., Gutkina N. I. i dr. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. SPb. Piter Press. 2007. 592 p.
8. Zotova T. V. *Psihologicheskaya sluzhba v obrazovanii* [Psychological service in education]. M. Ontoprint. 2014. 154 p.
9. Makarenko A. S. *Marsh tridcatogo goda* [March of the thirtieth year]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1988. 288 p.
10. Minigalieva M. R. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie: teoriya i praktika* [Psychological counseling: theory and practice]. Rostov-na-Donu. Phoenix. 2008. 609 p.
11. Minigalieva M. R. *Superviziya kak process vzaimoponimaniya: fokusy, strategii i skhemy ponimaniya sub'ektov supervizii* [Supervision as a process of mutual understanding: focuses, strategies and schemes of understanding the subjects of supervision]. Saarbrucken. Lambert Academic Publishing. 2012. 300 p.
12. Ovcharova R. V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. M. Yurayt. 2021. 465 p.
13. Savinkov S. N. *Psihologicheskaya sluzhba v obrazovanii* [Psychological service in education]. M. Yurayt. 2022. 169 p.
14. Tashchyova A. I., Gridneva S. V. *Psihologicheskaya sluzhba v universitete: organizacionnye, eticheskie i metodicheskie problemy* [Psychological service at the University: organizational, ethical and methodological problems] // *Psihologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy: mat-ly I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 27–28 oktyabrya 2017 g.* – Psychological service of the University: reality and prospects : materials of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation, Moscow, October 27–28, 2017 / ed. by I. B. Umnyashova, I. V. Makarova. M. MSPPU, HSE. 2017. Pp. 36–45.
15. Tashchyova, A., Voroncov D. V., Gridneva S. V. *Konsul'tativnaya psihologiya: bazovye metodicheskie problemy* [Consultative psychology: basic methodological problems]. Rostov-na-Donu. Southern Federal University. 2016. 342 p.

16. Anning A., Cottrell D., Frost N. et al. Developing multi-professional teamwork for integrated children's services. Maidenhead : Open University Press, 2010. 160 p.
17. Avolio B., Walumbwa F. O., Weber T. J. Leadership: Current theories, research and future directions // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. Pp. 421-449.
18. Burke M. G., Sauerheber J. D., Hughey A. W., Laves K. Helping Skills for Working with College Students: Applying Counseling Theory to Student Affairs Practice. N. Y. : Routledge, 2016. 222 p.
19. College Student Mental Health Counseling: A Developmental Approach / eds. by S. Degges-White, Chr. Borzumato-Gainey. L. : Springer Publishing Company, 2013. 384 p.
20. Daniels H., Leadbetter J. and Warmington P. Learning in and for multi-agency working // Oxford Review of Education. 2007. Vol. 33. Pp. 521-538.
21. Dikel W. Student Mental Health: A Guide For Teachers, School and District Leaders, School Psychologists and Nurses, Social Workers, Counselors, and Parents (Norton Books in Education). L. : W. W. Norton & Company, 2019. 384 p.
22. Goffee R., Jones G. Why should anyone be led by You? Boston, MA : Harvard Business Review Press, 2006. 256 p.
23. Hodges Sh., Shelton K., Lyn M. The College and University Counseling Manual: Integrating Essential Services Across the Campus. L. : Springer Publishing Company, 2016. 382 p.
24. Iarovici D. Mental Health Issues and the University Student. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press, 2014. 258 p.
25. Metz K. L., Figge C. J., Alto M. E. et al. New Frontiers in Mental Health // Innovations in Global Mental Health / ed. by S. O. Okpaku. Cham : Springer, 2021. Pp. 879-898. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-57296-9_145.
26. Miller-Kneale M., Young A. School Counselor Leadership. N. Y. : American School Counselor Association, 2013. 117 p.
27. Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students: Theory and Practical Applications for Intervention, Prevention, & Outreach (The Context Press Mindfulness and Acceptance Practica Series) / ed. by J. Pistorello. N. Y. : Context Press, 2013. 296 p.
28. Mutiso V. N., Musyimi C. W., Mokuia C. et al. Setting Up School Mental Health Program // Innovations in Global Mental Health / ed. by S. O. Okpaku. Cham : Springer, 2021. Pp. 779-790. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-57296-9_81.
29. Sharkin B. S. Being a College Counselor on Today's Campus: Roles, Contributions, and Special Challenges. N. Y. : Routledge, 2012. 193 p.
30. Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education: A practical guide / eds. by N. Barden, R. Caleb. L. : SAGE Publications Ltd, 2019. 240 p.

Условия формирования психологического благополучия детей в образовательной среде учреждения дошкольного образования

А. В. Елупахина

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры методик дошкольного образования факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Республика Беларусь, г. Минск. E-mail: alesiyaelupakhina@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования определяется тем, что в современной социокультурной ситуации детство выступает как период, требующий особого внимания в области охраны здоровья, создания условий реализации сензитивных возможностей возраста. В этой связи в качестве проблемы статьи определены условия образовательной среды как ключевого контекста социальной ситуации развития в дошкольном возрасте, обеспечивающие формирование психологического благополучия детей.

Методология исследования строится на основе эвдемонистического подхода к пониманию психологического благополучия, концептуальных положений отечественной психологической науки относительно психического развития в онтогенезе.

В исследовании осуществлена авторская интерпретация и операционализация понятия «психологическое благополучие ребенка» применительно к дошкольному возрасту. Ключевым понятием для выделения его структурных составляющих является категория психологического возраста (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин и др.).

На основании эмпирической классификации выделены и содержательно описаны три типа психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста: благополучный, условно благополучный, с рисками благополучия.

Представлены результаты изучения характеристик социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды дошкольного учреждения. Установлены статистически значимые взаимосвязи между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия воспитанников старшего дошкольного возраста. В группах, где характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов имеют низкие значения, показатели психологического благополучия детей также снижены. Выделены значимые средовые параметры, обуславливающие высокие значения показателей детского психологического благополучия.

Описано содержание программы оптимизации образовательной среды, представлены результаты ее апробации. Определены условия формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: условия формирования психологического благополучия ребенка, образовательная среда, оптимизация социального, пространственно-предметного, технологического компонентов среды, старший дошкольный возраст, учреждение дошкольного образования, теория нечетких множеств.

Введение. Психологическое благополучие личности как научная категория является одной из наиболее востребованных в современных исследованиях (А. В. Воронина, И. В. Дубровина, О. Ю. Зотова, Д. А. Леонтьев, Н. А. Низовских, М. В. Сафронова, А. Ben-Arieh, J. Bradshaw, T. Fattore, P. D. Lee, E. L. Pollard, C. D. Ryff и др.). Вместе с тем в фокусе внимания ученых находятся механизмы возникновения и проявления благополучия преимущественно в подростковом, юношеском и зрелом возрастах, тогда как ранние этапы онтогенеза остаются наименее изученными в данном аспекте (Е. А. Козлова, С. В. Логинова). Учитывая антиципирующий характер психического развития, континуальность которого обеспечивает преемственность и подготовленность последующих стадий развития текущей (Е. А. Сергиенко), представляется целесообразным рассматривать психологическое благополучие ребенка как условно-положительный прогноз позитивной перспективы его развития.

Наряду с вышесказанным отметим, что актуализируется проблема неблагополучия в системе детской жизни. В последнее десятилетие фиксируется достоверный рост показателей психоневрологической заболеваемости у дошкольников, возрастает противоречивость детско-родительских отношений, отмечается направленность взрослых на раннее обучение и

интенсификацию процессов развития ребенка (В. В. Абраменкова, Г. В. Бурменская, Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, Е. О. Смирнова, Д. И. Фельдштейн, М. В. Щавелева и др.).

Эмпирический опыт отечественных и зарубежных исследований в объективизации феномена психологического благополучия ребенка не привел к формулировке общего согласованного определения как самого понятия, так и унифицированной системы его измерения [6; 13; 19; 21].

В нашем исследовании в качестве теоретико-методологических оснований для определения понятия «психологическое благополучие ребенка» выступают эвдемонистический подход к пониманию психологического благополучия (С. D. Ryff) [5], а также концептуальные положения отечественной психологической науки относительно психического развития в онтогенезе (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.).

В результате теоретического анализа установлено, что понятие психологического возраста (Л. С. Выготский) продуктивно для определения психологического благополучия ребенка [1]. На наш взгляд, именно оно обеспечивает системное понимание психологического благополучия ребенка дошкольного возраста и позволяет рассматривать его в двух аспектах: 1) как благополучие настоящего – результат процессов развития и определенное состояние в конкретных социальных условиях; 2) как прогнозируемое благополучие в будущем – потенциальные возможности возрастных достижений, условно-положительный прогноз индивидуальной перспективы развития. Исключительная роль социальной ситуации развития и онтогенетически обусловленная сензитивность к воздействиям в детском возрасте подчеркивают зависимость детского благополучия от значимого социального окружения.

Все вышесказанное позволяет определить психологическое благополучие ребенка дошкольного возраста как интегральную характеристику психических свойств и состояний, которые актуализируются в индивидуальном опыте взаимодействия с окружающим миром и обеспечивают возможности для полноценного развития в конкретных социальных условиях. На основании обобщения и интерпретации современных теоретико-эмпирических исследований детского психологического благополучия были определены его критериальные характеристики, включающие в себя: 1) наличие позитивных межличностных отношений со взрослыми и сверстниками; 2) выраженность положительной оценки себя; 3) преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний; 4) проявление субъектной позиции в ведущей деятельности; 5) выраженность саморегуляции в познавательной деятельности; 6) проявление децентрации. В прикладном аспекте обозначенные критериальные характеристики психологического благополучия позволяют оценить актуальное состояние ребенка.

Образовательная среда является одним из ключевых контекстов социальной ситуации развития ребенка в дошкольном детстве и имеет значимость в долгосрочном позитивном влиянии на развитие и благополучие воспитанников [1; 3].

Осмысление научных интерпретаций сущности образовательной среды позволяет отметить ее многомерность и гетерогенность в связи с различными структурно-содержательными характеристиками, которые оказывают влияние на разные сферы детского развития. В исследованиях российских и белорусских ученых в зависимости от уровневой организации определены социальный, коммуникативно-организационный, психологический, субъектный, информационный, технологический (психодидактический), дидактический, содержательно-методический, предметно-пространственный и другие компоненты образовательной среды (И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, В. И. Панов, Т. М. Савельева, О. В. Солдатова, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.). В зарубежной исследовательской практике выделяют структурный и процессуальный компоненты образовательной среды учреждения дошкольного образования (R. M. Cliford, D. Cryer, V. K. Hamre, T. Harms, R. S. Pianta и др.).

Как мы видим, в научном сообществе нет единства во мнениях относительно структуры образовательной среды. В определении структурных характеристик образовательной среды мы придерживаемся позиции ученых, которые выделяют ее социальный, технологический и предметно-пространственный компоненты (В. И. Панов, В. А. Ясвин) [11; 18].

Применительно к детскому возрасту представлены фрагментарные исследования изучения взаимосвязей отдельных компонентов образовательной среды и особенностей психического развития ребенка (Н. Е. Веракса, А. К. Нисская, Е. О. Смирнова, О. В. Солдатова, О. А. Шиян и др.). Представляется необходимым комплексное изучение условий образовательной среды, обеспечивающих максимальные возможности для психологического благополучия детей дошкольного возраста.

Гипотезы исследования: 1) вариативность проявлений показателей психологического благополучия старшего дошкольника может быть обусловлена влиянием различных характеристик образовательной среды; 2) оптимизация структурных компонентов образовательной среды будет способствовать формированию психологического благополучия детей 5–6 лет.

Цель исследования – определение условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Эмпирическое исследование включало в себя следующие этапы:

1) изучение показателей психологического благополучия детей 5–6 лет и характеристик социального, пространственно-предметного, технологического компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования;

2) разработка и реализация программы оптимизации структурных компонентов образовательной среды учреждений дошкольного образования;

3) определение условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования.

Методы. Для реализации цели исследования использовалась совокупность методов: теоретического (дедуктивный, индуктивный); эмпирического (стандартизированное наблюдение, социометрический эксперимент, диагностические методики); статистической обработки эмпирических данных (описательная статистика, кластерный анализ, теория нечетких множеств, T -критерий Вилкоксона и U -критерий Манна – Уитни, Пирсона χ^2 , корреляционно-регрессионный анализ). Выбор методов статистической обработки данных обусловлен типом шкал измерения изучаемых показателей, а также используемыми экспериментальными схемами исследования (интраиндивидуальная, межгрупповая). Анализ эмпирических данных и работа с графикой осуществлялись с применением языка программирования R, программного пакета Statistica 10.

Диагностический комплекс показателей психологического благополучия дошкольников представлен «Цветовым тестом отношений» (А. Эткинд), социометрическим экспериментом (вариант для дошкольников Я. Л. Коломинского «У кого больше?»), методикой «Шкала самооценки компетентности и социального принятия дошкольника», методикой С. Хартер и Р. Пайк (в адаптации Н. С. Чернышевой, Д. М. Марковой), методикой изучения эмоционального статуса детей дошкольного возраста (Э. Т. Дорофеева), методикой оценки сформированности саморегуляции в познавательной деятельности (У. В. Ульенкова); тестом Ж. Пиаже «Три брата» (модификация В. А. Недоспасовой); а также стандартизированным наблюдением за сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста (Д. Б. Эльконин).

Для оценки структурных компонентов образовательной среды использовались: авторская анкета «Педагогическая направленность воспитателя» [5], «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R» [15], метод прямого невключенного наблюдения [4].

Результаты. Выборку *первого этапа исследования* составили 208 мальчиков и 201 девочка 5–6 лет ($N = 409$, $Mean = 5,6$), воспитанники 20 старших групп (в которых работали 32 педагога) из 11 учреждений дошкольного образования Минской области, гг. Минска, Гродно, Могилева.

Проведенная диагностика выявила различные диапазоны количественной выраженности и качественной определенности показателей психологического благополучия детей 5–6 лет, что позволило определить три типа детского благополучия, содержательно отличающихся друг от друга: «риски благополучия», «благополучный» и «условно благополучный».

Дети с рисками психологического благополучия ($N = 61$) характеризуются высокой интенсивностью негативных эмоциональных состояний, низкой дифференцированностью и рефлексивностью самооценки, непопулярным положением в группе сверстников, неразвитостью ведущей деятельности и способности к произвольной регуляции поведения, выраженной эгоцентрической позицией.

Условно благополучным дошкольникам ($N = 197$) свойственны: уравновешенность эмоциональных состояний разной модальности, достаточно высокие показатели самооценки, вполне гармоничные отношения со сверстниками наряду с недостаточным уровнем развития сюжетно-ролевой игры, сформированности саморегуляции и децентрации.

Психологически благополучных воспитанников ($N = 151$) отличают преобладание положительных и нейтральных эмоциональных состояний, позитивные и дифференцирован-

ные представления о себе, вовлеченность во взаимодействие со сверстниками посредством соответствующих возрасту видов деятельности, способность самостоятельно регулировать свое поведение, сформированность децентрации.

На наш взгляд, вариативность проявлений показателей психологического благополучия старшего дошкольника может быть обусловлена влиянием различных характеристик образовательной среды.

Проведенная диагностика позволила констатировать ограниченность развивающего потенциала образовательной среды в реализации личностно ориентированного взаимодействия педагога с детьми и модели обучения, содержательного наполнения и доступности игрового пространства и определила необходимость изучения возможности целенаправленной оптимизации компонентов образовательной среды для психологического благополучия воспитанников в условиях формирующего эксперимента [14].

Проведение корректного эксперимента и осуществление эффективного формирующего воздействия (по Д. Кэмпбеллу) на детское развитие предполагало изучение взаимосвязей между изучаемыми психологическими категориями. С этой целью применялась теория нечетких множеств, использование которой в нашем исследовании было обусловлено необходимостью преодоления фактора неоднородности значений изучаемых показателей [2]. Реализация данного метода позволила учесть все показатели неоднородных исходных данных, преобразовать их в универсальный численный вид для получения интегральной оценки изучаемых феноменов, а также построить их разветвленные иерархические структуры: «глобальный критерий А: оценка образовательной среды» и «глобальный критерий Б: оценка психологического благополучия ребенка».

В ходе проведенных преобразований были получены интегральные оценки образовательной среды (А) по шкале от 0 (плохо) до 1 (отлично) и психологического благополучия ребенка (Б), а также определена степень их взаимосвязи (рис. 1).

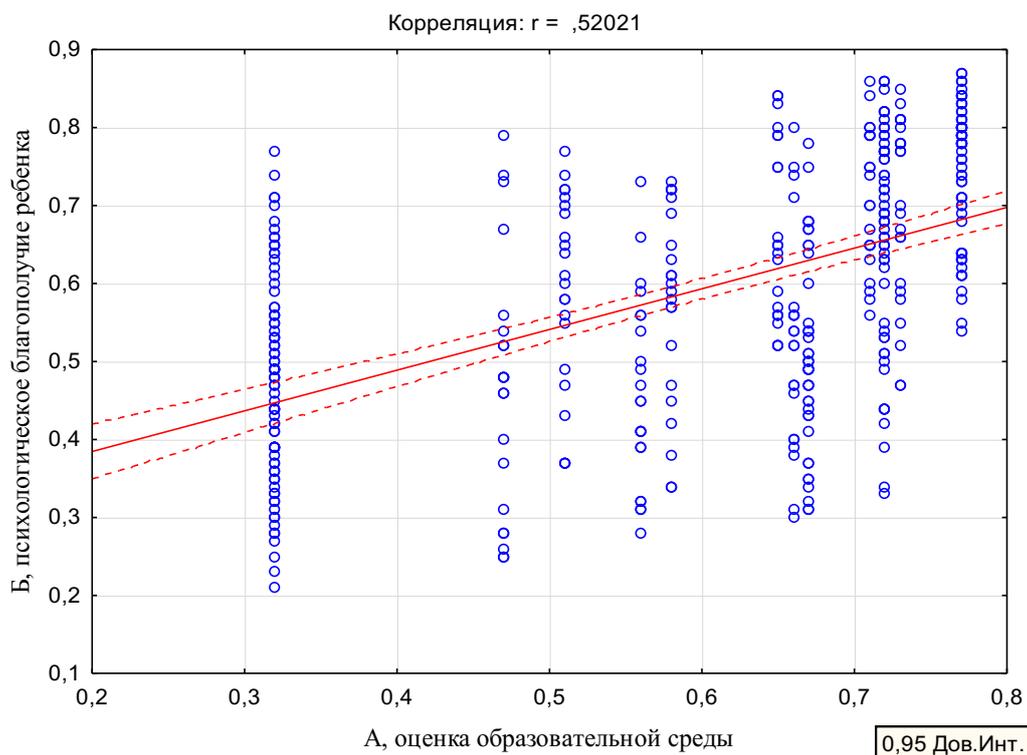


Рис. 1. Взаимосвязь показателей психологического благополучия ребенка (Б) и интегральной оценки образовательной среды (А)

Как мы видим на рис. 1, взаимосвязь между интегральной оценкой образовательной среды (А) и психологическим благополучием (Б) прямая и статистически значимая ($r = 0,52$, $p < 0,05$).

Далее представлены парные коэффициенты корреляции выделенных подкритериев первого уровня образовательной среды и психологического благополучия ребенка (табл. 1).

Таблица 1

Показатели взаимосвязи частных подкритериев первого уровня оценки образовательной среды и психологического благополучия ребенка

Компоненты образовательной среды (А)	Критерии психологического благополучия ребенка (Б)			
	Система отношений, заданная социальной ситуацией развития	Положительные и нейтральные эмоциональные состояния	Субъектная позиция в ведущей деятельности	Возрастные психологические новообразования
Социальный компонент	0,606**	0,463*	0,436*	0,394*
Пространственно-предметный компонент	0,600**	0,557*	0,497**	0,445*
Технологический компонент	0,529**	0,441*	0,373*	0,347*

Примечание. * - $p \leq 0,01$, ** - $p \leq 0,001$.

Как видно из табл. 1, на первом уровне все подкритерии образовательной среды и психологического благополучия детей имеют положительные статистически значимые взаимосвязи (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,001$). Наиболее выраженные связи у всех компонентов образовательной среды выявлены с таким критерием психологического благополучия ребенка, как «система отношений, заданная социальной ситуацией развития» (при $p \leq 0,001$). Отметим также, что критериальные характеристики психологического благополучия воспитанников взаимосвязаны в большей степени с пространственно-предметным компонентом образовательной среды.

Второй этап исследования был направлен на разработку и апробацию программы оптимизации образовательной среды учреждения дошкольного образования. Отбор и реализация содержания программы осуществлялись с учетом теоретико-методологических подходов (культурно-историческая концепция о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития, деятельностный подход к развитию ребенка и организации образовательного процесса, теория амплификации детского развития, личностно ориентированный и средовой подходы) и базовых психолого-педагогических принципов обучения взрослых [7; 8; 10; 12; 16; 17].

Определение контингента участников программы осуществлялось на основе естественно сложившихся групп учреждений дошкольного образования, в связи с чем для проведения исследования был выбран план № 10 по Д. Кэмпбеллу [9]. Из общей выборки исследования были выделены 18 старших групп учреждений дошкольного образования различных районов Минской области и Минска, которые дали согласие участвовать в исследовании. Формирование экспериментальной и контрольной групп (далее – ЭГ, КГ) проводилось методом случайного выбора. В ЭГ вошли 15 воспитателей дошкольного образования, осуществляющих образовательный процесс в 10 старших группах, которые посещали 204 ребенка старшего дошкольного возраста. КГ составили 13 воспитателей дошкольного образования, реализующих образовательный процесс в восьми старших группах учреждений дошкольного образования, которые посещали 165 воспитанников.

Проверка эквивалентности ЭГ и КГ проводилась по показателям психологического благополучия воспитанников, характеристикам компонентов образовательной среды до осуществления экспериментального воздействия и выявила отсутствие различий по исследуемым признакам ($p > 0,1$ по U -критерию Манна – Уитни).

Спецификой программы являлось не прямое воздействие на формирование психологического благополучия воспитанников и ее комплексный характер. Сущность косвенной интервенции заключалась в обеспечении механизмов формирования детского благополучия посредством изменения условий образовательной среды. Комплексный характер программы определялся единством психокоррекционной, консультативной и психопрофилактической работы с педагогами дошкольных учреждений.

Структурно в программе были определены четыре модуля: «Образовательная среда как условие детского благополучия»; «Оптимизация социального компонента образовательной среды»; «Оптимизация пространственно-предметного компонента образовательной среды»; «Оптимизация технологического компонента образовательной среды». Программа реализовывалась в форме проведения очных образовательных мероприятий, а также индивидуального и группового менторского сопровождения участников.

Оптимизация образовательной среды позволила улучшить характеристики социального, пространственно-предметного и технологического компонентов как совокупности условий. Доказательность эффективности программы подтверждалась синхронизированной оценкой статистической достоверности сдвигов изменений характеристик образовательной среды в ЭГ и КГ, а также установлением различий между ними после формирующего воздействия.

На *третьем этапе исследования* для определения условий формирования психологического благополучия детей старшего дошкольного возраста был проведен эмпирический анализ изменений отдельных показателей детского благополучия с учетом влияния оптимизированных средовых характеристик.

Статистическая оценка выраженности и направленности изменений показателей психологического благополучия у воспитанников ЭГ и КГ по итогам участия в формирующем эксперименте проводилась с использованием *T*-критерия Вилкоксона (табл. 2). Вывод о степени значимости различий в уровне выраженности переменных формулировался исходя из значения *p*-уровня. Оценка направленности установленных сдвигов осуществлялась на основании данных описательных статистик, а также посредством их анализа.

Таблица 2

Результаты расчета *T*-критерия Вилкоксона для изучения изменений показателей психологического благополучия воспитанников после формирующего эксперимента

Критерии и показатели психологического благополучия	ЭГ (N = 204)		КГ (N = 165)	
	Z	p	Z	p
1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития				
1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми	8,855	0,000	0,392	0,695
1.2.1. Социометрический статус	6,259	0,000	2,352	0,019
1.2.2. Отрицательные выборы	6,314	0,000	0,833	0,405
1.2.3. Взаимные выборы	9,601	0,000	0,478	0,632
1.3. Положительная оценка себя	11,601	0,00	1,326	0,185
2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния				
2.1. Функциональное состояние настороженности	3,593	0,003	0,099	0,921
2.2. Функциональное расслабление	7,312	0,000	0,105	0,916
2.3. Функциональное возбуждение	5,664	0,000	0,057	0,954
2.4. Функциональное торможение	6,714	0,000	1,851	0,064
2.5. Аффективное возбуждение	6,495	0,000	1,201	0,229
2.6. Аффективное торможение	6,446	0,000	1,605	0,108
3. Субъектная позиция в ведущей деятельности				
3. Уровень развития сюжетно-ролевой игры	9,387	0,000	2,201	0,028
4. Возрастные психологические новообразования				
4.1. Саморегуляция в познавательной деятельности	10,937	0,000	8,356	0,000
4.2. Децентрация	6,682	0,000	2,094	0,036

Проведенный анализ выявил статистически значимые сдвиги всех показателей психологического благополучия у испытуемых ЭГ после формирующего эксперимента (при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$). У дошкольников КГ статистически значимые сдвиги определены только для показателей «социометрический статус» (при $p < 0,05$), «уровень развития сюжетно-ролевой игры» (при $p < 0,05$), «саморегуляция в познавательной деятельности» (при $p < 0,001$), «децентрация» (при $p < 0,05$).

У детей ЭГ изменения показателей критерия «система отношений, заданная социальной ситуацией развития», носят положительный характер, тогда как у дошкольников из КГ – отрицательный. Так, в ЭГ увеличился процент воспитанников, которые в своем отношении к педагогу стали проявлять позитивную направленность (с 32,8 % до 55,9 %), принятие и симпатию (с 10,3 % до 22,5 %), снизилось количество детей с нейтральным отношением к воспитателю (с 34,8 % до 21,6 %). После формирующего эксперимента в ЭГ не было выявлено воспитанников с негативным отношением ко взрослому (до эксперимента – 22,1 %), тогда как в КГ сохранили свое негативное и нейтральное отношение к педагогу 14,5 % и 40 % испытуемых.

По результатам повторной диагностики установлено, что в ЭГ увеличился процент детей, находящихся в благоприятных статусных категориях (с 41,7 % до 63,2 %), а также значительно снизилось количество дошкольников, попадающих в статусные категории «изолиро-

ванные» (с 9,3 % до 0 %) и «принятые» (с 49 % до 36,8 %). При этом в КГ процент воспитанников, имеющих неблагоприятные статусные категории, увеличился с 45,6 % до 48,5 %.

Важно отметить существенное снижение количества отрицательных выборов у детей ЭГ (\bar{x} до – 0,93, \bar{x} после – 0,4), а также процент воспитанников, у которых они были зафиксированы (с 42,6 % до 33 %). После формирующего эксперимента дошкольники стали проявлять друг к другу больше ответных симпатий, о чем свидетельствует увеличение количества взаимных выборов (\bar{x} до – 0,87, \bar{x} после – 1,62). При этом у воспитанников КГ практически отсутствует динамика как отрицательных (\bar{x} до – 1,22, \bar{x} после – 1,16), так и взаимных выборов (\bar{x} до – 0,97, \bar{x} после – 0,96) в детской группе.

По итогам проведенной работы с педагогами у детей ЭГ значительно повысился суммарный показатель положительной оценки себя (\bar{x} до – 48,55, \bar{x} после – 55,79), тогда как у дошкольников КГ остался на прежнем уровне (\bar{x} до – 48,55, \bar{x} после – 55,79).

У детей ЭГ определена различная динамика показателей критерия «положительные и нейтральные эмоциональные состояния». Так как в содержательной интерпретации функциональные состояния, определяющие эмоциональный статус ребенка, имеют как позитивную, так и негативную модальность, то установленные сдвиги у детей ЭГ характеризуются разной направленностью (рис. 2). При этом в КГ, как уже было отмечено ранее, статистически значимых сдвигов по функциональным состояниям не выявлено (рис. 3).

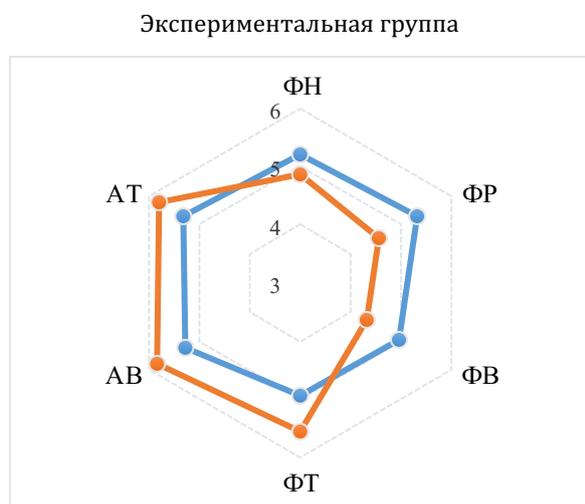


Рис. 2. Динамика эмоционального статуса испытуемых ЭГ

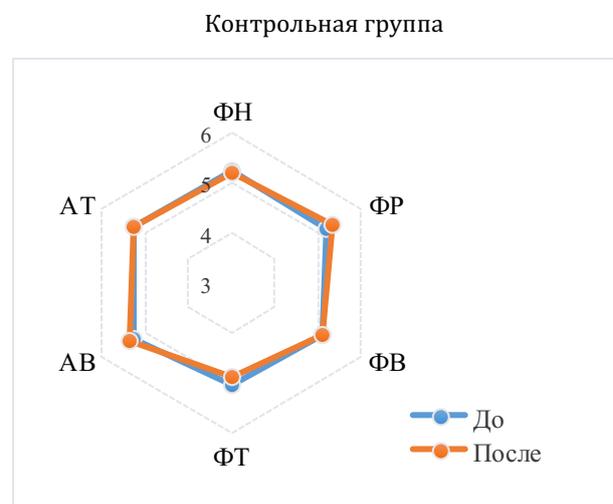


Рис. 3. Динамика эмоционального статуса испытуемых КГ

Примечание. ФН – функциональная настороженность, ФР – функциональное расслабление, ФВ – функциональное возбуждение, ФТ – функциональное торможение, АВ – аффективное возбуждение, АТ – аффективное торможение; 6 – состояние не проявилось, 5 – низкий уровень устойчивости, 4 – уровень устойчивости ниже среднего, 3 – средний уровень устойчивости.

Как видно на рис. 2 и 3, у испытуемых ЭГ увеличилась частота проявления таких функциональных состояний, как ФР (\bar{x} до – 5,32, \bar{x} после – 4,57), ФВ (\bar{x} до – 4,94, \bar{x} после – 4,3) и ФН (\bar{x} до – 4,22, \bar{x} после – 4,89), тогда как уровни устойчивости таких состояний, как ФТ (\bar{x} до – 4,96, \bar{x} после – 5,56), АВ (\bar{x} до – 5,26, \bar{x} после – 5,82) и АТ (\bar{x} до – 5,3, \bar{x} после – 5,78), уменьшились. Наряду с этим у детей КГ функциональные состояния, связанные с переживанием негативных аффектов, остались без существенных изменений: ФТ (\bar{x} до – 5,05, \bar{x} после – 4,09), АВ (\bar{x} до – 5,27, \bar{x} после – 5,35), АТ (\bar{x} до – 5,26, \bar{x} после – 5,24).

По итогам повторной диагностики у детей ЭГ и КГ установлены положительные сдвиги показателя критерия «субъектная позиция в ведущей деятельности». При этом если в начале учебного года дошкольники обеих групп демонстрировали преимущественно II уровень развития сюжетно-ролевой игры «ниже среднего» (ЭГ – 65,5 %, КГ – 69,6 %), то в конце года у воспитанников ЭГ преобладает III «средний» (63,2 %) уровень развития игровой деятельности, а у испытуемых КГ, несмотря на положительную динамику, преимущественное распространение имеет II уровень «ниже среднего» (58,2 %).

Результаты исследования свидетельствуют также и о позитивных сдвигах показателей критерия «возрастные психологические новообразования» у испытуемых обеих групп. Отметим, что у детей из ЭГ они более выражены, чем у их сверстников из КГ. В ЭГ после формирующего эксперимента значительно увеличилось количество детей с IV (с 26 % до 42,6 %) и V (с 15,2 % до 53,9 %) уровнями развития саморегуляции, а число детей с III уровнем развития саморегуляции снизилось с 45,1 % до 3,4 %. В КГ также возросло количество воспитанников с IV (с 25,5 % до 33,9 %) и V (с 14,5 % до 33,3 %) уровнями развития саморегуляции. При этом для одной трети дошкольников КГ характерным остается III уровень развития саморегуляции (начало года – 39,4 %, конец года – 29,74 %).

У детей ЭГ установлено существенное улучшение показателя сформированности децентрации после формирующего эксперимента: увеличилось количество воспитанников, проявляющих полную децентрацию (с 23,5 % до 70,6 %), а число испытуемых с частичной децентрацией снизилось (с 48 % до 29,4 %), не были определены воспитанники с проявлениями центрации (в начале года – 28,4 %, в конце года – 0 %). В КГ также возросло количество воспитанников с полной децентрацией (с 24,2 % до 48,5 %), однако число испытуемых, для которых характерно проявление частичной децентрации (41,2 %) или ее отсутствие (10,3 %), осталось высоким.

Далее для подтверждения эффективности формирующего воздействия результаты повторного диагностического обследования испытуемых ЭГ и КГ были сопоставлены с применением *U*-критерия Манна – Уитни (табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения показателей психологического благополучия воспитанников в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента (*U*-критерий Манна – Уитни)

Критерии и показатели психологического благополучия	Сумма рангов (ЭГ)	Сумма рангов (КГ)	U	Z	p
1. Система отношений, заданная социальной ситуацией развития					
1.1. Позитивные межличностные отношения со взрослыми	31466	36819	10536	6,627	0,000
1.2.1. Социометрический статус	41832,5	26432	12737,5	4,288	0,000
1.2.2. Отрицательные выборы	33192	35073	12282	5,043	0,000
1.2.3. Взаимные выборы	44868,5	23396,5	9701,5	7,489	0,000
1.3. Положительная оценка себя	45185	23080	9,385	7,321	0,000
2. Положительные и нейтральные эмоциональные состояния					
2.1. Функциональное состояние настороженности	34098	34167	13188	3,801	0,001
2.2. Функциональное расслабление	32046	36218,5	11136,5	5,883	0,000
2.3. Функциональное возбуждение	30996,5	37298,5	10086,5	6,869	0,000
2.4. Функциональное торможение	44059	24206	10511	6,759	0,000
2.5. Аффективное возбуждение	42796,5	25468,5	11733,5	6,258	0,000
2.6. Аффективное торможение	43631,5	24633,5	10938,5	6,947	0,000
3. Субъектная позиция в ведущей деятельности					
3. Уровень развития сюжетно-ролевой игры	44870	23395	9700	7,802	0,000
4. Возрастные психологические новообразования					
4.1. Саморегуляция в познавательной деятельности	43375,5	24889,5	11194,5	6,004	0,000
4.2. Децентрация	41970	26295	12600	4,845	0,000

Как показывает анализ данных таблицы, между всеми показателями детского психологического благополучия у дошкольников ЭГ и КГ после формирующего эксперимента установлены достоверные различия (при $p < 0,001$ и $p < 0,0001$). Это свидетельствует о том, что улучшение показателей психологического благополучия воспитанников обусловлено совокупностью условий образовательной среды учреждений дошкольного образования. Специальное формирующее воздействие, направленное на оптимизацию социального, пространственно-предметного и технологического компонентов образовательной среды, имеет результирующий эффект в виде положительного влияния на интегральный показатель детского психологического благополучия, а также обеспечивает максимизацию проявлений его отдельных характеристик.

С целью доказательства правомерности данного вывода был осуществлен корреляционно-регрессионный анализ зависимости глобального критерия психологического благополучия ребенка (Б) от глобального уровня образовательной среды (А) до и после формирующего воздействия. С учетом требований к исходным данным расчеты проводились только для ЭГ и КГ, в которых работали два основных воспитателя (1А – первый воспитатель; 2А – второй воспитатель). Всего в выборке таких групп было 10 (ЭГ – 5, КГ – 5). Итоги регрессии для зависимой переменной Б представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты корреляционно-регрессионного анализа зависимой переменной Б (до формирующего эксперимента)

Предикторы Б	β	t	p -уровень
1А	0,115	1,803	0,043
2А	0,359	5,614	0,000
Статистика модели	$R^2 = 0,14, F = 17,6, p = 0,0001$		

Как показывает анализ представленных данных перед формирующим экспериментом в группах, где работали два воспитателя, 14 % глобального критерия психологического благополучия ребенка определяются уровнем глобального критерия образовательной среды ($R^2 = 0,14, F = 17,6, p < 0,0001$).

До формирующего воздействия характеристики компонентов образовательной среды и показатели психологического благополучия имели преимущественно невысокие значения и статистически не различались между собой. После реализации программы оптимизации образовательной среды в ЭГ значения интегральных показателей существенно повысились, тогда как в КГ эти изменения незначительны. Поэтому для повышения информативности регрессии и устранения возможного смещения оценок мы объединили группы до и после в одну, добавив в уравнение фиктивную переменную «Т = время». Так, до эксперимента Т = 0, после эксперимента Т = 1. Полученные результаты отражены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты корреляционно-регрессионного анализа зависимой переменной Б (после формирующего эксперимента для объединенных групп)

Предикторы Б	β	t	p -уровень
1А	0,1583	3,763	0,0002
2А	0,4367	10,894	0,0000
Т	0,2413	5,821	0,0000
Статистика модели	$R^2 = 0,37, F = 83,53, p = 0,0001$		

Уравнение регрессии статистически значимо $R^2 = 0,37$ ($F = 83,53, p < 0,0001$). Итоги проведенной статистической обработки данных позволяют заключить, что в группах, где работали два воспитателя, 37 % вариаций глобального критерия психологического благополучия ребенка обусловлены уровнем глобального критерия образовательной среды.

Обсуждение. Проведенный анализ данных констатирует наличие изменений показателей психологического благополучия разной направленности и степени выраженности после проведения формирующего эксперимента у испытуемых ЭГ и КГ, что подтверждает эффективность программы оптимизации образовательной среды учреждения дошкольного образования. Все показатели психологического благополучия детей 5–6 лет в ЭГ оказались восприимчивы к экспериментальному воздействию, тогда как у воспитанников КГ большинство из них остались преимущественно без динамики или изменились значительно меньше, чем у сверстников в ЭГ.

Реализация программы способствовала актуализации у воспитателей психолого-педагогических знаний в области формирования личности ребенка и педагогических условиях, содействующих благополучному развитию воспитанников; анализу рисков компонентов образовательной среды, выбору эффективных способов их преодоления; рефлексивной оценке результатов собственной профессиональной деятельности и осознанию значимости образовательной среды для амплификации развития ребенка старшего дошкольного возраста.

Установленные в исследовании факты не только доказывают правомерность вывода о влиянии условий образовательной среды на психологическое благополучие ребенка, но и по-

казывают, что наличие двух воспитателей в группе является оптимальным параметром организации образовательного процесса, так как сохраняет профессиональные ресурсы педагога, препятствует его эмоциональному выгоранию.

С учетом вышесказанного могут быть сформулированы следующие выводы.

Тактика педагогического взаимодействия обуславливает особенности различных контекстов социальной ситуации развития старших дошкольников и, как следствие, субъективное переживание ребенком межличностных отношений. Именно личностно ориентированное взаимодействие предсказывает положительные отношения ребенка со взрослым и сверстниками, а также обеспечивает принятие себя.

В свою очередь, содержательно насыщенная и доступная игровая среда является сквозным условием, необходимым для проявления инициативности ребенка во взаимодействии с окружающим миром, обогащения содержания его деятельности, установления положительного отношения к себе и другим.

Наряду с этим личностно ориентированная модель обучения способствует обогащению социального опыта ребенка и установлению доброжелательных межличностных отношений как со взрослым, так и со сверстниками. Эти результаты оказались особенно важными, так как убедительно доказывают необходимость амплификации детского развития в условиях оптимальной образовательной среды, а также подтверждают тот факт, что для психологического благополучия ребенка в дошкольном возрасте первостепенное значение имеет не специально организованное обучение, а возможность заниматься специфически детскими видами деятельности в окружении сверстников и поддерживающего взрослого.

Заключение. Интерпретация полученных данных в контексте основных направлений проведенной экспериментальной работы, а также установленных взаимосвязей между характеристиками образовательной среды и показателями психологического благополучия ребенка позволяет конкретизировать средовые аспекты, которые обуславливают этот причинно-следственный ряд, а также оказывают наибольшее воздействие на детское благополучие. Представленные в исследовании результаты дают возможность с большей долей вероятности говорить об отдельных характеристиках социального, пространственно-предметного и технологического компонентов как о предикторах показателей психологического благополучия ребенка. К ним относятся:

- личностно ориентированное взаимодействие воспитателя с детьми, опосредующее воздействие на ребенка внешних условий и регулирующее его отношения с миром;
- содержательно насыщенная и доступная игровая среда, существенно определяющая условия развития специфически детских видов деятельности и способствующая проявлению субъектности ребенка;
- личностно ориентированное обучение, которое обеспечивает полноценное формирование возрастных психологических новообразований детей старшего дошкольного возраста.

Наряду с отмеченными характеристиками образовательной среды предиктором детского благополучия также является наличие двух педагогов, работающих с детьми в одной группе.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка : сб. М. : Смысл ; Эксмо, 2004. 512 с.
2. *Дилигинский Н. В., Дымова Л. Г., Севастьянов П. В.* Нечеткое моделирование и многокритериальная оптимизация производственных систем в условиях неопределенности: технология, экономика, экология : монография / под общ. ред. Н. В. Дилигинского. М. : «Машиностроения-1», 2004. 336 с.
3. *Дубровина И. В.* Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/vppr.2020170301 (дата обращения: 01.05.2022).
4. *Елупахина А. В.* Исследование технологического компонента образовательной среды учреждения дошкольного образования // Научно-методический журнал «Пралеска». 2020. № 12. С. 3–9.
5. *Елупахина А. В.* Педагогическая направленность воспитателя как условие психологического благополучия ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования // Педагогическая наука и образование. 2019. № 2. С. 74–80.
6. *Елупахина А. В.* Современные подходы к исследованию психологического благополучия ребенка // Веснік адукацыі. 2019. № 8. С. 50–55.
7. *Запорожец А. В.* Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии : сб. ст. / Акад. наук СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Л. И. Анциферов. М., 1978. С. 243–267.

8. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М. : Пер Сэ, 2007. 271 с.
9. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях = Model of experiments in social psychology and applied researches : пер. с англ. СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. 391 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 4-е. М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.
11. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер ; Питер Пресс, 2007. 347 с.
12. Панько Е. А. Воспитатель дошкольного учреждения: психология : пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. Минск : Зор. верас., 2006. 264 с.
13. Психологическое благополучие ребенка в современном обществе. Новосибирск : Изд-во Новосибир. гос. техн. ун-та, 2016. 288 с.
14. Соценко Т. М., Елупахина А. В., Богданович Ж. В. Анализ качества условий благополучного развития ребенка в образовательной среде учреждения дошкольного образования // Научно-методический журнал «Пралеска». 2020. № 1. С. 9–14.
15. Хармс Т. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. ECERS-R. Изд. перераб. М. : Национальное образование, 2016. 136 с. (Национальная контрольно-диагностическая лаборатория).
16. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. Изд. 2-е. М. : Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. 414 с.
17. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. М. : Бинوم. Лаборатория знаний, 2011. 220 с.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Смысл, 2001. 366 с.
19. Handbook of child well-being : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh [et al.]. Dordrecht; Heidelberg : Springer, 2014. Vol. 5.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process, outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // Psychol. Science. 2002. Vol. 13. № 3. Pp. 199–206.
21. Pollard E. L. Child well-being: a systematic review of the literature // Social Indicators Research. 2003. Vol. 61. № 1. Pp. 59–78.
22. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // Psychotherapy a. Psychosomatics. 2014. Vol. 83. № 1. Pp. 10–28.

Conditions for the formation of psychological well-being of children in the educational environment of a preschool institution

A. V. Elupahina

master of Psychological Sciences, senior lecturer of the Department of Methods of Preschool Education of the Faculty of Preschool Education, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University. Republic of Belarus, Minsk. E-mail: alesiyaelupakhina@gmail.com

Abstract. The relevance of the study is determined by the fact that in the modern socio-cultural situation, childhood acts as a period that requires special attention in the field of health protection, creating conditions for the realization of the sensitive possibilities of age. In this regard, the article identifies the conditions of the educational environment as the key context of the social situation of development in preschool age, ensuring the formation of psychological well-being of children.

The methodology of the research is based on the eudemonistic approach to understanding psychological well-being, the conceptual provisions of Russian psychological science regarding mental development in ontogenesis.

The author's interpretation and operationalization of the concept of "psychological well-being of a child" in relation to preschool age is carried out in the study. The key concept for distinguishing its structural components is the category of psychological age (B. G. Ananyev, L. S. Vygotsky, A.V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, L. F. Obukhova, D. B. Elkonin, etc.).

Based on the empirical classification, three types of psychological well-being of older preschool children are identified and described meaningfully: prosperous, conditionally prosperous, with well-being risks.

The results of studying the characteristics of the social, spatial-subject and technological components of the educational environment of a preschool institution are presented. Statistically significant correlations between the characteristics of the educational environment and indicators of psychological well-being of pupils of senior preschool age have been established. In groups where the characteristics of social, spatial-subject and technological components have low values, the indicators of psychological well-being of children are also re-

duced. Significant environmental parameters that determine high values of indicators of children's psychological well-being are identified.

The content of the educational environment optimization program is described, the results of its testing are presented. The conditions for the formation of psychological well-being of older preschool children are determined.

Keywords: conditions for the formation of a child's psychological well-being, educational environment, optimization of social, spatial, subject, technological components of the environment, senior preschool age, preschool education institution, theory of fuzzy sets.

References

1. Vygotskij L. S. *Psihologiya razvitiya rebenka : sb.* [Psychology of child development : collected works]. M. Smysl (Sense...) ; Eksmo. 2004. 512 p.
2. Diliginskij N. V., Dymova L. G., Sevast'yanov P. V. *Nechetkoe modelirovanie i mnogokriterial'naya optimizatsiya proizvodstvennyh sistem v usloviyah neopredelennosti: tekhnologiya, ekonomika, ekologiya : monografiya* [Fuzzy modeling and multicriteria optimization of production systems under uncertainty: technology, economics, ecology : monograph] / under the gen. ed. of N. V. Diliginsky. M. "Mechanical Engineering-1", 2004. 336 p.
3. Dubrovina I. V. *Fenomen "psihologicheskoe blagopoluchie" v kontekste social'noj situatsii razvitiya* [The phenomenon of "psychological well-being" in the context of the social situation of development] // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* – Herald of Practical Psychology of Education. 2020. Vol. 17. No. 3. Pp. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301 (date accessed 01.05.2022).
4. Elupahina A. V. *Issledovanie tekhnologicheskogo komponenta obrazovatel'noj sredy uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Research of the technological component of the educational environment of a preschool educational institution] // *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Praleska"* – Scientific and methodological journal "Praleska". 2020. No. 12. Pp. 3–9.
5. Elupahina A. V. *Pedagogicheskaya napravlenost' vospitatelya kak uslovie psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Pedagogical orientation of the educator as a condition for the psychological well-being of the child in the educational environment of a preschool institution] // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* – Pedagogical science and education. 2019. No. 2. Pp. 74–80.
6. Elupahina A. V. *Sovremennye podhody k issledovaniyu psihologicheskogo blagopoluchiya rebenka* [Modern approaches to the study of psychological well-being of a child] // *Vesnik adukatsyi* – Vesnik adukatsyi. 2019. No. 8. Pp. 50–55.
7. Zaporozhec A. V. *Znachenie rannih periodov detstva dlya formirovaniya detskoj lichnosti* [The significance of early childhood periods for the formation of a child's personality] // *Princip razvitiya v psihologii : sb. st.* – The principle of development in psychology : collection of articles / Academy of Sciences of the USSR, Institute of Psychology; ed. L. I. Antsiferov. M. 1978. Pp. 243–267.
8. Zmeyov S. I. *Andragogika: osnovy teorii i tekhnologii obucheniya vzroslyh* [Andragogy: fundamentals of theory and technology of adult education]. M. Per Se. 2007. 271 p.
9. Campbell D. *Modeli eksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovaniyah = Model of experiments in social psychology and applied researches : per. s angl.* [Models of experiments in social psychology and applied research = Model of experiments in social psychology and applied research : transl. from English]. SPb. Social psychological center. 1996. 391 p.
10. Leont'ev A. N. *Problemy razvitiya psihiki. Izd. 4-e.* [Problems of mental development. Ed. 4th]. M. Publishing House of Moscow State University. 1981. 584 p.
11. Panov V. I. *Psihopedagogika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika* [Psychopedagogics of educational systems: theory and practice]. SPb. Piter ; Piter Press. 2007. 347 p.
12. Pan'ko E. A. *Vospitatel' doshkol'nogo uchrezhdeniya: psihologiya : posobie. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Preschool teacher: psychology : manual. 2nd ed., reprinted and add.] Minsk. Zor. veras. 2006. 264 p.
13. *Psihologicheskoe blagopoluchie rebenka v sovremennom obshchestve* – Psychological well-being of a child in modern society. Novosibirsk. Publishing House of Novosibirsk State Technical University. 2016. 288 p.
14. Socenko T. M., Elupahina A. V., Bogdanovich Zh. V. *Analiz kachestva uslovij blagopoluchnogo razvitiya rebenka v obrazovatel'noj srede uchrezhdeniya doshkol'nogo obrazovaniya* [Analysis of the quality of conditions for the child's successful development in the educational environment of a preschool institution] // *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Praleska"* – Scientific and methodological journal "Praleska". 2020. No. 1. Pp. 9–14.
15. Harms T. *Shkaly dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizatsiyah. ECERS-R. Izd. pererab.* [Scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational organizations. ECERS-R. Reworked]. M. National education. 2016. 136 p. (National Control and Diagnostic Laboratory).
16. El'konin D. B. *Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: izbrannye psihologicheskie trudy. Izd. 2-e.* [Mental development in childhood: selected psychological works. Ed. 2nd]. M. Institute of Practical Psychology; Voronezh. MODEK. 1997. 414 p.

17. Yakimanskaya I. S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Fundamentals of personality-oriented education]. M. Binom. Laboratory of Knowledge. 2011. 220 p.
18. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda ot modelirovaniya k proektirovaniyu. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Educational environment from modeling to design. Ed. 2nd, corr. and add.] M. Smysl (Sense). 2001. 366 p.
19. Handbook of child well-being : in 5 vol. / ed.: A. Ben-Arieh [et al.]. Dordrecht; Heidelberg : Springer, 2014. Vol. 5.
20. NICHD Early Child Care Research Network. Child-care structure, process, outcome: direct and indirect effects of child-care quality on young children's development // *Psychol. Science*. 2002. Vol. 13. No. 3. Pp. 199–206.
21. Pollard E. L. Child well-being: a systematic review of the literature // *Social Indicators Research*. 2003. Vol. 61. No. 1. Pp. 59–78.
22. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia // *Psychotherapy a. Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. No. 1. Pp. 10–28.

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 2 (144) (2022)**

16+

Редактор А. В. Мариева
Технический редактор Л. А. Кислицына
Дизайн обложки А. К. Долгова
Редактор выпускающий А. Ю. Егоров
Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Подписано в печать 29.09.2022 г.
Дата выхода в свет 15.11.2022 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 21,25. Тираж 200 экз. Заказ № 398.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36