

ISSN 2713-1009

Антропологическая дидактика и воспитание

ТОМ 8

№ 6

16+

2025



Электронный научно-методический журнал «Антропологическая дидактика и воспитание» издаётся с 2018 г. (до 2020 г. выходил под названием «Искусство и образование: методология, теория, практика»).

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы обновления содержания обучения и воспитания подрастающих поколений. Актуальность этой проблематики и неудовлетворённость используемыми способами её решения звучат с трибун многочисленных научных конференций, отражены в СМИ, в заявлениях представителей экспертного сообщества и властных структур нашей страны.

Поскольку содержание обучения и воспитания является междисциплинарной проблемой, журнал приглашает к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, методистов и представителей других областей знания, задействованных в процессах обучения и воспитания на всех образовательных уровнях.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Министерства науки и высшего образования РФ.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несёт ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

КОНТАКТЫ / CONTACT US

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций 18.10.2021
Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058
Издательство: НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР «УНИВЕРСУМ»
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
ОГРНИП 322774600144719 ИНН 332806803501
Почтовый адрес: 125167, г. Москва, Красноармейская ул., 9-101
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: <https://science-book.ru>
Электронная почта: dimacreator@mail.ru
Номер подписан: 01.12.2025

Founder: Dmitry A. POTAPOV
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications 18.10.2021
Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058
Publishing house: RESEARCH CENTER «UNIVERSUM»
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
OGRNIP 322774600144719 TIN 332806803501
Postal address: 125167, Moscow, Krasnoarmeyskaya St., 9-101
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: <https://science-book.ru>
E-mail: dimacreator@mail.ru



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

НОВИЧКОВ Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, автор более 100 научных и научно-методических публикаций. Отличник просвещения СССР, Отличник народного образования Грузинской ССР, Отличник народного образования МНР, Заслуженный учитель Российской Федерации. С 1964 года неразрывно связан с системой образования. Работал учителем, директором школы, на различных должностях в Министерстве просвещения СССР, ректором, проректором и заместителем директора по научной работе в ряде учебных и научно-исследовательских институтов, первым заместителем Министра образования РФ, Начальником Северного окружного управления Департамента образования г. Москвы.



Принимал активное участие в разработке и реализации нескольких крупных международных проектов с учёными США, Франции, Канады, Финляндии, Норвегии, Италии. Привлекался в качестве эксперта к разработке образовательных проектов Советом Европы

NOVICHKOV Vladimir Borisovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Pedagogy Department, Institute "Higher School of Education", Moscow Pedagogical State University. Overachiever of the Education of the USSR, Overachiever of the Public Education of the Georgian SSR, Overachiever of the Public Education of the MPR, Honored Teacher of the Russian Federation

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



АФАНАСЬЕВ Владимир Васильевич, доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета

AFANASYEV Vladimir Vasilievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



ПОТАПОВ Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, специалист в области психологии творчества, креативности, музыкальной педагогики и психологии

POTAPOV Dmitry Aleksandrovich, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the expert in the field of psychology of creativity, musical pedagogics and psychology



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ / EDITORIALBOARD



БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор научно-теоретического журнала Российской академии образования «Педагогика», член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении профессионального образования

BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Editor-in-Chief of the Scientific and Theoretical Journal of the Russian Academy of Education "Pedagogy", Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a member of the Vocational Education Department



ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией экспериментальной психологии и педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета

VOROVSHNIKOV Sergey Georgievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, a Head of the Laboratory of Experimental Psychology and Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University



ЕРОШИН Владимир Иванович, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования

EROSHIN Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences in Economics, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a member of the Department of General Secondary Education



КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета

KARAKOZOV Sergey Dmitrievich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow Pedagogical State University



КАЛИМУЛЛИНА Ольга Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Казанской государственной консерватории им. Н.Г. Жиганова, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении образования и культуры

KALIMULLINA Olga Anatolyevna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kazan State Conservatory named after N.G. Zhiganov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences. He is a member of the Department of Education and Culture



ЛУКАЦКИЙ Михаил Абрамович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики

LUKATSKY Mikhail Abramovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of RAE, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy



МАЛЫХ Сергей Борисович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии

MALYKH Sergey Borisovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician-Secretary of the Department of Psychology and Age Physiology



НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета

NEBORSKY Yegor Valentinovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor of Moscow Pedagogical State University



ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики

POLONSKY Valentin Mikhailovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a Member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy



САВЕНКОВ Александр Ильич, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, академик РАО. Состоит в Отделении профессионального образования

SAVENKOV Alexander Ilyich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University. Academician of the Russian Academy of Sciences, a member of the Vocational Education Department



СЕМЁНОВ Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, директор Института кибернетики и образовательной информатики им. А. И. Берга Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук, академик РАН и РАО

SEMENOV Alexey Lvovich, Doctor of Sciences in Physics and Mathematics, Professor, Director of the A.I. Berg Institute of Cybernetics and Educational Informatics of the Federal Research Center "Informatics and Management" of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education



СЛОБОДЧИКОВ Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики

SLOBODCHIKOV Viktor Ivanovich, Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, a member of the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy



СМОЛЯНИНОВА Ольга Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет, академик РАО. Состоит в Отделении общего среднего образования

SMOLYANINOVA Olga Georgievna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Siberian Federal University, Academician of the Russian Academy of Sciences, a member of the Department of General Secondary Education



СОБКИН Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, директор Центра социологии образования РАО, академик РАО

SOBKIN Vladimir Samuilovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Institute of Psychology L.S. Vygotsky, Russian state university for the humanities, Director of the Center for Sociology of Education RAE, Academician of the Russian Academy of Sciences



ЦИРУЛЬНИКОВ Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, эксперт Российского научного фонда (РНФ) при правительстве РФ, академик РАО. Состоит в Отделении образования и культуры

TSIRULNIKOV Anatoliy Markovich, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, expert of the Russian Science Foundation, Academician of the Russian Academy of Science, a member of the Department of Education and Culture



ЩЕРБАКОВА Анна Иосифовна, доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, ректор Московского государственного института музыки им. А.Г. Шнитке, действительный член МАНПО и РАЕ

SHCHERBAKOVA Anna Iosifovna, Doctor of Sciences in Pedagogy, Doctor of Culturology, Professor, Rector of the Schnittke Moscow State Institute of Music, Full member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education



СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА

Портнова Т.В. ДИДАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ МИРОВОГО ТЕАТРА.....	9
Афанасьев В.В., Павленко А.А. ТЕРМИН КАК ДЕМАРКАЦИЯ СМЫСЛА: ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ	26
Неборский Е.В. ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД: АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ, ПОТЕНЦИАЛА И РИСКОВ В ОБРАЗОВАНИИ.....	64

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Бодина Е.А. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ	81
Егорова А.Е., Андреева М.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я – БУДУЩИЙ ПЕДАГОГ»	91

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Ломов С.П., Чжу Сяохуэй. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ И ВИЗУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ	100
Карев Б.А., Лу Хунюн. СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ЦЕНТРА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО УКРЕПЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ КИТАЯ И РОССИИ	119
Шэн Цзяци, Корноухов М.Д. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ ОСВОЕНИЯ ОПЕРНОГО ЖАНРА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КИТАЙСКИХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	128

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ананченкова П.И. ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРОДЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ РАБОТНИКОВ СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП.....	140
Иванцов А.А., Васильева Т.В. ТЕОРИИ И МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ОТРАСЛЕВОЙ КОНТЕКСТЫ).....	150
Антонова М.А., Малащенко В.О., Вязников А.В., Малащенко И.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	164
Ситаров В.А., Саратов Т.Е. РОЛЬ МНОГОФОРМАТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	177



CONTENTS

MODERN DIDACTICS

Portnova T.V. DIDACTICS OF STUDYING CONTEMPORARY PERFORMANCE PRACTICES IN THE SYSTEM OF WORLD THEATRE	9
Afanasyev V.V., Pavlenko A.A. THE TERM AS A DEMARCATION OF MEANING: HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE TERMINOLOGICAL METHOD IN SCIENTIFIC DISCOURSE.....	26
Neborsky E.V. A PREDICTIVE APPROACH: ANALYSIS OF TRENDS, POTENTIAL AND RISKS IN EDUCATION	64

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Bodina E.A. THE ROLE OF PERSONALITY IN PEDAGOGY AND THE OBJECTIVES OF EDUCATION	81
Egorova A.E., Andreeva M.P. CREATING A PROFESSIONAL IMAGE "I AM A FUTURE TEACHER"	91

NEW EDUCATIONAL PRACTICE

Lomov S.P., Zhu Xiaohui. THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUE PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ILLUSTRATION: PEDAGOGICAL TECHNIQUES AND VISUAL PRACTICES.....	100
Karev B.A., Lu Hongyun. STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIA-CHINA CULTURE AND ART CENTER AS A MEANS OF STRENGTHENING INTERNATIONAL RELATIONS	119
Sheng Jiaqi, Kornoukhov M.D. THE ARTISTIC ASPECT OF MASTERING THE OPERA GENRE AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE THINKING IN CHINESE MUSIC-PEDAGOGICAL UNIVERSITIES	128

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Ananchenkova P.I. INTRA-CORPORATE TRAINING AS A MECHANISM FOR PROLONGING PROFESSIONAL LONGEVITY OF EMPLOYEES OF OLDER AGE GROUPS	140
Ivantsov A.A., Vasilyeva T.V. THEORIES AND MODELS OF INTEGRATION IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (GENERAL METHODOLOGICAL AND INDUSTRY CONTEXTS)	150
Antonova M.A., Malaschenko V.O., Vyaznikov A.V., Malashenko I.Y. FEATURES OF TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	164
Sitarov V.A., Saratova T.E. THE ROLE OF MULTI-FORMAT DIGITAL ASSESSMENT IN THE ONTOLOGICAL MODEL OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	177





ПОРТНОВА

ТАТЬЯНА ВАСИЛЬЕВНА,

доктор искусствоведения, профессор,
ФГБОУ ВО «Российский
государственный университет
им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)»,
e-mail: infotatiana-p@mail.ru

PORTNOVA

TATIANA VASILYEVNA,

Doctor of Art History, Professor,
Kosygin Russian State University
(Technology. Design. Art)",
e-mail: infotatiana-p@mail.ru

ДИДАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ПРАКТИК В СИСТЕМЕ МИРОВОГО ТЕАТРА

В статье с культурологической и искусствоведческой точек зрения рассматриваются перформативные практики, встроенные в систему современного мирового театра. В частности, явление перформанса анализируется с точки зрения глобализационных процессов, во многом обуславливающих развития мировой культуры. Вводится и обосновывается понятие «межкультурного перформанса» как реакции на культурную глобализацию. Сформирована многофазная пространственно-временная модель перформанса, состоящая из последовательных стадий, универсальных для всех видов выступлений. Перформанс также рассмотрен через призму динамических взаимоотношений между его участниками. В заключении отмечается, что с позиций дидактического изучения перформанс – это динамический, постоянно меняющийся процесс, требующий регулярного научно-практического осмысления.

Ключевые слова: дидактика изучения, перформанс, театр, межкультурный перформанс, представление, культурный экспорт.

DIDACTICS OF STUDYING CONTEMPORARY PERFORMANCE PRACTICES IN THE SYSTEM OF WORLD THEATRE

The article examines the performative practices embedded in the system of modern world theater from the cultural and art criticism points of view. In particular, the phenomenon of performance is analyzed from the point of view of globalization processes that largely determine the development of world culture. The concept of «intercultural performance» as a reaction to cultural globalization is introduced and justified. A multiphase space-time performance model has been formed, consisting of successive stages that are universal for all types of performances. Performance is also examined through the lens of the dynamic relationships between its participants. The conclusion notes that, from the perspective of didactic study, performance is a dynamic, constantly changing process that requires regular scientific and practical reflection.

Keywords: didactics of study, performance, theatre, intercultural performance, presentation, cultural export.



Введение

Изучение такой формы современного визуального искусства, как перформанс, носящее практический и теоретический характер, можно описать как не поддающийся завершению динамичный процесс. Что бы это ни было, это было не так раньше и не будет точно так же снова, пишет о театральном перформансе отечественный исследователь Н.О. Устькачкинцев [13, с. 394]. Следовательно, процесс изучения перформанса в силу такой характеристики данного понятия, как изменчивость, актуален на любом этапе и в любой период, так как является своеобразным «моментальным снимком театральной действительности, существующей в определённый промежуток времени» [20, с. 133].

Актуальность изучения динамики современных перформативных практик, существующих в системе мирового театра, актуализирована благодаря тому, что подобная исследовательская деятельность – это путь к изучению и пониманию такого сложного и многоаспектного конструкта, как театр в его непрерывном становлении.

Целью исследования в данном случае является определение культурологической сути перформанса в контексте дидактического изучения мирового театрального опыта, а также направлений его дальнейшего развития.

Методология исследования. Для определения перформанса как мировой культурной и театральной практики он рассмотрен с точки зрения такого масштабного явления, как глобализация. Анализ перформативных театральных практик осуществлён через призму межкультурной коммуникации, сформулирована, обоснована и наглядно отображена универсальная пространственно-временная модель театрального перформанса. Для достижения цели исследования и успешного решения вышеописанных задач были применены такие методы исследования, как теоретический контент-анализ научной и научно-методической литературы по теме исследования; системный метод в группировке изложения материала; методы сравнительного анализа данных, выявления противоречий и абстрагирования.



Основная часть

В последние несколько десятилетий мировые системы: культурные, политические, экономические и социальные, меняются под воздействием глобализации – сложного процесса, в основе которого лежит масштабная унификация и интеграция. Как отмечает Т. Берг, в контексте культурной глобализации мы получили возможность говорить о всемирной популярной культуре, мировом театре, живописи и др. универсальных и широко распространённых видах искусства [17, с. 88].

Глобализация не просто допускает, но и поощряет культурные различия на уровне повседневного поведения, разговорных языков, образа жизни, художественных произведений и так далее. Лежащая в её основе система унифицирована и транскультурна – и её основная цель состоит в том, чтобы привести все подсистемы в гармонию [27, с. 42].

На наш взгляд, динамику современных перформативных практик в системе мирового театра интересно рассмотреть в связи с глобализацией. Межкультурные перформативные практики в данном случае, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, формируются в результате быстрого глобального распространения новостей, стилей, музыки, средств массовой информации и многого другого, что составляет культурный пласт современности в различных уголках мира [1, с. 171; 19, с. 79]. Современный мировой театр немислим без эстетичного перформанса, в основу которого положены самые различные культурные веяния. Зачастую театральная визуализация, лежащая в основе того или иного представления, возникает как реакция на всё более глобализирующийся мир, а в некоторых случаях и как протест против него. Как глобализация, так и межкультурная деятельность имеют исторические предпосылки: глобализация в колониализме и империализме, межкультурная деятельность как результат «контактов» и «трений» между народами мира [29, с. 37].

В практике мирового театра мы предлагаем выделить межкультурный перформанс – форму творческой деятельности, наиболее чутко откликающуюся на глобализационные процессы культурной сферы. Его особенность состоит в том, что межкультурный перформанс включает в себя огромное разнообразие стилей,



привычек, смесей, гибридов и слияний различных проявлений человеческого бытия.

Гибридный или собирательный характер перформативных практик мирового театра отмечают некоторые западные и западно-европейские исследователи, по-разному оценивая это явление. указывая, что подобное является следствием западного культурного империализма и/или негативным результатом колониализма [24, с. 66]. Другие же видят в этом возможность для творчества и динамичного роста театральной культуры [22, с. 38].

Но, независимо от положительной или отрицательной оценки влияния глобализации на театральный перформанс, на сегодняшний день можно констатировать, что на земле практически не осталось мест, где культура театра оставалась бы неизменной и не испытала на себе влияния извне [15, с. 217]. На наш взгляд, на сегодняшний день в основе понимания сути межкультурного перформанса лежит тот факт, что некоторые места, люди, культурные практики могут казаться территориально и содержательно «далёкими» друг от друга. Но сетевые коммуникации, распространение материальных благ и технологий, любопытство к тому, как живут «другие» люди, увлечение новизной и, конечно же, глобальная популярная культура вездесущи. Именно они на сегодняшний день формируют основу межкультурного преферанса.

С культурологической точки зрения межкультурный театральный перформанс также можно назвать универсальным языком общения, понятным представителям различных культур, которые могут находиться на разных концах земного шара. Таким образом, межкультурный театральный перформанс содержит в своей структуре некоторую совокупность универсальных культурных смыслов, одинаково легко декодируемых в ходе представления представителями различных культур и территориальных общностей.

Рассматривая межкультурный перформанс как часть процесса глобализации мировой театральной (и визуальной в целом) культуры, исследователи задаются вопросом: если бы глобализация рассматривалась как производительность, какой была бы производительность? В данном случае можно выделить два конкурирующих мнения. Сторонники глобализации представляют перформативные практики как голливудскую постановку, полную высокотехнологичных спецэффектов с участием образов всем



известных супергероев, которые разрушают национальные, культурные и экономические границы, распространяя корпоративный капитализм свободного рынка и идеалы демократии во все уголки мира [21, с. 183].

В рамках иного мнения театральные преференсы и культура театра в целом рассматриваются через призму борьбы миллионов людей, использующих Интернет в качестве глобального форума для участия в создании новых культурных мифов, сражающихся с корпоративными конгломератами, полными решимости приватизировать культуру и идеи авторского права [30, с. 189].

Ещё одно ключевое понятие, которое хотелось бы выделить в рамках предложенной нами концепции межкультурного перформанса – культурный экспорт. На данный момент исследователи признают, что не могут однозначно определить, к чему же приведёт глобализация в мировой культурной среде. Недостатком представленных в мировом научном дискурсе сценариев является то, что они чрезвычайно упрощены, в то время как влияние глобализации только на один театр представляется чрезвычайно сложным и многогранным процессом [8, с. 22].

Культурный экспорт, представляющий собой обмен некоторыми культурными практиками между представителями различных этносов, национальностей и иных групп по каким-либо признакам, формирует мировые культурные практики, в том числе и театральные перформансы [23, с. 22].

Формирующаяся под воздействием глобализации «мировая культура» как лежит в основе, так и накладывается на существующие «местные культуры». Всё более мультикультурными становятся такие страны, как США и Великобритания, а многие виды американского культурного экспорта уже носят межкультурный характер. На развитие американского театра сильно повлияли Азия и Европа. Поскольку в США живёт так много разных людей, американцы относительно открыты к усвоению культурных практик [28, с. 206].

Некоторые исследователи заходят так далеко, что утверждают о том, что американской культуры вовсе не существует, так как её невозможно сравнить с французской, японской или русской культурами, на протяжении веков во многом определяемыми в рамках доминанции одной этнической и национальной группы.





Подобная «пустота, гибкость и пористость» объясняет культурную доступность США, её экспортную привлекательность и активность во всем мире [2, с. 84].

Таким образом, межкультурный перформанс это обусловленный глобализационными процессами в сфере мировой театральной культуры жанр представления, который основан на процессах культурного экспорта и включает элементы и смыслы, одинаково легко декодируемые представителями различных культур, территориальных и иных общностей, что делает его универсальным языком общения и межкультурной коммуникации.

Далее рассмотрим перформативные практики в системе мирового театра с точки зрения некоторых универсальных характеристик и сточки зрения образовательной дидактики, которые позволили бы систематизировать это понятие. Ниже нами предложена пространственно-временная модель театрального перформанса, состоящая из трех фундаментальных стадий или фаз: прото-перформанса, непосредственно перформанса и результата. Эта трёхфазная последовательность в целях дополнительной конкретизации может быть разделена ещё на несколько структурных частей:

- Прото-перформанс:
 - 1) обучение,
 - 2) семинар,
 - 3) репетиция.
- Представление:
 - 4) разминка,
 - 5) публичное выступление,
 - 6) перезарядка.
- Результат:
 - 7) ответная реакция,
 - 8) воспоминания.

Представленная модель перформанса является универсальной в контексте мировых театральных практик. Она также применима к различным видам исполнительского искусства, даже к спорту и другим популярным развлечениям и представлениям, имеющим место в повседневной жизни. Понимание этой пространственно-временной последовательности означает понимание того, как в контексте развития мирового театра создаются перформансы, как





они соотносятся с более крупными событиями в различных сферах жизни и каковы их долгосрочные последствия.

В мировой театральной практике функционирование вышеописанной модели, конечным итогом которой становится представление аудитории перформанса, возможно лишь при взаимодействии нескольких групп людей:

1. Источники идей: авторы, хореографы, композиторы, драматурги и т.д.);
2. Организаторы идей – режиссёры, дизайнеры, техники, бизнес-персонал и т.д.;
3. Исполнители идей – актёры;
4. Потребители идей – аудитория (зрители, фанаты, жюри, общественность и т.д.).

Группа людей, являющихся источниками идеи, сочиняют, описывают и представляют свой замысел в предметной форме. Организаторы работают с исполнителями и источниками идей, чтобы превратить источники в перформанс – театральное представление. Исполнители разыгрывают действия, формируя контент для потребителя. Первые три вышеописанные группы – источники, организаторы и исполнители – работают вместе. Потребители обычно принимают участие в процессе после того, как большая часть подготовительной работы уже проделана [26, с. 95].

Далее более подробно рассмотрим каждую из структурных частей представленной нами пространственно-временной модели театрального перформанса.

Прото-перформанс – это то, что предшествует представлению и/или порождает его. Это прототип – отправная точка или, чаще всего, набор отправных точек. Очень немногие перформансы в практике мирового театра начинаются с одного источника или импульса. Прото-перформанс может быть сценарием, сценографией, драмой, танцевальной нотацией, музыкальной партитурой, устной традицией и так далее. Это может быть даже определённый способ, которым исполнитель превращает своё тело во что-то «необычное», во что-то особенное. Прото-перформанс – это то, что французский театральный режиссёр Э. Барба называет «предэкспрессивным» [5, с. 125].

Многие прототипы существуют вообще за пределами письменного мира – в виде планов, рисунков, картин, диаграмм,





манифестов или идей. Прото-перформанс может быть группой людей, которые хотят устроить представление или предстоящей датой, требующей представления. Он может быть предыдущим выступлением, возрождённым, пересмотренным или реконструированным, используемым в качестве модели или отправной точки для будущего выступления [3, с. 83].

Некоторыми исследователями стадия прото-перформанса рассматривается как «предлог, нечто такое, что не только появляется перед выступлением, но и является стратегией сокрытия от аудитории значительных частей процесса исполнения» [18, с. 97]. Репетиции и подготовка обычно проходят в закрытом режиме. Даже во время самого представления зрителям демонстрируется лишь часть того, что происходит. Скрыты не только закулисные действия, мастер-исполнитель раскрывает лишь часть того, на что он способен. Ощущение того, что в запасе есть гораздо больше, неизмеримо увеличивает отдачу от выступления. Точно так же, как айсберг на три четверти состоит погружен в воду, поэтому в одном представлении никогда не демонстрируется весь потенциал участников: источников, организаторов и исполнителей идеи. Например, японский актёр и драматург Д. Мотокие советовал актёрам показывать зрителям только 20% того, что они знают и умеют, оставляя остальные 80% про запас [10, с. 215].

На наш взгляд прото-перформанс это также то, чему научился исполнитель, не только в рамках конкретной разыгрываемой им роли – конкретном предлоге, который определяет представление, – но и знания обо всем ремесле, о годах знаний, стоящих за каждым разыгрыванием.

Обучение – это та фаза процесса исполнения, на которой осваиваются конкретные навыки. Обучение не всегда является первым шагом прото-перформанса и может носить неформальный или формальный характер [25, с. 363].

Семинар – это активная исследовательская фаза процесса представления, проходящая в определённой учебно-практической форме. Некоторые театральные артисты для изучения процессов, которые будут полезны на репетициях и при создании спектаклей используют профильные мастер-классы [17, с. 81]. Семинары как учебно-практическая форма работы могут быть использованы тремя





группами участников перформанса: источником, организатором и исполнителем идеи, для того, чтобы собрать материалы из личных, исторических или других источников, а затем найти способы выразить их в действиях и взаимодействиях.

Репетиции как структурная часть прото-перформанса проходят иначе нежели семинары. Для исполнителя идеи – это способ «сломаться, копнуть поглубже и открыться, процесс подготовки, этап, на котором все знания, материалы и ресурсы организуются таким образом, чтобы за ними последовало представление [16, с. 132]. Репетиции развивают, дополняют основы, заложенные в ходе обучения, и материалы, открытые и исследованные на семинарах. Во время репетиций действия разделяются на то, что может быть использовано для создания перформанса, и то, что должно быть отброшено или отложено для другого проекта [6, с. 190].

Представление. Каждому выступлению непосредственно предшествует разминка. Многие актёры концентрируют свои мысли перед выходом на сцену. Певцы исполняют гаммы или каким-то другим способом разогревают голос. Существует много различных видов разминки, каждый из которых подходит конкретному исполнителю и его выступлению. Станиславский, например, советовал актёрам тщательно готовиться в течение дня представления [12, с. 55].

Следом за разминкой следует перформанс – представление, кульминационный момент всей вышеописанной пространственно-временной модели. В практике мирового театра существует так много различных видов перформансов, что для их обозначения мы предлагаем использовать следующее определение: «Перформанс – это все, что происходит между обозначенным началом и обозначенным концом» [14, с. 119]. В театральном искусстве, гашение и зажигание света на сцене, поднятие или опускание занавеса и другие процедуры знаменуют начало представления или его части. Закрытие занавеса, приглушение освещения сцены, аплодисменты зрителей и поклоны актёров знаменуют окончание основных представлений.

После того, как занавес опустился, а зрители разошлись, наступает этап перезарядки. Пока артисты расслабляются, зрители собирают свои вещи, обсуждают то, что они только что видели или



в чём участвовали, и отправляются перекусить или отдохнуть. И если разминки готовят актёров к представлению зрителям своей роли, то перезарядка возвращает их к повседневной жизни. При этом перезарядка не носит такого же формального характера, как разминка. Многие актёры сами выбирают себе способ перезарядки, например, выполняют жесты или последовательность движений и действий, которые «останавливают» роль и пробуждают обычное «я». Для некоторых перезарядка заключается в банальной процедуре снятия грима и костюма [9, с. 261].

Результат. Продолжение жизни перформанса уже после окончания активных действий на сцене – это его последствия. Эта фаза процесса исполнения может растянуться на годы или даже столетия – фактически, продолжительность последствий неопределённа. С помощью различных методов исторических и археологических исследований представление, которому даже тысячи лет, может быть в какой-то степени реконструировано.

Последствия сохраняются в вещественных доказательствах, критических отзывах, архивах и воспоминаниях. Признавая потенциальную долговечность последствий, верно также и то, что большинство из них относительно кратки или изолированы в личных воспоминаниях. В наше время непосредственным последствием перформанса является реакция представителей официальной культуры – рецензентов и критиков – плюс постоянно растущее количество фото-, видео- и цифровых записей [11, с. 49].

Последствия могут по-разному повлиять на сам перформанс. Плохие отзывы могут стать причиной закрытия целого шоу в одном из крупных мировых театров. Режиссёр может ознакомиться с рецензиями, выслушать мнения друзей и внести коррективы в мизансцену. Парадоксально, но предварительные просмотры и выездные пробы дают полезную информацию о последствиях ещё до фактического перформанса. Во всех видах перформанса последствия фиксируют то, как люди, относящиеся к группе потребителей идеи, реагируют на событие и что чувствуют по поводу него [7, с. 17].

Рассмотрим классический и наиболее универсальный пример работы над созданием театрального перформанса. Театр в данном случае начинается с режиссёра и драматурга, пьесу которого





выбирают продюсеры (режиссёр-постановщик и/или тот, кто отвечает за постановку). Иногда коммерческий проект начинается с желания инвестора или продюсера инициировать производство, что выливается в поиск подходящей идеи – пьесы или сценария. Затем исполнители идеи собирают художественную команду, состоящую из режиссёра-постановщика, актёров, дизайнеров и техников. Задача этой команды состоит в том, чтобы использовать свои особые навыки для реализации идеи, в данном случае пьесы: иными словами, устроить публичное представление. Результатом этого сотрудничества является конкретное театральное мероприятие, предлагаемое потребителям идеи. В такого рода театре, хотя драматург является источником, а продюсеры воплощают постановку в жизнь, окончательные отношения складываются между исполнителями и потребителями [3, с. 61].

Визуализируя последовательность взаимоотношений между группами участников перформанса, её можно представить и как прямой путь от материала до участников (рис. 1). Что касается отношений между группами, то их можно представить по-разному. Например, как четырёхугольник, в котором все четыре группы взаимозависимы (рис. 2). Изображаемая взаимосвязь показывает, что в процессе создания перформанса все группы участников зависят друг от друга и находятся в неразрывном взаимодействии, пусть и иногда опосредованном (например, группы потребителей идеи и её источника далеко не всегда пересекаются в процессе создания перформанса. Однако их связывает как минимум интерес аудитории к идее, воплощаемой на сцене театра). Также модель, представленная на рис. 2, характерна для ситуации, когда организатор также выполняет роль источника. Иными словами, когда режиссёр одновременно является автором.

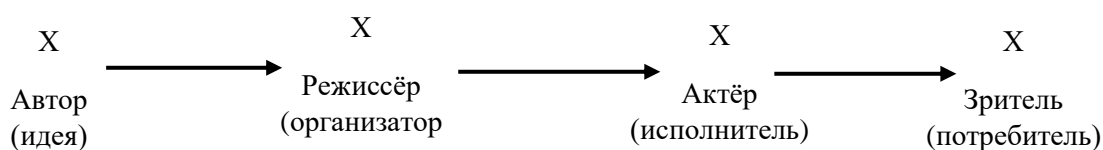


Рис. 1. Последовательность взаимоотношений между участниками перформанса



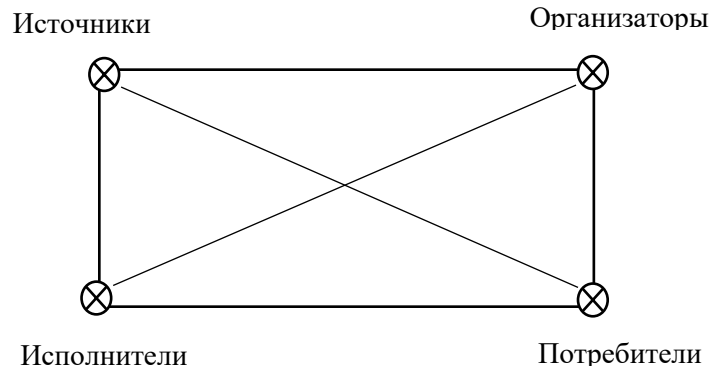


Рис. 2. Взаимозависимость между группами участников перформанса

Прямая линия, представленная на рис. 1, также является визуализацией представлений В. Мейерхольда об устройстве театра. Многие современные режиссёры уже в XXI веке продолжают следовать Мейерхольдовскому театру прямой линии [4, с. 27], что на практике рождает ещё одну схему взаимодействия между группами участников театрального перформанса (рис. 3.).

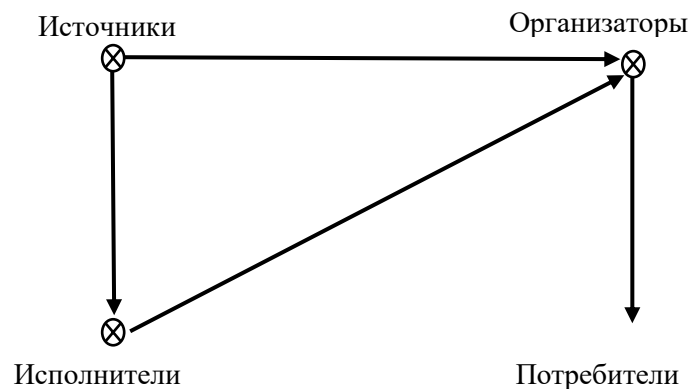


Рис. 3. Взаимозависимость между группами участников перформанса

Таким образом, между группами-участниками перформанса выстраиваются различные взаимоотношения, которые зависят от выбранного стиля работы и распределения обязанностей между источником – организатором – исполнителем. Так, если режиссёр ставит собственную пьесу (или даже сам её продвигает), то наиболее характерна в данном случае будет схема, представленная на рис. 2, где отображено взаимодействие между всеми группами участников.





Если же работа ведётся в соответствии с прямой линией, а роли автора, организатора и исполнителя выполняют разные люди, то наиболее характерной будет схема, изображённая на рис. 3.

Обсуждение

Таким образом, нами представлена пространственно-временная модель перформанса, являющаяся универсальной для различных мировых театральных практик и состоящая из трёх фундаментальных стадий или фаз: прото-перформанса, непосредственно перформанса и результата.

Рассмотренные перформативные практики в системе мирового театра в контексте глобализационных процессов, оказывают значительное влияние на сферу культуры. Театр – это один из способов коммуникации, ведения культурного диалога со зрителем. Перформанс же, на наш взгляд, один из языков подобного общения. Именно поэтому источнику, организатору и исполнителю идеи, являющимися инициаторами диалога, при создании перформанса следует быть внимательными и осторожными в отношении того, что именно они заимствуют, как они используют искусство и ритуалы других культур.

Дидактические методы изучения современного театрального перформанса показывают динамический способ генерирования, воспроизведения, оценки, повторения и запоминания визуальной информации. Процесс исполнения перформанса теоретизирован нами как упорядоченная дидактическая последовательность обучения, семинаров, репетиций, разминок, исполнения, перезарядок, реакции и воспоминаний. Представленная последовательность из восьми частей представляет собой прогрессию, переходящую от одной части к следующей, но на практике все реализуется не так системно, как на бумаге. Не все роли присутствуют в каждом спектакле. Указание на то, что подчёркнуто или опущено, может стать мощным аналитическим инструментом для понимания конкретных показателей. Например, в современных западно-европейских культурах, в том числе и в России, драма – это сфера деятельности драматурга, который разбирает диалоги на отдельные персонажи, похожие на реальных людей. В других культурах текст пьесы, хотя и чётко указывает, какие слова принадлежат тем или иным





персонажам, на самом деле исполняется несколькими людьми одновременно, что ставит под сомнение концепт «персонаж = реальная индивидуальная личность». Так, в японской драме реплики, произносимые игроком, могут включать одновременно описание, комментарии и диалог, слова главного героя могут быть пропеты хором от первого лица. Слова, произносимые конкретным актёром, не ограничиваются репликами, которые его персонаж мог бы логично или естественно произнести, оставаясь в образе на протяжении всего перформанса. И при прочтении сценария, не зная традиции исполнения, иногда сложно понять, что именно выражает герой.

Таким образом, представленная пространственно-временная модель перформанса хотя и имеет универсальный характер, не может существовать без оговорок, зависящих от культурного контекста. Сам вопрос универсальности чего-либо, любого культурного концепта в условиях глобальной мировой культуры, на наш взгляд, остаётся открытым и дискуссионным.

Заключение

Перформанс – это один из современных и универсальных языков визуального культурного общения, действующий в театральной среде. Помимо характерного для перформативных практик заимствования различных концептов, образов и прочего из других видов искусств, он также подвергается влиянию процессов глобализации, характерных для современного мироустройства. В связи с этим в контексте мировой театральной практики появляется возможность говорить о межкультурном перформансе – феномене, который основывается на понятиях культурного диалога и импорта культур. Теоретизируя опыт мировой перформативной практики, можно говорить о наличии универсальной пространственно-временной модели перформанса, включающей три основные обязательные стадии и четыре группы действующих лиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян М.А. Рецепция перформанса / М.А. Антонян. М.: Книжный дом Университет, 2019. 269 с.
2. Арнольд Д. Говорит и показывает искусство / Д. Арнольд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 191 с.





3. Барбой Ю.М. К теории театра / Ю.М. Барбой. СПб.: СПГАТИ, 2008, 217 с.
4. Васильев А.В. Перформанс в современном культурном пространстве: постмодернистский контекст / А.В. Васильев. Якутск: Полиграфия, 2014. 118 с.
5. Голдберг Р. Искусство перформанса: от футуризма до наших дней / Р. Голдберг. М.: Ад Маргинем Пресс, 2020. 318 с.
6. Демчог В. Самоосвобождающаяся игра / В. Демчог. М.: АСТ, 2004. 403 с.
7. Захаров Е.З. Театр как вид искусства / Е.З. Захаров. М.: Искусство, 1970. 40 с.
8. Кожевников А.М. Современный трансформирующийся театр / А.М. Кожевников. М.: МАРХИ, 2018. 96 с.
9. Костелянец Б.О. Драма и действие / Б.О. Костелянец. М.: Совпадение, 2007. 501 с.
10. Кужель Ю.Л. Японский театр / Ю.Л. Кужель. М.: Рипол-классик, 2019. 479 с.
11. Петров В.В. Записки театрального режиссёра / В.В. Петров. СПб.: Ирида-прос, 2018. 334 с.
12. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский. М.: Искусство, 1985. 120 с.
13. Устькачкинцев Н.О. Перформанс, художественная акция, хэппенинг / Н.О. Устькачкинцев // Диалоги о культуре и искусстве: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Пермь, 2017. С. 392-395.
14. Фишер-Лихте Э. Эстетика перформативности / Э. Фишер-Лихте. М.: АСТ-пресс, 2017, 298 с.
15. Шехнер Р. Теория перформанса / Р. Шехнер. М.: V-A-C Press, 2020. 486 с.
16. Baugh C. Theatre, performance and technology: the development of scenography in the twentieth century / C. Baugh. Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2005. 251 p.
17. Berg T. Theatre of the world: the maps that made history / T. Berg. London: Hodder & Stoughton, 2018. 367 p.
18. Glass P. New world of theatre / P. Glass. Boston: Faber & Faber, 1988. 222 p.
19. Hartnoll P. The theatre: A concise history / P. Hartnoll. London: Thames a. Hudson, 1987. 288 p.
20. Hill L. Performance and place / L. Hill. New York: Palgrave Macmillan, 2006. 275 p.
21. Marsh A. Body and self: Performance art in Australia / A. Marsh. South Melbourne: Oxford univ. press, 2015. 262 p.
22. Meyer-Dinkgräfe D. Who's who in contemporary world theatre / D. Meyer-Dinkgräfe. London: Routledge, 2002, 342 p.
23. Paul W. When movies were theater / W. Paul. New York: Columbia univ. press, 2016. 422 p.
24. Schmitt N. Actors and onlookers: Theater a. twentieth-century sci. views of nature / N. Schmitt. Evanston: Northwestern univ. press, 1990. 163 с.
25. The Cambridge guide to world theatre / Ed. by Martin Banham. Cambridge: Cambridge univ. press, 1988. 1104 p.
26. The World of theatre / Ed. by Ian Herbert for the Intern. theatre inst. London: Routledge, 2003. 174 p.
27. Theatre and empowerment: community drama on the world stage / ed. by Richard Boon a. Jane Plastow. Cambridge: Cambridge univ. press, 2004. 267 p.
28. Turner V. The anthropology of performance / V. Turner. New York: PAJ publications. 1988. 185 p.



29. Verney K. African Americans and US popular culture / K. Verney. New York: Routledge, 2013. 130 p.
30. Wachowski J. Performans / J. Wachowski. Gdansk: Siowo/Obraz Terytoria, 2017. 363 p.

REFERENCES

1. Antonjan M.A. Recepcija performansa / M.A. Antonjan. M.: Knizhnyj dom Universitet, 2019. 269 p.
2. Arnol'd D. Govorit i pokazyvaet iskusstvo / D. Arnol'd. M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2018. 191 p.
3. Barboj Ju.M. K teorii teatra / Ju.M. Barboj. SPb.: SPGATI, 2008, 217 p.
4. Vasil'ev A.V. Performans v sovremennom kul'turnom prostranstve: postmodernistskij kontekst / A.V. Vasil'ev. Jakutsk: Poligrafija, 2014. 118 p.
5. Goldberg R. Iskustvo performansa: ot futurizma do nashih dnei / R. Goldberg. M.: Ad Marginem Press, 2020. 318 p.
6. Demchog V. Samoosvobodzhdajushhajasja igra / V. Demchog. M.: AST, 2004. 403 p.
7. Zaharov E.Z. Teatr kak vid iskusstva / E.Z. Zaharov. M.: Iskustvo, 1970. 40 p.
8. Kozhevnikov A.M. Sovremennyj transformirujushhijasja teatr / A.M. Kozhevnikov. M.: MARHI, 2018. 96 p.
9. Kosteljanec B.O. Drama i dejstvie / B.O. Kosteljanec. M.: Sovpadenie, 2007. 501 p.
10. Kuzhel' Ju.L. Japonskij teatr / Ju.L. Kuzhel'. M.: Ripol-klassik, 2019. 479 p.
11. Petrov V.V. Zapiski teatral'nogo rezhissjora / V.V. Petrov. SPb.: Irida-pros, 2018. 334 p.
12. Stanislavskij K.S. Rabota aktjora nad soboj / K.S. Stanislavskij. M.: Iskustvo, 1985. 120 p.
13. Ust'kachincev N.O. Performans, hudozhestvennaja akcija, hjeppening / N.O. Ust'kachincev // Dialogi o kul'ture i iskusstve: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm', 2017. Pp. 392-395.
14. Fisher-Lihte Je. Jestetika performativnosti / Je. Fisher-Lihte. M.: AST-press, 2017, 298 p.
15. Shehner R. Teorija performansa / R. Shehner. M.: V-A-C Press, 2020. 486 p.
16. Baugh C. Theatre, performance and technology: the development of scenography in the twentieth century / C. Baugh. Basingstoke, Hants: Palgrave Macmillan, 2005. 251 p.
17. Berg T. Theatre of the world: the maps that made history / T. Berg. London: Hodder & Stoughton, 2018. 367 p.
18. Glass P. New world of theatre / P. Glass. Boston: Faber & Faber, 1988. 222 p.
19. Hartnoll P. The theatre: A concise history / P. Hartnoll. London: Thames a. Hudson, 1987. 288 p.
20. Hill L. Performance and place / L. Hill. New York: Palgrave Macmillan, 2006. 275 p.
21. Marsh A. Body and self: Performance art in Australia / A. Marsh. South Melbourne: Oxford univ. press, 2015. 262 p.
22. Meyer-Dinkgräfe D. Who's who in contemporary world theatre / D. Meyer-Dinkgräfe. London: Routledge, 2002, 342 p.



23. Paul W. When movies were theater / W. Paul. New York: Columbia univ. press, 2016. 422 p.
24. Schmitt N. Actors and onlookers: Theater a. twentieth-century sci. views of nature / N. Schmitt. Evanston: Northwestern univ. press, 1990. 163 с.
25. The Cambridge guide to world theatre / Ed. by Martin Banham. Cambridge: Cambridge univ. press, 1988. 1104 p.
26. The World of theatre / Ed. by Ian Herbert for the Intern. theatre inst. London: Routledge, 2003. 174 p.
27. Theatre and empowerment: community drama on the world stage / ed. by Richard Boon a. Jane Plastow. Cambridge: Cambridge univ. press, 2004. 267 p.
28. Turner V. The anthropology of performance / V. Turner. New York: PAJ publications. 1988. 185 p.
29. Verney K. African Americans and US popular culture / K. Verney. New York: Routledge, 2013. 130 p.
30. Wachowski J. Performans / J. Wachowski. Gdansk: Siowo/Obraz Terytoria, 2017. 363 p.



АФАНАСЬЕВ

ВЛАДИМИР ВАСИЛЬЕВИЧ,

доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
e-mail: vvafv@yandex.ru

AFANASYEV

VLADIMIR VASILIEVICH,

Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor, Professor of the Moscow City
Pedagogical University,
e-mail: vvafv@yandex.ru

ПАВЛЕНКО

АНДРЕЙ АЛЬФРЕДОВИЧ,

кандидат педагогических наук,
независимый исследователь

PAVLENKO

ANDREY ALFREDOVICH,

Candidate of Pedagogical Sciences,
independent researcher

ТЕРМИН КАК ДЕМАРКАЦИЯ СМЫСЛА: ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

В статье представлен анализ предпосылок формирования терминологического метода научных исследований в их историко-философской ретроспективе. Заметное внимание уделено этимологии понятия «термин» и его семантической эволюции, что открывает доступ к пониманию специфики применения этого понятия в истории науки. Читателю предлагается обзор философских концепций, начиная с античности, которые так или иначе связаны с проблемами языка как средства адекватной передачи соответствующих значений и смыслов, что в научных исследованиях приобретает свою особую релевантность. На базе историко-философского обзора автор выявляет несколько основных направлений, которые определили траекторию становления терминологического метода как специальной отдельной области научных исследований. В содержании статьи отражены проблемы отношения, означающего и означаемого, семантики и семиотики, интерпретации, конвенционализма, а также фиксации смысла в условиях непрерывно меняющейся языковой реальности.

Ключевые слова: термин, терминологический метод, семантика, семиотика, знак, значение, смысл, интерпретация, семантика, синтаксис, прагматика, однозначность, многозначность, герменевтика, феноменология, конвенционализм, прагматизм, структурная лингвистика, неопозитивизм, аналитическая философия.



THE TERM AS A DEMARCATION OF MEANING: HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE TERMINOLOGICAL METHOD IN SCIENTIFIC DISCOURSE

The article presents an analysis of the prerequisites for the formation of the terminological method of scientific research in their historical and philosophical retrospect. Considerable attention is paid to the etymology of the concept of "term" and its semantic evolution, which opens access to an understanding of the specifics of the application of this concept in the history of science. The reader is offered an overview of philosophical concepts, starting from antiquity, which are somehow related to the problems of language as a means of adequately conveying relevant meanings and meanings, which acquires its special relevance in scientific research. Based on the historical and philosophical review, the author identifies several main directions that determined the trajectory of the formation of the terminological method as a special separate field of scientific research. The content of the article reflects the problems of relation, signifier and signified, semantics and semiotics, interpretation, conventionalism, as well as the fixation of meaning in a constantly changing linguistic reality.

Keywords: term, terminological method, semantics, semiotics, sign, meaning, meaning, interpretation, semantics, syntax, pragmatics, unambiguity, ambiguity, hermeneutics, phenomenology, conventionalism, pragmatism, structural linguistics, neopositivism, analytical philosophy.

Введение

Проблема передачи смысла и его однозначной интерпретации является в науке одной из основополагающих. Без решения этой ключевой проблемы едва ли представляется возможным конструктивно говорить о существовании науки как таковой. Адекватное отражение наблюдаемых процессов и явлений, как и их научная репрезентация, должны представляться доступным всем без исключения субъектам этого наблюдения. Вне этой доступности можно было бы в конечном счёте прийти к утверждению: «сколько познающих людей, столько и наук», и наука лишилась бы своего универсально значимого статуса. Иными словами, наука предполагает наличие «территории общего доступа» к себе, представляя собой определённую «область согласия» между субъектами научного познания. Это согласие, в свою очередь, обеспечивается *общностью языка* как средства передачи самого этого познания. Однако даже наличие этой общности отнюдь не обеспечивает однозначностью смысловой интерпретации тех или иных слов и соответствующих им понятий. В пространстве повседневности нередко можно наблюдать употребление слов



и выражений в тех или иных контекстах: и то, что в каких-то случаях имеет одну семантическую окраску, в других эта окраска будет уже совершенно иной. Отсюда одной из фундаментальных задач научного знания, ориентированного на рациональность, строгость и последовательность, является поиск тех языковых средств, которые, с одной стороны, способны *адекватно отражать* наблюдаемую реальность, а с другой, соблюсти *принцип общедоступности* этого отражения, что обеспечиваются максимальной инвариантностью (однозначностью) интерпретации данного выбранного языкового средства.

В пространстве многообразных вариантов познания окружающего мира субъект его научного изучения фиксирует наблюдения тех или иных повторяющихся фактов, процессов и явлений, давая им определённое наименование, которое позволяет провести границу между тем, что наблюдается, и всем остальным. Почему в данном случае важен концепт «границы»? Как в дальнейшем будет отмечено, этой «границей» и служит такое языковое средство, как *термин*, этимология понятия которого обозначает «границу». Формирование собственно терминологического метода как специальной научной дисциплины – явление довольно позднее и относится оно лишь к 30-м годам XX столетия. Однако историко-философские предпосылки данного процесса имеют весьма глубокие исторические корни, восходящие к эпохе античности. Проблематика, связанная с предпосылками формирования терминологического метода, прошла через Средние века, а также получила своё яркое воспроизведение в Новое и новейшее время.

Обзор публикаций

Поскольку историко-философские предпосылки формирования терминологического метода восходят к глубокой древности, целесообразно обратиться к известным античным и средневековым авторам, так или иначе затрагивавшим область вопросов, связанных с соотношением предмета, мысли и слова. Обзор следовало бы начать с выдающегося философа *Платона (427–347 гг. до н.э.)*. Философское творчество данного автора многогранно, включая в себя множество различных проблем, интересовавших мыслителей классического периода античной философии. Платон написал ряд так называемых «диалогов» Сократа с его собеседниками. Нас интересует диалог «Кратил», где впервые поднимается вопрос соотношения «имени» и «значения», что принципиально важно для проблем понимания того,



что транслируется с помощью наименования. Диалог был издан в составе с другими диалогами в первом томе «Собрания сочинений» в Москве Институтом философии АН СССР в 1990 году. Нами также будет задействоваться диалог на языке оригинала.

Не менее выдающийся мыслитель классического периода античной философии, отличавшийся чрезвычайной широтой своих интересов, которого также следовало бы упомянуть, – *Аристотель (384–322 гг. до н.э.)*. В настоящем случае представляет интерес его трактат под названием «Об истолковании» (ок. 355 г. до н.э.). В этом произведении автор, расширяет понятийный аппарат, связанный с антитезой внутреннего смысла и внешней «знаковой» его передачи, внедряя понятия «знака», «значения» и «символа». Трактат был издан во втором томе «Сочинений в четырёх томах» в Москве Институтом философии АН СССР в 1978 году. Данное сочинение нами также будет анализироваться с учётом того, что написано на языке оригинала.

Завершая античный блок, следует упомянуть *стоиков*, которые разработали *теорию знаков* в рамках своих логических исследований. Предметом логики, по учению стоиков, являются *словесные знаки*. В данном случае нельзя вести речи о конкретных авторах, поскольку стоические тексты дошли до нас лишь фрагментарно в передаче *Диогена Лаэртского*, поэтому уместным было бы обратиться к фундаментальному труду выдающегося советского учёного *Валентина Фердинандовича Асмуса (1894–1975)* под названием «Античная философия» (1968), где читателю представлен подробный анализ философии стоиков. Труд издан в Москве в 1976 году. Также представляет большой интерес объёмная работа *Анны Сергеевны Степановой* под названием «Философия Древней Стои», изданная в Санкт-Петербурге в 1995 году.

Ещё один выдающийся автор, которого следовало бы упомянуть с точки зрения интересующей нас проблематики, – *Августин Блаженный (354–430)*. Автор писал в эпоху средневековья. Интерес представляет его знаменитый трактат «Христианская наука или основания священной герменевтики и церковного красноречия» (426). Данное произведение посвящено проблемам толкования текстов Священного Писания. Вопрос достоверности понимания написанного и его критериев оказывается на передовых рубежах исследований в области соотношения внутреннего смысла, его внешней передачи и верного понимания, из чего проистекает проблема *однозначности*, чрезвычайно важная в формировании



терминологического метода. Августин разрабатывал теорию знаков в параметрах тернарности: *значение, знак и предмет*, на который он указывает. Нами будет задействоваться издание, которое осуществлено в Санкт-Петербурге в 2004 году. Оно представляет собой переиздание того, что было издано в Киево-Печерской Лавре в 1835 году. Также будет задействован язык оригинала данного сочинения.

Магистральная линия в эволюции историко-философских предпосылок к формированию терминологического метода в эпоху средневековья принадлежала *герменевтике*. Важным представлялся вопрос различия методик толкования текстов Священного Писания. С этой точки зрения достоин упоминания 4-томный труд *Василия Васильевича Болотова (1854–1900)* под названием «Лекции по истории древней Церкви» (1853–1900). Наибольший интерес представляет второй том данного труда, где отражается *проблема однозначности* понимания выражений, содержащихся в священных текстах. Аллегория и прямой смысл – две важные составляющие герменевтического процесса. Четвёртый том издан в Петрограде в 1918 году.

Продолжая линию герменевтики, как доминирующего начала средневековых исследований по проблемам соотношения внешнего знака и внутреннего смысла и значения, следует упомянуть труд *Валерия Григорьевича Кузнецова (1941–1922)* под названием «Герменевтика и гуманитарное познание», изданный в Москве в 1991 году. Данная работа содержит чрезвычайно ценный материал по истории герменевтики в Средние века, Новое и новейшее время. Автор иллюстрирует значительное расширение сферы применения герменевтического метода в указанные периоды, что включает в себя не только толкование священных текстов, но также и проблемы юриспруденции, филологии и философии. Также заслуживает упоминания большая статья автора в № 10 журнала «Логос» за 1999 год под названием «Герменевтика и её путь от конкретной методики до философского направления», где содержится важный исторический материал.

В эволюции предпосылок формирования терминологического метода герменевтика сыграла заметную роль, однако она представляет собой лишь один из источников этого формирования, наряду с другими. Кроме этого, сама специфика герменевтического метода включает в себя гораздо более широкий диапазон вопросов, далеко



выходящий за пределы собственно проблем терминологии, поэтому обратимся к другим направлениям философской мысли и соответствующим авторам. В числе первых из них следовало бы рассматривать выдающегося немецкого логика, математика и философа Готлоба Фреге (1848–1925). Интерес представляет его работа под названием «О смысле и значении» (1892) в составе объёмного издания, представляющего сборник трудов автора, - «Логика и логическая семантика». Труд издан в Москве в 2000 году.

Ещё один автор – яркий представитель феноменологии – Эдмунд Гуссерль (1859–1938). Интерес представляет фундаментальный труд под названием «Логические исследования» (1900–1901). Нами будет задействована первая часть второго тома данного труда, где излагаются концептуальные основания теории знака, отношения знака к значению и смыслу, а также затрагиваются проблемы интерсубъективности. Работа Э. Гуссерля издавалась несколько раз. Нами используется издание, которое осуществлено в Москве в 2011 году в рамках серии под названием «Философские технологии».

Одним из выдающихся авторов, представляющих интерес в области теории знаков, является яркий представитель прагматизма Чарльз Сандерс Пирс (1839–1914). Его авторству принадлежит фундаментальный двухтомный труд под названием «Начала прагматизма» (1868–1903), где подробно излагаются теоретические положения его семиотической концепции с классификацией типов знаков в логических контекстах исследований автора. Для нас наибольший интерес представляет второй том данного труда. Воспользуемся изданием, которое вышло в Санкт-Петербурге в 2000 году.

Продолжая линию прагматизма, обратимся ещё к одному автору, внёсшему значительный вклад в развитие семиотики как отдельной науки, – Чарльз Уильям Моррис (1901–1979). Данный автор обогатил понятийный аппарат в области семиотических исследований, введя четыре ключевые позиции: знак, предмет, интерпретанта, интерпретатор. Ч. Моррис разделил семиотику на три направления: семантика, синтактика и прагматика, что, как мы увидим далее, сыграло заметную роль в философских концепциях языка. Ч. Моррис участвовал в создании «Международной энциклопедии унифицированной науки», что чрезвычайно важно в области истории формирования терминологического метода.



Наибольший интерес представляет его труд «Основания теории знаков» (1938). Для доступа к изданию нами задействован интернет-ресурс.

Наряду с герменевтикой, феноменологией и прагматизмом следовало бы выделить ещё одно направление, сыгравшее важную роль в предыстории терминологического метода, – *структурная лингвистика*. Ее основателем считается выдающийся швейцарский лингвист *Фердинанд де Соссюр (1857–1913)*. Данный автор излагает теорию знаков в контексте структурных языковых связей, выявляя соответствующие их свойства по принципу бинарности: «язык-речь», «означающее-означаемое» и проч. Известен его объёмный труд «Курс общей лингвистики», опубликованный после кончины автора в 1916 году. Нами будет задействоваться парижское издание 1931 года в переводе А.М. Сухотина.

Одной из важнейших составляющих историко-философских предпосылок формирования терминологического метода является *проблема интерсубъективности*. С этой точки зрения язык научных терминов понимается как результат *соглашения (конвенции)* между учёными. Заметная роль в становлении конвенционализма как специальной области исследований принадлежит выдающемуся французскому философу науки *Анри Пуанкаре (1854–1912)*. Интерес представляет его труд под названием «О науке» (1902). Нами будет задействоваться издание, осуществившееся в Москве в 1983 году в переводе с французского Л.С. Понтрягина.

В качестве завершающего блока в области историко-философских предпосылок формирования терминологического метода следовало бы рассматривать *неопозитивизм и аналитическую философию*. Эти направления связаны с философией языка в целом и языка науки в особенности. Важнейшими представителями этих течений, к которым следовало бы обратиться, являются: Бертран Рассел, Рудольф Карнап и Людвиг Витгенштейн. Позиции данных авторов достаточно подробно изложены Анатолием Фёдоровичем Зотовым (1931–2021) в его объёмной работе «Современная западная философия», изданной в Москве в 2010 году. Автор вводит читателя в проблематику, поставленную на повестку неопозитивистских исследований (Р. Карнап, Л. Витгенштейн) в области философии языка. Заметное место занимает и концепция самого Б. Рассела. К числу работ, посвящённых аналитической философии, следует также отнести большой коллективный труд авторов «Аналитическая



философия». Руководство проектом осуществил М.В. Лебедев. Работа издана в Москве в 2006 году.

Бертран Рассел (1872–1970), британский философ, логик и математик, стоящий у истоков англо-американской традиции, называемой «аналитическая философия». Он является автором «теории дескрипции», «теории типов» и «логического атомизма», что важно с точки зрения философских предпосылок к формированию терминологического метода. Известен его большой трёхтомный труд в соавторстве с А.Н. Уайтхедом «Основания математики» (*Principia Mathematica*) (1910–1913). С интересующей нас точки зрения важным является первый том данного труда, где изложены все теоретические положения концепции Б. Рассела. На русском языке книга издана в Самаре в 2005 году, будучи переведённой с английского языка Ю.Н. Радаевым и И.С. Фроловым по кембриджскому изданию 1935 года.

Рудольф Карнап (1891–1970) – яркий представитель неопозитивизма, автор труда «Значение и необходимость» (1947), представляющего собой заключительный том «Исследований по семантике». Достоинство труда состоит в артикуляции тех положений неопозитивизма, которые направлены на прояснение смысла языковых выражений, в чём, собственно, и состоит основное назначение философии. Автор примечателен созданием «теории языковых каркасов». Также им введены в оборот такие важные понятия, как «экстенционал» и «интенционал».

Завершим настоящий обзор выдающейся фигурой в области неопозитивизма и аналитической философии – *Людвигом Витгенштейном (1889–1951)*. Интерес представляет два труда данного автора: «Логико-философский трактат» (1921) и «Философские исследования» (1953). Первый труд – «ранний Витгенштейн», второй – «поздний», который был издан посмертно. Данные работы отражают эволюцию взглядов автора на философию языка. В первом труде прослеживаются яркие позитивистские тенденции, исключающие те или иные двусмысленности. Язык – область непосредственного воспроизведения реальности (без метафизических наслоений), о которой можно говорить только утвердительно и по принципу проверяемости, почему, собственно, такая линия рассуждений и рассматривается как *позитивистская*. Во втором труде представлено понимание языка как игры: значение языкового знака, как и его понимание, уже в большей степени зависит от контекста



и условий его употребления. Как первое, так и второе произведение издано в первой части «Философских работ» в Москве в 1994 году. Перевод с немецкого осуществлён М.С. Козловой и Ю.А. Асеевым.

Ретроспективный анализ понятия «термин»

Понятие «термин» внедрялось в русскоязычную литературу начиная, по меньшей мере, с XVIII века. Как отмечает выдающийся этимолог русского языка Макс Фасмер (1886–1962), слово «термин» заимствовано из польского языка в начале XVIII столетия (1705 г.) [28, с. 48]. В Европе понятие «термин» распространялось несколько ранее – как минимум, с XVI века: например, в немецком языке оно было заимствовано из латинского *terminus* в значении «пограничная точка», «граница», «пограничная линия», «конечная точка», и применительно к выражениям обозначало «разграниченное слово» (*abgegrenztes Wort*), а также «фиксированный словарный запас» (*festgelegter Wortschatz*). [35, с. 727]. Отсюда существительное «термин» ближайшим образом заимствовано из латинского языка в значении «пограничного знака» [28, с. 48].

Выражение «термин» особенно интенсивно стало распространяться в русской словарной литературе с середины XIX века. Так, например, в «Словаре Академии Российской» конца XVIII столетия (1789–1794) данное понятие ещё отсутствует. Не наблюдается его и в «Словаре Академии Российской, по азбучному порядку расположенном» (1806–1822). Но уже в IV томе «Словаря церковно-славянского и русского языка» (орфография сохранена) 1847 года оно отображено сразу в нескольких своих модификациях: «термин», «терминология», «терминологический» [24, с. 278]. Слово «термин» переводится как «выражение», «слово», «речение», а «терминология» – как «означение технических терминов в какой-либо науке, искусстве или ремесле», что, впрочем, никак не связано с развитием технических отраслей, поскольку в том же словаре под «техническим» подразумевается термин, «присвоенный какой-либо науке или искусству» [24, с. 280].

В «Толковом словаре» В.И. Даля «термин» трактуется как «выражение», «слово», «речение», «название вещи или приёма», «условное выражение» [9, с. 411]. Как можно видеть, на протяжении XIX столетия понятие «термин» не претерпело значительной эволюции.

Исходя из латинской этимологии, а также исторически, само выражение «термин» было связано с «божеством границ», и, как



минимум, в этом качестве оно употреблялось уже во II веке до н. э. [33, с. 686]. Существительное *terminus* означает «пограничный камень», «межевой знак», «границы», «пределы», «окончание», «конечная цель», как и связанный с ним глагол *termino*, *terminare*: «размежёвывать», «отделять», «отграничивать», «завершать», а также «Терминус» – имя римского божества границ и размежевания [10, с. 1006–1007]. В честь этого божества устраивался праздник «Терминалии» [38, с. 1112]. Выражение «термин» присутствовало и древнегреческом языке, употребляясь в виде «*τερμα* / *τερματος*», что так же, как и в латинском, означало «конец», «предел», «край» [34, с. 431].

Исходя из общеизвестных данных исторической фонетики индоевропейских языков, в настоящем случае напрашивается параллель с санскритским глаголом *तर* (*tar*) и его производными *तरति* (*tarati*) *तिरति* (*tirati*), что означает «переправляться через», «спасаться» [13, с. 236] и в этом смысле также может интерпретироваться как «достигать какого-то предела». Из этой краткой этимологической справки следует, что понятие «термин» имеет древнее индоевропейское происхождение. Корень слова представлен в виде **ter-* с расширением основы с помощью прасуффиксального образования **m-* (что в результате даёт **term-*). Такие этимологические прецеденты в составе индоевропейских языков имеются, например: греч. *θερμος* – «тепло», санскр. *घर्म* (*gharma*) – «жара, зной», слав. «жар» (без суффикса **m-*) [18, с. 113].

Представленный нами краткий компаративный этимологический анализ понятия «термин» даёт основания интерпретировать его семантику как «движение вперёд (санскрит) с последующим достижением некоторой “границы”, “предела” (латинский, греческий)». В научном исследовании этот концепт «границы» и «предела» воспроизводит себя в необходимости проведения чёткой демаркации, позволяющей отделить интересующий предмет от всего остального. Инструментом проведения этого действия и служит такое средство, как «термин».

Основной вопрос состоит в том, как термин, будучи лексической единицей живого и непрерывно меняющегося языка, оказывается способным фиксировать тот смысл, передача которого в самых разных контекстуальных ситуациях обеспечит его однозначностью своей интерпретации и понимания. Именно этому и отвечает то,



что вкладывается в понятие «границы», «предела». Данная проблема имеет достаточно глубокие исторические корни, восходя ещё к эпохе античности и средневековья.

Рассмотрим основные историко-философские предпосылки формирования терминологического метода. Обращаясь к античности, следует отметить, что в практике *софистов* употребление одного и того же понятия в самых разных контекстах могло давать различные, а порой и противоположные, результаты. Софисты были известны своими ораторскими навыками и способны были в зависимости от ситуации употреблять те или иные слова и выражения в выгодных для себя контекстах, руководствуясь принципом «Человек есть мера всех вещей». За это софисты подвергались критике со стороны Сократа, что отражено в ряде «диалогов» Платона.

Очевидным становится, что, с одной стороны, в словоупотреблении присутствует *смысл, понятие, идея*, с другой – их *обозначение*. Впервые эта дихотомия внутреннего смысла и внешнего его выражения была артикулирована Платоном в его «диалоге» под названием «Кратил». Данное произведение представляет собой своеобразный научный манифест теории имени, его значения и правильности использования. В данном диалоге присутствует антитеза «имени» (*ονομα*) и «значения» (*σημασια*) [21, с. 625, 627; 37]. В процессе дискуссии с учеником Гермоденом Сократ подвергает критике субъективизм в учении о языке и связанную с этим условность происхождения имён. Наименование предмета направлено на отражение его природы и не зависит от мнения индивида: «Давать имена нужно так, как в соответствии с природой вещей следует их давать и получать, и с помощью того, что для этого природой предназначено, а не так, как нам заблагорассудится» [21, с. 618].

Не является важным, в какой фонетической конфигурации данное имя будет представлено. Оно является лишь средством, обеспечивающим общий доступ к тому, что оно обозначает, в том числе, в обучении: имя есть «орудие обучения и распределения сущностей» [21, с. 619]. Из этого следует необходимость *преодоления условности* использования имени и его *конвенциональность*, при которой оно становится доступным не только отдельно взятому индивиду, но и всем, кто с ним связан языковыми отношениями. Сократ, ссылаясь на тезис Протагора «человек есть мера всех вещей», иллюстрирует ложность неверного употребления имени, говоря:



«Я могу называть любую вещь одним именем, какое я установил, ты же – другим, какое дал ты» [21, с. 615]. Тем не менее, вещи существует сами по себе, и придание им имён – действие, безотносительное нас и имеет особую природу. Имена даются в соответствии с природой вещей, употребляясь среди носителей языка конкретным и определённым образом, из чего проистекает вопрос о правильности имён [21, с. 623].

В трактате Аристотеля «Об истолковании» также одной из ключевых представляется антитеза внутреннего смысла и внешнего выражения, что представлено в виде понятий «знака» (греч. σημεῖον), «символа» (греч. σύμβολον) и «значения» (греч. σημαντική). С понятиями «знака» и «значения» связан также глагол σημαίνω (обозначать) [32]. Данные теоретические разработки можно видеть в ряде небольших фрагментов, которые представим здесь в качестве иллюстрации: «письмена суть символы слов» (1.2), «непосредственные знаки суть слова» (1.3), слово «обозначает нечто» (1.5), «имя есть слово с условным значением» (2.1) [3, с. 23]. Корреляция этих двух фундаментальных начал (внутреннего смысла и его внешней передачи) может быть совершенно различной, что также ставит на повестку проблематику *однозначности* в обозначении того, что именно обозначается. В сравнении с Платоном Аристотелем более отчётливо артикулируется конвенциональный принцип происхождения имён: «[Имена] имеют значение в силу соглашения, ведь от природы нет никакого имени. А [возникает имя], когда становится знаком» [3, с. 94].

Несколько иные акценты в области теории имён-знаков и соответствующих им смысловых значений можно наблюдать в философской концепции *стоиков*. Данная теория разрабатывалась представителями этого философского направления в рамках их *логики* (наряду с физикой и этикой). В. Ф. Асмус отмечает, что сам термин «логика» был введён именно стоиками [4, с. 454]. Но логика в данном случае, прежде всего, связывалась с *учением о речи*. Сам предмет этого учения – *словесные знаки* и все, что ими обозначается (понятия, суждения, умозаключения). Отсюда очевидна связь речи с мыслительной деятельностью. Логос (греч. Λογος) один и тот же, вне зависимости от того, действует ли он в сознании или же обнаруживается как внешнее выражение смысла. Знак интересен только как *символ* того, что он обозначает. Истинное или ложное составляет предмет диалектики (у Аристотеля, как основателя



формальной логики, в частности, самой логике соответствует именно диалектика). «На смену силлогистике Аристотеля пришла новая теория, содержанием которой стала знаковая проблематика» [26, с. 174]. Это прообраз той науки, которая впоследствии была создана представителями прагматизма.

Обозначающее по концепции стоиков представляет собой словесный знак, обозначаемое – это представление, относящееся к тому, что есть в природе. Представление возможно лишь посредством чувственного восприятия. Если восприятие адекватно отражает предмет, то такое представление называется *схватывающим* (каталептическим – от греч. *καταληψις* – «схватывание», *καταλαμβάνω* – «схватывать, охватывать»). Каталептическое представление является критерием познания. Ум новорождённого подобен таблице, на которой нет записей. Чувственное восприятие его заполняет. Копии этих восприятий содержатся в памяти. Образование родовых и видовых понятий основывается на способности ума перерабатывать чувственные впечатления. Благодаря понятиям, отражающим родо-видовые отношения, в действие вступает мышление и речь, откуда эти две области рассматриваются стоиками в рамках логики. Родовое и видовое понятие вносит порядок в бесконечные модификации одного и того же, наблюдаемого в различных частных случаях. Способность ума к образованию общих логических представлений стоики называли логосом. Логос человека одинаков с божественным разумом. «Таким образом, ум делает реальность и мыслимой для себя, и выразимой средствами языка» [4, с. 457]. Чувственное восприятие представляет собой лишь «сырьё» знания и его источник.

Условием логической развитости стоики считали *точное знание средств выражения мысли*. Для этого необходимо различать и объяснять амфиболии (греч. *αμφιβολία* – «неясность, двусмысленность») – двусмысленные выражения, которые способны служить источником ошибочных умозаключений. Как отмечает, А.С. Степанова, «осознание стоиками этого момента могло привести их к исследованию вопроса о том, можно ли построить искусственный язык, в котором для любого выражения должен быть всегда один точный смысл» [26, с. 174]. «Первая задача науки об обозначаемом – выяснение и классификация элементов, из которых слагаются мысли» [4, с. 458]. Сами по себе эти элементы ещё не представляют полных и исчерпывающих формулировок мысли. Основной предмет логики –



суждения. Применительно к терминологическому методу и предпосылкам его формирования эта область исследований составляет основное звено в цепи теоретических построений, если рассматривать термин как субъект, которому в суждении о нём соответствует ряд его предикатов. Фундаментом стоической диалектики является связь между знаком (греч. то σημαινον), обозначаемым смыслом (греч. то λεκτον) и реальным объектом (греч. то τυυχων) [29, с. 73]. Также употребляется термин «мыслимая предметность» (греч. πραϋμα νοουμενον) [29, с. 83].

Сущность знака – словесное обозначение, известное под термином «лектон» (греч λεκτόν – «сказанное»), то есть это то, что высказывается, некая организованная мысль, находящая своё выражение в речи. Находясь в соответствии с «разумным представлением», «высказываемое» не совпадает с ним, а составляет особую сущность: «К трём началам, признававшимся Аристотелем – предмет, соответствующее ему представление в душе и звук – стоики добавили ещё четвёртое начало – смысловую сторону речи, то есть лектон», – пишет А.С. Степанова [26, с. 176]. В объем понятия «лектон» входит не только отдельное понятие, но и суждение, содержащее предикативную связку (пропозиция). В этой краткой стоической, в частности, как и античной, в целом, категориально-понятийной экспозиции отчётливо усматривается зарождение предпосылок к формированию терминологического метода, который предполагает дефинитивность и пропозициональность со своим «субъектом» и своими «предикатами». «По существу, стоики изложили первую в истории концепцию, имеющую отношение к семантическим проблемам (именования, значения, обозначения и объёма понятий). Обращение к проблеме достоверности познания привело стоиков к необходимости изучения вопросов языка и описания. Это явилось настоящим поворотным пунктом в истории философии, начало которому положили ещё элейцы» [26, с. 174].

Проблематика отношения внутреннего смысла и значения с его внешним знаковым выразителем воспроизвелась и в эпоху средневековья, приобретя по сравнению с античностью несколько иную направленность. В связи с широким распространением христианства остро встаёт вопрос достоверности интерпретации текстов Священного Писания. На передовые рубежи выступает упомянутая нами ранее область изучения данных проблем, известная под названием «герменевтика».



В раннее средневековье наметились две основные линии в вопросах толкования священных текстов. В одних случаях они интерпретировались по принципу «одно слово – один смысл» (антиохийская традиция), в других – «одно слово – несколько смыслов», благодаря чему становилось возможным аллегорическое понимание текстов (александрийская традиция): Как отмечает В.В. Болотов, «александрийские толкователи склонны были думать, что под буквой Библии здесь скрывается какой-нибудь другой более глубокий смысл... Антиохийская противопоставила аллегорическому произволу экзегетов требование отчёта: вместо аллегоризма она начинала с истории, с буквального смысла» [5, с. 4]. Таким образом, александрийские экзегеты стремились в текстах найти «*maximum* смысла», а антиохийские – «не *maximum*, а *minimum* смысла» [5, с. 4–5]. Искусство толкования текстов приобрело название *герменевтики* (от греч. бога торговли Гермеса, который привлекался при заключении торговых сделок, где вопрос понимания обеими сторонами процесса играл ключевую роль). Впервые термин «герменевтика» употреблён в вышеупомянутом трактате Аристотеля «Об истолковании», что можно видеть из самого греческого названия данного трактата «*Περὶ ἑρμηνείας*».

Важной вехой в эволюции средневековой герменевтики является деятельность выдающегося писателя средневековья блаженного Августина (354–430). Действуя в русле тех тенденций, которые в значительной мере были заложены античностью, Августин разработал так называемую *тернарную теорию знаков*, куда входит три компонента: *знак* (лат. *signum*), *значение* (лат. *significatio*) и *предмет* (лат. *res*) (кн. II, 1 и 18) [1, с. 67, 91]. Прочитав несколько фрагментов: «Знак (лат. *signum*) есть предмет (лат. *res*), который сверх собственного вида или формы, действующей на наши чувства, возбуждает в уме нашем представление других известных предметов» [1, с. 67]. «Обоюдные (двусмысленные) (лат. *ambiguus*) слова самого подлинника очень часто обманывают переводчика, и он, не поняв хорошо мыслей, даёт им такое значение (лат. *significatio*), которое вовсе несообразно с намерением писателя» [1, с. 91]. В контексте таких построений проводится различие между значениями «собственными» (лат. *propria*) и «переносными» (лат. *translata*) [1, с. 86], что соответствует *прямому* или *иносказательному* смыслам.



Знаки, в свою очередь, разделяются Августином на «естественные» (лат. *naturalia*) и «искусственные» (лат. *data*). Вторая разновидность создана в порядке соглашения (конвенции) между теми, кто этими знаками пользуется. С точки зрения предпосылок формирования терминологического метода из этих двух антонимичных пар «собственное – переносное», «естественное – искусственное» важна «искусственность» знака и «собственность» его значения. «Вразумительность знаков, по необходимости, зависит от предварительно-условного соглашения (лат. *consensus*) в значении их» [1, с. 126]. Таким образом, блаженный Августин задействовал античный философский аппарат, обогатив его важными теоретическими конструкциями и придав своей концепции выраженную теологическую направленность, что представляло собой магистральную линию исторического развития философии средневековой эпохи в целом.

Герменевтика, как научная дисциплина, в дальнейшем имеет достаточно насыщенную историческую судьбу, включив в себя наряду с *теологией* (интерпретацией библейских текстов), *юриспруденцию* (Болонская юридическая школа (XI в.), Гуго Гроций (XVI в.)), *протестантскую текстологию* (Матиас Флациус Иллирийский (XVI в.)), *историю* (на основе логики и психологии – Хладениус (XVI в.)), *филологию* (Фридрих Аст, Август Бёк, Вильгельм Гумбольдт), *философию* (Фридрих Шлейермахер, Вильгельм Дильтей, Эдмунд Гуссерль, Густав Шпет, Мартин Хайдеггер, Ганс Георг Гадамер и др.) [14]. Изменилась как тематическая направленность герменевтики, так и существенно расширился её предмет. В XIX столетии в контексте разведения наук на гуманитарные и естественные наметилась отчётливая демаркация между двумя фундаментальными методологическими процедурами – *объяснения* и *понимания*. По большей части это сделано трудами Вильгельма Дильтея (1833-1911). С предпосылками формирования собственно терминологического метода сама проблематика понимания имеет весьма отдалённую связь, поэтому дальнейшее описание герменевтических концепций на данном этапе нашего обзора следует завершить, перейдя к более близким заявленной теме статьи философским направлениям.

Итак, если обратиться к философскому сегменту представленного выше списка, то можно видеть, что вопрос отношения знаков к своим значениям и смыслам, (что не всегда синонимично друг другу), затрагивает не только *герменевтику*, но и *феноменологию*,



у истоков основания которой находится выдающийся её представитель Эдмунд Гуссерль (1859-1938). Однако, прежде чем перейти к данному автору, следует кратко рассмотреть концепцию другого представителя философии XIX века, который биографически и философски близок Э. Гуссерлю, и является одним из его предшественников, повлиявшим также и на дальнейшее развитие аналитической философии, – концепцию Готлоба Фреге (1848–1925). Данный автор смог создать полноценную и развёрнутую систему математической логики, используя специальный *формальный язык*. Специфика этого языка состоит в наличии такого ключевого в сфере формирования терминологического метода компонента, как *однозначность* и строгость научного определения.

С точки зрения тех позиций, которые нами было затронуты, представляет интерес так называемый «треугольник Фреге», включающий в себя «знак», «значение» и «смысл». Готлоб Фреге проводит различие между *смыслом* и *значением*. И то, и другое представляет собой внутренний план, а именно «означаемое». Внешнее его обозначение имеет различную идентичность: любой внешний знаковый выразитель может иметь смысл, но не всякий из них имеет своё значение. И, напротив, одно значение может выражаться несколькими смыслами. Вот что об этом пишет сам Готлоб Фреге: «Слова “Вечерняя звезда” и “Утренняя звезда” взаимозаменяемы как обладающие одним и тем же значением, то есть являющиеся собственными именами одного и того же небесного тела. Надо различать смысл и значение. Хотя “ 2^4 ” и “ $4 \cdot 4$ ” имеют одинаковое значение, то есть являются собственными именами одного и того же числа, они имеют неодинаковый смысл; поэтому же, хотя “ $2^4 = 4^2$ ” и “ $4 \cdot 4 = 4^2$ ” имеют одинаковое значение, смысл их не одинаков» [31, с. 221]. Применительно к проблемам терминологии одно и то же понятие может транслироваться с помощью разных смысловых средств. Важна при этом определённость и устойчивость значения самого понятия. Отсюда *смысл* является универсальным, а *значение* при этом воспроизведено лишь в том случае, когда означаемое имеет свои основания в реальных фактах: «Слова “самое удалённое от Земли небесное тело” имеют некий смысл; однако весьма сомнительно, чтобы они имели значение. Выражение “самый медленно сходящийся ряд” имеет определённый смысл; однако доказано, что оно не имеет значения, так как для всякого сходящегося ряда можно найти другой ряд, который медленнее, но все-таки



сходится. Отсюда следует, что если мы понимаем смысл, это ещё не значит, что мы с уверенностью располагаем и некоторым значением» [31, с. 231].

Научный статус *выражения, определения* предполагает неперенный переход от смысла к значению: «Когда мы воспринимаем эпическое произведение, нас очаровывает, кроме благозвучия языка, только смысл предложений и вызываемые ими представления и чувства. Если бы мы поставили вопрос об истине, мы потеряли бы эстетическое наслаждение и перешли к научному исследованию. Поэтому-то для нас совершенно безразлично, имеет ли значение, например, имя “Одиссей”, пока мы воспринимаем поэму как произведение искусства. Итак, стремление к истине – вот что всегда побуждает нас к переходу от смысла к значению» [31, с. 235].

Сходного с Готлобом Фреге терминологического употребления придерживался и упомянутый нами Эдмунд Гуссерль, однако с существенными отличиями. Свою философскую деятельность он начинал с психологии, что заметным образом сказалось на принципиально иных акцентах его построений в области теории знака. Так же, как и Г. Фреге, он пользуется понятиями «выражение», «знак», «значение», однако с другой акцентировкой: «Каждый знак есть знак для чего-либо, однако не каждый имеет некоторое “значение”, некоторый “смысл”, который “выражен” посредством знака». Развивая свою теорию знаков в русле *интенциональности*, Э. Гуссерль разделяет их на «знаки-оповещения» (указатели, не имеющие значения) и «знаки-выражения» (акт придания значений), проводя данное различие на основе характера самого означаемого. Последние сопряжены с интенцией (направленностью) сознания на предмет. Основным атрибутом знака-выражения является наличие собственного значения, не указывающего на что-либо иное, вне себя самого.

Значение трактуется как «идеальное единство», оно интенционально. В терминах спорные предпосылки и многозначность рассматриваются как *препятствие*. Там, где речь идёт о точности передачи содержания, употребляется термин «интенциональное переживание», которое Э. Гуссерль также называет «актом» [8, с. 347-348]. В такой передаче должны быть устранены все недоразумения, двусмысленности и эквивокации. В данном случае требуется строгая аподиктичность (греч. ἀποδεικτικός, «показывающий воочию, убедительный», т.е. «необходимое») и беспредпосылочность суждений,



конститутов сознания, их выражение. Как и античные скептики, Э Гуссерль широко использует термин «эпохэ» (от греч. εποχή, что переводится как «остановка, задержка», т.е. воздержание от суждений). Наука представляется строго выстроенной, исключающей те или иные предубеждения, предпосылки и догматизм. Отсюда, вслед за Рене Декартом (1596-1650), Э. Гуссерль также все ставит под сомнение, кроме самого cogito (факт мышления), что позволяет апеллировать к очевидному.

С точки зрения формирования терминологического метода Э. Гуссерль затрагивает ещё одну важную проблему – *проблему интерсубъективности* в своих «Картезианских медитациях». В противовес солипсизму выдвигается экспозиция раскрытия «опыта чужого» как «ноэматиически-онтический модус» данности другого Я, являясь трансцендентальной нитью к конституированию этого «чужого» [7, с. 116, 118]. «В опыте мне даны Другие и даны как действительно существующие в меняющихся согласованных многообразиях опыта, причём, с одной стороны, как объекты мира,... с другой, как субъекты этого мира, как имеющие этот мир в опыте, и тот же самый мир, который я сам имею в опыте» [7, с. 118-119].

Важной представляется совместность этого опыта «Я-Другие», из чего и заключается его интерсубъективный характер. Отсюда знание и мышление трансцендентально. Обратим внимание на то, что Э. Гуссерль ставил перед собой изначальную задачу построения строгой науки, очищенной от психологизма. Здесь не прослеживается той роли герменевтики, которая являлась фундаментальной в решении проблем понимания, переживания, «симпатического проникновения в мир Другого» и прочее, что, в частности, можно наблюдать в концепции В. Дильтея. Также отсутствует логическое построение «триады Г. Фреге» (знак – смысл – значение). Мышление интенционально и имеет трансцендентальную природу, что позволяет субъекту смыслополагания «выходить за пределы собственного Я» (лат. transcendere – «переходить, переступать»). Как «смысл», так и его «выражение» конститутивно. Следовательно, с точки зрения теории знака, в целом, и термина, в частности, акт смыслополагания и его передача посредством механизма интерсубъективности становится доступным другим субъектам. Этот ход рассуждений особенную важность приобретает в именно науке, с её строгой последовательностью и аподиктичностью, где проблема употребления термина выходит на передовые рубежи.



Именно поэтому, коль скоро речь заходит о принципиально важной в формировании терминологического метода проблемы intersubjectivity, обратимся к следующему философскому направлению, которое известно под названием «конвенционализм». В этой связи следует отметить, прежде всего, имя выдающегося теоретика науки Анри Пуанкаре (1854–1912). Проблема «согласованности» в употреблении тех или иных внешних знаковых выразителей нами затрагивалась лишь фрагментарно. Данный автор возвёл её на концептуальный уровень, поместив в пространство науки, к чему терминологический метод отнесён в первую очередь. Анри Пуанкаре писал следующее: «Факты поделены на категории, и если меня спрашивают, входит ли констатируемый мною факт в такую-то категорию или нет, я не затруднюсь ответом... Эта классификация есть соглашение... когда я установил определения и постулаты, являющиеся условными соглашениями, всякая теорема уже может быть только верной или неверной» [22, с. 258]. И далее: «Резюмируем сказанное: вся творческая деятельность учёного по отношению к факту исчерпывается высказыванием, которым он выражает этот факт. Если он предсказывает какой-нибудь факт, он употребит это высказывание, и его предсказание будет совершенно недвусмысленно для всех тех, кто умеет употреблять и понимать язык науки» [22, с. 261]. Из этого небольшого фрагмента можно вывести принцип *конвенциональности и недвусмысленности* научного языка. Согласованность в понимании учёными того или иного термина представляет собой основу его употребления и однозначного понимания. Как нами отмечалось ранее, проблема согласованности фигурировала уже в эпоху античности, получив наибольшее теоретическое развёртывание в трудах А. Пуанкаре.

Иная акцентировка прослеживается в трудах Фердинанда де Соссюра (1857–1913) – яркого представителя ещё одного рассматриваемого нами направления под названием «структурная лингвистика», о чем также скажем кратко. Фердинанд де Соссюр провёл различие между «означаемым» и «означающим», выдвинув несколько принципов знака: *произвольность выбора*, *линейный характер* (заданная последовательность компонентов), *неизменчивость* (устойчивость употребления в языковой среде), *изменчивость* (сдвиги между означающим и означаемым) [25, с. 98–111]. Приведём несколько цитат автора: «Связь, соединяющая означающее с означаемым, произвольна: поскольку под знаком



мы понимаем целое, возникающее в результате ассоциации некоторого означающего с некоторым означаемым, то эту же мысль мы можем выразить проще: *языковой знак произволен* [25, с. 100]. Означающее обладает протяжённостью, и «эта протяжённость имеет одно измерение – это линия» [25, с. 103]. Коллективный характер употребления знака отвечает параметру его неизменности [25, с. 104]. Языковые изменения во времени отвечают изменчивости знака [25, с. 107]. В области предпосылок формирования терминологического метода наиболее важными представляются две последние позиции, а именно неизменность и изменчивость знака. С точки зрения научной среды термин призван отвечать критерию константности и постоянства. В аспекте непрерывно меняющейся языковой реальности он вполне может изменяться и пересматриваться. В той или иной мере терминология имеет и свою линейность, почему вторая составляющая данного списка тоже может быть применима к терминологическому методу.

В аспекте рассматриваемой проблемы необходимо упомянуть двух ярких представителей американского прагматизма, а именно *Чарльза Пирса* и *Чарльза Уильяма Морриса*, которые являются основателями отдельной науки о знаках под названием «семиотика».

Чарльз Пирс (1839–1914) обогащает теорию знаков, рассматривая её через призму логики и посвящая ей большой раздел во 2-м томе своего труда «Начала прагматизма» [20, с. 46–97]. Знак понимается Пирсом как «репрезентамен», т.е. то, что «замещает собой нечто для кого-то в некотором отношении или качестве» [20, с. 48]. Это «нечто» является «объектом», который знак репрезентирует. Знак с точки зрения восприятия того, кому он адресуется, представляет собой «интерпретант». Он замещает этот объект не во всех отношениях, но лишь отсылая к определённой идее, называемой *основанием репрезентамена*. Репрезентамен связан с основанием, объектом и интерпретантом. Знаки, в свою очередь, имеют три разновидности: *иконы* (подобия), *индексы* (связь с реальным предметом или фактом, обращённая к вниманию субъекта восприятия) и *символы* (конвенциональные знаки) [20, с. 58]. Последняя позиция представляется наиболее близкой терминологическому методу. Как будет показано в дальнейшем, в свете феноменологии Э. Гуссерля, интерпретация имеет конститутивный и трансцендентальный характер, что обеспечивает её общностью понимания со стороны интерпретаторов.



Сходный понятийный аппарат в разработке своей концепции знаков задействовал Чарльз Уильям Моррис (1901–1979). Рассуждая о научном статусе семиотики, Ч. Моррис пишет следующее: «Важное значение семиотики как науки кроется в том, что это – определённый шаг вперёд в унификации науки, поскольку она закладывает основы любой другой частной науки о знаках – такой, как лингвистика, логика, математика, риторика...» [19, с. 1]. Семиотику Ч. Моррис разделил на семантику (отношение знака к объекту), синтактику (отношение знаков друг к другу) и прагматику (отношение знака к субъекту его употребления) [19, с. 4]. С позиции данного автора, в семиотических процессах (семиозис) отмечается наличие трех факторов: 1) сам *знак*, 2) то, на что он указывает (*десигнат*) и 3) воздействие, которое обеспечивает знак его «знаковостью» для субъекта (*интерпретанта*). Наряду с этими тремя факторами Ч. Моррис вводит четвёртый – 4) *интерпретатор* «Процесс, в котором нечто функционирует как знак, можно назвать семиозисом. Этот процесс в традиции, восходящей к грекам, обычно рассматривался как включающий три (или четыре) фактора: то, что выступает как знак; то, на что указывает (*refers to*) знак; воздействие, в силу которого соответствующая вещь оказывается для интерпретатора знаком. Эти три компонента семиозиса могут быть названы соответственно знаковым средством (или *знаконосителем*) (*sign vehicle*), десигнатом, (*designatum*) и интерпретантой (*interpretant*), а в качестве четвертого фактора может быть введен интерпретатор (*interpreter*)» [19, с. 2]. Таким образом, между субъектом и воспринимаемым объектом выстраивается четырёхмерное пространство: сам субъект восприятия (интерпретатор), знаковое средство, объект, на который оно указывает (десигнат), и воздействие знака на субъект (интерпретанта). Если учитывать фактор интерсубъективности, то воздействие оказывается на любой субъект, соприкасающийся с тем знаком, который обозначен другим субъектом. С позиции терминологического метода обыгрывание этих семиотических категорий представляется важной в сфере доступа к той интерпретанте, которая бы максимально отвечала параметру однозначности своей интерпретации.

В завершении нашего обзора по историко-философским предпосылкам формирования терминологического метода обратимся к *неопозитивизму* и значительно связанной с ним *аналитической философии*. С этой точки зрения для нас представляют имена Бертрانا Рассела, Рудольфа Карнапа и Людвиг Витгенштейна.



Бертран Рассел стоял у истоков основания аналитической философии, но, прожив очень долгую жизнь, успел оказать определённое влияние и на представителей неопозитивизма. Как философа и математика его интересовала в науке проблема формализации языковой передачи тех или иных научных положений. Вопрос построения универсального языка (*lingua universalis*) для Б. Рассела был не новым. И для полноты картины обратимся к историческому контексту формирования данной проблемы. Запрос на построение универсального языка наиболее ярко был артикулирован ещё в XVII веке Готфридом Вильгельмом Лейбницем (1646–1716). Как отмечает Л.Д. Ламберов, «Лейбниц ставил перед собой задачу построить такой язык, который мог бы быть одинаково доступен для учёных, независимо от их родного языка. Искусственный язык, призванный выполнять данную роль, должен был быть свободен от многозначности языка естественного и представлять собой особый инструмент рассуждения и получения истин» [16, с. 164].

Обращаясь к предшественникам данной идеи, следует признать, что сама эта идея создания универсального искусственного языка высказывалась уже до Г.В. Лейбница. К числу его исторических предшественников можно отнести Раймунда Луллия (ок. 1232–1316) (*Ars magna* (Великое искусство) 1274), а также Джона Уилкинса (1614–1672) («Опыт о подлинной символике и философском языке» (1668)). В нескольких трудах Г.В. Лейбница в основном, речь шла об универсальной математике и формально-логических символах. Связи между элементами должна отражаться с помощью комбинаторики. Всё вместе составляет своеобразный «алфавит человеческих мыслей», понимаемых всеми безотносительно языковой принадлежности и являясь наиболее экономным в своей передаче: универсальный язык – это «искусство, которое есть не что иное, как самое возвышенное и самое экономичное употребление человеческого разума с помощью символов и знаков» [17, с. 497].

Одним из последующих направлений реализации идей, связанных с *lingua universalis* Г.В. Лейбница, оказалась аналитическая философия и её наиболее выдающийся представитель Б. Рассел. В упомянутом нами труде *Principia mathematica* содержится развёрнутый и подробный анализ данной проблемы. С точки зрения предпосылок формирования терминологического метода, в значительной мере отвечающего идее универсального научного языка, интерес представляет «теория типов» и «теория дескрипций»



Б. Рассела. Как отмечает сам автор, с помощью теории типов устраняются те или иные «заблуждения порочного круга» [27, с. 135]. Данная теория, в свою очередь, тесно связана с *теорией множеств*, в рамках которой представлена необходимость иерархизации суждений по принципу принадлежности (непринадлежности) элемента соответствующему классу.

Если перевести всю важность данного расселовского посыла на язык большей доступности, отметим, что, давая то или иное определение, субъект дефинитивного суждения устанавливает связь определяемого через его отношение к множеству более высокого порядка, нежели определяемый элемент. Например: биология – это наука о живых существах и их взаимодействии со средой обитания; берёза – это род листопадных деревьев; четырёхугольник – это геометрическая фигура, состоящая из четырёх точек, и т.п. В первом случае множество представлено понятием «наука», во втором – понятием «деревьев», в третьем – «геометрической фигуры». Сами эти множества не являются элементами самих себя, но входят в состав более широких множеств: наука – деятельность, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности; дерево – растение с твёрдым стволом и ветвями, образующими крону; геометрическая фигура – это абстрактный математический объект, занимающий определённое положение в пространстве и имеющий фиксированную форму. Данный уровень представляет собой третью иерархическую позицию: «деятельность», «растение», «абстрактный математический объект». Таким образом, низший уровень представляют собой *индивиды* как элементы множеств, второй уровень – *множества* этих элементов, третий – *множества множеств* элементов и т.д. до «множества всех множеств».

Данная теория сформировалась в контексте анализа парадоксов, которые разбирает Б. Рассел. В частности, им анализируется известный ещё античности «Парадокс лжеца», который можно перефразировать следующим образом: «Пришёл некий критянин и сказал, что все критяне лгуны». Если он лжёт, то критяне не являются лжецами, а если говорит правду, то он не критянин, и поэтому опять-таки лжёт. Проблема состоит в том, что данный критянин не относит себя к классу тех объектов («тип первого порядка»), о которых говорит, представляя собой «тип второго порядка». Именно «теория типов» позволяет разрешать подобного рода парадоксы. Сам Б. Рассел по приведённому парадоксу отмечает: «Пусть w будет классом всех



тех классов, которые не являются элементами самих себя. Тогда, какой бы класс x ни был бы взят, « x есть w » эквивалентно « x не есть x ». Следовательно, давая x значение w , имеем « w есть w » эквивалентно « w не есть w » [27, с. 135]. В формулировках « x не есть x », « w не есть w » утверждается непринадлежность элемента множества самому себе.

Таким образом, критянин, утверждая пропозицию более высокого порядка, не входит как элемент в то множество, о котором делает утверждение: «Следовательно, утверждение Эпименида не попадает в пределы своего собственного круга, а поэтому не возникает никаких противоречий» [27, с. 138]. Противоречие, по Б. Расселу, исчезает, «как только типовая неопределённость слов станет типово определённой, т.е. определённой в форме принадлежности к тому или иному типу. Таким образом, возникновение противоречий происходит всегда, благодаря присутствию слов, заключающих скрытую типовую неопределённость, а решение кажущегося противоречия лежит на пути выведения скрытой неопределённости на свет» [27, с. 140]. Данная позиция Б. Рассела отчётливо перекликается с неопозитивистским пониманием философии, которая трактуется как инструмент «прояснения смысла научных положений и высказываний» [11, с. 233].

Вторым обозначенным нами компонентом является «теория дескрипций», суть которой направлена на описание *сингулярных объектов*, т.е. объектов в своей единичности. В рамках этой концепции намечается полемический сюжет с Г. Фреге на предмет наличия *смысла* как отдельной категории. Выдвигается *дихотомия имени и его описания*, связь описания с контекстом, который сообщает ему соответствующее значение. В качестве иллюстрации Б. Расселом отображается случай, при котором «король Георг IV желал узнать, является ли Вальтер Скотт автором “Веверлея”». Необходимо проводить различие между именем и описанием (дескрипцией). “Скотт” – это имя, “автор “Веверлея”” – дескрипция» [11, с. 210]. Имя «Скотт» обозначает индивида вне контекста. «Напротив, “автор “Веверлея”” в качестве дескрипции не имеет собственного значения вне того контекста, в котором это выражение употребляется» [11, с. 211]. С точки зрения терминологического метода «теория дескрипций» иллюстрирует подведение под сингулярное определяемое соответствующего ему описательного ряда с позиции истинности своего значения. Язык математической логики призван отвечать критериям максимальной точности, строгости



и однозначности, образуя логическую структуру языка всей науки в целом. Функция истинности каждой сложной пропозиции представляет собой следствие истинности простых и далее неразложимых пропозиций, истинность которых не зависит друг от друга. Эти высказывания (пропозиции) рассматривались Б. Расселом как «атомарные предложения» (логический атомизм). Атомарный факт, выраженный предложением, является простейшим элементом знания.

Развитие концепций в русле философии языка науки того времени подводит нас к другой весьма важной фигуре, представляющей собой неопозитивизм, – *Рудольфу Карнапу* (1891–1970). Язык науки реализуется в виде построения идеального языка, который формализует результаты научных исследований, адекватно раскрывая их логический характер. Искусственно созданный язык служит мерилем сравнения языков естественных. «Карнап, признавая теперь законность и полезность этих методов, продолжает считать, что лучше построить искусственный язык науки – настолько полный, что значение любого символа в нем было бы недвусмысленно ясным даже независимо от контекста» [2, с. 142]. Задача философа состоит в исследовании «синтаксиса языка науки», в формализации и экспликации правил его построения. В данном процессе очень важную роль играет предложенная Р. Карнапом антитеза «интенционала» (содержание понятия) и «экстенционала» (объём понятия). «Интенционалу значения» соответствует индивидуальный предмет, входящий в класс предметов, а сам этот класс интерпретируется как «экстенционал значения» [12, с. 194–195]. Очевидна корреляция с концепцией Б. Рассела в рамках его рассуждений о классах предметов.

Разделяя научную позицию вышеупомянутого Ч. Морриса, Р. Карнап также обращается к трём основным направлениям семиотики: *прагматике, семантике и синтаксису*. [36, с.6]. Напомним: отношение знака к объекту (десигнат выражения) представляет собой *семантику*, отношение субъекта высказывания к знакам и их объектам – *прагматику*, связь знаков друг с другом – *синтаксис*. Вся область семиотики, которая связана с обозначениями, называется *формальной*, если при её применении акцент делается не на десигнаты, но только на их форму (виды знаков и порядок, по которому они употребляются в обозначении). В связи с необходимостью построения формализованного языка, позволяющего обозначать



тот или иной класс объектов научного исследования, представляется важной так называемая «теория языковых каркасов» Р. Карнапа. Речь идёт о разработке особого терминологического языка: «Если кто-либо хочет говорить на своём языке о новом виде объектов, он должен ввести систему новых способов речи, подчинённую новым правилам; мы назовём эту процедуру построением языкового каркаса для рассматриваемых новых объектов» [12, с. 300].

Наряду с формальным анализом языка науки требуется также содержательная его часть, а именно теория значения и интерпретации, что отвечает *сигнификативной функции языка* («логическая семантика»). Важным представляется уточнение семантических понятий. Та деятельность, которая направлена на прояснение этих понятий, Р. Карнапом рассматривается как *экспликация*. Если приходится сталкиваться с некоторым распространённым и известным понятием, но при этом содержательно не вполне определённым, требуется его замена более точным понятием. Именно данная процедура и называется *экспликацией*, при которой заменяемое понятие называется *экспликандом*, а заменяющее *экспликатом*. В реализации данной процедуры с точки зрения терминологического метода важную роль играют четыре критерия: 1) *сходства с экспликандом* (экспликат способен заменить экспликанд в большинстве контекстов употребления); 2) *точности* (однозначность употребления); 3) *продуктивности* (общедоступность); 4) *простоты* (экспликат настолько прост, насколько это позволяет учитывать другие требования) [2, с. 145–146].

В аспекте формирования предпосылок терминологического метода важной представляется также выдвинутая Р. Карнапом антиномия «объектного языка» и «метаязыка». Первый представляется как исходная языковая данность (L1), которую исследует учёный, описывая результаты своих исследований с помощью языка, выходящего за рамки этого объектного языка, а именно с помощью метаязыка (L2). Если описывать грамматику немецкого языка на английском языке, то первый представляется как объектный язык, второй – как метаязык. Эти языки могут совпадать. Терминологический язык можно описывать на идентичном языке, но требующим другого дескриптивного инструментария, под чем и следует подразумевать в данном случае метаязык. Семантика «содержит теорию того, что обычно называется значением выражений и, следовательно, включает в себя исследования,



приводящие к созданию словаря, переводящего объектный язык в метаязык» [2, с. 149].

Также важной представляется классификация предложений, выдвинутая Р. Карнапом, а именно: *атомарные предложения, молекулярные и общие*. *Атомарные предложения* соответствуют атомарным фактам и не содержат связок и переменных, отражая «атомы» знаний, как они фиксируются в конкретных фактах. *Молекулярные предложения* состоят из атомарных и содержат связки между ними, однако не содержат переменных. *Общие предложения* содержат переменные и связаны с употреблением квантора общности. Такие языковые раскладки дают основу построения генерализаций и теорий, воспроизводящихся в поиске и употреблении тех или иных терминов. С точки зрения формирования терминологического метода важным представляется третье измерение семиотики, а именно синтаксис, в рамках которого фигурирует антитеза «определяющего» (дефиниенс) и «определяемого» (дефиниендум) и их соотношение. Определения должны отвечать соответствующим требованиям для того, чтобы обеспечить: 1) переводимость; 2) непротиворечивость; 3) однозначную интерпретацию.

Как видим, концепция Р. Карнапа включает в себя несколько ключевых компонентов формирования терминологического метода, к разряду которых следовало бы отнести: формализацию и экспликацию правил построения «синтаксиса языка науки», интенционал и экстенционал, «теорию языковых каркасов», экспликанд и экспликат, объектный язык и метаязык, классификация предложений, а также антиномия «определяемого» и «определяющего». Р. Карнап сыграл заметную роль в процессе становления неопозитивизма и аналитической философской традиции.

Завершим настоящий обзор обращением ещё к одной весьма заметной фигуре в истории философии языка науки, к яркому представителю неопозитивизма, *Людвигу Витгенштейну*. Философское творчество данного автора в области интересующих нас вопросов условно можно разделить на два основных периода – ранний и поздний. Первый отмечен написанием известной работы под названием «Логико-философский трактат», оказавший серьёзное влияние на развитие *логического позитивизма*. Как отмечает А.Ф. Зотов, «"Трактат" полон противоречий. Прежде всего Витгенштейн предлагает не монистическую, а плюралистическую картину мира» [11, с. 215]. Мир, обладая атомарной структурой,



состоит из конкретных фактов – ключевой тезис Л. Витгенштейна. Сам «Трактат» начинается с утверждений: «Мир есть все, что происходит. Мир – целокупность фактов, а не предметов. Мир определён фактами и тем, что это все факты» [6, с. 5]. Истинность высказывания определяется тем, существует ли такой факт, который этому высказыванию соответствует – на чем, собственно, и строится концепция логического атомизма. Структура логики является такой же, как и структура мира, воспроизводимая в языке, и отношения между вещами как элементами факта идентично отношению между языком и миром. Предложение (пропозиция) репрезентирует действительность – только в этом случае оно истинно.

Л. Витгенштейн отпирался от логики и языковых структур, на основе чего напрашивается вывод о том, что мир – это лишь состав знаний о мире. Более того, если пропозицию рассматривать как непосредственное изображение окружающей действительности, то такой подход существенно упрощает как познание этой действительности, так и его результат, не будучи способным адекватно описать познаваемую реальность. «Ранний» Витгенштейн рассматривал структуру языка как основу реконструкции структуры мира. Априорные истины, не фиксируемые в наблюдаемых фактах (например, $2+2=4$), являются, по Л. Витгенштейну, не утверждениями, а тавтологиями. Таким образом, все языковые выражения Л. Витгенштейн делит на предложения (которые истинны, если соответствуют действительности), тавтологии (которые всегда истинны) и противоречия (никогда не являются истинными). Тавтологии, с точки зрения терминологического метода, будучи частью символической системы, позволяют переводить одни предложение в другие. Если предложения не отражают факт и не являются тавтологиями, они становятся бессмысленными.

Отсюда философия для Л. Витгенштейна является, прежде всего, «критикой языка» [6, с. 19]. Как он сам утверждал, «философия – это не учение, а деятельность по прояснению смысла» [6, с. 24]. «Значения элементарных знаков могут растолковываться путём пояснений. Пояснения – предложения, содержащие такие знаки. Стало быть, их можно понять лишь при условии, что значения этих знаков уже известны» [6, с. 13]. Все, что осуществляется в научном познании мира, представляет собой, прежде всего, языковые проблемы, требующие языкового решения [11, с. 224]. И здесь в «Трактате» фигурирует очень важный тезис о ясности высказывания:



«Все, что вообще мыслимо, можно мыслить ясно. Всё, что поддаётся высказыванию, может быть высказано ясно» [6, с. 25]. Проблема недвусмысленности утверждения, как видим, также воспроизводится в работе Л. Витгенштейна.

Надо признать, сведение действительности к атомарным фактам, как и построение «идеального языка», на последующих стадиях эволюции философских взглядов Л. Витгенштейна себя не оправдало, поскольку мир в процессе более тщательного исследования оказался устроенным гораздо сложнее, и проблемы языка вышли далеко за пределы адекватного и точного описания всей наблюдаемой реальности. «Атомарный редукционизм» оказался неспособным ответить на ряд вопросов, связанных со сложными конфигурациями объектов как элементов того или иного факта. Такое осознание повлекло за собой переориентированность позиции Л. Витгенштейна в сторону понимания языка как явления *контекстуального*, открывающего множественность смыслов и трактовок. Как отмечает А.Ф. Зотов, «отдельное слово вовсе не обязательно должно обозначать один и тот же объект, что оно может иметь много значений, определяемых контекстом» [11, с. 262]. Сам язык в поздней работе Л. Витгенштейна «Философские исследования» стал интерпретироваться как *фундаментальная языковая игра* [6, с. 110].

На передовые рубежи новой концепции автора выдвигается такое понятие, как «значение слова или выражения». Значение представляет собой употребление данного слова или выражения в языке. Подобного рода употреблений и их способов можно фиксировать бесчисленное множество. Отдельное слово может иметь достаточно широкий смысловой диапазон. Здесь уместно произвести отсылку к вышеупомянутой *прагматике*, как отношения знака к субъекту его употребления. Одно и то же слово может быть по-разному окрашено, иметь разный эмоциональный, экспрессивный, интонационный, волевой, рациональный контекст. Такое богатство смыслового содержания самих речевых актов и контекстуальности употребления свою особенную терминологическую релевантность приобретает в гуманитарных исследованиях. Подбор того или иного термина, характеризующего, например, эмоцию или волевое движение, диктуется многогранностью исследуемой ситуации, многосложной её конфигуративностью.



С точки зрения терминологического метода следует отметить, что данное обстоятельство существенно затрудняет решение проблемы *однозначности* в понимании и употреблении терминов. В этих процессах всегда присутствует элемент «недосказанности», необходимости получить некоторое уточнение и конкретизацию. Как видим, феномен языка описания реальности в данных концептуальных контекстах философской деятельности Л. Витгенштейна приобретает новый поворот в сторону антиномии «однозначность-многозначность», что представляет собой фундаментальную проблему в области формирования и применения терминологического метода как на ранних этапах своего появления, так и в более поздние периоды, вплоть до настоящего времени.

Заключение

Процесс формирования предпосылок к появлению терминологического метода прошёл чрезвычайно насыщенный исторический путь. Нами выведен этимологический состав понятия «термин», интерпретируемого как «достижение предела», чему соответствует такой его концепт, как «определение». В свете выше представленного историко-философского обзора выведем несколько ключевых предпосылок формирования терминологического метода: 1) *античные концепции знаков* (Платон, Аристотель, стоики), 2) *герменевтика* (Августин Блаженный, В. Дильтей и др.), 3) *феноменология* (Э. Гуссерль), 4) *прагматизм* (Ч. Пирс, Ч. Моррис), 5) *конвенционализм* (А. Пуанкаре), 6) *структурная лингвистика* (Ф. де Соссюр), 7) *неопозитивизм и аналитическая философия* (Г. Фреге, Б. Рассел, Р. Карнап, Л. Витгенштейн). Историко-философские предпосылки формирования терминологического метода своей точкой старта имеют вопрос соотношения внешнего знака (имени) и того, что он обозначает (Платон), а также корреляция внутреннего смысла и его внешней знаковой передачи (Аристотель). Предмет исследования усложняется наличием в знаках элементов двусмысленности (амфиболии), и сама функция знаков также усложняется, переходя от имени к пропозиции, составляя особую сущность, наряду с обозначаемым предметом (стоики). В русле раннесредневековой герменевтики также дискутируется проблема количества смыслов в одном знаке: первая позиция декларирует принцип смысловой множественности в одном обозначении, аллегоризм (александрийская традиция), вторая



постулирует единичность смысла в одном языковом знаке (антиохийская традиция).

Тернарный подход к данным проблемам реализует блаженный Августин, выводя три составляющие теории знака: сам внешний знак, предмет, на который он указывает и его смысловое значение. Герменевтика оказывается способной «схватить» суть того или иного языкового знака или выражения, однако специфика терминологического метода состоит в стремлении к однозначности своего понимания, что не вполне вписывается в сложный герменевтический контекст. Хотя за герменевтикой можно закрепить интерпретационный статус в обработке и подборе того или иного термина. Поэтому герменевтический компонент формирования предпосылок к терминологическому методу никак не умаляет своей значимости.

Именем Готлоба Фреге ознаменовался переход к большей научной строгости в сфере употребления языка. «Треугольник Фреге» наряду со знаком и значением вводит категорию смысла. Научная строгость и последовательность реализуется в условиях наличия значения, отвечающего реальным фактам. По-иному эту область вопросов обыгрывает Э. Гуссерль, проводя свои исследования в русле интенциональности и актов придания значений. Трансцендентальный характер этих актов открывает дорогу intersubjectивности. Отсюда предпосылки формирования терминологического метода приобретают и феноменологический пласт.

Употребление терминов имеет структурный организованный характер. Это обстоятельство отсылает нас к структурной лингвистике, в рамках которой позиционируется два важных с этой точки зрения принципа: неизменности языкового знака и его изменчивости. Также линейность организации знака-выразителя может быть экстраполирована на употребление терминологии. В свете структуралистской концепции становится очевидным, что отношения между означающим и означаемым имеет подвижные основания.

Прагматизм представляет собой ещё один пласт в формировании предпосылок к разработке терминологического метода. Классификация знаков, из которых термину наиболее близким оказывается «символ» (Ч. Пирс), отвечает конвенциональному принципу, относящемуся в терминологии к разряду ключевых. Разделение семиотики на семантику, синтактику и прагматику, также воспроизводит проблему достоверности смысла (семантика), правильному построению знаков относительно друг друга (синтактика)



и верной интерпретации (прагматика). Проблема конвенциональности в истории семиотики и всех вопросов, связанных с философией языка, в истории артикулировалась не единожды. Однако на научный концептуальный уровень её возвёл А. Пуанкаре. Без конвенции можно было бы прийти к утверждению «сколько учёных, столько и наук», что лишило бы саму науку своей универсальности, о чём нами было сказано в самом начале.

Запрос на однозначность и отсутствие двусмысленностей повлёк за собой появление идеи построить «универсальный искусственный язык», о чем в своё время писал ещё Г.В. Лейбниц. Этому пути следовал выдающийся философ, логик, математик, один из основателей аналитической философской традиции Б. Рассел. С точки зрения формирования терминологического метода важными представляются две его теории – «теория дескрипций» и «теория типов». Так или иначе, эти концепции фундаментальным образом были связаны с теорией множеств, весьма распространённой в эпоху философской деятельности Б. Рассела. Для термина является важным способность описать ту категорию фиксируемых случаев, которая им отображается. В рамках «теории типов» само дефинитивное пространство, связанное с употреблением терминов, может выстраиваться в несколько порядков, расширяя количество классов элементов, входящих в состав тех или иных множеств.

Несколько иная акцентировка, как нами замечено, прослеживается в работах Р. Карнапа. В вопросах предпосылок формирования терминологического метода представляет интерес «теория языковых каркасов» данного автора, понимаемая как разработка особого языка, отвечающего условиям конкретной научной области. Так или иначе, терминологизация представляет собой сигнификативный процесс («логическая семантика»). Р. Карнап внёс большой вклад в развитие концепций соотношения множеств между собой в структурах понятий, что воспроизведено в «объектном языке» и «мета-языке», атомарных, молекулярных и общих предложениях, в отношениях между экспликандом и экспликатом в дефинитивных процедурах, а также в корреляции определяемого (дефиниендум) и определяющего (дефиниенс). Не менее важной в вопросах терминологии является отношение объёма (экстенционал) и содержания (интенционал) понятия, получившее своё широкое распространение в логике.



Язык и его структура представляет собой адекватное описание структуры окружающего мира, состоящего из фактов – тезис, который можно в порядке пересказа закрепить за Л. Витгенштейном. Концепция логического атомизма, характерная для раннего периода деятельности автора, трансформировалась в понимание языка как явления контекстуального. Язык интерпретируется как фундаментальная игра человечества.

Запрос на построение идеального языка, который во всех случаях и всех конфигурациях фактов и их элементов понимался бы всеми и всегда однозначно и без противоречий, так и не реализовался. Из всего концептуального состава, который нами выявлен в процессе нашего историко-философского обзора, можно выделить несколько ключевых проблем: 1) соотношение обозначающего и обозначаемого, 2) конвенциональный характер знака, 3) построение идеального языка, обеспечивающего однозначностью языковых единиц, 4) проблема дефиниции, в структурных основаниях которой заложен принцип соотношения определяемого элемента с соответствующим ему множеством. Под «знаком», разумеется, можно понимать и термин. Как видим, исторический путь формирования предпосылок к терминологическому методу имеет весьма насыщенную и достаточно противоречивую судьбу. Нам представлен конгломерат различных философских концепций с чрезвычайно разветвлённой системой взглядов, представлений и тематических акцентов. Есть все основания рассматривать данную область вопросов как отдельный специальный раздел научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августин Блаженный. Христианская наука или основания священной герменевтики и церковного красноречия / Августин. Киев: типография Киево-Печерской Лавры, 1835. – 355 с.
2. Аналитическая философия: Учебное пособие / М.В. Лебедев, А.Л. Блинов, В.А. Ладов, Н.И. Петякшева [и др.]. М.: Российский университет дружбы народов, 2006. 622 с.
3. Аристотель. Об истолковании. / Аристотель; пер. с греч. Э.Л. Радлова. СПб.: типография В.С. Балашева, 1891 48 с.
4. Асмус В.Ф. Античная философия / В.Ф. Асмус. М.: Высшая школа, 1976. 544 с.
5. Болотов В.В. Лекции по истории древней Церкви в 4-х тт., т. 4 / В.В. Болотов. Петроград: Третья государственная типография, 1918. 600 с.
6. Витгенштейн Людвиг. Философские работы. Часть I / Л. Витгенштейн; пер. с нем., сост., вступ. статья, примеч. М.С. Козловой; пер. М.С. Козловой, Ю.А. Асеева. М.: Гнозио, 1994. 612 с.



7. Гуссерль Эдмунд. Картезианские медитации / Э. Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. М.: Академический Проект, 2010. 229 с.
8. Гуссерль Эдмунд. Логические исследования. Т. II, ч. 1: Исследования по феноменологии и теории познания / Э. Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. М.: Академический Проект, 2011. 565 с.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 4. Р – V / В.И. Даль. СПб.–М.: Тип. М.О. Вольфа, 1882. 712 с.
10. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. М.: Русский язык, 1976. 1096 с.
11. Зотов А.Ф. Современная западная философия: учебное пособие / А.Ф. Зотов. М.: Проспект, 2010. 602 с.
12. Карнап Рудольф. Значение и необходимость. Исследования по семантике и модальной логике / Р. Карнап; пер. с англ. Н.В. Воробьева. М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. 382 с.
13. Кочергина В.А. Санскритско-русский словарь / В.А. Кочергина; под ред. В.И. Кальянова. М.: Русский язык, 1987. 944 с.
14. Кузнецов В.Г. Герменевтика и её путь от конкретной методики до философского направления / В.Г. Кузнецов // Логос. 1999. № 10. С. 43-88.
15. Кузнецов В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В.Г. Кузнецов. М.: Изд-во МГУ, 1991. 191 с.
16. Ламберов Л.Д. Универсальная характеристика Г.В. Лейбница и перспективные разработки в области оснований математики / Л.Д. Ламбертов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. № 40. С. 164-172.
17. Лейбниц Готфрид Вильгельм. Сочинения в 4-х томах. Т. 3 / Г.В. Лейбниц. М.: Мысль, 1984. 734 с.
18. Мейе Антуан. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / А. Мейе; пер. с франц. Д. Кудрявского. М.–Ленинград: Государственное социальное-экономическое издательство, 1938. 512 с.
19. Моррис Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис. Режим доступа: <https://phi30.ru/wp-content/uploads/2020/05/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B8%D1%81-%D0%A7%D0%B0%D1%80%D0%BB%D1%8C%D0%B7-%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf>.
20. Пирс Чарльз. Начала прагматизма. Т. 2 / Ч. Пирс; пер. с англ. СПб.: Алетейя, 2000. 352 с.
21. Платон. Собрание сочинений в четырёх томах. Т. 1 / Платон. М.: Мысль, 1990. 863 с.
22. Пуанкаре Анри. О науке / А. Пуанкаре; пер. с франц., под ред. Л.С. Понтрягина. М.: Наука, 1983. 560 с.
23. Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 702 с.
24. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской академии наук. Т. 4. СПб.: в Тип. Императорской акад. наук, 1847. 488 с.
25. Соссюр Фердинанд. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр; пер. с франц. А. Сухотина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
26. Степанова А.С. Философия Древней Стои / А.С. Степанова. СПб.: Изд-во КН, 1995. 272 с.



27. Уайтхед А.Н. Основания математики в 3-х томах. Т. 1 / А.Н. Уайтхед, Б. Рассел; пер. с англ., под ред. Г.П. Ярового, Ю.Н. Радаева. Самара: Самарский университет, 2005. 722 с.
28. Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка в 4-х т. Т. 4 / М. Фасмер; пер. с нем. О.Н. Трубачева. М.: Прогресс, 1987. 864 с.
29. Фрагменты ранних стоиков / пер. и комментарии А.А. Столярова. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1999. 280 с.
30. Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму / пер. с франц. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Издательская группа «Прогресс», 2000. 536 с.
31. Фреге Готлоб. Логика и логическая семантика. Сборник трудов: учебное пособие для студентов вузов / Г. Фреге; пер. с нем. Б.В. Бирюкова; под ред. З.А. Кузичевой. М.: Аспект Пресс, 2000. 512 с.
32. Αριστοτελης. Περί ερμηνείας. Режим доступа: https://physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri_ermhneias.html.
33. Ernout, Alfred. Dictionnaire Étymologique de la langue latine. Histoire des mots. Paris, 2001. 835 p.
34. Hofmann J.B. Ετυμολογικόν Λεξικόν της αρχαίας ελληνικής / J.B. Hofmann. Εν Αθηναίς, 1974. 543 p.
35. Kluge Friedrich. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F. Kluge. Berlin–New York, 1989. 824 s.
36. Carnap Rudolf. Introduction to semantics / R. Carnap. Cambridge, 1948. 282 p.
37. Πλάτων, Κρατύλος. Режим доступа: <https://www.hellenicaworld.com/Greece/Literature/Platon/gr/KratylosZampa.html>.
38. Smith William. A Dictionary of Greek and Roman Antiquities / W. Smith. Boston, 1859. 1275 p.

REFERENCES

1. Avgustin Blazhennyj. Hristianskaja nauka ili osnovanija svjashhennoj germenevtiki i cerkovnogo krasnorechija / Avgustin. Kiev: tipografija Kievo-Pecherskoj Lavry, 1835. – 355 p.
2. Analiticheskaja filosofija: Uchebnoe posobie / M.V. Lebedev, A.L. Blinov, V.A. Ladov, N.I. Petjaksheva [i dr.]. M.: Rossijskij universitet druzhby narodov, 2006. 622 p.
3. Aristotel'. Ob istolkovanii. / Aristotel'; per. s grech. Je.L. Radlova. SPb.: tipografija V.S. Balasheva, 1891 48 p.
4. Asmus V.F. Antichnaja filosofija / V.F. Asmus. M.: Vysshaja shkola, 1976. 544 p.
5. Bolotov V.V. Lekcii po istorii drevnej Cerkvi v 4-h tt., t. 4 / V.V. Bolotov. Petrograd: Tret'ja gosudarstvennaja tipografija, 1918. 600 p.
6. Vitgenshtejn Ljudvig. Filosofskie raboty. Chast' I / L. Vitgenshtejn; per. s nem., sost., vstup. stat'ja, primech. M.S. Kozlovoj; per. M.S. Kozlovoj, Ju.A. Aseeva. M.: Gnozio, 1994. 612 p.
7. Gusserl' Jedmund. Kartezijskie meditacii / Je. Gusserl'; per. s nem. V.I. Molchanova. M.: Akademicheskij Proekt, 2010. 229 p.
8. Gusserl' Jedmund. Logicheskie issledovanija. T. II, ch. 1: Issledovanija po fenomenologii i teorii poznanija / Je. Gusserl'; per. s nem. V.I. Molchanova. M.: Akademicheskij Proekt, 2011. 565 p.



9. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorussskogo jazyka. Tom 4. R – V / V.I. Dal'. SPb.–M.: Tip. M.O. Vol'fa, 1882. 712 p.
10. Dvoreckij I.H. Latinsko-russkij slovar' / I.H. Dvoreckij. M.: Russkij jazyk, 1976. 1096 p.
11. Zotov A.F. Sovremennaja zapadnaja filosofija: uchebnoe posobie / A.F. Zotov. M.: Prospekt, 2010. 602 p.
12. Karnap Rudolf'. Znachenie i neobhodimost'. Issledovanija po semantike i modal'noj logike / R. Karnap; per. s angl. N.V. Vorob'eva. M.: Izd-vo inostrannoju literatury, 1959. 382 p.
13. Kochergina V.A. Sanskritsko-russkij slovar' / V.A. Kochergina; pod red. V.I. Kal'janova. M.: Russkij jazyk, 1987. 944 p.
14. Kuznecov V.G. Germenevtika i ejo put' ot konkretnoj metodiki do filosofskogo napravlenija / V.G. Kuznecov // Logos. 1999. № 10. Pp. 43-88.
15. Kuznecov V.G. Germenevtika i gumanitarnoe poznanie / V.G. Kuznecov. M.: Izd-vo MGU, 1991. 191 p.
16. Lamberov L.D. Universal'naja harakteristika G.V. Lejbnica i perspektivnye razrabotki v oblasti osnovanij matematiki / L.D. Lambertov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofija. Sociologija. Politologija. 2017. № 40. Pp. 164-172.
17. Lejbnic Gotfrid Vil'gel'm. Sochinenija v 4-h tomah. T. 3 / G.V. Lejbnic. M.: Mysl', 1984. 734 p.
18. Meje Antuan. Vvedenie v sravnitel'noe izuchenie indoevropskikh jazykov / A. Meje; per. s franc. D. Kudrjavskogo. M.–Leningrad: Gosudarstvennoe social'noe-jekonomicheskoe izdatel'stvo, 1938. 512 p.
19. Morris C.U. Osnovanija teorii znakov / Ch.U. Morris. Rezhim dostupa: <https://phi30.ru/wp-content/uploads/2020/05/%D0%9C%D0%BE%D1%80%D1%80%D0%B8%D1%81-%D0%A7%D0%B0%D1%80%D0%BB%D1%8C%D0%B7-%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf>.
20. Pirs Charl'z. Nachala pragmatizma. T. 2 / Ch. Pirs; per. s angl. SPb.: Aletejja, 2000. 352 p.
21. Platon. Sobranie sochinenij v chetyrjoh tomah. T. 1 / Platon. M.: Mysl', 1990. 863 p.
22. Puankare Anri. O nauke / A. Puankare; per. s franc., pod red. L.S. Pontrjagina. M.: Nauka, 1983. 560 p.
23. Semiotika: Antologija / Sost. Ju.S. Stepanov. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2001. 702 p.
24. Slovar' cerkovno-slavjanskago i russkago jazyka, sostavlennyj Vtorym Otdeleniem Imperatorskoj akademii nauk. T. 4. SPb.: v Tip. Imperatorskoj akad. nauk, 1847. 488 p.
25. Sossjur Ferdinand. Kurs obshhej lingvistiki / F. de Sossjur; per. s franc. A. Suhotina. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 1999. 432 p.
26. Stepanova A.S. Filosofija Drevnej Stoi / A.S. Stepanova. SPb.: Izd-vo KN, 1995. 272 s.
27. Uajthed A.N. Osnovanija matematiki v 3-h tomah. T. 1 / A.N. Uajthed, B. Rassel; per. s angl., pod red. G.P. Jarovogo, Ju.N. Radaeva. Samara: Samarskij universitet, 2005. 722 s.
28. Fasmer Maks. Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka v 4-h t. T. 4 / M. Fasmer; per. s nem. O.N. Trubacheva. M.: Progress, 1987. 864 p.



29. Fragmety rannih stoikov / per. i kommentarii A.A. Stoljarova. M.: Greko-latinskij kabinet Ju.A. Shichalina, 1999. 280 p.
30. Francuzskaja semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu / per. s franc. I vstup. st. G.K. Kosikova. M.: Izdatel'skaja grupa «Progress», 2000. 536 p.
31. Frege Gotlob. Logika i logičeskaja semantika: Sbornik trudov: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / G. Frege; per. s nem. B.V. Birjukova; pod red. 3.A. Kuzichevoj. M.: Aspekt Press, 2000. 512 p.
32. Αριστοτελης. Περι ερμηνειας. Rezhim dostupa: https://physics.ntua.gr/mourmouras/greats/aristoteles/peri_ermhneias.html.
33. Ernout, Alfred. Dictionnaire Étymologique dela langue latine. Historie des mots. Paris, 2001. 835 p.
34. Hofmann J.B. Ετυμολογικον Λεξικον της αρχαιας ελληνικης / J.B. Hofmann. En Αθηναις, 1974. 543 p.
35. Kluge Friedrich. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / F. Kluge. Berlin–New York, 1989. 824 p.
36. Carnap Rudolf. Introduction to semantics / R. Carnap. Cambridge, 1948. 282 p.
37. Πλάτων, Κρατύλος. Rezhim dostupa: <https://www.hellenicaworld.com/Greece/Literature/Platon/gr/KratylosZampa.html>.
38. Smith William. A Dictionary of Greek and Roman Antiquities / W. Smith. Boston, 1859. 1275 p.



НЕБОРСКИЙ

ЕГОР ВАЛЕНТИНОВИЧ,

доктор педагогических наук, доцент,
профессор РАО, заведующий научно-
исследовательского центра прогнозных
исследований в сфере образования,
ФГБОУ ВО «Нижегородский
государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина»,
профессор кафедры иноязычного
образования ФГБОУ ВО
«Московский педагогический
государственный университет»,
e-mail: neborsky_ev@mininuniver.ru,
ev.neborskii@mpgu.su

NEBORSKY

EGOR VALENTINOVICH,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor
of the Russian Academy of Education,
Head of the Scientific Research Center
for Predictive Research in Education,
Kozma Minin Nizhny Novgorod State
Pedagogical University, Professor
of the Department of Foreign Language
Education, Moscow Pedagogical
State University,
e-mail: neborsky_ev@mininuniver.ru,
ev.neborskii@mpgu.su

**ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД:
АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ, ПОТЕНЦИАЛА И РИСКОВ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Цель данной статьи – охарактеризовать прогностический подход как методологическую основу для исследований в области педагогики и наук об образовании. Прогностический подход – это направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как развивающихся явлений. Прогнозирование изначально предполагает, что объект будет обладать некоторыми отличающимися от самого себя в текущем состоянии характеристиками, а само прогнозирование направлено на выявление и осмысление потенциальных изменений либо самого объекта, либо условий, которые предположительно окажут влияние на объект. Таким образом, процедура анализа и процедура диагноза, в рамках прогностического подхода, будут сосредоточены не на фактическом состоянии объекта в настоящем или прошлом, а на потенциальном состоянии объекта в будущем. Процедура прогнозирования, как исследовательского акта, будет базироваться на «триаде»: тенденция (траектория развития самого объекта или условий его существования в будущем, которые будут оказывать влияние на объект и трансформировать его), потенциал (скрытый или имеющийся ресурс трансформации объекта) и риск (вероятная опасность или угроза для объекта в будущем).

Ключевые слова: прогностический подход, прогностические исследования, прогностические исследования в педагогической науке, футурология образования, теория образования, методология исследования образования, методология педагогического прогнозирования, анализ тенденций, анализ потенциала, анализ рисков.



A PREDICTIVE APPROACH: ANALYSIS OF TRENDS, POTENTIAL AND RISKS IN EDUCATION

The purpose of this article is to characterize the predictive approach as a methodological basis for research in pedagogy and educational sciences. The predictive approach is a methodological approach to specialized scientific knowledge and social practice, based on the study of objects as evolving phenomena. Forecasting initially assumes that an object will possess certain characteristics that distinguish it from its current state, and forecasting itself is aimed at identifying and understanding potential changes either in the object itself or in the conditions that are expected to influence it. Thus, the analytical and diagnostic procedures within the predictive approach will focus not on the actual state of the object in the present or past, but on its potential future state. Forecasting, as a research act, will be based on a "triad": trend (the trajectory of the development of the object itself or the conditions of its existence in the future, which will influence and transform it), potential (the hidden or existing resource for transforming the object), and risk (the probable danger or threat to the object in the future).

Keywords: predictive approach, predictive research, predictive research in pedagogical science, educational futurology, educational theory, educational research methodology, pedagogical forecasting methodology, trend analysis, potential analysis, risk analysis.

Введение

Стремительное развитие научно-технического прогресса приводит к появлению не только новых возможностей, но и, как бы парадоксально это ни прозвучало, к появлению новых вызовов и угроз. Их определение зачастую возможно только с помощью стратегического анализа, как систематического процесса исследования внутреннего состояния системы (организации) и внешней среды (её вызовов). И если стратегический анализ является, скорее, определением текущего состояния, от которого зависит выбор стратегии развития системы (организации), то прогнозирование выступает в качестве метода анализа потенциальных сценариев развития. Прогнозирование используется во многих областях человеческой деятельности – от прогнозирования погодных условий [1], до прогнозирования уровня преступности в конкретном районе отдельно взятого города [2].

В сфере образования прогнозирование также активно используется как инструмент и реализуются различные исследования, например, в вопросах прогнозирования академической успеваемости на основе искусственного интеллекта [3], но чаще данные исследования проводятся в рамках экономического анализа, учёта



и планирования, в области управления народным хозяйством, экономикой, статистикой. Чаще всего, вопросы, интересующие исследователей, касаются рынка труда, обеспеченности кадрами и их подготовкой. В качестве примера можно привести работы В.И. Блинова, И.С. Сергеева и Е.Ю. Есениной по разработке методологии прогнозирования готовности системы среднего профессионального образования к решению задачи обеспечения экономики в квалифицированных кадрах [4] или методологии управления на основе данных и возможность применения этой методологии в профессиональном образовании [5]. Исследование С.Н. Вачковой, Т.Ю. Мысиной, Е.Ю. Петряевой, В.Б. Салаховой, М.Н. Федоровской по прогнозированию кадровых потребностей в общем образовании в Москве [6] или исследование Г.А. Бордовского и А.Д. Шматко о возможностях применения форсайт-методов для учёта потребностей рынка труда в учебном процессе [7].

Одним из основоположников педагогического прогнозирования и разработки его методологических оснований в отечественной педагогической науке был Борис Семёнович Гершунский. В его трудах «Прогностические методы в педагогике» (1974) [8], «Дидактическая прогностика» (1979) [9], «Педагогическая прогностика: методология, теория, практика» (1986) [10] в целостном виде охарактеризована методология в вопросах педагогического прогнозирования, а позднее, он занимался философско-методологическими основаниями стратегии развития образования в России. Однако в целом на данном этапе развития отечественной педагогической науки наблюдается некоторая недостаточность разработки и теоретического обоснования прогностических исследований, которая позволила бы выстроить методологическую основу для научно-обоснованного моделирования прогностических исследований в сфере образования.

Цель данной статьи – охарактеризовать прогностический подход как методологическую основу для исследований в области педагогики и наук об образовании.

Прогностический подход как методологическая основа

Любое научное исследование обязательно строится на конкретных посылах и имеет методологическую основу, которая представляет собой не только некоторую совокупность методов





и приёмов с помощью которых исследователь собирает и анализирует информацию, но и то, как именно он трактует исследуемое им явление, феномен или процесс. Именно поэтому любая методология включает: методы (конкретные приёмы и способы), общие принципы, совокупность теоретических положений и посылок для построения модели исследования и категориальный аппарат. Это одновременно позволяет «объективизировать» получаемое знание и, в то же время, выступает ограничением любого исследования, поскольку невозможно учесть все факторы в одном методологическом подходе. Именно поэтому в последние десятилетия наука все больше стремится к синтезу различных подходов и даже академических областей (например, психологии, биологии и математики), чтобы получать, по мере возможности, куда более «многомерное» знание, а следовательно, представление об окружающем мире.

Прежде чем перейти непосредственно к прогностическому подходу, следует разграничить некоторые понятия, которые зачастую путаются или подменяются: футурологический подход и прогностический подход. В действительности футурологический подход не является подходом, как таковым, данное словосочетание, скорее, ошибочное употребление термина. Слово футурология корректно использовать в другом смысле.

Футурология – это область исследований, которая направлена на изучение будущего, прогнозирование развития различных социальных, технологических, экономических, экологических и других процессов. Соответственно, в зависимости от предмета исследования, более *общая область* – футурология – может разделяться на более узкие, *частные области* – футурология науки и техники, социальная футурология, футурология образования и др. Футурология, как область исследований, базируется на междисциплинарном подходе к изучению процессов и объектов, а её предметом является будущее.

Базовым инструментом для футурологии является прогнозирование (в бизнес практике и некоторых академических исследованиях чаще употребляется термин форсайт, как способ исследований, предполагающий не только прогнозирование, но и практику управления будущим, являясь частью стратегического планирования). Прогноз – не предсказание, а сценарий возможного



будущего. Прогнозирование предполагает обоснованное суждение о возможном состоянии объекта в будущем, условий существования объекта в будущем, различных тенденций и траекторий его развития, суждение о характере изменений и их направленности [11].

Термин футурология был распространён за рубежом, тогда как в СССР в середине 1960-х гг. и позднее – термин прогностика. Прогностика в широком смысле – это теория и практика разработки прогнозов, отрасль научного знания, задачами которой являются разработка проблем гносеологии и логики теоретического прогностического исследования, научных принципов типологии прогнозов, классификации методов прогнозирования, специальных методологических проблем прогнозирования с целью повышения обоснованности прогнозов, а также особый тип исследовательских операций будущего [12].

Будущее – это область неопределённости, соответственно, исходя из логики диалектического материализма, являвшегося методологической основой науки в СССР, никакой объективной системы знаний о будущем быть не может, поскольку будущее не может быть оценено и проверено таким же способом как свершившийся факт (в отличие от исторического знания). Именно поэтому футурология, скорее всего, и не получила широкого распространения в СССР, как не отвечающая основным критериям материалистической науки. В то же время, несмотря на разность терминов и фокус в исследованиях (в СССР – на искусстве прогнозов, за рубежом – на практике прогнозов), сфера прогнозирования получала постепенное развитие, накапливая свою теоретическую и эмпирическую базу. Зачастую важнейшими предпосылками для развития научного знания являются, с одной стороны, наличие предшествующих знаний (наличие фактов), с другой стороны, чисто человеческий фактор – исследовательская смелость (умение выйти за границы известного).

В дальнейшем, после распада СССР, в 1990–2010-х гг. в отечественной традиции наблюдалась и терминологическая путаница, поскольку, с одной стороны, прогнозированием в российских реалиях занималась не отдельная научная отрасль (футурология), а непосредственно те научные отрасли, в рамках которых и разрабатывались прогнозы (экономика, социология и др.), с другой стороны,



русские учёные, столкнувшиеся с необходимостью учитывать результаты и зарубежных исследований, были вынуждены использовать терминологический аппарат зарубежных исследователей, частично его модифицировать, комбинируя имеющиеся термины с транслитерацией англоязычных терминов [13].

Некоторые исследователи выделяют три главных разновидности прогностической деятельности: *предсказание* как процесс получения достоверных сингулярных описаний будущих событий, *прогнозирование* и *футурология* (Futures studies), а также результаты исследования будущего, формализованные, как *предсказание*, *прогноз* и *футурологический сценарий* [14]. При этом, разработка самих прогнозов может строиться на «прибавлении», когда используется модель «-пост», относящая получателя прогноза к будущему «после» «сегодня» (например, термин, используемый в концепциях Д. Бэлла [15], Э. Тоффлера [16] «постиндустриальное общество») и на «вычитании» (основанное на «негативном» знании, что *не-работает*), когда используется модель «-до», конструируя контуры будущего исходя из логики того, чего там *не будет*, предполагая, что «сегодня» является некой эпохой «до», эпохой предшествующей «другой» эпохе (например, термин «каменный интернет» [17]).

Наука в целом и методологические подходы, как её более частные проявления, реализуют три ключевые функции: описательную, объяснительную и предсказательную. Иначе их можно представить в виде процедурной «триады»: *анализ, диагноз, прогноз*. В этой же логике должны выстраиваться и основы любого методологического подхода, позволяющего: а) описывать объект (или процесс), т.е. *анализировать* его, определяя его структуру и компоненты, взаимосвязь между ними; б) выявлять его специфику, сущность и текущее состояние, т.е. *устанавливать диагноз*; в) определять его дальнейшее развитие, т.е. *прогнозировать* изменения, которые будут происходить. Методологический подход также должен включать в себя систему базовых понятий и их интерпретацию, позволяющую оперировать данными и устанавливать между ними отношения.



Прогностический подход – это направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как развивающихся явлений.

Если прогнозирование есть обоснованное суждение о возможном состоянии объекта в будущем, условий существования объекта в будущем, различных тенденций и траекторий его развития, суждение о характере изменений и их направленности [11], то в таком случае прогнозирование изначально предполагает, что объект будет обладать некоторыми отличающимися его от самого себя в текущем состоянии характеристиками, а само прогнозирование направлено на выявление и осмысление потенциальных изменений либо самого объекта, либо условий, которые предположительно окажут влияние на объект.

Таким образом, процедура *анализа* и процедура *диагноза*, в рамках прогностического подхода, будут сосредоточены не на фактическом состоянии объекта в настоящем или прошлом, а на потенциальном состоянии объекта в будущем. Процедура *прогнозирования*, как исследовательского акта, будет базироваться на «триаде»: *тенденция* (траектория развития самого объекта или условий его существования в будущем, которые будут оказывать влияние на объект и трансформировать его), *потенциал* (скрытый или имеющийся ресурс трансформации объекта) и *риск* (вероятная опасность или угроза для объекта в будущем).

Объектом исследования в рамках прогностического подхода будет выступать *потенциальное состояние объекта в будущем*; его **предметом** – *характеристики объекта в будущем*, которые могут быть определены через протекающие тенденции, и возникающие в связи с ними потенциал и риски; измерение самой «триады» может определяться через *вероятность* проявления того или иного *события*. Термин *событие* в прогностическом подходе будет означать фактическое (состоявшееся) изменение состояния объекта и, как следствие, его характеристики.

Прогностический подход включает и базовую аксиоматику: а) будущее субтрактивно (не только прибавляет, но и вычитает); б) будущее формативно (т.е. имеет конкретную форму); в) будущее аддитивно (т.е. состоит из множества слоёв); г) будущее подвержено влиянию совокупности факторов, в том числе фактору «чёрного



лебеда»; д) будущее вариативно и не детерминировано; е) будущее является результатом выбора людей, но сам выбор ограничен средой, ресурсами, знаниями и убеждениями (заблуждениями) человека; ж) будущее включает в себя инерцию настоящего (например, текущий цикл), но не продолжает его в полной мере; з) будущее не ограничено логикой прогноза, в отличие от самого прогноза [11].

В качестве ограничений прогностического подхода будут выступать: а) отсутствие строго заданной академической области (футурология по природе своей является междисциплинарной, а потому, в некотором роде, синтетической областью) и, как следствие, отсутствие устоявшихся, «традиционных» методов; б) специфика самого подхода, который нельзя отнести ни к чисто позитивистским направлениям науки (основанным на опыте), ни к чисто метафизическим, философским (абстрактным, основанным на теории); в) высокая доля субъектности исследователя, как носителя личностных предпочтений и когнитивных искажений (человеческий фактор); г) специфичность и проблема репрезентативности выборки (например, критерии отбора экспертов) [11]. Говоря о человеческом факторе в рамках прогностического подхода, можно также добавить, что во многих случаях «модели будущего» будут отражать ещё и культурный пласт, современное состояние обыденного сознания [18], поскольку ещё не воплотившееся будущее может содержать в себе иные культурные ценности, которые могут не приниматься современниками [19].

Следует также отметить ещё один важный факт. Мы воспринимаем прогресс, как некий нарратив, историю из прошлого, которая последовательно разворачивается перед нами и кажется серией логичных и связанных между собой причинно-следственных связей, создающих ложную иллюзию, что можно легко угадывать что последует дальше, но если абстрагироваться от нарратива, если допустить мысль, что вся история прогресса – это набор случайностей (даже если говорить строго, в терминах Огюстена Курно, в которых случайность есть результат бесконечного множества пересекающихся причинных рядов [20]), имевших масштабный эффект, то легко предположить, что знание о случайном в будущем фактически невозможно, а это, в свою очередь, выступает ограничением в разработке прогнозов относительно сложных объектов и в этом случае



можно прогнозировать лишь вероятность наступления события (причинных рядов может быть такое колоссальное количество, что точно предугадать их пересечение, фактически равносильно попаданию «пальцем в небо»). Пример нарратива, дающего ложную уверенность – формационный подход К. Маркса в исторических исследованиях. Вводя феномен «классовой борьбы», учёный подразумевал смену капиталистической формации на коммунистическую за счёт той самой борьбы между пролетариатом и капиталистами, совершенно не предполагая, что сам пролетариат может «проиграть» в будущем просто за счёт того, что будет заменён на «умные станки». В защиту выдающегося мыслителя К. Маркса следует сказать, что предвидеть такое положение вещей за сто с лишним лет практически невозможно. Ключевая проблема любого исследования заключается в том, что, любое исследование ограничено субъектностью исследователя, и, как следствие, носит отпечаток времени и пространства, в котором исследователь пребывает. Ещё один важный момент, который следует учитывать при построении прогнозных моделей, можно сформулировать так: важно рассуждать не о категориях, а с помощью категорий.

В качестве «внешних» ограничений (не относящихся к самой методологии, но оказывающих на неё влияние) выступают: а) глобализация и интернет, усложняющих количество и качество связей между людьми; б) информационный шум и галлюцинации нейросетей, создающих ложное представление у исследователя об исследуемом объекте и, как следствие, оказывающих влияние на результаты прогнозирования; в) феномен «сверхуверенности» [21], препятствующий объективной оценке результатов своей деятельности исследователем.

Категория «тенденция» в рамках прогностического подхода

Понятие *тенденция* имеет латинские корни (от лат. *tendo* – направляю) и представляет собой движение или развитие конкретного явления в определённом направлении. Непосредственно сами тенденции могут быть связаны как с качественными преобразованиями (эволюцией), так и с упадком (редукцией), а возможно и с полным исчезновением чего-либо (субтракцией), но



в любом случае будут определять некоторое количество изменений внутри процесса и видоизменять его [22].

В языковых практиках на современном этапе распространены два схожих между собой понятия – это *тенденция* и *тренд*. Оба понятия обозначают направление развития, устойчивое изменение чего-либо, будь то мода, экономика или технологии. Но между ними существует важное различие: *тренд*, как правило, относится к более краткосрочному и популярному явлению (часто связан с модой, новыми веяниями, технологиями и т.д.), а *тенденция* – к более долгосрочному и масштабному. Дополнительную путаницу может внести использование понятия *тенденция* в области исторических исследований, но стоит отметить, что в исторических исследованиях термин *тенденция* имеет приблизительно ту же смысловую нагрузку, хотя и может использоваться применительно к прошлому, которое не только продолжается в настоящем или даже предположительно будет продолжаться в будущем, в долгосрочной перспективе, но и уже завершилось, когда тенденция была частью какого-то исторического процесса, но более не продолжается в настоящем, а сам процесс подошёл к логическому концу.

В некоторых случаях исследователи также выделяют процессуальную схему для анализа, в основе которой лежат масштаб, продолжительность и глубина явления или процесса – это *тренд*, *тенденция* и *мегатренд* [23]. Данная процессуальная схема позволяет структурировать информацию, с которой работает исследователь, и логически определять её по конкретным критериям, что, в свою очередь, позволяет разрабатывать сценарии развития и прогнозы.

В сфере образования тенденции представляют собой устойчиво развивающиеся явления, которые в ближайшей перспективе будут получать дальнейшее углубление и расширение. Например, цифровизация образования, как одна из ключевых тенденций современности, начавшаяся ещё задолго до пандемии COVID-19, но, именно благодаря тем мерам, которые государства принимали в тот период, а также удешевлению производства цифровых технологий и увеличению их доступности в целом для домохозяйств, заметно усилившаяся в то время и очевидно продолжающаяся сейчас и перетекающая в обозримое будущее.



Цифровизация образования, как тенденция, будет оказывать влияние на систему образования как объект, подвергая изменению формат обучения, инструменты, с помощью которых оно будет организовано, результаты самого обучения, их оценку и многое другое. В рамках прогностического подхода тенденция выступает предметом анализа, позволяя определять предполагаемые изменения системы образования в будущем в связи с тем влиянием, которое тенденция оказывает на него, выступая в качестве условия.

Категория «потенциал» в рамках прогностического подхода

Понятие *потенциал* имеет латинские корни (от лат. *potentia* – сила, мощь) и представляет собой скрытую или непроявленную в полной мере совокупность возможностей, ресурсов и средств, которые могут быть использованы в будущем. Потенциал – это своего рода резерв, то, что ещё не используется активно в силу только зарождения феномена или его малой изученности, освоенности, но при внимательном рассмотрении уже обозначается как следствие протекания конкретной тенденции, часто обладая позитивной окраской.

В рамках прогностического подхода тенденция выступает в качестве основы для определения *потенциала* и *рисков*, их систематизации и интерпретации, поскольку потенциал и риски возникают только в связи с конкретной тенденцией, а не сами по себе, из воздуха. При этом тенденция может включать в себя совокупность нескольких компонентов для анализа, которые, в свою очередь, говоря метафорически, как ветви дерева, будут обозначать различные векторы для потенциала и рисков.

В сфере образования потенциал представляет собой те возможности, которые возникают (или предположительно возникнут) благодаря тенденции. Например, цифровизация образования, как тенденция, будет включать в себя несколько технологий, которые определяют её развитие и, соответственно, характер – это цифровые образовательные ресурсы, системы управления обучением, мобильные приложения, технологии виртуальной и дополненной реальности, искусственный интеллект, большие данные и др. Следовательно, каждая по отдельности, данные технологии являются компонентами единой тенденции – цифровизации образования,



и каждая из них влечёт за собой определённый потенциал и риски. В качестве потенциала цифровизации образования, в разных его системных элементах (организации обучения, процесса обучения, оценки результатов и т.д.), могут выступать: *интерактивность и адаптивность учебных материалов* (будь то учебные пособия на основе нейронных сетей, цифровые платформы или цифровые тренажёры), *адресность и поддержка учеников* (будь то виртуальные собеседники, аналитика учебных данных или автоматизированный учёт когнитивной нагрузки), *уменьшение затрат на обучение* (как со стороны учеников, так и со стороны государств) и т.д.

Определение потенциала должно быть сфокусировано на тех преимуществах, дополнительных возможностях и ресурсах, которые возникают в связи с развитием цифровых технологий. Потенциал может быть выражен как качественно, через анализ и описание характеристик, раскрытие их пользы и преимуществ, так и количественно, в рамках различных наборов данных, позволяющих охарактеризовать предполагаемую траекторию роста, развития или трансформации.

Категория «риск» в рамках прогностического подхода

Понятие *риск* имеет латинские корни (от лат. *resesō* – отсекать) и представляет собой вероятное наступление неблагоприятных событий в будущем. Как и в случае с потенциалом, риски – это ещё не наступившие, но вероятные последствия протекания конкретной тенденции, но в отличие от потенциала, это, скорее, негативные последствия (утрата, редукция, исчезновение и т.д.). В сфере образования риск, в некотором смысле, это потенциальная угроза от протекающей или формирующейся тенденции.

В рамках упомянутой в качестве примера тенденции – цифровизации образования – риски могут быть классифицированы на различные группы: *технологические риски* (если чрезмерно полагаться на цифровые технологии, то, в случае энергетических блэкаутов могут быть проблемы с организацией обучения; «загрязнение» информации и её увеличение ведёт к проблеме информационной перегрузки и формировании ложных представлений; «утечка данных» и проблемы кибербезопасности также являются потенциально опасными для всех участников



образовательного процесса), *психологические риски* (ощущение постоянного контроля и оценки негативно влияет на мотивацию обучающихся; из-за постоянной информационной перегрузки может повышаться уровень стресса обучающихся и, как следствие, получат распространение различные заболевания; регулярное использование только цифровых ресурсов может приводить к снижению важных социальных навыков и распространению феномена социальной анонимии) и др.

Определение рисков должно быть сфокусировано на тех угрозах, проблемных зонах и «сбоях», которые возникают в связи с развитием цифровых технологий. Риски точно также, как и потенциал, могут быть выражены как качественно, через анализ и описание характеристик, раскрытие их негативных эффектов и затруднений, возникающих в связи с ними, так и количественно, в рамках различных наборов данных, позволяющих охарактеризовать предполагаемую траекторию падения, вытеснения или редукции.

По аналогии с риск-менеджментом, в рамках прогностического подхода, в точности также могут определяться события, приводящие к возникновению риска – факторы риска. Однако, в отличие от риск-менеджмента, частота возникновения событий в прогнозировании, не может выступать основой для определения вероятности риска, поскольку построение прогностических моделей не должно базироваться только на данных, взятых из прошлого. Это будет являться ошибочной посылкой, противоречащей прогностическому подходу, как методологии, который постулирует, что объект в будущем не будет идентичен объекту в его текущем состоянии.

Ещё один важный момент – группы риска. В отличие от потенциала, позитивные последствия которого гипотетически могут быть применимы ко всем, хотя и не в равной мере (проблема уровня доступности), риски изначально могут распределяться неравномерно и «бить» адресно по уязвимым и незащищённым социальным группам. При исследовании рисков, в рамках прогностического подхода, важно учитывать не только сами риски и вероятность их проявления, но и социальные группы, объединённые по конкретным признакам, на которые эти риски могут распространяться.



Заключение

Подводя итог, следует отметить, что прогностический подход как методологическая основа для исследований в области педагогики и наук об образовании, несколько иначе фокусируется на объекте исследования, в отличие от других методологических подходов, выдвигая в качестве ключевой логической посылки, что исследуемый объект развивается и в будущем будет обладать иными характеристиками, нежели в текущей ситуации, сосредотачивая внимание на тех предполагаемых изменениях, которые с ним произойдут, а, следовательно, на базовой «триаде» (тенденции, потенциал и риски), через анализ их вероятности, поскольку сами изменения ещё не произошли и событие не наступило. Анализ потенциального развития системы образования (или иных педагогических аспектов, например, прогнозирование успеваемости обучающегося), может позволить выявить те самые возможности и угрозы, которые возникают в ходе развития конкретного тренда или реализации конкретного фактора, а это, в свою очередь, открывает возможности для разработки стратегий развития, дорожных карт или моделей, определения концептуальных основ и образовательных маршрутов. Прогностический подход в сфере образования может стать «компасом» в информационном шуме, позволяя разрабатывать более взвешенные решения как в управлении самой системой образования, так и в управлении учебным процессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Li M. Subseasonal prediction of early summer precipitation in the middle and lower reaches of the Yangtze River Basin based on circulation classification / M. Li, Y. Liu, J. Zuo, Y. Sang, J. Yang // Atmospheric Research. 2026. Vol. 330. 108596.
2. Shan M. Ada-GCNLSTM: An adaptive urban crime spatiotemporal prediction model / M. Shan, C. Ye, P. Chen, S. Peng // Journal of Safety Science and Resilience. 2025. Vol. 6, Issue 2. Pp. 226-236.
3. Lünich M. Diverging perceptions of artificial intelligence in higher education: A comparison of student and public assessments on risks and damages of academic performance prediction in Germany / M. Lünich, B. Keller, F. Marcinkowski // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. 100305.
4. Блинов В.И. Концепция прогнозирования развития системы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 2(57). С. 6-30.



5. Блинов В.И. «Управление на основе данных»: перспективы внедрения в систему профессионального образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, Н.С. Гаркуша, Н.Ф. Родичев // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 8. С. 40-64.
6. Вачкова С.Н. Прогнозирование кадровых потребностей в общем образовании: HR-практики и модель кадрового планирования столичных школ / С.Н. Вачкова, Т.Ю. Мысина, Е.Ю. Петряева, В.Б. Салахова, М.Н. Федоровская // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 3(48). С. 8.
7. Бордовский Г.А. К вопросу о возможности применения форсайт-методов для учёта потребностей рынка труда в учебном процессе / Г.А. Бордовский, А.Д. Шматко // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2022. № 2(69). С. 23-29.
8. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. Киев: Киевский университет, 1974. 208 с.
9. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика / Б.С. Гершунский. Киев: Киевский университет, 1979. 240 с.
10. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. Киев: Киевский университет, 1986. 197 с.
11. Неборский Е.В. Прогностический подход к исследованию образования: анализ и интерпретация / Е.В. Неборский // Ценности и смыслы. 2024. № 2(90). С. 81-96.
12. Агапова Е.Н. О понятии прогностики и её месте в системе научного познания / Е.Н. Агапова // Социология власти. 2008. № 5. С. 165-172.
13. Меньшакова Н.Н. К проблеме перевода термина "Futures Studies" на русский язык / Н.Н. Меньшакова // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 4. С. 33-38.
14. Пирожкова С.В. Предсказание, прогноз, сценарий: к вопросу о разнообразии результатов исследования будущего / С.В. Пирожкова // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 2. С. 111-129.
15. Bell D. The Coming of Post – Industrial Society. A Venture in Social Forecasting / D. Bell. New York: Basic Books, 1973. 507 p.
16. Toffler A. Future Shock / A. Toffler. New York: Bantam Books, 1984. 561 p.
17. Орехов А.М. «Каменный Интернет»: о методологии философского дискурса в свете негативной футурологии / А.М. Орехов // Социум и власть. 2014. № 4(48). С. 25-30.
18. Найдыш О.В. Обыденное сознание и современная футурология / О.В. Найдыш // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. 2017. Т. 21. № 2. С. 240-249.
19. Тылик А.Ю. Школа и будущее: два аргумента против адаптационных моделей общего образования / А.Ю. Тылик // Kant. 2023. № 1(46). С. 224-230.
20. Курно О. Основы теории шансов и вероятностей / О. Курно. М.: Наука, 1970. 384 с.
21. Taleb N. The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable / N. Taleb. New York: Random House Publishing Group, 2007. 366 p.
22. Неборский Е.В. Тенденции развития образования как основа для прогнозирования образовательных практик / Е.В. Неборский // ЦИТИСЭ. 2025. № 3(45). С. 627-640.



23. Щербин В.К. Процессуальные классификационные схемы как основа научного прогнозирования будущего / В.К. Щербин // Гуманитарный научный журнал. 2014. № 1. С. 76-81.

REFERENCES

1. Li M. Subseasonal prediction of early summer precipitation in the middle and lower reaches of the Yangtze River Basin based on circulation classification / M. Li, Y. Liu, J. Zuo, Y. Sang, J. Yang // Atmospheric Research. 2026. Vol. 330. 108596.
2. Shan M. Ada-GCNLSTM: An adaptive urban crime spatiotemporal prediction model / M. Shan, C. Ye, P. Chen, S. Peng // Journal of Safety Science and Resilience. 2025. Vol. 6, Issue 2. Pp. 226-236.
3. Lünich M. Diverging perceptions of artificial intelligence in higher education: A comparison of student and public assessments on risks and damages of academic performance prediction in Germany / M. Lünich, B. Keller, F. Marcinkowski // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. 100305.
4. Blinov V.I. Konceptcija prognoziranja razvitija sistemy podgotovki kvalificirovannyh rabochih kadrov i specialistov srednego zvena / V.I. Blinov, I.S. Sergeev, E.Ju. Esenina // Professional'noe obrazovanie i rynek truda. 2024. T. 12. № 2(57). Pp. 6-30.
5. Blinov V.I. «Upravlenie na osnove dannyh»: perspektivy vnedrenija v sistemu professional'nogo obrazovanija / V.I. Blinov, I.S. Sergeev, E.Ju. Esenina, N.S. Garkusha, N.F. Rodichev // Obrazovanie i nauka. 2024. T. 26. № 8. Pp. 40-64.
6. Vachkova S.N. Prognozirovanie kadrovyh potrebnostej v obshhem obrazovanii: HR-praktiki i model' kadrovogo planirovanija stolichnyh shkol / S.N. Vachkova, T.Ju. Mysina, E.Ju. Petrjaeva, V.B. Salahova, M.N. Fedorovskaja // Vestnik Mininskogo universiteta. 2024. T. 12. № 3(48). P. 8.
7. Bordovskij G.A. K voprosu o vozmozhnosti primenenija forsajt-metodov dlja uchjota potrebnostej rynka truda v uchebnom processe / G.A. Bordovskij, A.D. Shmatko // Jekonomika Severo-Zapada: problemy i perspektivy razvitija. 2022. № 2(69). Pp. 23-29.
8. Gershunskij B.S. Prognosticheskie metody v pedagogike / B.S. Gershunskij. Kiev: Kievskij universitet, 1974. 208 p.
9. Gershunskij B.S. Didakticheskaja prognostika / B.S. Gershunskij. Kiev: Kievskij universitet, 1979. 240 p.
10. Gershunskij B. S. Pedagogicheskaja prognostika: metodologija, teorija, praktika / B.S. Gershunskij. Kiev: Kievskij universitet, 1986. 197 p.
11. Neborskij E.V. Prognosticheskij podhod k issledovaniju obrazovanija: analiz i interpretacija / E.V. Neborskij // Cennosti i smysly. 2024. № 2(90). Pp. 81-96.
12. Agapova E.N. O ponjatii prognostiki i ejo meste v sisteme nauchnogo poznanija / E.N. Agapova // Sociologija vlasti. 2008. № 5. Pp. 165-172.
13. Men'shakova N.N. K probleme perevoda termina "Futures Studies" na russkij jazyk / N.N. Men'shakova // Evrazijskij humanitarnyj zhurnal. 2019. № 4. Pp. 33-38.
14. Pirozhkova S.V. Predskazanie, prognoz, scenarij: k voprosu o raznoobrazii rezul'tatov issledovanija budushhego / S.V. Pirozhkova // Filosofija nauki i tehniki. 2016. T. 21. № 2. Pp. 111-129.
15. Bell D. The Coming of Post – Industrial Society. A Venture in Social Forecasting / D. Bell. New York: Basic Books, 1973. 507 p.
16. Toffler A. Future Shock / A. Toffler. New York: Bantam Books, 1984. 561 p.



17. Orehov A.M. «Kamennyj Internet»: o metodologii filosofskogo diskursa v svete negativnoj futurologii / A.M. Orehov // Socium i vlast'. 2014. № 4(48). Pp. 25-30.
18. Najdysh O.V. Obydennoe soznanie i sovremennaja futurologija / O.V. Najdysh // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Filosofija. 2017. T. 21. № 2. Pp. 240-249.
19. Tylik A.Ju. Shkola i budushhee: dva argumenta protiv adaptacionnyh modelej obshhego obrazovanija / A.Ju. Tylik // Kant. 2023. № 1(46). Pp. 224-230.
20. Kurno O. Osnovy teorii shansov i verojatnostej / O. Kurno. M.: Nauka, 1970. 384 p.
21. Taleb N. The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable / N. Taleb. New York: Random House Publishing Group, 2007. 366 p.
22. Neborskij E.V. Tendencii razvitija obrazovanija kak osnova dlja prognozirovanija obrazovatel'nyh praktik / E.V. Neborskij // CITISJe. 2025. № 3(45). Pp. 627-640.
23. Shherbin V.K. Processual'nye klassifikacionnye shemy kak osnova nauchnogo prognozirovanija budushhego / V.K. Shherbin // Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal. 2014. № 1. Pp. 76-81.



БОДИНА

ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА,

доктор педагогических наук,
профессор департамента
музыкального искусства
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
e-mail: bodinae@mail.ru

BODINA

ELENA ANDREEVNA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Musical
Art of the Moscow State
Pedagogical University,
e-mail: bodinae@mail.ru

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ И ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изменениям в постановке и реализации образовательных задач личности в ответ на вызовы современности. Рассмотрены новые задачи и функции личности в связи с её инкультурацией и продуктивной деятельностью в коллективе.

Ключевые слова: личность, коллектив, образование, обучение, самообучение, инкультурация.

THE ROLE OF PERSONALITY IN PEDAGOGY AND THE OBJECTIVES OF EDUCATION

The article is devoted to changes in the formulation and implementation of the individual's educational tasks in response to the challenges of the modern world. New tasks and functions of the individual are considered in relation to its inculturation and productive activity in a team.

Keywords: personality, team, education, training, self-training, inculturation.

Общаясь со студентами, в частности, китайскими, обратила внимание на нередко высказываемую ими мотивацию: «хочу быть полезным своей стране». От наших студентов, к сожалению, такой мотивации я никогда не слышала. Возможно, это следствие многолетней педагогической ориентации развитого западного образования на воспитание *личности* во всей её многогранности, в то время как целевая установка восточной традиции заключается в воспитании целостного, сплоченного *коллектива*. Эта разница, на первый взгляд, не очень существенная, становится, однако, определяющей в нынешних условиях развития образования.

Посмотрим на бурный прогресс современных Китая, Японии, Кореи, а ведь это страны, где коллективизм утверждается как принципиальное условие развития страны в целом и каждого





гражданина в отдельности. Подтверждение этому – японские педагогические идеи М. Ибука (раннее развитие), Ш. Судзуки (воспитание талантов), интегрированная программа начальной школы «Радостная жизнь» (Республика Корея), китайские и японские школьные программы, предполагающие активное изучение искусства, в том числе, в старших классах средней школы, а также введение элементов коллективного народного творчества (инструментального – на народных инструментах, танцевального, традиционной каллиграфии и др.) в уроки искусства. Попутно заметим живой интерес восточных авторов к педагогическому наследию А.С. Макаренко, а также к уникальному опыту наших педагогов – музыкантов, в частности, П.С. Столярского и Д.Ф. Ойстраха.

Современные педагоги все больше проникаются мыслью, что далеко не только определённые знания, умения и навыки необходимы сегодня молодёжи. Отсюда – корректируется и цель образования: не столько подготовка специалиста к профессиональной деятельности в конкретной сфере, сколько воспитание личности, готовой к гибкой самореализации, ориентирующейся на потребности трудового коллектива и шире – общества.

Современные исследователи предлагают три модели существования человека в коллективе: *конформизм*, когда человек подчиняется устоям и правилам жизни и особенностям трудовой деятельности коллектива; *гармония*, когда личность и коллектив находятся на оптимальном уровне общения и взаимодействия; *нонконформизм*, когда индивид пытается подчинить себе остальных членов коллектива. Оптимальной считается вторая модель, способствующая гармоничному существованию и развитию личности в коллективе.

В соответствии с современными требованиями определяющее значение приобретают следующие качества специалиста:

- непротиворечивое существование в коллективе с позиции основной цели его производственной деятельности;
- толерантное и уважительное отношение к коллегам;
- желание встроиться в решение коллективных задач с максимальной личной продуктивностью;
- гибкое реагирование на любые вызовы, требующие коррекции содержания и форм собственной деятельности;





– поиск оптимальных путей профессиональной и личностной самореализации с позиции экономичности и эргономичности и др.

В данном случае речь идёт о производственной деятельности выпускника вуза, которому предстоит нелёгкий путь адаптации к коллективу с его потребностями, запросами, приоритетами и т.д. И только приняв «дух и букву» коллектива, войдя в процесс его слаженного функционирования, молодой специалист сможет беспрепятственно самореализоваться, развиваться и рассчитывать на карьерный рост. Но главным критерием его полезности останется вклад в коллективное дело на благо общества.

Учёные считают изменения мирового высшего образования в 2020-е годы драматическими, обусловленными двумя основными причинами: опасностью непредсказуемых климатических изменений и быстро обновляющимися достижениями в сфере цифровых технологий, включая искусственный интеллект. Проверя очередную научную работу в системе «Антиплагиат», автор с удивлением обнаружила, что система не только выдала процент оригинального текста, но и скромно указала рядом, через запятую – «человек». Пока это воспринимается почти с юмором, но в недалёком будущем такая приписка может стать принципиальным научным «маркером», а где-то, возможно, и «тормозом» для публикации проверяемого текста.

Исходя из новых тенденций, современные формы обучения (обучение по запросу, персонализированное обучение, смешанное обучение, социальное обучение и др.) предполагают ослабление роли учителя и активизацию обучающегося. На это, в частности направлена персонализация обучения. Как известно, в рамках её постулатов предполагается всемерная активизация роли обучающегося: именно он определяет цель и задачи своего обучения, планирует образовательный маршрут. В этих условиях педагог кардинально меняет свою деятельность, идя навстречу всем пожеланиям ученика, поддерживая его инициативы, всемерно способствуя осуществлению задуманного.

С практической точки зрения здесь возможны объективные потери: не всегда у ученика есть адекватное и чёткое представление о целеполагании, содержании и формах образования. При этом обучающийся может ошибочно представлять себе сущность и смысл своего обучения, его направленность и качественный уровень.



Практика даёт несметное количество примеров, когда готовящийся к работе по одной профессии впоследствии занимается совсем другим, порой ничего общего не имеющего с той профессией, к которой готовился в процессе обучения в вузе.

А сколько случаев, когда молодой специалист, обуреваемый идеями, полученными в процессе вузовской подготовки, приходит в затрапезные условия производства, где по старинке управляют «по тенденции», в решении принципиальных производственных проблем по-прежнему «ходят свиньёй» и активно сопротивляются всему новому. Отсюда такой негативный результат, как не полное соответствие работы жизненным планам и потребностям, ошибочное представление о контексте и возможных результатах профессиональной деятельности. Более того, с накоплением опыта работы в подобных условиях проявляется негативное направление адаптации и отношение к условиям такой деятельности и коллективу.

Ещё одно новое понятие – плоская сфера развития, которая фиксирует «нормальность» профессионального застоя, механическое расширение его масштабов при невозможности углубления содержания и методов деятельности, реализации технологического разнообразия, интенсификации усилий в стремлении к новому, более продуктивному результату.

Заметим, что переосмысление модулей прошлого может давать положительные результаты. Приведём пример: интервальное обучение (с применением повторений через достаточно большие промежутки времени) – теория, согласно которой повторяющиеся тренировки с большими интервалами времени между ними позволяют сформировать прочную долговременную память и способствуют доказательному образованию. Последнее является прочной основой для последующих динамичных изменений при сохранении канонических психолого-педагогических основ образования. Казалось бы, опора на типичный средневековый принцип («повторенье – мать ученья») и одна из основополагающих установок обучения в иезуитской школе, призванной укрепить основы католицизма, сегодня рассматривается с позиции полезности закрепления актуальных знаний, их ритмичного воспроизведения и приложении к новым знаниям, их актуализации и развития в любом из востребованных практикой направлений.



Ориентация на человеческий фактор и личность заставила обратиться к ещё более древней традиции образования по системе свободных искусств, сложившейся в эпоху античности и ставшей университетским каноном в эпоху средневековья. По мнению современных исследователей, такое образование предполагает обязательное овладение Тривиумом, куда входят грамматика, риторика, диалектика (логика). Сегодня специалисты всё чаще называют логику необходимым и обязательным вузовским предметом, способствующим формированию упорядоченных мыслительных операций у будущих специалистов.

Помимо этого, исследователи уповают на то, что изучение свободных искусств представляет собой систему высшего образования, которая укрепляет у студентов желание и способность учиться, критически и открыто мыслить, умело и грамотно выражать свои мысли, а также готовит студентов к активному участию в жизни гражданского общества. Для такого образования характерен гибкий план обучения, который сочетает требования широты дисциплинарного охвата с глубиной изучения отдельных предметов, поощряет междисциплинарность и предоставляет студентам свободу выбора. Немаловажное значение имеет и то, что в этой системе преобладают ориентированные на студентов интерактивные методы преподавания, вовлекающие студентов в активную работу с текстами как в учебной аудитории, так и за её пределами.

Говоря о системе свободных искусств в её современной интерпретации, следует упомянуть и Квадривиум (арифметики, геометрия, астрономия, музыка). И здесь отметим музыку. Хотя в средневековой школе она и считалась математической дисциплиной (в духе пифагорейской философии), сегодня образовательные и развивающие возможности музыки оцениваются чрезвычайно высоко. Об этом, например, постоянно упоминает в своих лекциях талантливый учёный и популяризатор науки Т.В. Черниговская, которая считает образовательные возможности музыки уникальными и незаменимыми. Сегодня это убедительно доказано нейробиологами, арт-терапевтами, наконец, музыкантами-педагогами. Несмотря на это ценнейший образовательный ресурс в массовых масштабах так и остаётся невостребованным



В связи с новыми тенденциями в образовании существенно меняются требования к обучающемуся. У него должно быть развито *нелинейное мышление*, обеспечивающее применение альтернативных знаний и способов их получения (например, в процессе неформального обучения или самообучения). Кроме этого, востребовано *критическое мышление*, позволяющее обобщить и соотнести плюсы и минусы любого предмета, процесса, явления.

Наряду с этим очевидна потребность в ассоциативно-образном и даже символическом мышлении, которые обеспечивают выход на новые рубежи познания благодаря видению того, что, на первый взгляд, неочевидно или скрыто за внешней оболочкой. Именно такое «заглядывание за границу видимого» приводит к новым концептуальным идеям, гениальным прозрениям и открытиям, не «поддающимся» вялой деятельности в стиле «слабоумия и отваги», а требующим «заглянуть за полог» или вдуматься в символ, скрывающий от случайного или безразличного взгляда суть явления, его множественный смысл и огромный практический потенциал.

Не случайно сегодня внимательно изучают жизнь растений с их стационарной стратегией существования и возможностями восприятия, по числу и разнообразию далеко превосходящими возможности человека!

Отсюда – большое внимание уделяется ныне не только природосообразности, но и природоподобию образования, ориентирующегося, помимо человеческих особенностей, на закономерности существования природы, где проявляется высокая способность к самоорганизации и приспособлению к постоянно меняющимся условиям жизни. И если эволюция – это «медленные непрерывные процессы адаптации организмов к внешним условиям, в результате которых они приобретают характеристики, максимально способствующие выживанию» [5, с. 56], то следует задуматься над глубинной сущностью педагогических процессов: разве не этому они способствуют в итоге? Совершенствование через адаптацию и самоорганизацию становится актуальным трендом современного образования и диктует необходимость активного самообучения, которое провозглашается ныне одним из фундаментальных факторов эволюции природы и человека в планетарном и вселенском масштабах.



В связи со сказанным отметим популярный ныне конструктивистский подход к образованию, который подразумевает, прежде всего, актуализацию обучения. То есть преподавание должно ориентироваться на уже имеющиеся у студентов знания и навыки, одновременно ставя перед ними сложные задачи для развития практических профессиональных умений и навыков, которые понадобятся молодым выпускникам вуза на рабочем месте.

Любопытно, что на современном этапе развития точных наук – математики, квантовой физики, нейробиологии, информатики – обучение и самообучение становятся основой рассмотрения макромира – Вселенной – как гигантской самообучающейся нейросети (идея В. Ванчурина). При этом педагогическое руководство в его традиционном виде постепенно трансформируется и воплощается в роли Наблюдателя – педагога, стимулирующего деятельность своих подопечных за счёт активизации их внутренних ресурсов. Отсюда – роль педагога фактически интериоризируется в процессе самоорганизации и самообучения его подопечных, а обучающиеся частично берут на себя функции педагога, осуществляя их самостоятельно – по потребности.

В этом случае меняется сущность образования, сконцентрированного в самообучающемся субъекте. Очевидно, что в процессе такой трансформации кардинально меняется роль педагога, который из транслятора предметных знаний превращается в стимулятора самостоятельной деятельности ученика, поддерживая и направляя процесс его самообучения. Речь идёт не только о каноническом этапе обучения в одном из звеньев образовательной системы (школа, СПО, вуз), а о фундаментальной подготовке обучающегося к самостоятельной деятельности и самообучению на протяжении всей жизни. Это становится определяющим фактором адаптации и развития личности в быстро меняющихся внешних условиях, а в макромасштабах – эволюции общественной жизни и всего окружающего мира.

Сегодня учёные утверждают, что знания и навыки могут передаваться даже на микроуровне – от молекулы к молекуле, создавая основу для последующего усложнения, развития, достижения очередного «фазового перехода», знаменующего собой новый виток эволюции в микро- и макро-форматах. Так, появление жизни связывают именно с «фазовым переходом», который знаменует



новый этап эволюции природы, развивающейся и совершенствующейся в процессе самообучения.

Вот почему так важно, учитывая новые парадигмы науки, обратить традиционный педагогический инструментарий (обучение, самообучение) на человека, реализуя его внутренние ресурсы в русле целостного эволюционного процесса, в котором фактически задействована вся окружающая действительность. Потому одним из главных трендов образования XXI века становится превращение каждого отдельного обучающегося и каждого коллектива *в систему*, способную к самоорганизации и самообучению в условиях постоянно меняющегося мира.

Возникает вопрос: каковы стимулирующие факторы, обеспечивающие соответствие обучающегося новым вызовам, уверенным «ответам» на них и решению проблем, связанных с фундаментальными педагогическими понятиями обучения и самообучения в условиях «стратегической неопределённости», технотирании, поколенческого и гендерного раскола, нового био- и кибер-популизма, смутного представления о собственных потребностях и способностях и пр.? И как выстроить *образовательный суверенитет* государственной образовательной системы, вуза, личности?

Ставя столь значительные и принципиальные вопросы, автор не посягает на сколько бы то ни было полные и удовлетворяющие ответы, а лишь стремится «нащупать» подход к ним и пригласить к дискуссии равнодушных коллег. Однако некоторые из «подступов» к решению поставленных вопросов для нас очевидны. Речь, в частности, идёт о культуроёмкости образования (культуроёмкость – идея и термин А.М. Пятигорского).

Почему именно эта идея представляется продуктивной и в определённой мере уже реализуемой? Сегодня идеи культуросообразного образования становятся все популярнее, хотя зиждутся они на канонических концептуальных положениях отечественных педагогов – классиков, в частности, на идеях высокого уровня сложности осваиваемых знаний, быстрого освоения учебного материала и др. Генеральной идеей концепции становится инкультурация каждого обучающегося, осваивающего культуру, встраивающегося в неё и – в идеале – её приумножающего.



Отметим, что сама по себе инкультурация – процесс достаточно проблемный, а зачастую и остро противоречивый, с учётом типа современной культуры. На смену культуре *вседозволенности*, характерной для XX века, в XXI веке пришла культура *предельного произвола*, хаотичность и непредсказуемость которой тормозят развитие системы образования, равно как и развитие личности. Добавим к этому, что сегодня на повестке дня стоит ясно осознаваемая специалистами задача смотреть на мир без розовых очков, фильтровать предубеждения, по возможности, избавляться от них и сохранять объективность [7].

Меняющийся ландшафт высшего образования ориентируется на формирование у студентов системного мышления, способности к межотраслевой коммуникации, управлению проектами, работе в режиме высокой неопределённости и динамичной смены задач, рациональному перераспределению ресурсов и др. Параллельно звучат призывы к необходимости воспитания развитого эстетического вкуса и способности к художественному творчеству. Такая «многозадачность» вполне соответствует актуальным запросам общества и ставит перед учёными и педагогами–практиками новые проблемы реструктуризации содержания и форм образования, уточнения его целеполагания с учётом многофункциональности и многофакторности, обновления методологии, методического и технологического инструментария.

Решать эти проблемы предстоит уже сегодня, опираясь на богатейший отечественный и зарубежный опыт, новые идеи и теоретические концепции, а главное – динамичные вызовы времени, требующие гибких и убедительных решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вселенная как нейросеть. Интервью с физиком Виталием Ванчуриным. URL: <https://knife.media/neural-universe/> Telegram: Share Web Page.
2. Гурбан И.А. Глобальные образовательные тренды: вызовы для России / И.А. Гурбан. Екатеринбург: Вестник УрФУ. Серия экономика и управление. Т. 14. № 5. 2015. С. 812–830.
3. Кунин Е.В. Логика случая. О природе и происхождении биологической эволюции / Е.В. Кунин. М.: Центр-Полиграф, 2014. 527 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. М.: Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.





5. Манкузо С. О чём думают растения / С. Манкузо. М.: Эксмо, 2022. 288 с.
6. Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / А.М. Пятигорский, М.К. Мамардашвили. М.: Языки русской культуры, 1997. 224 с.
7. Чатфилд Т. Критическое мышление / Т. Чатфилд. М.: Альпина, 2019. 328 с.

REFERENCES

1. Vselennaja kak nejroset'. Interv'ju s fizikom Vitaliem Vanchurinym. URL: <https://knife.media/neural-universe/> Telegram: Share Web Page.
2. Gurban I.A. Global'nye obrazovatel'nye trendy: vyzovy dlja Rossii / I.A. Gurban. Ekaterinburg: Vestnik UrFU. Serija jekonomika i upravlenie. T. 14. № 5. 2015. Pp. 812-830.
3. Kunin E.V. Logika sluchaja. O prirode i proishozhdenii biologicheskoj jevoljucii / E.V. Kunin. M.: Centr-Poligraf, 2014. 527 p.
4. Lihachev B.T. Pedagogika: Kurs lekcij / B.T. Lihachev. M.: Prometej, Jurajt, 1998. 464 p.
5. Mankuzo S. O chjom dumajut rastenija / S. Mankuzo. M.: Jeksmo, 2022. 288 p.
6. Pjatigorskij A.M. Simvol i soznanie. Metafizicheskie rassuzhdenija o soznanii, simvolike i jazyke / A.M. Pjatigorskij, M.K. Mamardashvili. M.: Jazyki russoj kul'tury, 1997. 224 p.
7. Chatfild T. Kriticheskoe myshlenie / T. Chatfild. M.: Al'pina, 2019. 328 p.



ЕГОРОВА

АКСИНЬЯ ЕГОРОВНА,

доктор педагогических наук,
профессор ФГАОУ ВО
«Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»,
e-mail: kse-egorova@yandex.ru

EGOROVA

AKSINYA EGOROVNA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Northeastern
Federal University
named after M.K. Ammosov,
e-mail: kse-egorova@yandex.ru

АНДРЕЕВА

МАРИНА ПЕТРОВНА,

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный
федеральный университет
им. М.К. Аммосова»,
e-mail: andreeva_odonu@list.ru

ANDREEVA

MARINA PETROVNA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Northeastern Federal University
named after M.K. Ammosov,
e-mail: andreeva_odonu@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я – БУДУЩИЙ ПЕДАГОГ»

Современных студентов профессия учителя пугает сложной трудной работой и, главное, каждодневной ответственностью за результат своего труда. Практика показывает, что у многих студентов достаточно сложно формируется и развивается мотивация к освоению педагогической профессии, что в дальнейшем проявляется в сложном вхождении в профессию, к педагогической реальности. Выпускники – молодые педагоги не готовы отвечать за учёбу, развитие личности обучающегося.

В статье раскрывается опыт подготовки студентов-естественников посредством создания привлекательного образа «Я – будущий педагог» по определённой технологической схеме. При этом главными целями обучения становится формирование ценностного отношения к будущей профессии, развитие профессиональных компетенций, творческого подхода в выполнении учебных заданий.

Ключевые слова: образ «Я – будущий учитель», подготовка студентов к профессии, технологическая схема обучения, ценностное отношение.

CREATING A PROFESSIONAL IMAGE “I AM A FUTURE TEACHER”

Modern students are frightened by the profession of a teacher by difficult work and, most importantly, by everyday responsibility for the result of their work. Practice shows that many students are quite difficult to form and develop motivation to master the pedagogical profession, which further causes a difficult entry into the profession. Graduates – young teachers are not ready to be responsible for the study, the development of the student's personality.

The article reveals the experience of training natural students by creating an attractive image of “I am a future teacher” according to a certain technological



scheme... At the same time, one of the main goals of training is the formation of a value attitude to the future profession.

Keywords: the image of “I am a future teacher”, the preparation of students for the profession, the technological scheme of training, the value attitude.

Введение

В современных условиях остро стоит проблема сравнительно безболезненной адаптации молодых учителей к жизни школы, активное освоение ими профессии с первых лет работы. Ведутся интенсивные исследования в поиске эффективных технологий обучения студентов, подготовленных к успешной профессиональной деятельности, отвечающей современным требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Недостаточная готовность молодых к профессиональной деятельности имеет в своём основании много причин. Одной из основных является отсутствие преемственности между общеобразовательной и высшей школой, т.е. высшая школа получает выпускников, мало ориентированных к педагогической деятельности, а школа в свою очередь – слабо подготовленных молодых специалистов ввиду отсутствия мотивации освоения профессии. Как сделать более эффективной вузовскую подготовку педагога? Одним из путей разрешения данной проблемы может быть формирование привлекательного профессионального образа «Я – будущий педагог».

Показателем высокого профессионализма считается сформированность рефлексивных умений – исследование своего «Я», прогнозирование своего дальнейшего профессионального развития. Эффективная реализация данной учебной задачи делает возможным углубление рефлексивных процессов, когда субъект «конструирует себя, перестраивает свои оценки, отношение, позиции и осознает действие, может оценивать намеченную цель с точки зрения перспективы успеха, корректировать её с учётом различных норм, чувствовать себя ответственным за возможные результаты, продумывать их последствия для себя и для других» [1].

Основное содержание

Повышение качества педагогического образования, формирование мотивации к будущей профессии, ценностных ориентиров





будущей деятельности являются главными целями в подготовке педагогических кадров. Исследователи указанных проблем считают, что общечеловеческие ценности «выступают содержательным ядром» в образовании [2], актуальными – «...развитие ценностного отношения студента к познанию, профессии, себе и другим, ...» [3], «...педагогическое образование должно начинаться с изучения своего “я”» [4], «ценностные ориентиры являются основой для формирования требований к результатам педагогического образования» [5], «педагогические знания и идеи переходят в ценностную ориентацию, если их позитивная значимость осознается личностью и принимаются на эмоциональном уровне с принципиальной готовностью руководствоваться ими в собственной педагогической деятельности» [6].

Ценностное отношение к своей будущей профессии, являясь механизмом развития личности, способствует самопознанию, саморазвитию и профессиональной самореализации будущего специалиста. Для реализации такого подхода необходимо планомерно, но вместе с тем осторожно вести работу со студентами уже с 1-го курса. В первую очередь, перед ними необходимо раскрывать благородство, уникальность будущей профессии, организовывать посещение лучших баз педагогической практики, встречи с известными учителями, успешными молодыми педагогами. На старших курсах одной из обязательных работ студентов естественников по дисциплинам профильной направленности является разработка проекта программы профессионального развития. Каждый студент проект выполняет с учётом своих возможностей, профессиональных намерений [7].

При освоении профессиональных компетенций технологическая схема продвижения студента такова: учебная мотивация – общепедагогическая (теоретическая) подготовка – моделирование учебных ситуаций – рефлексия собственной деятельности – теоретические знания предметной направленности – разработка сценария современного урока и его представление (групповая работа) – обсуждение проекта урока – коррекционная работа над проектом – разработка индивидуального проекта (по химии или биологии) – презентация проекта урока – обсуждение проектов – реализация разработанных проектов в реальном учебном процессе – рефлексия образа: «Я – будущий педагог».



«Учебная мотивация» как таковая осуществляется с первого курса во время кураторских часов, при знакомстве с профессорско-педагогическим составом отделения (кафедры), при встрече с молодыми успешными выпускниками. Особенно полезна встреча с выпускниками, когда первокурсники видят успешных, уверенных в себе молодых учителей, влюблённых в свою профессию. Именно с этого момента у многих студентов появляется позитивное отношение к будущей профессии.

Общепедагогическая (теоретическая) подготовка происходит на занятиях психолого-педагогических дисциплин, как «педагогика», «психология», «профессиональная этика». Студенты выполняют первые профессионально направленные проекты по таким темам, как «педагогическое наследие А.С. Макаренко» (Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, М. Монтессори и др.). Вооружённые теоретическими знаниями обучающиеся разрабатывают (моделируют) сценарии классных часов, внеклассных мероприятий по предмету. Разработанные модели занятий презентуются, организуется обсуждение. В результате появляются первые творческие работы, лучшие получают рекомендации для участия в студенческих конкурсах «Методист», «Крылья педагогики» и др.

Важным этапом на пути профессионального становления считается рефлексия собственной учебной деятельности, которая обеспечивает анализ своей работы, выявление сильных и слабых сторон, конкретизации целей дальнейшего освоения профессии.

Вслед за этим достижение профессиональных компетенций будущих учителей биологии и химии происходит во время изучения профильных дисциплин, таких как «Теория и методика обучения биологии и химии», «Современные образовательные технологии», «Творческая лаборатория учителя биологии и химии». В процессе изучения дисциплины «Теория и методика обучения химии» на одном из первых практических занятий студентам предлагается спроектировать первый урок по химии. В начале строится обсуждения следующих вопросов: каким должен быть первый урок химии? Чем уроки химии должны отличаться от уроков по другим предметам? Какую цель необходимо ставить во главу первого урока? Что должны усвоить школьники на этом уроке? Надо ли раскрыть специфику предмета на первом уроке? Нужна ли презентация к уроку? Какой



длительности она должна быть? Необходимо ли выполнение или демонстрация опытов на первом уроке?

В ходе обсуждения выясняется, что первый урок химии должен быть ярким, запоминающимся. На этом уроке необходима короткая, но красочная презентация о химических производствах, химической продукции, о перспективах развития химической промышленности, значение развития науки химии для человека и о химических профессиях. После такой актуализации (каким должен быть первый урок) студенты в группе (по 3–4) приступают к разработке первого урока химии. В ходе разбора представленных уроков выявляется, что уроки традиционные, не отвечают требованиям ФГОС, в сценарии уроков отсутствует самый важный этап – этап открытия нового знания, самостоятельная учебно-познавательная деятельность обучающихся. Создаётся ситуация, что проектировать урок – сложное и ответственное дело. В этой связи на занятиях теоретического курса основной упор делается на раскрытие методологической основы ФГОС – системно-деятельностного подхода в обучении, на его гуманистическую и философскую сущности [Егорова, 2022]. После нескольких занятий предлагается групповая работа по моделированию современного урока. Каждая группа выносит на общее обсуждение свой проект и участвует в анализе представленных уроков другими группами. В итоге общими усилиями создаётся проект современного урока, который проводится одним из студентов на занятии. После урока организовывается анализ урока, самооценивание собственного творчества (рефлексия).

Далее студенты приступают к проектированию и реализации индивидуального проекта урока, выбрав одну из педагогических технологий (деятельность). После публичной презентации разработанных уроков происходит: а) анализ урока; б) самооценка; в) оценивание однокурсниками. С учётом замечаний выполняется коррекционная работа. Лучшие проекты получают рекомендацию для реализации их в школе в виде открытого урока.

формирование ценностного отношения к будущей профессии завершается разработкой проекта профессионального становления: «Я – будущий педагог» (или «каким я вижу себя в профессии», «Я – будущий учитель-новатор» и др.). Далее студентам предлагается спроектировать собственную профессиональную деятельность



в первые десять лет работы, раскрывая следующие основные пункты: какие цели ставите в 1 год работы в школе? Во второй год работы? На что больше всего уделите своё внимание? В какие годы запланируете повышение квалификации? При этом им рекомендуется планировать присвоение высшей категории в течение 10 первых лет работы, проведение открытых занятий, участие в конкурсах молодых педагогов с первого года работы. Постепенно происходит понимание значимости своей профессии, растёт самооценка.

Такой подход в подготовке будущих учителей к профессии – подготовка студентов к профессии через активную деятельность – организацию работы с вышеназванными нормативными документами, детальное исследование профессиональных знаний, умений и действий, моделирование занятий, решение ситуативных (педагогических и методических) задач является эффективным средством, реальным становится приобретение профессиональных компетенций, создание конкретного профессионального образа.

Ниже приводится сравнение схемы этапов профессионального становления личности педагога, где раскрывается приобретение компетентности (обладание знаниями и умениями, позволяющими судить о чём-либо), создание профессионального образа.

Этапы профессионального становления (по П.Р. Атузову)

1. ТРАДИЦИОННЫЙ ПУТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ		
Профессиональное обучение – Профессиональная сфера – Жизнь		
Репродуктивное усвоение профессиональных знаний, умений, не освоенные профессиональные компетенции	Долгая профессиональная адаптация	Частичная реализация профессиональных запросов. Чувство неудовлетворённости (профессиональное выгорание)
2. ПРОДУКТИВНЫЙ ПУТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ		
Профессиональное обучение – Профессиональная сфера – Жизнь		
Продуктивное усвоение профессиональных знаний, умений. Владение профессиональными компетенциями. Разработка программы профессионального развития	Активное овладение профессией. Реализация проекта «Я – творческий учитель»	Полная реализация профессиональных запросов. Успешный педагог в профессии. Творческая личность



При таком подходе студенты ставятся в положение, когда они должны активно осваивать профессию в студенческие годы, овладевать соответствующими компетенциями. Данная технология подготовки к профессии соответствует идее теории мотивации А. Маслоу, согласно которой в жизни «человек стремится реализовать свой потенциал, что является сильнейшим мотивом для личностного роста» [8]. Раскрывая свой потенциал и развивая свои способности человек получает удовлетворение от своей деятельности, приходит осознание самооценности, появляется чувство собственного достоинства.

Результаты

С целью отслеживания формирования профессиональных компетенций была предложена диагностическая карта, по которой студенты оценивали развитие своих профессиональных компетенций в начале и в конце освоения дисциплин профильной направленности. Сравнение полученных данных свидетельствует о развитии профессиональных компетенций. Если в первом срезе в основном были баллы «4» и «5» (при max=5), что явно не соответствовало действительности, то позже студенты подходили более строго к себе и оценивали свои возможности на «2», «3» и реже «4» балла, что скорей всего отражает реальную картину. Студенты вносят изменения, дополнения в своём проекте, планка профессиональных запросов становится выше, что свидетельствует о том, что освоение профессии начинается в стенах университета. При таком подходе появляется уверенность в том, что школа получит молодых, уверенных в себе учителей, быстро развивающихся в профессии [9].

Эффективность использования описанной технологии подтверждается успешной педагогической деятельностью наших выпускников, которые в первые 2–3 года работы в школе награждены нагрудным знаком «Надежда Якутии» (Ж.Б. Чимитова, Ю.Ю. Рехлясова, Л.Н. Пахомова, С.Б. Фёдорова, А.Г. Протопопов, Т.М. Васильева, С.А. Курчатова, А.О. Корнилова, М.И. Гуляева, Г.Е. Горохова, В.С. Степанов); в течение 8–10 лет педагогической деятельности самым ярким присвоена высшая категория (М.П. Туприна, Д.М. Семенова, И.П. Замятина, Е.Ф. Аммосова, Ю.Ю. Рехлясова, Р.А. Максимова и др.). Некоторые из них в школе



занимают самую ответственную должность – работают заместителями директора по учебной работе или советниками директора по методической (организационной) работе. Среди наших выпускников есть и молодые директора крупных образовательных организаций (Ф.А. Стручков), отличники образования РС(Я) (М.Н. Гуляева), победители городского конкурса (С.А. Курчатова), республиканского конкурса «Учитель года-2024» (М.А. Пермякова), учителя-новаторы, обладатель Гранта Главы РС(Я) (С.Б. Фёдорова) и др., успешно и творчески осваивающие свою профессию.

Таким образом, при целенаправленной подготовке студентов к активному освоению педагогической деятельности на основе ценностного отношения к будущей профессии происходит профессиональная самореализация личности, заметный профессиональный рост, что позволяет добиться определённых успехов в жизни, признания в профессии в молодые годы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Константинова Л.Н. Педагогические условия развития ориентации будущего учителя на взаимодействие «учитель-родители»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Константинова Любовь Николаевна. Оренбург, 1999. С. 64-70.
2. Павлова Л.В. Концептуальная модель развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе / Л.В. Павлова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-razvitiya-gumanitarnoy-kultury-studentov-v-protsesse-inoazychnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 10.09.2025).
3. Кирьякова А.В. Аксиологические императивы университетского образования в контексте глобализации / А.В. Кирьякова // Современные наукоёмкие технологии. 2005. № 8. С. 93-94.
4. Кудрейко И.А. Личностно значимые ценности будущих бакалавров славянской филологии: диагностический этап / И.А. Кудрейко // Дидактика математики: проблемы и исследования: международный сборник научных работ. 2021. № 54. С. 24-33. DOI: 10.24412/2079-9152-2021-54-24-33.
5. Ледовская Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии «учитель» на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 1. С. 7.
6. Ходырев А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности / А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 34-40.
7. Андреева М.П. Особенности организации практик будущих учителей химии / М.П. Андреева, К.Е. Егорова // Приоритеты в современном естественнонаучном образовании: проблемы и перспективы: Сборник тезисов всероссийского научно-образовательного форума с международным участием. 22–26 ноября 2021 г. г. Якутск [Электронный ресурс] / Гл. ред.: К.Е. Егорова, науч. ред.:



О.М. Кривошапкина и др. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2021. 535 с. URL: [https:// www.elibrary.ru/item.asp?id=47428147&pff=1](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47428147&pff=1) (дата обращения: 5.10.2022).

8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.

9. Егорова А.Е. Ценностно-креативный подход в подготовке будущего учителя естествознания на современном этапе / А.Е. Егорова, М.П. Андреева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. Т. 14. № 4. С. 118-126.

REFERENCES

1. Konstantinova L.N. Pedagogicheskie uslovija razvitija orientacii budushhego uchitelja na vzaimodejstvie «uchitel'-roditeli»: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Konstantinova Ljubov' Nikolaevna. Orenburg, 1999. Pp. 64-70.

2. Pavlova L.V. Konceptual'naja model' razvitija gumanitarnoj kul'tury studentov v processe inozazychnogo obrazovaniya v vuze / L.V. Pavlova. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-razvitiya-gumanitarnoj-kul'tury-studentov-v-protsesse-inozazychnogo-obrazovaniya-v-vuze> (data obrashhenija: 10.09.2025).

3. Kir'jakova A.V. Aksiologicheskie imperativy universitetskogo obrazovaniya v kontekste globalizacii / A.V. Kir'jakova // Sovremennye naukojomye tehnologii. 2005. № 8. Pp. 93-94.

4. Kudrejko I.A. Lichnostno znachimye cennosti budushhih bakalavrov slavjanskoj filologii: diagnosticheskij jetap / I.A. Kudrejko // Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh rabot. 2021. № 54. Pp. 24-33. DOI: 10.24412/2079-9152-2021-54-24-33.

5. Ledovskaja T.V. Predstavlenija o cennostjah i smyslah professii «uchitel'» na raznyh urovnjah pedagogicheskogo obrazovaniya / T.V. Ledovskaja // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. Т. 10. № 1. Pp. 7.

6. Hodyrev A.M. Problema izuchenija cennostej pedagogicheskoi dejatel'nosti / A.M. Hodyrev // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 2 (113). Pp. 34-40.

7. Andreeva M.P. Osobennosti organizacii praktik budushhih uchitelej himii / M.P. Andreeva, K.E. Egorova // Priority v sovremennom estestvennonauchnom obrazovanii: problemy i perspektivy: Sbornik tezisov vserossijskogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. 22–26 nojabrja 2021 g. g. Jakutsk [Jelektronnyj resurs] / Gl. red.: K.E. Egorova, nauch. red.: O.M. Krivoschapkina i dr. Jakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2021. 535 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47428147&pff=1> (data obrashhenija: 5.10.2022).

8. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou; per. s angl. A.M. Tatlybaevoj. SPb.: Evrazija, 1999. 478 p.

9. Egorova A.E. Cennostno-kreativnyj podhod v podgotovke budushhego uchitelja estestvennika na sovremennom jetape / A.E. Egorova, M.P. Andreeva // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. 2022. Т. 14. № 4. Pp. 118-126.



ЛОМОВ

СТАНИСЛАВ ПЕТРОВИЧ,

академик РАО и РАХ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры рисунка
и живописи ФГАОУ ВО
«Государственный университет
просвещения»,
e-mail: splomov@yandex.ru

LOMOV

STANISLAV PETROVICH,

Academician of the Russian Academy
of Education and the Russian Academy
of Arts, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Drawing
and Painting, Federal State University
of Education,
e-mail: splomov@yandex.ru

ЧЖУ СЯОХУЭЙ,

аспирант Института изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный
университет»,
e-mail: 919249347@qq.com

ZHU XIAOHUI,

Postgraduate student at the Institute
of Fine Arts, Moscow Pedagogical
State University,
e-mail: 919249347@qq.com

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ И ВИЗУАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Статья рассматривает развитие эмоционально-ценностного восприятия у младших школьников при работе с иллюстрацией. На основе отечественных подходов к художественному образованию (А.Г. Сайбединов, С.П. Ломов, А.А. Мелик-Пашаев) и современных практик диалогического анализа изображений обосновывается набор педагогических методик, усиливающих осмысленное «прочтение» иллюстрации и перевод эмоционального отклика в аргументированное высказывание. Предложены визуальные практики (диалог с изображением; «цвет-настроение»; маршрут «центр – деталь – настроение – доказательство»; позиционная рефлексия героя), а также краткие рубрики оценивания (валентность/интенсивность эмоции, обоснованность, связка «деталь – смысл», этическая позиция). Материал ориентирован на урок чтения и ИЗО в начальной школе и согласуется с содержательными приоритетами действующих программ («эмоционально-ценностный опыт» как ключевой результат).

Ключевые слова: младшие школьники; иллюстрация; эмоционально-ценностное восприятие; визуальная грамотность; диалогическая методика; оценочные рубрики.





THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUE PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF ILLUSTRATION: PEDAGOGICAL TECHNIQUES AND VISUAL PRACTICES

The article examines the development of emotional and value perception in younger schoolchildren when working with illustration. Based on Russian approaches to art education (A.G. Saibedinov, S.P. Lomov, A.A. Melik-Pashaev) and modern practices of dialogic image analysis, a set of pedagogical techniques is substantiated that enhance the meaningful "reading" of an illustration and the translation of an emotional response into a reasoned statement. Visual practices are proposed (dialogue with the image; "color-mood"; the route "center – detail – mood – proof"; positional reflection of the hero), as well as short evaluation headings (valence/intensity of emotion, validity, link "detail – meaning", ethical position). The material is focused on reading and art lessons in elementary school and is consistent with the substantive priorities of existing programs ("emotional and value experience" as a key result).

Keywords: primary school students; illustration; emotional and value perception; visual literacy; dialogic methodology; evaluation rubrics.

Введение

В начальной школе иллюстрация – частый спутник текста, однако её влияние на эмоционально-ценностное восприятие ребёнка определяется не столько самим наличием изображения, сколько организацией учебного действия: превращается ли «смотрение» в осмысленное «прочтение» образа с выходом на личностный смысл и аргументированное высказывание. Отечественная традиция художественного образования трактует эмоционально-ценностный опыт как целевой результат предмета ИЗО: через освоение выразительных средств и «проживание» образа формируется отношение к миру, эстетический вкус и критерии оценки. Эта логика закреплена в линейке учебников В.С. Кузина, С.П. Ломова, А.Г. Сайбединова и в актуальных рабочих программах: «овладение художественным языком» служит развитием эмоционально-ценностных оснований, а не самоцелью техники.

Педагогическая проблематика развития эмоционально-ценностного восприятия в младшем школьном возрасте систематизирована в ряде работ: в центре – переход от поверхностного эмоционального отклика к осмысленной оценке, основанной на наблюдении деталей, композиции и соотнесении



с содержанием текста. Подчёркивается необходимость методик, переводящих «эмоцию впечатления» в «эмоцию понимания» и предоставляющих ребёнку язык описания переживания.

Теоретический контекст дополняют психологические представления о переживании художественного образа (Л.С. Выготский), где эмоциональная реакция и смысловая работа не разводятся, а выступают единым процессом: эффект произведения раскрывается в осмысленном переживании, которое требует интерпретации и речевого оформления. Для школы это означает необходимость диалоговых процедур, помогающих ребёнку назвать чувство, указать основание (деталь образа) и связать его с ценностным смыслом.

Цель статьи – описать педагогически применимые методики и визуальные практики, которые, оставаясь в регламенте урока, укрепляют эмоционально-ценностное восприятие иллюстрации и культуру аргументированного высказывания младших школьников.

1. Теоретические основания:

эмоционально-ценностный опыт и визуальная опора

Отталкиваясь от культурно-исторической традиции, эмоционально-ценностное содержание художественного опыта в начальной школе понимается как целостное «сплетение» аффективного и когнитивного компонентов, где смысловое освоение произведения и его переживание образуют неразрывное единство. В этой логике визуальная опора (иллюстрация, фрагмент изображения, композиционный «центр») выступает не украшением, а средством организации внимания, опредмечивания смысла и удержания «каркаса» повествования – тем самым поддерживая переход от фиксации детали к проговариванию причинно-следственных связей и доказуемости вывода. Такой подход соотнесён с установкой Л.С. Выготского на «смысловое единство интеллекта и аффекта», что задаёт для педагогики искусства критерий содержательной осмысленности переживания и его доказательности в речевом действии [Выготский, 2000, с. 10].

Понимая эмоционально-ценностное восприятие как «основание художественного опыта ребёнка», школьная линия А.Г. Сайбединова прямо ориентирует курс ИЗО на развитие «эмоционально-ценностного отношения ребёнка к миру» [Рабочая программа по ИЗО (1–4),



2016, с. 2]. В культурно-исторической логике это оправдано: эстетическое переживание не сводится к «иллюстрированию» смысла, а перерабатывает его («настоящее искусство перерабатывает то впечатление...») [Выготский, 2000, с. 302]. Для школьной практики это означает, что изображение должно выступать опорой смыслопорождения, а не заменой текста – тезис, эмпирически подтвержденный исследованиями креолизованных (мультимодальных) текстов, где показано, что сегодня они «являются основным способом представления информации ... в процессе обучения» [Вашунина (ред.), 2020, с. 6]. С этой позиции понятна и китайская повестка эстетического образования: требования к учебной иллюстрации формулируются как к средству развития суждения и ценностного выбора («иллюстрации ... должны иметь художественный, эстетический, ясный и воспитательный смысл») [Wang, Ge, 2023, p. 1], а оценивание предлагается строить «процессуально и опытно», то есть фиксировать динамику переживания и понимания в ходе деятельности [Zhao, Jing, 2023, p. 92]. Такой теоретический каркас позволяет осмысленно использовать визуальные опоры на уроках литературы и «окружающего мира»: иллюстрация вводит ребёнка в «диалог с миром», где смысл читается не только глазами, но и переживается как собственная позиция.

Эстетическое отношение к миру в отечественной психолого-педагогической мысли трактуется как базовая предпосылка художественного развития ребёнка и одновременно как задача школы. «Главное – это такое отношение к миру, когда человек чувствует себя его неотъемлемой частью» – подчёркивают А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская, связывая эстетическое переживание с возникновением внутренне мотивированного, доказуемого суждения [Мелик-Пашаев, 2023, с. 6]. В русле этой позиции авторы специально отмечают, что «ребёнок... обладает богатыми предпосылками для развития начальных форм эстетического отношения», что и должно становиться предметом целенаправленной педагогической работы на уроках искусства и в межпредметных связях [Мелик-Пашаев, 2023, с. 9].

Современные исследования китайских коллег конкретизируют, как именно визуальная опора работает на эмоционально-ценностный опыт младших школьников. Так, в статье Жуань Линьян и Ван Сийин



показано, что «сложносоставная форма «текст + изображение» максимально стимулирует органы чувств и помогает детям распознавать эмоции», причём педагогически значим эффект интеграции зрительных, слуховых и тактильных модальностей в структуре занятия [Жуань, 2023, с. 1193]. В более институциональной перспективе Чжао Линли и Цзин Ган обосновывают процессуально-опытную оценку в эстетическом образовании: «обучение должно разворачиваться в эстетической деятельности и переживании, а оценивание – сопровождать эту деятельность как «процессную, опытную» процедуру», что непосредственно поддерживает педагогические форматы, опирающиеся на визуальные «якоря» смысла и наблюдаемые регулятивные действия учащихся [Чжао, 2023, с. 92]. Наконец, в работах, выполненных в феноменолого-телесной рамке, подчёркивается, что визуальная опора запускает телесно-перцептивные механизмы ориентации внимания и эмоциональной саморегуляции младших школьников; отсюда – методические следствия: включение жеста, мизансцены, «движения взгляда» как мостиков от детали к смыслу [Дун, 2025, с. 1177].

В сумме эти положения задают теоретический каркас статьи: а) эмоционально-ценностный опыт в младшем школьном возрасте педагогически формируется через совместно организованное восприятие и речь; б) визуальная опора, будучи специально встроенной в структуру урока, служит средством удержания «центра» и причинности, облегчает самопроверку и делает обоснование ответа явным; в) оценивание таких эффектов должно быть процессуальным и опираться на наблюдаемые признаки интеграции «текст ↔ изображение», коммуникативной аргументации и регуляции действий учащихся [Мелик-Пашаев, 2023, с. 6–9; Жуань, 2023, с. 1193; Чжао, 2023, с. 92; Дун, 2025, с. 1176–1178].

2. Педагогические методики и визуальные практики (с поэтапными инструкциями и оценочными рубриками)

Методика 1. «Треугольник Д–С–О: деталь → смысл → оценка»

Цель – перевести первичный эмоциональный отклик в аргументированное суждение на основе визуальных оснований и текста.



Материалы: статичная издательская иллюстрация к короткому фрагменту текста; карточки с пиктограммой треугольника (Д, С, О).

Поэтапная инструкция (10–12 мин.)

Фокус на детали (3–4 мин). Учитель просит найти 2–3 «важные» детали (жесты, взгляд, цветовой акцент, ракурс). Дети отмечают детали стикерами/карандашом в листе.

Выведение смысла (3–4 мин.). Каждая выбранная деталь получает формулу «деталь → какой смысл/настроение она задаёт?» (одно предложение).

Формулирование оценки (3–4 мин.). Уточняющий вопрос: «Как это помогает понять поступок/ситуацию? С чем согласны/не согласны?» Итог: одно короткое оценочное высказывание, опирающееся на названные детали и текст.

Рубрика оценивания (4 уровня)

Деталь (Д):

3 – названа точная визуальная деталь, действительно значимая для сцены;

2 – назван элемент, частично релевантный;

1 – деталь общая («красиво», «ярко») без указания места;

0 – деталь не названа.

Смысл (С):

3 – смысл/эмоция выведены корректно и конкретно («напряжение из-за сжатых кулаков»);

2 – общий тон задан, но без конкретики;

1 – несоответствие детали и смысла;

0 – нет выведения смысла.

Оценка (О):

3 – есть ясная позиция + опора на деталь и текст;

2 – позиция есть, но опора частичная;

1 – позиция без оснований;

0 – отсутствует.

Лист наблюдения учителя

Кол-во «значимых» деталей, найденных учеником (0–3).

Наличие связки «деталь → смысл» (да/нет).

Ссылки на текст (0/1/2 раза).

Валентность/интенсивность эмоции (±; слабая/ средняя/ сильная) – по детской шкале.



Дифференциация. Слабочитающим – готовые карточки с «наводками» (жест/взгляд/цвет/фон). Сильным – просьба проверить альтернативное толкование одной и той же детали.

Методика 2. «Маршрут визуального чтения» (композиционный центр и релевантные признаки)

Цель – научить «читать» изображение по правилам визуального языка, чтобы снизить произвольность интерпретации.

Материалы: иллюстрация; мини-шаблон маршрута: 1) центр композиции; 2) ракурс/перспектива; 3) цвет/контраст; 4) второстепенные детали.

Поэтапная инструкция (12–15 мин.)

Центр (3 мин.). «Где взгляд останавливается первым? Почему?»

Ракурс и дистанция (3–4 мин.). «Мы близко или далеко? Кого/что это делает главным?»

Цвет/контраст (3–4 мин.). «Какие участки усилены? Какой тон создаёт цвет?»

Сверка с текстом (3–4 мин.). «Какие слова в тексте подтверждают то, что мы видим?»

Рубрика (4 критерия × 4 уровня)

Идентификация центра: 3 – центр назван и обоснован композиционно; 2 – центр угадан без обоснования; 1 – спутан с фоном; 0 – не назван.

Перспектива/ракурс: 3 – верно описан и увязан со смыслом; 2 – описан, но без смысловой увязки; 1 – ошибка в описании; 0 – отсутствует.

Цвет/контраст: 3 – правильно интерпретирован вклад цвета/контраста; 2 – замечен, но трактовка общая; 1 – неверная трактовка; 0 – не упомянуто.

Сверка с текстом: 3 – минимум две точные текстовые опоры; 2 – одна опора; 1 – ссылка общего вида («так в тексте»); 0 – нет.

Лист наблюдения

Маршрут отмечен полностью/частично.

Ошибки: центр/ракурс/цвет (отметить галочкой).

Итоговый «тон» сцены (радостный/ напряжённый/ спокойный/ тревожный) + основание.



Дифференциация. Для 3-х классов – готовые пиктограммы (глаз – центр, стрелка – ракурс, круг – цвет/свет); для 4-х – мини-эссе 3–4 предложения по маршруту.

Методика 3. «Вопросы-мостики» текст ↔ изображение

Цель – соотнести эмоциональный тон текста и визуальные основания, снять расхождения.

Материалы: пара «абзац текста – иллюстрация»; набор «мостиков»: «какая деталь подтверждает...», «какая деталь противоречит...», «что осталось вне кадра?».

Поэтапная инструкция (8–10 мин.)

Тон текста (2–3 мин.). Дети выбирают валентность/интенсивность (детская шкала) и приводят 1 словесный маркер.

Поиск подтверждений/расхождений (4–5 мин.). Каждая группа отвечает на один тип мостика и готовит 1–2 аргумента.

Сшивка (2 мин.). Класс формирует «итоговую» позицию: совпали ли текст и изображение? Почему?

Рубрика (3 критерия)

Опора на текст: 3 – точные цитаты/лексемы; 2 – пересказ близко к тексту; 1 – общий смысл без цитат; 0 – нет опоры.

Опора на изображение: 3 – точная деталь + её роль; 2 – деталь названа, роль общая; 1 – расплывчато; 0 – нет.

Сшивка позиций: 3 – чёткое согласование/расхождение с аргументами; 2 – вывод есть, аргументы частичные; 1 – вывод без аргументов; 0 – отсутствует.

Методика 4. «Мини-дебаты с доказательствами»

Цель – оформить эмоционально-ценностную позицию в кратком споре с обязательной доказательностью.

Материалы: карточки ролей: «утверждающий», «возражающий», «модератор»; таймер.

Поэтапная инструкция (10 мин.)

Тезис (1 мин.). Учитель даёт тезис, связанный с поступком героя.

Доказательства (3 мин.). Пара собирает по 2 основания: 1 из изображения, 1 из текста.

Обмен репликами (4 мин.). По очереди: тезис → доказательство → возражение → контраргумент.



Итог (2 мин). Модератор формулирует общий вывод класса.

Рубрика (3 критерия)

Качество тезиса/позиции: 3 – ясная формула, этический акцент;
2 – формула общая; 1 – расплывчато; 0 – нет.

Доказательства: 3 – минимум два источника (текст+изобр.)
и релевантность; 2 – одно доказательство; 1 – слабая релевантность;
0 – отсутствуют.

Коммуникативность: 3 – соблюдение очерёдности, ненасильственная аргументация; 2 – единичные нарушения; 1 – частые; 0 – нет обмена.

Визуальные практики-ускорители (5–7 мин. каждая)

А. «Эмо-линейка» с основаниями

Дети отмечают на линейке интенсивность (слабое/ среднее/ сильное) и вербально называют одну деталь-основание.

Критерий: отметка есть + деталь релевантна (2 балла); отметка без основания (1); нет (0).

Б. «Окно в кадре»

На прозрачной рамке/трафарете дети «выделяют» зону кадра, которая «делает» настроение.

Критерий: зона выделена точно (2); приблизительно (1); нет (0).

В. «Словарь оснований»

К доске вывешивается мини-лексикон: «сжатые плечи», «наклон корпуса», «приглушённый цвет», «контраст света» и т.д.

Критерий: употребление 1–2 терминов корректно (2); некорректно (1); не использует (0).

Сводная рубрика для итоговой оценки задания (вставляется в приложение)

Критерии:

Опора на визуальные детали; 2) Согласование с текстом;
3) Логика «деталь → смысл → оценка»; 4) Ясность речевого высказывания; 5) Уважительная аргументация.

Уровни (0–3):

3 – критерий выполнен полностью (есть точные детали/цитаты, вывод связный).

2 – выполнен частично (детали есть, но связь/речь местами расплывчата).

1 – попытка без достаточных оснований.



0 – отсутствует.

Организация фиксации результатов (для «Результатов пилота»)

Учительский лист: суммарные баллы по рубрикам + частота ссылок на текст/изображение; заметки об изменении «тона» при смене сюжета.

Детская карточка-итог: 2–3 предложения: «Я чувствую... потому что в картинке ... и в тексте ...; поэтому я считаю ...».

Краткая гуманитарная интерпретация: описываем сдвиг в характере действия (больше точных ссылок, меньше «общих слов»), без числового давления – цифры как навигация к смыслу.

Риски и коррективы (для раздела «Ограничения...» пригодится)

Риск «угадывания» настроения по стереотипам цвета/мимики → коррекция: обязательная сверка с текстом и альтернативные трактовки одной детали.

Риск «перечувствования» (слишком долго о чувствах, мало оснований) → коррекция: лимит времени на этап «эмоции», расширение этапа «основания».

Реализация в уроке

Цель урока – перевод первичного эмоционального отклика на иллюстрацию в аргументированную ценностную позицию через маршрут визуального чтения и сверку с текстом.

Материалы: короткий фрагмент текста (100–150 слов), статичная издательская иллюстрация к нему; карточки «Д–С–О» (деталь–смысл–оценка); мини-лист наблюдения учителя; детская шкала эмоций (валентность/интенсивность).

Оценивание. В ходе урока фиксируются критерии рубрики: 1) опора на визуальные детали; 2) согласование с текстом; 3) связка «деталь → смысл → оценка»; 4) ясность высказывания; 5) уважительная аргументация (уровни 0–3).

Структура и тайминг

Этап 1. Активация и первичный отклик (5 мин.)

Ход. Короткое чтение вслух фрагмента (учитель/ученик), демонстрация иллюстрации; индивидуальная отметка на «эмо-линейке» (валентность/интенсивность).



Реплики учителя:

– «Одним словом: какое настроение у отрывка? Отметьте на шкале и напишите одно слово-маркер».

– «Теперь посмотрите на иллюстрацию: совпадает ли ощущение?»

Реплики учеников (примеры):

– «Печально; слово-маркер – “одинокий”»; «Скорее тревожно; “тихо” не подходит».

Фиксация. Учитель ставит отметки о валентности/интенсивности и записывает 1 словесный маркер (критерий 4 – ясность высказывания, ур. 1–2).

Этап 2. Маршрут визуального чтения (Методика 2) (10–12 мин.)

Ход. Парная работа по шаблону: центр композиции → ракурс/дистанция → цвет/контраст → второстепенные детали → сверка с текстом.

Реплики учителя:

– «Где центр? Чем он выделен?»

– «Мы “близко” или “далеко”? Что это делает главным?»

– «Какой участок самый контрастный? Что он “говорит” о настроении?»

– «Найдите в тексте слова, подтверждающие ваш вывод».

Реплики учеников (примеры):

– «Центр – мальчик у окна: на нём светлее всего, контраст с тёмной стеной».

– «Ракурс ближе к среднему плану – мы как наблюдатели, не участники».

– «В тексте: “он долго молчал у окна” – это совпадает с позой и светом».

Фиксация. Учитель отмечает: идентификация центра (0–3), ракурс/дистанция (0–3), цвет/контраст (0–3), сверка с текстом (0–3).

Этап 3. «Треугольник Д–С–О» (Методика 1) (8–10 мин.)

Ход. Индивидуально: выбрать 2–3 детали, сформулировать смысл и итоговую оценку поступка/ситуации.



Реплики учителя:

- «Назовите конкретную деталь (жест/взгляд/цвет/ракурс) → скажите, какой смысл она задаёт → сформулируйте оценку».
- «Проверьте, есть ли в тексте подтверждение».

Реплики учеников (примеры):

- «Сжатые плечи → напряжение → он не решается помочь – считаю, что ему нужна поддержка».
- «Тёплый свет у окна → надежда → он всё-таки ждёт встречи – это хорошо, что он не ушёл».

Фиксация. По каждому ученику: Д (0–3), С (0–3), О (0–3) + число ссылок на текст (0/1/2).

Этап 4. «Вопросы-мостики» и мини-дебаты (Методика 3 + 4) (8–10 мин.)

Ход. Группы получают разные «мостики»: подтверждение/расхождение текст ↔ картинка/что вне кадра. Затем парные мини-дебаты: тезис – доказательство (изображение+текст) – возражение – контраргумент.

Реплики учителя:

- «Сформулируйте тезис в одну фразу и предъявите два основания: одно из текста, одно из изображения».
- «Возражающая пара – задайте один уточняющий вопрос и одно контраргументирующее наблюдение».

Реплики учеников (примеры):

– «Тезис: герой поступил правильно, что не вмешался. Основания: в тексте “побоялся спугнуть”; в картине – расстояние между героями и тёмный коридор».

– «Возражение: дистанция могла означать уважение, а не страх; контраргумент: тогда жест рук был бы открыт, а он прижимает портфель».

Фиксация. Критерии: доказательства (0–3), сшивка позиций (0–3), коммуникативность (0–3).

Этап 5. Итоговое оформленное высказывание (3 мин.)

Ход. Индивидуально: шаблон из 2–3 предложений.



Шаблон для ученика:

«Я чувствую ____, потому что в картинке ____ и в тексте ____; поэтому я считаю ____».

Примеры заполнения:

– «Я чувствую тревогу, потому что в картинке тёмный коридор и сжатые плечи, а в тексте – “он молчал у двери”; поэтому я считаю, что он сомневается, но ему нужна поддержка».

Фиксация. Учитель выставляет итоговый балл по сводной рубрике (0–3 по каждому критерию).

Организация наблюдения и сбора данных

Лист учителя (уровень класса).

- (а) распределение валентности/интенсивности на входе;
- (б) доля высказываний со связкой «Д–С–О» (уровни 2–3);
- (в) среднее число ссылок на текст/изображение;
- (г) частота альтернативных трактовок одной детали.

Артефакты урока. Индивидуальные карточки «Д–С–О», 2–3 расшифрованных фрагмента мини-дебатов (для качественной иллюстрации в разделе «Результаты»).

Дифференциация и инклюзия

Поддержка чтения. Готовые пиктограммы (глаз – центр; стрелка – ракурс; круг – цвет/свет) и карточки с примерами деталей.

Продвинутая группа. Задание «двойная интерпретация» одной и той же детали (проверка устойчивости позиции).

Коммуникативная безопасность. Правило «один тезис – одно возражение – один контраргумент»; запрет оценок личности, только действия/основания.

Результаты пилотного применения и обсуждение

Дизайн пилотного исследования

Пилотная апробация была проведена в формате учебного занятия продолжительностью 35–40 минут с последовательной реализацией маршрута визуального чтения. Процедура включала четыре этапа: анализ композиционного центра и релевантных визуальных признаков; индивидуальную работу по схеме «деталь – смысл – оценка»; сверку интерпретаций текста и изображения через



«вопросы-мостики»; краткие парные дебаты с предъявлением доказательств из двух источников (текст/изображение). Оценивание осуществлялось по критериальным рубрикам (уровни 0–3) с фиксацией как индивидуальных, так и групповых результатов.

Выборка и материалы

В апробации участвовали учащиеся 3–4-х классов одной образовательной организации (параллели внутри классов сопоставимы по возрасту и уровню подготовки). В качестве стимульных материалов использовались краткие учебные тексты и соответствующие им статичные иллюстрации, предварительно прошедшие экспертную проверку на тематическую конгруэнтность и возрастную уместность.

Процедура оценивания и надёжность

Каждый из пяти критериев (опора на визуальные детали; согласование с текстом; связка «деталь → смысл → оценка»; ясность высказывания; коммуникативная организованность) оценивался по четырёхуровневой шкале. Для проверки согласованности оценивания привлекались независимые эксперты; расхождения обсуждались и разрешались по заранее заданным правилам. Подробные описания индикаторов и примеры аннотированного оценивания представлены в приложении.

Описательные результаты

По итогам занятия отмечена положительная динамика по ключевым критериям:

Связка «деталь → смысл → оценка». Учащиеся существенно чаще строили полные аргументированные высказывания, в которых эмоционально-ценностная позиция опиралась на конкретные визуальные признаки и подтверждалась фрагментами текста. Наблюдалось сокращение доли ответов, ограниченных общей эмоциональной лексикой без обоснования.

Согласование текст ↔ изображение. Возросла частота обращений к вербальным маркерам при проверке собственных интерпретаций изображения; уменьшилось число расхождений между тоном текста и трактовкой визуальной сцены.

Интерпретация визуального языка. Улучшилось распознавание композиционного центра, характера ракурса/дистанции, а также роли цвета и контраста в организации смысла. Аргументация чаще



включала ссылку на конкретный элемент изображения и его функциональную роль в сцене.

Коммуникативная организованность

Парные мини-дебаты сопровождались более чёткой структурой («тезис – доказательство – возражение – контраргумент») и корректным использованием источников доказательств (текст и изображение в сочетании), что свидетельствует о переходе от спонтанных эмоциональных суждений к регулируемой аргументации.

Качественные фрагменты ученических реплик демонстрируют характер отмеченных сдвигов: в высказываниях системно появились ссылки на конкретные детали («жест руки», «дистанция между персонажами», «контраст освещения») и на соответствующие слова текста, формирующие причинно-следственную связку и завершающую ценностную оценку. Примеры представляются в приложении (анонимизировано).

Обсуждение

Совокупность наблюдений подтверждает рабочую гипотезу о педагогической достижимости эмоционально-ценностного результата в условиях регламентированного урока: визуальная составляющая учебного материала выступает проверяемой опорой рассуждения, а диалоговые процедуры (вопросы-мостики, дебаты) обеспечивают переход от первичного эмоционального отклика к осмысленной позиции. Отмеченный прирост аргументированности и точности ссылок интерпретируется как эффект целенаправленного освоения «языка изображения» и процедур сверки с текстом.

Ограничения и направления уточнения

Пилотная апробация методики была организована в формате стандартного урока продолжительностью 35–40 минут и включала последовательность процедур визуального чтения: выделение композиционного центра и релевантных признаков изображения, индивидуальную работу по схеме «деталь – смысл – оценка», сверку интерпретаций текста и иллюстрации посредством вопросов-мостиков и краткие парные дебаты с предъявлением доказательств из двух источников. Оценивание осуществлялось по критериальным рубрикам с четырёхуровневыми шкалами, фиксировались как индивидуальные, так и групповые результаты. В качестве материалов использовались короткие учебные тексты и соответствующие им



статичные иллюстрации, предварительно прошедшие экспертную проверку тематической конгруэнтности и возрастной уместности; выборка представлена учащимися 3–4-х классов одной образовательной организации.

Полученные данные указывают на согласованное улучшение по ключевым основаниям, задающим переход от ситуативного эмоционального отклика к аргументированному ценностному суждению. Во-первых, возрастает полнота связки «деталь – смысл – оценка»: учащиеся заметно чаще опираются на конкретные визуальные элементы (жест, ракурс, контраст, цветовой акцент) и формируют объяснение роли этих элементов в сцене, завершая его ценностной оценкой поступка или ситуации. Во-вторых, усиливается согласование вербального и визуального: при формулировании позиции учащиеся систематически возвращаются к текстовым маркерам, что снижает расхождения между тоном текста и трактовкой изображения и переводит эмоциональную реакцию в осмысленное переживание с проверяемыми основаниями. В-третьих, повышается точность чтения визуального языка: улучшается распознавание композиционного центра, характера дистанции и ракурса, функциональной роли света и контраста; аргументация всё чаще строится на указании не только «какая деталь замечена», но и «почему именно она определяет смысл». Наконец, меняется коммуникативная организация учебного взаимодействия: парные дебаты протекают в более строгой структуре «тезис – доказательство – возражение – контраргумент», а апелляции к источникам приобретают сбалансированный характер (текст и изображение используются совместно).

Интерпретация результатов согласуется с заявленной теоретической рамкой. Визуальная составляющая учебного материала выступает не как побочная иллюстрация, а как проверяемая опора рассуждения, позволяющая переводить эмоциональный тон в аргументированную позицию; диалоговые процедуры обеспечивают речевое оформление этой позиции и поддерживают регуляцию учебного взаимодействия. Существенно, что отмеченные эффекты достигаются в регламенте обычного урока и не требуют увеличения временных ресурсов или введения сложных инструментов измерения: достаточно минимального диагностического пакета, включающего прозрачные рубрики и краткие бланки наблюдения.



Вместе с тем границы обобщения результатов заданы особенностями дизайна. Выборка ограничена учащимися 3–4-х классов одной школы; использовались статичные иллюстрации к коротким учебным текстам; влияние индивидуального стиля учителя и различий в классовой динамике не контролировалось специально. Представленные измерители демонстрируют содержательную прозрачность, однако нуждаются в дальнейшей проверке межсудейской согласованности на расширенной подвыборке, а также в уточнении конвергентной и прогностической валидности через сопоставление с независимыми шкалами и отсроченными учебными результатами. В настоящем формате фиксировались краткосрочные изменения в пределах одного занятия; устойчивость эффектов и перенос на иные темы и жанры текста остаются предметом последующего анализа.

Заключение

Пилотная апробация представленной методики подтвердила её педагогическую реализуемость в условиях регламентированного урока начальной школы. Последовательное применение маршрута визуального чтения (выделение композиционного центра, анализ релевантных признаков изображения, сверка с текстом) в сочетании с диалоговыми процедурами (вопросы-мостики, парные мини-дебаты) и критериальным оцениванием обеспечивает переход от первичной эмоциональной реакции к аргументированным эмоционально-ценностным высказываниям. Наблюдаемый качественный сдвиг выражается в росте полноты связки «деталь → смысл → оценка», повышении точности согласования вербального и визуального материалов и в упорядочивании учебной коммуникации (структура «тезис – доказательство – возражение – контраргумент»).

Теоретический вклад работы состоит в уточнении статуса изображения как проверяемой опоры рассуждения в структуре читательской деятельности младшего школьника и в операционализации соответствующих учебных действий через прозрачные рубрики. Показано, что визуальная составляющая учебного материала может выступать не вспомогательной «иллюстрацией», а источником смысловой организации, позволяющим переводить эмоциональный тон в позицию, поддающуюся проверке на основании наблюдаемых признаков и текстовых маркеров. Практический вклад



заключается в предложении воспроизводимого формата урока и минимального диагностического пакета (критерии, уровни, бланки наблюдения), совместимых с реальным временем урока и не требующих специальных технических ресурсов.

Ограничения исследования связаны с возрастной когортой (3–4-е классы), типом стимульного материала (статичные иллюстрации к коротким учебным текстам) и потенциальным влиянием фактора учителя. В представленной конфигурации фиксировались краткосрочные эффекты в рамках одного занятия; устойчивость изменений, а также перенос процедур на иные темы, жанры текста и мультимедийные форматы специально не оценивались. Эти обстоятельства задают рамки интерпретации и требуют расширения эмпирической базы.

Дальнейшая работа видится в масштабировании исследования на многошкольные выборки с рандомизацией на уровне классов, в стратификации по возрасту и социально-культурным параметрам, а также в сопоставлении статичных и мультимедийных стимулов. Методически целесообразно уточнить измерительные процедуры: стандартизовать шкалы соблюдения этапов (fidelity), повысить межсудейскую согласованность, проверить конвергентную и прогностическую валидность рубрик через сопоставление с независимыми шкалами и отсроченными учебными результатами. Реализация обозначенных направлений позволит надёжно подтвердить выявленные эффекты и определить условия их переноса в типовую практику начального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. СПб.: Азбука, 2000. 416 с.
2. Кузин В.С. Особенности изобразительной деятельности как познавательной деятельности: Пособие для учителей / В.С. Кузин. М.: Министерство просвещения РСФСР, 1969. 100 с.
3. Ломов С.П. История и теория методов обучения рисованию в школах России: Монография / С.П. Ломов, Н.Ф. Ломова. М.: НИИ ИЭП, 2018. 170 с.
4. Ломов С.П. Дружба навеки. Очерки истории сотрудничества СССР и КНР (1949–1960 гг.): Коллективная монография / С.П. Ломов. М., 2018. С. 210–228 (в соавторстве).





5. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в «своём мире» / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская // Познание и переживание. 2023. Т. 4. № 4. С. 6–17. DOI: 10.51217.
6. Креолизованный текст: Смысловое восприятие: коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина; редкол.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.
7. Сейбетдинов А.Г. Линейка учебников для 1-4 кл. Мир искусства / А.Г. Сейбетдинов. М.: Просвещение, 2025.
8. Zhao L.; Jing G. The Building of Intelligent Platform and Laboratory for Aesthetic Education Evaluation: Based on the Process of Aesthetic Education Teaching and Aesthetic Experience / L. Zhao, G. Jing // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2023. Vol. 41. № 6. Pp. 92–107.

REFERENCES

1. Vygotskij L.S. Psihologija iskusstva / L.S. Vygotskij. SPb.: Azbuka, 2000. 416 p.
2. Kuzin V.S. Osobnosti izobrazitel'noj dejatel'nosti kak poznavatel'noj dejatel'nosti: Posobie dlja uchitelej / V.S. Kuzin. M.: Ministerstvo prosveshhenija RSFSR, 1969. 100 p.
3. Lomov S.P. Istorija i teorija metodov obuchenija risovaniju v shkolah Rossii: Monografija / S.P. Lomov, N.F. Lomova. M.: NII IJeP, 2018. 170 p.
4. Lomov S.P. Druzhiba naveki. Oчерki istorii sotrudnichestva SSSR i KNR (1949–1960 gg.): Kollektivnaja monografija / S.P. Lomov. M., 2018. Pp. 210–228 (v soavtorstve).
5. Melik-Pashaev A.A., Novljanskaja Z.N. Hudozhnik v «svojom mire» / A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novljanskaja // Poznanie i perezhivanie. 2023. Т. 4. № 4. Pp. 6–17. DOI: 10.51217.
6. Креолизованный текст: Смысловое восприятие: коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина; редкол.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.
7. Сейбетдинов А.Г. Линейка учебников для 1-4 кл. Мир искусства / А.Г. Сейбетдинов. М.: Просвещение, 2025.
8. Zhao L.; Jing G. The Building of Intelligent Platform and Laboratory for Aesthetic Education Evaluation: Based on the Process of Aesthetic Education Teaching and Aesthetic Experience / L. Zhao, G. Jing // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2023. Vol. 41. № 6. Pp. 92–107.



КАРЕВ

БОРИС АНАТОЛЬЕВИЧ,
академик РАО,
доктор педагогических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Московский
педагогический государственный
университет»,
e-mail: ba.karev@mpgu.su

KAREV

BORIS ANATOLYEVICH,
Academician of the Russian Academy
of Education, Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor, Moscow
Pedagogical State University,
e-mail: ba.karev@mpgu.su

ЛУ ХУНЮН,

аспирант Института изящных искусств
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»,
e-mail: luhooyoking@gmail.com

LU HONGYUN,

postgraduate student at the Institute
of Fine Arts, Moscow Pedagogical
State University,
e-mail: luhooyoking@gmail.com

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО РОССИЙСКО-КИТАЙСКОГО ЦЕНТРА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО УКРЕПЛЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ КИТАЯ И РОССИИ

В контексте построения всеобъемлющего партнёрства стратегического взаимодействия между Китаем и Россией в новую эпоху гуманитарные обмены через международные студенческие центры культуры и искусства стали важной опорой для укрепления двусторонних отношений. Студенческий российско-китайский центр культуры и искусства, выступая в качестве материальной платформы для гуманитарного взаимодействия двух стран, обладает глубоким значением для углубления двусторонних отношений через разработку и реализацию стратегии развития. Данная статья направлена на анализ основных вызовов, с которыми сталкивается центр в процессе развития, таких как формализация сотрудничества, ограниченность аудитории, недостаточная цифровая интеграция и отсутствие глубины содержания, ограниченная скоординированность мероприятий. На этой основе в статье предлагаются соответствующие стратегии развития и пути, включая углубление содержательного сотрудничества, внедрение цифровых технологий, расширение аудитории, координация и планирование содержательных материалов и создание долгосрочного механизма действий. Инновационность данной работы заключается в переосмыслении роли центра культуры и искусства с «платформы для обменов» на «активатора отношений», а также в системном предложении модели интеграционного развития, объединяющей четыре элемента: «стратегия-содержание-технологии-аудитория», с целью предоставить теоретическую основу и опору для принятия решений для практической деятельности китайско-российских и других международных художественных учреждений.

Ключевые слова: российско-китайские отношения, центр культуры и искусства, стратегия развития, воспитательные мероприятия, гуманитарные обмены, международные отношения в области искусства.



STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIA-CHINA CULTURE AND ART CENTER AS A MEANS OF STRENGTHENING INTERNATIONAL RELATIONS

In the context of building a comprehensive strategic partnership of coordination between China and Russia in the new era, people-to-people and cultural exchanges have become a crucial pillar for consolidating bilateral relations. The Russia-China Culture and Art Centre, serving as a tangible platform for the cultural interaction between the two nations, holds profound significance for deepening bilateral relations through the formulation and implementation of its development strategy. This article aims to analyze the main challenges currently faced by the Centre in its development, such as the formalization of cooperation, limited audience reach, insufficient digital integration, and lack of depth in content. Based on this analysis, the article proposes corresponding development strategies and pathways, including deepening substantive cooperation, embracing digital technologies, expanding the audience base, and establishing a long-term evaluation mechanism. The innovative aspect of this work lies in redefining the role of the Culture and Art Centre from a "platform for exchange" to a "relationship enabler", and in systematically proposing an integrated development model combining four elements: "strategy-content-technology-audience". The aim is to provide a theoretical reference and a basis for decision-making for the practical work of both Sino-Russian and other international cultural and art institutions.

Keywords: russian-chinese relations; center for culture and arts; development strategy; humanitarian exchanges; international relations.

Введение

С начала XXI века поддержание международных отношений больше не зависит исключительно от политического доверия и экономического сотрудничества, поскольку «мягкая сила» гуманитарных обменов играет всё более заметную роль. Российско-китайские отношения, являющиеся одним из наиболее влиятельных отношений между великими державами в мире, после нескольких десятилетий развития сформировали зрелое и стабильное всеобъемлющее партнёрство стратегического взаимодействия. Однако долгосрочная устойчивость международных отношений коренится в социальной основе взаимопонимания и близости между народами двух стран. Именно в этом контексте, например, был создан Российско-китайский центр культуры и искусства (далее – «Центр»), в Хубэйском институте изящных искусств (Ухань, Китай), миссия которого состоит в том, чтобы стать мостом, соединяющим чувства и понимание между народами Китая и России. Опираясь на текущее состояние развития Центра, в данной статье глубоко рассматривается





исследуется то, как с помощью научного стратегического планирования можно выйти за рамки простых выставочных мероприятий для достижения более глубокого, содержательного и устойчивого эффекта усиления международных отношений, а также предлагаются системные решения и инновационные подходы к развитию молодёжных студенческих сообществ в сфере искусства. для существующих проблем.

Современное состояние и важное значение российско-китайского культурно-художественного взаимодействия

В настоящее время российско-китайское культурно-художественное взаимодействие сформировало многоплановую и широкомасштабную структуру. Так например, на официальном уровне успешное проведение тематических годов, таких как «Годы дружбы», «Годы языков», «Годы туризма», создало благоприятную атмосферу для культурного обмена на высшем уровне, в том числе и в студенческой среде.

В сфере изобразительного искусства российско-китайские связи имеют глубокие исторические корни. В 1950-х годах Китай направил большую группу студентов для обучения в Академии художеств имени Репина в СССР, включая таких выдающихся художников, как Цюань Шаньши и Сяо Фэн. Они привезли в Китай традиции русской реалистической живописи, оказав влияние на становление современной китайской системы художественного образования.

В последние годы регулярно проводятся такие мероприятия, как «Российско-китайская выставка живописи маслом» и «Диалог современной китайской живописи тушью с русскими передвижниками». Особого внимания заслуживает выставка «Диалог: китайская живопись гунби и русская иконопись», состоявшаяся в 2023 году в Московском культурном центре Китая. Сопоставление двух художественных форм, обладающих глубоким религиозным и традиционным культурным содержанием, продемонстрировало эстетическое противостояние восточной утонченности и западной таинственной величавости.

В сфере дизайна окружающей среды российско-китайское сотрудничество также достигло результатов. Российская архитектурная команда приняла участие в проектировании





Харбинского театра оперы и балета в Китае, идеально объединив элементы снега и льда с концепцией современной архитектуры. В то же время китайские дизайнерские организации успешно интегрировали традиционные китайские садовые приёмы, такие как «заимствование пейзажа» и «обрамление вида», в проект Торгового центра Китая в Москве, создав офисные и коммерческие пространства с восточным колоритом. Кроме того, инсталляция публичного искусства «55-я параллель», созданная совместно российскими и китайскими художниками, была выставлена в парках Пекина и Москвы. Работа исследует симбиотические отношения между человеком и природной средой, извлекая географические особенности и культурные символы двух городов.

Подобное глубокое культурно-художественное взаимодействие имеет тройное важное значение. Во-первых, оно способствует устранению стереотипов и когнитивных барьеров, вызванных историческими и идеологическими различиями, и воспитывает дружественные чувства между народами двух стран. Например, после показа китайского телесериала «Двенадцать часов в Чаньани» на российских интернет-платформах среди местной аудитории развернулось активное обсуждение истории эпохи Тан и китайской эстетики, что эффективно способствовало культурному взаимопониманию.

Во-вторых, оно является эффективным каналом для того, чтобы правдиво и убедительно рассказать историю российско-китайского сотрудничества и сформировать позитивный образ государства.

В-третьих, оно привносит долговечную жизненную силу, идущую от народной дипломатии, в долгосрочное развитие двусторонних отношений, выступая в роли «социального связующего элемента» для политических и экономических отношений.

Ключевые проблемы развития Международного студенческого Российско-Китайского центра культуры и искусства

Несмотря на достигнутые Международным студенческим Центром определённые успехи, полная реализация его стратегических функций по-прежнему сталкивается с рядом вызовов:

1. Поверхностность и формализация сотрудничества. Существующее взаимодействие в основном сосредоточено на таких легко





реализуемых форматах, как художественные выставки и танцевально-песенные представления, и испытывает недостаток в совместном исследовании и глубоком осмыслении фундаментальных тем, включая современные общественные тенденции двух стран, молодёжную культуру и общую историческую память. Например, Центр редко организует углублённые дискуссии и художественное творчество по таким вопросам, как сходства и различия в ценностях «постсоветского поколения» и китайского «поколения Z», социальные трансформации в процессе урбанизации, что приводит к недостаточной глубине и влиятельности обменов.

2. Относительная стагнация аудитории. Основную массу активных участников мероприятий Центра составляют культурные энтузиасты, учёные и студенты, уже обладающие глубоким интересом к стране-партнёру. При этом сохраняется сложность с привлечением более широких слоёв общества, особенно молодёжи. Например, лекция о русском авангардном искусстве может собрать полный зал, но подавляющее большинство присутствующих окажутся студентами-художниками, что не позволяет выйти за пределы узкопрофессионального круга и ограничивает социальное влияние деятельности Центра.

3. Запоздывание цифровизации и технологической интеграции. В постковидную эпоху онлайн-культурные обмены стали новой нормой. Однако Центр заметно отстаёт в использовании цифровых технологий, таких как виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR) и метавселенная, для создания иммерсивного и интерактивного культурного опыта. Большинство онлайн-мероприятий представляют собой простую прямую трансляцию или запись офлайн-событий, испытывая недостаток в таких масштабных онлайн-проектах, как «Цифровой Дуньхуан» или «Google Arts & Culture», которые предоставляют пользователям по всему миру возможность свободного виртуального исследования.

4. Отсутствие долгосрочного механизма оценки и обратной связи. При проведении различных мероприятий Центр обычно уделяет основное внимание их краткосрочному медийному эффекту (например, количеству упоминаний в СМИ, числу посетителей), в то время как научно обоснованная система для оценки долгосрочного воздействия на повышение уровня информированности населения,



улучшение имиджа страны и даже содействие развитию двусторонних отношений отсутствует. Это приводит к тому, что стратегические корректировки не имеют достаточной data-основы, что затрудняет непрерывную оптимизацию деятельности.

Стратегические пути и решения для стимулирования инновационного развития Центра

Для решения вышеуказанных проблем Центру необходимо реализовать следующие стратегии развития:

1. *Стратегия углубления содержания: от «демонстрации» к «диалогу»*

– Создание совместных исследовательских и творческих проектов. Финансирование формирования команд из российских и китайских художников, учёных и кураторов для глубокого сотрудничества по таким общим темам, как «Культурная идентичность в многополярном мире» и «Художественное выражение на стыке Европы и Азии». Можно учредить «Совместную российско-китайскую студию экологического искусства», организовав для художников двух стран программу резиденций, одновременно реализуемую в Москве и Харбине, на тему «Возрождение общественных пространств в холодных городах», чтобы совместно изучить, как с помощью художественного дизайна можно повысить качество общественных пространств в городах со схожими климатическими условиями.

– Создание брендового форума «Современные проблемы». Регулярное проведение форумов, посвящённых актуальным вопросам, представляющим общий интерес для обеих стран, таким как технологии, экология и городское развитие, с привлечением лидеров из сфер культуры и науки для демонстрации взаимосвязи между культурой, искусством и развитием эпохи. Например, можно организовать «Российско-китайский форум по редизайну промышленного наследия» для обмена успешными практиками двух стран в области реконструкции промышленных зданий и обновления промышленных зон, способствуя углублению сотрудничества в сфере экологического дизайна.





2. Стратегия технологического развития: создание «цифрового культурного сообщества»

– Создание иммерсивной онлайн-платформы культуры. Разработка эксклюзивной онлайн-платформы Центра с использованием 3D-моделирования и VR-технологий для цифровой реконструкции знаковых объектов культурного наследия России и Китая, позволяющей пользователям «виртуально посещать» Эрмитаж или Запретный город, участвовать в онлайн-мастер-классах. Возможна разработка «VR-класса российско-китайского художественного образования», где пользователи смогут с помощью технологий виртуальной реальности погрузиться в занятия по рисунку Академии художеств имени Репина и обучение живописи гор и вод (山水画) Китайской академии искусств.

– Привлечение молодёжной аудитории через социальные сети. Разработка контента для коротких видео, адаптированного под алгоритмы распространения в таких социальных сетях, как Bilibili, Douyin и VK, где сосредоточена молодёжь двух стран. Например, можно запустить серию роликов «Испытание: российские и китайские художники меняются инструментами», где российские живописцы пробуют работать с китайскими «Четырьмя сокровищами кабинета», а китайские художники – с российскими материалами для масляной живописи, что в лёгкой и увлекательной форме демонстрирует художественные особенности двух стран.

3. Стратегия расширения аудитории: реализация точного и комьюнити-ориентированного продвижения

– Реализация программы «Культура и искусство – в сообщества и кампусы». Организация небольших, но регулярных мини-выставок и интерактивных мероприятий в сотрудничестве с торговыми центрами, публичными библиотеками, средними школами и вузами. Например, проведение в университетах на базе факультетов дизайна мастер-классов на тему «Российский конструктивизм и техника китайской каллиграфии», где сравнительный анализ визуальной логики двух художественных форм стимулирует творческое вдохновение у студентов.

– Создание системы членства и волонтерства. Привлечение долгосрочных членов и формирование волонтерских групп, которые через участие в эксклюзивных мероприятиях и мастер-классах



превращаются в «культурных посланников» Центра, формируя тем самым чувство общности и принадлежности. Можно адаптировать модель сообщества «Друзья Института Гёте», предоставляя членам регулярные возможности для углублённого культурного обмена.

4. Стратегия инноваций в механизмах: создание устойчивой модели оценки и развития

– Формирование комплексной системы оценочных показателей. Привлечение независимых организаций для создания долгосрочного механизма оценки, включающего такие параметры, как «уровень вовлеченности в мероприятия», «динамика общественного восприятия» (через регулярные опросы), «медийное влияние» и «стимулирование отраслевого сотрудничества», что обеспечит стратегические корректировки надёжной data-основой.

– Исследование модели интеграции «культура + индустрия». Помимо полностью некоммерческих культурных обменов, целесообразно умеренное внедрение рыночных механизмов, включая разработку креативной продукции и сотрудничество в области авторских прав. Например, партнёрство с известными дизайнерами двух стран для создания совместной культурно-творческой продукции, вдохновлённой классическими художественными элементами России и Китая, где полученная прибыль может быть направлена на обеспечение устойчивого развития Центра.

Заключение

Развитие «Международного студенческого Российско-Китайского центра культуры и искусства» представляет собой системный проект, затрагивающий социальные основы двусторонних отношений. Ключевой фактор его будущего успеха заключается в способности осуществить трансформацию от «платформы культурного обмена» к «стратегическому катализатору отношений». Реализация комплексной стратегии развития, основанной на четырёх элементах – «углубление консолидированное содержание программы функционирования Цента, технологическое обогащение, расширение аудитории и обновление механизмов», – позволит Центру эффективнее преодолевать культурные барьеры, затрагивать сердца людей и вносить тем самым уникальный вклад в укрепление общественной основы всеобъемлющего партнёрства стратегического



взаимодействия между Россией и Китаем. Данная стратегическая модель также обладает значительной ценностью для осмысления того, как в условиях сложного и многогранного глобального контекста выстраивать через культурно-художественное взаимодействие более устойчивые модели международных отношений нового типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Синь. Исследование российско-китайского гуманитарного сотрудничества / Синь Ли. Пекин: Социальные науки и документация, 2018.
2. Син Гуанчэн. Российско-китайские отношения: история, современность и перспективы / Гуанчэн Син // Исследования России, Восточной Европы и Центральной Азии. 2020(1). 1–15.
3. Ван Сяоцзюй. История и особенности российско-китайских художественных обменов / Сяоцзюй Ван // Исследования изобразительного искусства. 2019(4). 45–49.
4. Гиноу-Хехт Дж.К.Э. В поисках культурной дипломатии / Дж. К.Э. Гиноу-Хехт, ред. М.К. Донфрид. Нью-Йорк: Berghahn Books, 2010.
5. Федотов А.А. Оценка эффективности публичной дипломатии: методы и подходы / А.А. Федотов // Международные процессы. 2017. № 15(2). С. 158–175.
6. Чжао Хуашэн. Проблемы и перспективы развития российско-китайского гуманитарного обмена / Хуашэн Чжао // Исследования международных проблем. 2021(3). 56–70.

REFERENCES

1. Li Sin'. Issledovanie rossijsko-kitajskogo gumanitarnogo sotrudnichestva / Sin' Li. Pekin: Social'nye nauki i dokumentacija, 2018.
2. Sin Guanchjen. Rossijsko-kitajskie otnoshenija: istorija, sovremennost' i perspektivy / Guanchjen Sin // Issledovanija Rossii, Vostochnoj Evropy i Central'noj Azii. 2020(1). 1–15.
3. Van Sjaoczjuj. Istorija i osobennosti rossijsko-kitajskih hudozhestvennyh obmenov / Sjaoczjuj Van // Issledovanija izobrazitel'nogo iskusstva. 2019(4). 45–49.
4. Ginou-Heht Dzh.K.Je. V poiskah kul'turnoj diplomatii / Dzh. K.Je. Ginou-Heht, red. M.K. Donfrid. N'ju-Jork: Berghahn Books, 2010.
5. Fedotov A.A. Ocenka jeffektivnosti publichnoj diplomatii: metody i podhody / A.A. Fedotov // Mezhdunarodnye processy. 2017. № 15(2). Pp. 158–175.
6. Chzhao Huashjen. Problemy i perspektivy razvitija rossijsko-kitajskogo gumanitarnogo obmena / Huashjen Chzhao // Issledovanija mezhdunarodnyh problem. 2021(3). 56–70.



ШЭН ЦЗЯЦИ,

аспирант, Институт музыки, театра
и хореографии ФГБОУ ВО «Российский
государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»,

SHENG JIAQI,

Postgraduate student,
Institute of Music, Theater and
Choreography, A.I. Herzen Russian State
Pedagogical University,

КОРНОУХОВ

МИХАИЛ ДМИТРИЕВИЧ,

доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО «Ленинградский
государственный университет
имени А.С. Пушкина»,
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

KORNOUKHOV

MIKHAIL DMITRIEVICH,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor A.S. Pushkin Leningrad
State University,
e-mail: sobaka.mk@mail.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТ
ОСВОЕНИЯ ОПЕРНОГО ЖАНРА
КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В КИТАЙСКИХ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

В статье освоение оперного жанра в музыкально-педагогических университетах КНР рассматривается как важная часть вокального обучения, интенсивно развивающая не только певческие способности студентов, но и широкий спектр кроссдисциплинарных компетенций. А это, в свою очередь, отражается в воспитании творческого мышления молодого вокалиста, обращении как к технологии, так и художественному аспекту учебного процесса. В частности, изучение разных стилей внутри оперного жанра, понимание тонкостей литературного либретто и его драматургии, социокультурного контекста создания произведения. Кроме того, отмечается возрастающая роль элективных дисциплин, небольших семестровых курсов, серий мастер-классов приглашённых преподавателей как дополняющих дидактику вокального класса. В качестве примера приводится положительный опыт проведения семинаров по оперной режиссуре, моделирование иммерсивной среды оперного репертуара, использование упражнений на эмоционально-интонируемое произношение, ведение конспектов занятий, эвристические вопросы, вербальный анализ «драматургии характеров» оперного сюжета, сочетание индивидуального и мелкогруппового обучения, актуализация сценического опыта. Кроме того, коммуникативный аспект оперного исполнительства предъявляет особые требования не только к певческим навыкам студентов, но и к их личностным качествам, способностям к совместной работе.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование КНР, оперный жанр, профессиональная подготовка студентов, художественный аспект, творческое мышление.



THE ARTISTIC ASPECT OF MASTERING THE OPERA GENRE AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE THINKING IN CHINESE MUSIC-PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

In the article, mastering the opera genre at the music pedagogical universities of the People's Republic of China is considered as an important part of vocal education, intensively developing not only the singing abilities of students, but also a wide range of cross-disciplinary competencies. And this, in turn, is reflected in the upbringing of the young vocalist's creative thinking, turning to both technology and the artistic aspect of the educational process. In particular, the study of different styles within the opera genre, understanding the subtleties of the literary libretto and its dramaturgy, the socio-cultural context of the creation of the work. In addition, there is an increasing role of elective subjects, small semester courses, and a series of master classes by invited teachers as complementary to the didactics of the vocal class. As an example, the positive experience of conducting seminars on opera directing, modeling the immersive environment of the opera repertoire, using exercises for emotionally intonated pronunciation, taking class notes, heuristic questions, verbal analysis of the "dramaturgy of characters" of the opera plot, a combination of individual and small-group training, actualization of stage experience is given. In addition, the communicative aspect of opera performance places special demands not only on students' singing skills, but also on their personal qualities and abilities to work together.

Keywords: music-pedagogical education in China, opera genre, professional training of students, artistic aspect, creative thinking.

В настоящее время различные педагогические университеты Китая вслед за исполнительскими факультетами ведущих консерваторий, начали активно осваивать оперный жанр как отдельный репертуарный сегмент вокального класса. Такой процесс имеет несколько объективных причин.

Во-первых, после второго курса бакалавриата все большее число студентов педагогических вузов выбирает певческую специализацию с соответствующим алгоритмом обучения [8].

Во-вторых, это отражает инновационный тренд на максимальную диверсификацию учебного репертуара, где оперный жанр увеличивает свой «удельный вес» не только количественно, но и по презентативности исторических стилей и национальных школ.

В-третьих, опера завоевывает всё большее признание как у студентов, так и у самых широких масс населения в Китае, становясь мощным просветительским генератором приобщения к художественным ценностям музыкального искусства [10]. Освоение этого



жанра становится для будущих специалистов вопросом практико-ориентированного вектора учебного процесса в вузе и уровня профессиональных компетенций, и, соответственно, успешной карьеры.

Эта проблема сравнительно новая для музыкально-педагогического образования Китая, она имеет множество самых различных ракурсов и уровней научного и методического рассмотрения [6]. Но очевидно, что оперный жанр, в силу своей широчайшей представительности средств музыкальной выразительности (возьмём для примера старинную арию Генделя, вокальные номера из Пекинской оперы, а также Вагнера, Верди, Пуччини, Шостаковича, современных мюзиклов и т.д.), представляет уникальные возможности для художественного развития студентов-вокалистов.

В отличие от других вокальных жанров, опера сочетает в себе певческое мастерство, драматургическое либретто, владение иностранными языками, сценическое поведение и танец, актёрские, режиссёрские (знание мизансцены), коммуникативные способности (в дуэтах и ансамблях с другими солистами или хором), взаимодействие с оркестром и дирижёром. С этой точки зрения опера является весьма всеобъемлющим видом искусства [1]. В настоящее время преподавание оперы на музыкальных специальностях в университетах всё ещё находится на стадии первоначального становления. Собственно обучение певческим навыкам достаточно хорошо развито, в отличие от других компонентов, перечисленных выше. Тем не менее, в педагогических вузах, в отличие от консерваторий, часто нет возможности отдельного преподавания предметов, необходимых для полноценного изучения и сценического воплощения того или иного оперного шедевра.

Выход может быть найден в обращении не только к технологии, но и художественному аспекту освоения студентами оперных произведений. Эта сфера нередко «остаётся в тени» учебного процесса, поскольку арии изначально предполагают значительные голосовые трудности и «основные силы» педагога и молодого вокалиста сконцентрированы именно на этом [3]. Вместе с тем образовательный потенциал оперного жанра в художественном развитии студентов в полной мере ещё не исследован. И здесь



отправной точкой является изучение разных стилей внутри оперного жанра, понимание тонкостей литературного либретто и его драматургии, социокультурного контекста создания произведения [7]. А также – поиск нестандартных образовательных средств, выходящих за устоявшиеся рамки вокального класса педагогического вуза.

Преподавание оперного жанра – это процесс обучения студентов не только навыкам и технике пения, но, прежде всего, развитие их личностного опыта. Нередко процесс обучения и овладения певческими навыками скучен, абстрактен и труден, что снижает мотивацию студента [9]. А ведь пение непосредственно использует организм исполнителя, различные его мышцы. Это процесс, который требует постоянного настроения, энергии и быстроты мышления. Формирование вокальных навыков обучающегося не может опираться исключительно на ведущую роль преподавателя. Голосовой аппарат всегда индивидуален, вокальный педагог нередко может лишь консультировать, направлять ученика, как учиться. Поэтому в процессе обучения вокальной музыке преподаватели должны уделять внимание полной мобилизации энтузиазма и инициативы студентов, раскрывать потенциал личностных качеств, способствовать развитию их творческого мышления.

При этом взаимопонимание между педагогом и его воспитанником – это начало развития творческого мышления. Важно понимать уникальную личность студента, чтобы уметь обучать каждого в соответствии с его способностями. Так называемая оригинальность – это индивидуальный потенциал ученика, часто ещё не выраженный в полной мере. Преподаватели, принимая группу новых студентов, прежде всего, должны понять исходный уровень их культурного «багажа», музыкальных качеств, состояния голосового аппарата, а также способности к пониманию и выполнению учебных задач.

Точное представление этих первичных факторов даёт возможность установить соответствующий, более целенаправленный и адаптированный график обучения и методы преподавания. В индивидуальном формате учебного процесса вокального класса важно постижение личности каждого отдельного студента, его вкусовых предпочтений, профессиональных пристрастий.



Разумеется, здесь речь идёт именно о взаимопонимании. То есть со стороны студента должно быть также доверие и стремление к активному сотрудничеству. Иными словами, понимание и доверие студентов к преподавателю – это та движущая сила, которая раскрывает оригинальность студентов и развивает их художественный потенциал.

Проблему сочетания технологических средств обучения студентов оперному жанру и развития творческого мышления поясним на конкретном примере. Некоторые, наиболее трудные фрагменты из оперных арий, состоящие из коротких и независимых фраз и направленных гласных и китайских иероглифов, являются базовыми упражнениями, используемыми для обучения студентов навыкам и технике пения. В них нет особых эмоций. Как правило, для их успешного освоения преподаватель уделяет больше внимания высокой позиции и окраске голоса, сохранению мышечного состояния и поддержке дыхания. Заставлять учеников долгое время выполнять одну и ту же однообразную, абстрактную и сложную работу мучительно, и им трудно придерживаться её.

В этом случае преподаватель может с помощью определённых педагогических средств культивировать и стимулировать интерес студентов к обучению и желание петь, мобилизовав их эмоции и творческое мышление. Для этого в используемых гласных «и», «я», «о» и других звуков выдвигается дополнительное требование интеграции чистой интонации и эмоционального произношения. Например, «и» – с выражением «удивления», «а» – с тоном «сожаления» и т.д. Таким образом, студенты чувствуют различные уровни и градации художественного содержания произведения. Это, несомненно, воспитывает артистизм учеников, давая им неограниченный простор для воображения и творчества.

Кроме того, они активно участвуют в учебной деятельности и больше не думают, что они механические «вокальные машины». У них формируется позитивное, более гибкое мышление, а вокальные навыки также будут улучшены. Также после каждой вокальной практики преподаватель должен обобщать и объяснять путь от чувственности (две крайние точки выполнения этого упражнения) до рациональности, чтобы студенты могли получить ясную концепцию мобилизации точного перцептивного понимания.



В этом контексте очень полезно в вокальном классе вести конспекты занятий. Это очень хорошая привычка, помогающая студентам эффективно заниматься самостоятельно и в длительной перспективе. Конспекты являются руководством для внеаудиторной практики, теоретической основой для самообразования студентов. Когда преподаватель даёт студенту новую оперную арию, которая подходит для его певческих способностей и имеет определённую степень актуальности, он выдвигает конкретные цели. Например, минимальные требования к ритму и интонации, или более высокие требования к пониманию стиля и художественного содержания произведения. Достижение любой, локальной, или более крупной цели связано с процессом развития творческого мышления молодого вокалиста.

Когда разучивается новая ария, всегда есть разнообразные трудности и области, на которых нужно сосредоточиться в плане высоты тона или использования дыхания. Для того чтобы их преодолеть, преподаватель должен, прежде всего, мобилизовать энтузиазм учеников, полностью раскрыть их индивидуальность в использовании правильных вокальных техник, которыми они владеют на текущий момент, приводя конкретные примеры и подробные объяснения. Но всего этого будет недостаточно. Важно стимулировать инициативу студентов на участие в совместной творческой рефлексивной деятельности. Вербальное объяснение и тонкая обработка слов и фраз оперных арий также является их интерпретационным воссозданием. В этом процессе, если дать студентам задание зачитывать тексты в состоянии «пения» и петь в тоне «говорения», будет очень полезно как в плане технологии, так и для развития их художественных способностей.

В то же время, читая вслух текст арии, молодые вокалисты чувствуют её внутренний смысл. Побуждение студентов к анализу и пониманию «драматургии характеров» с помощью эвристических вопросов улучшает их анализ, понимание и оценку вокальных произведений, а также способность к синтезу, исполнительскому самовыражению и творческому мышлению [2]. Ознакомление с записями профессиональных певцов может дать студентам некое практическое восприятие и понимание «образца», также



стимулирующее желание студентов петь, мобилизирующее творческую мыслительную деятельность.

Преподавание оперного жанра – это сугубо практический процесс обучения, сочетающий в себе теорию и практику. Важно провести этот процесс как можно более осмысленным. Традиционно главным действующим лицом является преподаватель, а учебный процесс представляет собой односторонний результат его деятельности. Уровень взаимодействия является недостаточным. Большинство студентов сосредоточены на пассивном восприятии транслируемой информации, содержание обучения формируется в соответствии с опытом преподавателя, самостоятельность студентов низкая, и эффект обучения трудно обеспечить.

Преподавание оперного репертуара в университетах должно быть ориентировано на студентов, с учётом гибкого использования различных методов обучения. Так, например, чтобы задействовать субъективность студентов, индивидуальный формат можно сочетать с обучением в малых группах. Для освоения оперного жанра, где так ценится умение солиста взаимодействовать с партнёрами и чувствовать мизансцену, это очень актуально и востребовано.

Прежде всего, преподаватели могут объединять студентов в группы в зависимости от нарративных факторов конкретных опер, сюжетных ситуаций, типов голосов. А для этого учителю необходимо общаться с учениками, чтобы лучше понять их индивидуальные особенности и певческие способности. Затем преподаватель, как организатор обучения, должен определить рамки учебной темы, чтобы студенты могли всесторонне обсудить её в группах и выбрать ту или иную оперную сцену с участием разных героев, изучив нотные, аудио- и видеоматериалы.

Подчеркнём, что студенты часто могут найти наиболее подходящий для этой формы обучения репертуар путём самостоятельного поиска профессиональные рекомендации и советы. Хотя, конечно, профессиональные рекомендации и советы преподавателя также важны. Этот метод обучения, начинающийся с репертуарного выбора, меняет пассивный односторонний подход на активное обучение, обеспечивает лучшее взаимодействие между преподавателями и студентами, повышает их инициативность и креативность.



Таким образом, в процессе обучения преподавателю необходимо не только обучить студентов певческим навыкам, но и помочь им глубоко понять эмоции и содержательный контекст оперы, полностью осознать взаимосвязь между ролями в предлагаемой драматургической канве, уметь воспринимать эмоции и психологию ролей на основе анализа партии и использовать голос для выражения мыслей и чувств персонажа в конкретной ситуации.

Кроме того, в процессе обучения преподаватели должны полностью понимать тональные характеристики арий и исполнительские способности студентов в тесситурном, фактурном и характерном плане, предоставляя им соответствующий и подходящий репертуар. Они могут начать с простых партий и позволить ученикам практиковаться самостоятельно, а затем дать целенаправленные рекомендации, чтобы помочь улучшить свои певческие способности во всех аспектах. Преподаватели должны проводить углублённый обмен мнениями со студентами, чтобы помочь им понять смысловые коннотации произведения, усилить их сценический опыт, улучшить музыкальные навыки. То есть использовать любую возможность инициировать студентов в наблюдении, обучении и размышлении над недостатками, понимании композиторских идей, воплощении в своём исполнительстве.

В общем процессе исполнения оперных сцен необходимо учитывать распределение ролей между сопрано, альтом и басом в плане звукового баланса между главными и второстепенными партиями. А также владение сильными актёрскими навыками и потребностью в художественной интерпретации оперного произведения [4]. Мимика и телодвижения исполнителей могут усилить сценический эффект от исполнения оперного репертуара. Здесь очень важен накопленный сценический опыт. Благодаря большому количеству практических выступлений они студенты могут преодолеть нервозность и робость перед выходом на сцену, в полной мере проявить характер и эмоции роли, а также улучшить своё актёрское мастерство. Идеальных сценических эффектов невозможно достичь без упорных тренировок и большой практики пения. В повторном певческом исполнении студентам необходимо не только углубить понимание персонажа и улучшить свои певческие способности, но и улучшить понимание общей сцены и сценического



взаимодействия, поэтому очень важно разработать методы обучения для повторных форм певческого исполнения.

Оперный репертуар – это, прежде всего, коллективное исполнительское творчество, которое требует сочетания навыков сольного и ансамблевого пения. В процессе обучения оперному жанру преподаватели должны уделять внимание формированию и развитию полифонического мышления студентов, направлять студентов на постижение деталей и навыков певческого процесса. Коммуникативный аспект оперного исполнительства предъявляет особые требования не только к певческим навыкам студентов, но и к их личностным качествам, способностям к совместной работе [5].

У каждого партнёра на оперной сцене свои интонационные особенности, своя сценическая роль и задача. Но только вместе друг с другом можно добиться лучшего сценического эффекта. Преподаватели должны осознанно воспитывать своих студентов слушать и понимать друг друга, общаться друг с другом о том, как лучше выразить музыкальные эмоции и настроение, сформировать единую команду.

Говоря о внедрении нестандартных форм освоения оперного жанра в педагогических университетах, нельзя не отметить всё возрастающую роль элективных дисциплин, небольших семестровых курсов, да и просто серий мастер-классов или семинаров приглашённых преподавателей. В качестве примера приведём положительный опыт проведения семинаров по оперной режиссуре, которые в настоящее время относительно редки и даже мало распространены в музыкально-педагогических вузах. Но на самом деле такие курсы, предлагаемые настоящими опытными оперными режиссёрами, очень важны для совершенствования молодых исполнителей.

Поскольку обычно преподавание оперного искусства, как правило, сосредоточено на вокальной технологии, в Китае ощущается относительный недостаток сформированной системы и содержания обучения, а также иммерсивной среды для оперного репертуара. Эти мастер-классы и семинары по исполнительским проблемам, которые могут эффективно восполнить пробелы вокальных классов педагогических университетов. Студенты этих вузов зачастую не лишены хороших голосовых данных и певческих навыков, но в силу



объективных условий им зачастую сложно участвовать в оперных ариях и сценах, а потому они часто не могут справиться с задачей практического исполнения ролей на оперной сцене после окончания вуза.

Конечно, в последние годы преподавание оперного исполнительства в КНР стало находиться в центре внимания крупных учебных заведений, эти проблемы активно пытаются решить и добиваются определённых результатов. Однако если студенты могут активно участвовать в мастер-классах с оперными отрывками или выполнять соответствующие репертуарные планы, это также является демонстрацией их личных способностей и одновременно повышением их собственных возможностей, что очень способствует открытию личных каналов успешного трудоустройства в будущем.

Необходимо учитывать, что выбор педагога по вокалу относительно субъективен: возможно, участники слушали пение определённого человека и стали его поклонниками, или смотрели видео с его пением и преподаванием в крупных театрах или различных СМИ и надеются испытать процесс обучения на месте, или хотят следовать за педагогом по вокалу, который близок к их собственному голосу или имеет тот же диапазон голоса, чтобы научиться певческим навыкам и отработать технику.

Перед посещением такого рода мастер-классов, студенты, как правило, уже имеют некий набор оперных произведений, определённый уровень исполнения. Но им важно профессионально сосредоточиться на вокальной эстетике и педагогических принципах нового преподавателя. Мастер-классы – это не длительный процесс обучения, а невероятная концентрация одного-двух уроков. Поэтому некоторые навыки, которые необходимо оттачивать в течение длительного времени, зачастую не могут быть быстро усвоены студентами. На таких занятиях преподаватель может лишь дать участникам некоторые идеи и советы по решению проблем. Обучение вокалу – процесс длительный, и на мастер-классах многие проблемы зачастую рассматриваются лишь поверхностно. Но некоторые эстетические концепции голоса и вокальные понятия, «открытые» в этой форме могут позволить молодому вокалисту плодотворно развить своё творческое мышление.



Разумеется, необходимо, чтобы обычный педагог по вокалу и ведущий мастер-класса имели одинаковые цели обучения и схожие педагогические идеи, иначе ученик часто будет ввергнут в ещё большую растерянность. Молодые исполнители, которые уже закончили обучение и вышли на сцену, уже не будут испытывать подобных проблем, и на этом этапе как раз необходимо широко привлекать больше преподавателей.

Как очень важная часть вокального обучения, освоение оперного жанра в музыкально-педагогических университетах КНР интенсивно развивает не только певческие способности студентов, но и широкий спектр кроссдисциплинарных компетенций. А это, в свою очередь, отражается в воспитании творческого мышления молодого вокалиста как универсального образовательного метода в профессиональной подготовке специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гао Гуаннань. Исследование оперной практики и преподавания в студенческом вокальном исполнительстве / Гуаннань Гао // *Голос жёлтой реки*, 2017. № 22. С. 51 (на китайском языке).
2. Го Синь. Социокультурные эффекты модернизации профессионального образования в Китае: дис. ... канд. культурологии: специальность 24.00.01 – теория и история культуры / Го Синь [место защиты: Забайкальский государственный университет]. Чита, 2013. 150 с.
3. Ду Сывэй. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: специальность 13.00.08 Теория и методика профессионального образования / Ду Сывэй [Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. М., 2008. 24 с.
4. Корноухов М.Д. Интерпретация музыкальных произведений в исполнительской подготовке учителя музыки: учебное пособие / М.Д. Корноухов. Великий Новгород: Кириллица, 2011. 191 с.
5. Корноухов М.Д. Сценическая культура как одно из проявлений кроссдисциплинарных компетенций студента-вокалиста / М.Д. Корноухов, Д.А. Потапов // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2025. № 1. С. 202-211.
6. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI вв.: сравнительный анализ [сборник] / Российская академия образования, Центральная академия педагогических исследований КНР; отв. ред. Н.В. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 592 с.
7. Сидорова М.Б. Некоторые вопросы современного высшего вокального образования в Китае / М. Б. Сидорова, Я. Дин // *Музыкально-теоретическое образование: традиции, новаторство, перспективы*. М.: Московский государственный институт культуры, 2018. С. 72-78.



8. Хуан Сяньюй. Система музыкального образования в Китае / Хуан Сяньюй // Вестник СПбГУКИ. 2012. № 2. С. 5-12.
9. Цао Яньли. Развитие вокального образования в современном Китае / Яньли Цао // Теория и практика образования. 2010. № 11. С. 59-61.
10. Шумилова Е.Н. Просветительский компонент профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузе / Е.Н. Шумилова, М.Д. Корноухов. СПб.: Астерион, 2022. 64 с.

REFERENCES

1. Gao Guannan'. Issledovanie opernoj praktiki i prepodavanija v studencheskom vokal'nom ispolnitel'stve /Guannan' Gao // Golos zhjoltoj reki, 2017. № 22. P. 51 (na kitajskom jazyke).
2. Go Sin'. Sociokul'turnye jeffekty modernizacii professional'nogo obrazovanija v Kitae: dis. ... kand. kul'turologii : special'nost' 24.00.01 – teorija i istorija kul'tury / Go Sin' [mesto zashhity : Zabajkal'skij gosudarstvennyj universitet]. Chita, 2013. 150 p.
3. Du Syvvej. Formirovanie pevcheskih umenij u vokalistov v vysshih uchebnyh zavedenijah KNR: avtoref. dis. ...peni kandidata pedagogicheskikh nauk: special'nost' 13.00.08 Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija / Du Syvvej [Mosk. gos. un-t kul'tury i iskusstv]. M., 2008. 24 p.
4. Kornouhov M.D. Interpretacija muzykal'nyh proizvedenij v ispolnitel'skoj podgotovke uchitelja muzyki: uchebnoe posobie / M.D. Kornouhov. Velikij Novgorod: Kirillica, 2011. 191 p.
5. Kornouhov M.D. Scenicheskaja kul'tura kak odno iz projavlenij krossdisciplinarnyh kompetencij studenta-vokalista / M.D. Kornouhov, D.A. Potapov // Bulletin of the International Centre of Art and Education, 2025. № 1. Pp. 202-211.
6. Rossija – Kitaj: obrazovatel'nye reformy na rubezhe HH-HHI vv.: sravnitel'nyj analiz [sbornik] / Rossijskaja akademija obrazovanija, Central'naja akademija pedagogicheskikh issledovanij KNR; otv. red. N.V. Borevskaja, V.P. Borisenkov, Chzhu Sjaoman'. M., 2007. 592 p.
7. Sidorova M.B. Nekotorye voprosy sovremennogo vysshego vokal'nogo obrazovanija v Kitae / M. B. Sidorova, Ja. Din // Muzykal'no-teoreticheskoe obrazovanie: tradicii, novatorstvo, perspektivy. M.: Moskovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2018. S. 72-78.
8. Huan Sjan'juj. Sistema muzykal'nogo obrazovanija v Kitae / Huan Sjan'juj // Vestnik SPbGUKI. 2012. № 2. Pp. 5-12.
9. Cao Jan'li. Razvitie vokal'nogo obrazovanija v sovremennom Kitae / Jan'li Cao // Teorija i praktika obrazovanija. 2010. № 11. Pp. 59-61.
10. Shumilova E.N. Prosvetitel'skij komponent professional'noj podgotovki muzykanta-pedagoga v vuze / E.N. Shumilova, M.D. Kornouhov. SPb.: Asterion, 2022. 64 p.



АНАНЧЕНКОВА
ПОЛИНА ИГОРЕВНА,
кандидат экономических наук,
кандидат социологических наук,
доцент, заведующий кафедрой
экономики и социологии
здравоохранения Национального
научно-исследовательского института
общественного здоровья
имени Н.А. Семашко,
e-mail: ananchenkova@yandex.ru

ANANCHENKOVA
POLINA IGOREVNA,
Candidate of Economic Sciences,
Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of Economics
and Sociology of Public Health
at the National Research Institute
of Public Health
named after N.A. Semashko,
e-mail: ananchenkova@yandex.ru

ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПРОДЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ РАБОТНИКОВ СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

В современных условиях демографического старения рабочей силы и быстро меняющейся технологической и организационной среды способность работников старших возрастных групп (50+) сохранять профессиональную активность и конкурентоспособность становится ключевой задачей для предприятий и экономики в целом. Внутрикорпоративное обучение выступает одним из стратегических инструментов продления профессионального долголетия, обеспечивая обновление компетенций, адаптацию к изменениям и мотивацию к дальнейшей занятости. В статье анализируются теоретические основы и эмпирические данные по обучению возрастных работников, рассматриваются ключевые модели и организационные практики, а также вырабатываются рекомендации для HR-менеджмента и корпоративного обучения.

Ключевые слова: возрастные работники, корпоративное обучение, трудовое долголетие, компетенции, трансфер опыта.

INTRA-CORPORATE TRAINING AS A MECHANISM FOR PROLONGING PROFESSIONAL LONGEVITY OF EMPLOYEES OF OLDER AGE GROUPS

In modern conditions of demographic aging of the workforce and a rapidly changing technological and organizational environment, the ability of workers in the older age groups (50+) to maintain professional activity and competitiveness is becoming a key task for enterprises and the economy as a whole. In-house training is one of the strategic tools for prolonging professional longevity, providing the renewal of competencies, adaptation to changes and motivation for further employment. The article analyzes the theoretical foundations and empirical data on age-related employee training, examines key models and organizational practices, and develops recommendations for HR management and corporate training.

Keywords: age-related employees, corporate training, work longevity, competencies, experience transfer.



Продление трудовой активности работников старших возрастных групп – одна из стратегических задач современных организаций в условиях демографического старения, сокращения предложения рабочей силы и повышения продолжительности жизни. Исследование Bain & Company 2023 года показывает, что доля работников старше 55 лет в развитых странах к 2031 г. превысит 25% от общей рабочей силы, и предприятия, игнорирующие эту тенденцию, рискуют столкнуться с дефицитом талантов и потерей конкурентных преимуществ [5]. Одновременно возрастные изменения, цифровая трансформация, повышение требований к навыкам и гибкости труда создают вызовы для сохранения профессиональной активности работников 50+. В таких условиях внутрикорпоративное обучение приобретает критическую роль как механизм обновления компетенций, профессиональной адаптации и повышения трудовой устойчивости возрастных сотрудников [1].

С одной стороны, теоретическая и прикладная литература отмечают, что обучение работников старшего возраста связано со множеством специфических барьеров – от цифровой неграмотности и возрастных когнитивных изменений до культурных стереотипов и недостаточной мотивации. С другой стороны, существует растущий корпус эмпирических исследований, указывающих на то, что специально адаптированные программы корпоративного обучения, ориентированные на возрастных сотрудников, могут повысить их вовлечённость, продуктивность и вероятность оставаться активными на рынке труда.

Однако на практике часто отмечается разрыв между целями обучения, ориентированного на возрастных работников, и структурой корпоративных программ – преобладают традиционные формы обучения, не учитывающие возрастные особенности и нужды 50+ сотрудников [2]. Это ставит перед исследованием задачу выявления оптимальных моделей внутрикорпоративного обучения, направленных на продление профессионального долголетия.

Цель исследования – теоретически обосновать и эмпирически проанализировать роль внутрикорпоративного обучения как механизма продления профессионального долголетия работников старших возрастных групп, а также сформулировать рекомендации для практики корпоративного обучения и HR-стратегий.



Устойчивые демографические сдвиги, в том числе старение рабочей силы, становятся определяющим фактором трансформации систем профессионального образования и управления персоналом. Согласно данным Международной организации труда, к 2030 году свыше 18% мировых трудовых ресурсов будут составлять люди старше 55 лет [4]. В России, по данным Росстата, доля работников старше 55 лет – 18,2% от общего числа занятых (13,47 млн человек), а в ряде отраслей (транспорт, образование, культура) этот показатель превышает 40% [3]. В этих условиях вопрос адаптации внутрикорпоративного обучения к потребностям старших возрастных групп приобретает стратегическое значение как на уровне отдельных компаний, так и на уровне государственной политики в сфере занятости и продления трудового долголетия.

Современная парадигма корпоративного обучения должна учитывать специфику возрастных когнитивных и мотивационных характеристик, технологических барьеров и изменяющихся жизненных приоритетов работников зрелого возраста [6]. Несмотря на распространённые стереотипы, представители возрастной группы 50+ сохраняют высокий потенциал к обучению и адаптации при условии соответствующей образовательной поддержки. Более того, участие пожилых работников в образовательных программах связано с повышением уровня вовлечённости, снижением текучести кадров, ростом производительности и развитием внутрикорпоративного наставничества.

Однако традиционные модели корпоративного обучения, как правило, разрабатывались под потребности более молодых сотрудников, ориентированных на карьерный рост, цифровую гибкость и стандартные форматы цифрового контента. Это приводит к снижению мотивации у пожилых работников, возникновению цифрового разрыва, формированию психологических барьеров (страх неуспеха, ощущение неактуальности, боязнь оценки) и, как следствие, – снижению эффективности образовательных программ.

Адаптация корпоративного обучения к возрастной группе 50+ требует применения андрогогических подходов, разработки индивидуализированных траекторий развития и пересмотра организационных, мотивационных и содержательных характеристик образовательной среды. Такие изменения не только способствуют



повышению конкурентоспособности работников зрелого возраста, но и формируют основу для устойчивого воспроизводства кадрового потенциала в условиях демографического старения.

В представленной ниже систематизации отражены основные организационные, мотивационные, содержательные, психолого-педагогические, цифровые и институциональные особенности, которые необходимо учитывать при проектировании и реализации программ внутрикорпоративного обучения работников старших возрастных групп (табл. 1).

Таблица 1

Особенности корпоративного обучения работников старших возрастных групп

Особенности	Содержание
Организационные особенности	<ul style="list-style-type: none">– Темп и продолжительность обучения: люди старших возрастов чаще требуют более медленного темпа подачи информации и достаточного времени на усвоение материала. Оптимальна модульная структура программ и возможность возврата к уже пройденным темам.– Формат занятий: предпочтение отдаётся очно-дистанционному или гибриднему обучению, где есть личный контакт, но при этом сохраняется удобство. Онлайн-курсы должны быть адаптированы (крупный шрифт, простая навигация).– Гибкое расписание: обучение не должно конфликтовать с рабочим графиком, особенно если сотрудник работает неполный день или в гибком режиме.– Небольшие группы: обучение в малых группах способствует снижению тревожности и увеличивает вовлечённость
Мотивационные особенности	<ul style="list-style-type: none">– Внутренняя мотивация преобладает над внешней: люди 50+ учатся не ради продвижения, а ради сохранения профессионального статуса, самоуважения, уверенности, а также для передачи знаний младшим.– Сильная зависимость мотивации от социальной среды: поддержка коллег, признание со стороны руководства, отсутствие эйджизма – важнейшие стимулы к обучению.– Барьеры уверенности: пожилые сотрудники часто испытывают страх перед обучением, особенно связанным с цифровыми технологиями. Необходимо создавать психологически безопасную среду
Содержательные особенности	<ul style="list-style-type: none">– Опора на опыт: обучение должно быть практико-ориентированным, опираться на жизненный и профессиональный опыт участников, включая кейсы из их собственной практики.





	<ul style="list-style-type: none">– Релевантность содержанию: обучающие программы должны быть направлены на решение реальных рабочих задач. Абстрактные темы воспринимаются хуже.– Фокус на ключевых компетенциях: цифровая грамотность, обновление профессиональных стандартов, мета-компетенции: обучаемость, адаптивность, стрессоустойчивость, навыки наставничества и межпоколенческого взаимодействия
Психолого-педагогические особенности	<ul style="list-style-type: none">– Снижение когнитивной гибкости: требуется дробление информации, повторение, визуализация и поддержка освоения новых знаний.– Высокая чувствительность к стилю преподавания: нетерпимость к «наставничеству сверху», требовательность к корректности, этике и уважительному тону.– Самооценка и тревожность: люди могут переживать «комплекс неактуальности». Обучение должно быть поддерживающим, а не соревновательным
Технологические и цифровые особенности	<ul style="list-style-type: none">– Необходимость цифровой инклюзии: обучение должно включать адаптацию к использованию LMS, мессенджеров, онлайн-форматов, но с учётом уровня цифровой грамотности.– Использование простых и интуитивных платформ: интерфейс без перегрузки, техподдержка, обучающие инструкции в формате видео и печатных материалов
Социальные и институциональные особенности	<ul style="list-style-type: none">– Роль наставничества: люди старшего возраста охотно участвуют в программах, где могут быть наставниками, передавая свой опыт.– Институциональная поддержка: корпоративная политика должна поощрять участие в обучении – через признание, карьерное сопровождение, защиту от дискриминации по возрасту

Особенности корпоративного обучения работников старших возрастных групп учитываются при разработке архитектуры корпоративного обучения, которая представляет собой целостную систему организационных, содержательных, методических и технологических решений, направленных на развитие компетенций сотрудников в соответствии с целями компании и индивидуальными потребностями обучающихся. При проектировании такой архитектуры для работников старших возрастных групп (50+) необходимо учитывать как возрастные особенности обучающихся, так и изменяющийся контекст труда в условиях цифровизации, трансформации профессий и повышения требований к адаптивности.



При проектировании системы корпоративного обучения сотрудников 50+ целесообразно опираться на следующие принципы:

- андрагогический подход – ориентация на самоопределение, осознанность, жизненный и профессиональный опыт обучающегося;
- принцип инклюзивности – устранение цифровых, организационных и психологических барьеров;
- гибкость и модульность – предоставление выбора темпа, формата и последовательности освоения учебного контента;
- практико-ориентированность – обучение через кейсы, проблемное обучение, производственные задачи и наставничество;
- индивидуализация и персонализация – адаптация контента под цели и особенности обучающихся, включая их здоровье, занятость, уровень цифровой грамотности.

При этом системными компонентами архитектуры обучения выступают следующие блоки (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты архитектуры корпоративного обучения работников старших возрастных групп

Компонент	Содержание
Потребностно-ориентированная диагностика	Стартовой точкой проектирования является оценка образовательных потребностей, уровня цифровой грамотности, когнитивных особенностей и профессионального опыта сотрудников. Используются: <ul style="list-style-type: none">– анкеты самооценки;– интервью HR-специалистов;– цифровые профили;– компетентностные карты (в том числе с акцентом на soft skills и метакомпетенции)
Адаптация форматов и технологий обучения	В архитектуре обучения работников старших возрастов приоритет отдаётся: <ul style="list-style-type: none">– очно-дистанционным форматам с возможностью взаимо-действия с тьютором;– интерфейсам низкой цифровой нагрузки – платформы с простой навигацией, пошаговыми инструкциями, возможностью печати материалов;– асинхронным курсам, дающим возможность возвращения к материалу;– визуальным и аудиоматериалам, компенсирующим снижение когнитивной гибкости
Модульная структура и гибкая траектория обучения	Содержание корпоративных курсов организуется по модульному принципу: <ul style="list-style-type: none">- краткосрочные модули (2–4 часа);





	<ul style="list-style-type: none">– вариативные треки обучения – по уровню сложности и тематике;– возможность выбора тем по интересам: цифровая грамотность, наставничество, управление стрессом, отраслевые новации. Модульность позволяет реализовать пожизненное обучение (lifelong learning), поддерживая актуальность компетенций работников
Интеграция наставничества и межпоколенческого взаимодействия	Эффективная архитектура включает обучение через наставничество и коучинг: <ul style="list-style-type: none">– старшие сотрудники выступают носителями уникального корпоративного знания и передают его молодым коллегам;– обратное наставничество (reverse mentoring) – младшие сотрудники обучают старших цифровым навыкам. Это снижает тревожность пожилых работников и укрепляет корпоративную культуру взаимной поддержки
Поддерживающая образовательная среда	Возрастоориентированная архитектура требует особого внимания к психологическому климату: <ul style="list-style-type: none">– эмпатичное сопровождение со стороны преподавателей;– избегание оценочности и сравнений между поколениями;– создание пространства, где ценится опыт, а не возраст;– предоставление обратной связи в мягкой, конструктивной форме
Оценка эффективности и развитие карьерных траекторий	Обязательным элементом архитектуры становится оценка эффекта обучения, с учётом не только изменений в знаниях, но и: <ul style="list-style-type: none">- уровня уверенности в себе;- готовности к использованию новых навыков;- удовлетворённости участников;- вклада в корпоративные цели (например, снижение текучести, рост производительности, успешное внедрение инноваций). Для поддержания мотивации важно связать результаты обучения с признанием, ротацией, расширением профессиональных функций

Архитектура корпоративного обучения работников старших возрастных групп – это не просто адаптация существующих курсов, а проектирование инклюзивной, персонализированной и поддерживающей образовательной системы, учитывающей возрастные, профессиональные и когнитивные особенности обучающихся. Такая архитектура позволяет не только сохранить, но и приумножить





кадровый потенциал зрелых работников, формируя условия для устойчивого трудового долголетия и межпоколенческого баланса в компании.

В условиях стремительного старения рабочей силы, цифровой трансформации экономики и дефицита квалифицированных кадров внутрикорпоративное обучение приобретает особую значимость как ключевой механизм продления профессионального долголетия работников старших возрастных групп. Представленный в статье анализ позволяет утверждать, что эффективные программы корпоративного обучения не только способствуют обновлению профессиональных компетенций возрастных сотрудников, но и становятся фактором их устойчивой занятости, мотивации и включённости в трансформационные процессы внутри организации.

Исследование показывает, что традиционные подходы к организации корпоративного обучения во многих случаях не соответствуют специфике возрастных работников. Пренебрежение возрастными когнитивными, мотивационными и технологическими особенностями приводит к снижению эффективности образовательных инициатив, увеличению тревожности, формированию сопротивления к изменениям и, в конечном счёте, к преждевременному уходу из профессии ценных специалистов. Напротив, внедрение андрагогически обоснованных, персонализированных и поддерживающих моделей обучения способно кардинально изменить эту динамику.

Разработанная в статье архитектура возрасториентированного внутрикорпоративного обучения отражает системный подход к решению обозначенной проблемы. Особое внимание уделено таким компонентам, как потребностная диагностика, адаптация образовательных форматов, модульность, межпоколенческое наставничество, создание инклюзивной среды и комплексная оценка эффективности. Такой подход позволяет не только адаптировать работников 50+ к изменяющимся условиям труда, но и использовать их профессиональный и человеческий капитал в качестве ресурса развития самой организации.

Применение изложенных в статье подходов и моделей способно сформировать новую корпоративную культуру, основанную на принципах уважения, инклюзивности, непрерывного обучения и межпоколенческой солидарности. В условиях стареющего общества



и ужесточающейся конкуренции за квалифицированные кадры это становится не просто фактором лояльности и продуктивности, но и стратегическим преимуществом на уровне всей экономической системы.

В перспективе важным направлением дальнейших исследований может стать разработка системы метрик для оценки эффективности корпоративного обучения работников старших возрастных групп (например, через Индекс трудового долголетия), а также сравнительный анализ моделей внутрикорпоративного обучения в различных отраслях и странах. Особое внимание заслуживает внедрение цифровых решений и LMS-платформ, адаптированных под возрастных пользователей, что позволит преодолеть цифровой разрыв и создать условия для устойчивого профессионального развития в любом возрасте.

Таким образом, внутрикорпоративное обучение, ориентированное на возрастные особенности, может и должно стать неотъемлемым элементом современной кадровой стратегии, обеспечивая устойчивость, инклюзивность и инновационную конкурентоспособность организаций в условиях демографического перехода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананченкова П.И. Корпоративные программы стимулирования трудовой активности работников старших возрастных групп: от гибкой занятости до обучения навыкам / П.И. Ананченкова // Научград наука производство общество. 2022. № 4. С. 16-20.
2. Ананченкова П.И. Проблемы управления персоналом старших возрастных групп / П.И. Ананченкова // Управление персоналом: реалии настоящего и возможности будущего. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Донецк, 2025. С. 239-245.
3. Российский рынок труда «стареет»: средний возраст работников достиг 42,5 лет. URL:<https://www.sostav.ru/publication/rosstat-74082.html> (дата обращения: 07.09.2025).
4. «Масштабный сдвиг»: к 2031 году доля пожилых в рабочей силе G7 превысит четверть. URL:<https://www.ridus.ru/masshtabnyj-sdvig-k-2031-godu-dolya-pozhilyh-v-rabochej-sile-g7-prevysit-chetvert-412546.html> (дата обращения: 07.09.2025).
5. Better with Age: The Rising Importance of Older Workers. URL:<https://www.bain.com/insights/better-with-age-the-rising-importance-of-older-workers/> (дата обращения: 07.09.2025).
6. Tonkonog V.V. Corporate training in the practice of foreign companies / V.V. Tonkonog, P.I. Ananchenkova // Labour and Social Relations Journal. 2023. Т. 34. № 4. С. 82-92.



REFERENCES

1. Ananchenkova P.I. Korporativnye programmy stimulirovaniya trudovoj aktivnosti rabotnikov starshih vozrastnyh grupp: ot gibkoj zanjatosti do obuchenija navykam / P.I. Ananchenkova // Naukograd nauka proizvodstvo obshhestvo. 2022. № 4. Pp. 16-20.
2. Ananchenkova P.I. Problemy upravlenija personalom starshih vozrastnyh grupp / P.I. Ananchenkova // Upravlenie personalom: realii nastojashhego i vozmozhnosti budushhego. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Doneck, 2025. Pp. 239-245.
3. Rossijskij ryok truda «stareet»: srednij vozrast rabotnikov dostig 42,5 goda. URL:<https://www.sostav.ru/publication/rosstat-74082.html> (data obrashhenija: 07.09.2025).
4. «Masshtabnyj sdvig»: k 2031 godu dolja pozhilyh v rabochej sile G7 prevysit chetvert'. URL:<https://www.ridus.ru/masshtabnyj-sdvig-k-2031-godu-dolja-pozhilyh-v-rabochej-sile-g7-prevysit-chetvert-412546.html> (data obrashhenija: 07.09.2025).
5. Better with Age: The Rising Importance of Older Workers. URL:<https://www.bain.com/insights/better-with-age-the-rising-importance-of-older-workers/> (data obrashhenija: 07.09.2025).
6. Tonkonog V.V. Corporate training in the practice of foreign companies / V.V. Tonkonog, P.I. Ananchenkova // Labour and Social Relations Journal. 2023. T. 34. № 4. Pp. 82-92.



ИВАНЦОВ

АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ,

кандидат социологических наук,
доцент кафедры туризма, директор
Института индустрии туризма
и гостеприимства, ГАОУ ВО
«Московский государственный
университет спорта и туризма»,
e-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru

IVANTSOV

ALEXANDER ALEXANDROVICH,

Candidate of Sociological Sciences,
Associate Professor of the Department
of Tourism, Director of the Institute
of Tourism and Hospitality Industry,
Moscow State University
of Sports and Tourism,
e-mail: ivan-nikitin-1987@bk.ru

ВАСИЛЬЕВА

ТАТЬЯНА ВИТАЛИЕВНА,

кандидат педагогических наук,
доцент общеуниверситетской
кафедры психологии образования,
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
e-mail: tvvasilyeva87@gmail.com

VASILYEVA

TATIANA VITALIEVNA,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the University-
wide Department of Educational
Psychology, Moscow City
Pedagogical University,
e-mail: tvvasilyeva87@gmail.com

**ТЕОРИИ И МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИИ
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
(ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ
И ОТРАСЛЕВОЙ КОНТЕКСТЫ)**

В условиях постиндустриального общества сценарии развития высшего образования всё более ориентируются на интеграционные процессы. Для туристической сферы, являющейся мультидисциплинарной и поликультурной, интеграция в профессионально-образовательных программах становится не только дидактическим приёмом, но и стратегическим требованием. В статье систематизируются теоретические подходы и модели интеграции в высшем профессиональном образовании, раскрываются как универсальные (общие), так и вариативные (отраслевые) концепции интеграции, применимые к подготовке специалистов туристической индустрии. Исследование опирается на междисциплинарный, компетентностный, культурно-ориентированный, экосистемный подходы, рассматривает как линейные, так и сетевые (кластерные) модели интеграции. Показано, что в сфере туризма интеграционные модели приобретают полипарадигмальный характер, соединяя академическое обучение с практическим опытом, культурологическим содержанием и цифровыми технологиями. Обосновывается, что адаптация общих моделей интеграции к отраслевой специфике требует переосмысления содержания, форм и механизмов профессионально-образовательного функционального взаимодействия между субъектами экосистемы вуза. Рассматриваются ключевые концептуальные подходы (системно-структурный, культурно-исторический, компетентностный, экосистемный, трансдисциплинарный и полипарадигмальный) как методологическая база проектирования интеграционных процессов. Осуществляется типология моделей интеграции: междисциплинарной, межсекторальной,



международной, цифрово-платформенной, культурно-ориентированной, а также их композитных форм. На примере туриндустрии предлагается авторская вариативная модель интеграции, адаптирующая общие (универсальные) модели интеграции к специфике туристского образования в условиях цифровизации и усиливающихся требований со стороны работодателей и современного рынка труда.

Ключевые слова: интеграция в образовании, модели интеграции, высшее образование, профессиональная подготовка кадров, туриндустрия, экосистемный подход.

THEORIES AND MODELS OF INTEGRATION IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION (GENERAL METHODOLOGICAL AND INDUSTRY CONTEXTS)

In the conditions of post-industrial society, scenarios for the development of higher education are increasingly focused on integration processes. For the tourism sector, which is multidisciplinary and multicultural, integration in professional and educational programs is becoming not only a didactic technique, but also a strategic requirement. The article systematizes theoretical approaches and models of integration in higher professional education, reveals both universal (general) and variable (industry) concepts of integration applicable to the training of specialists in the tourism industry. The study is based on interdisciplinary, competence-based, culturally oriented, ecosystem approaches, considers both linear and network (cluster) models of integration. It is shown that in the field of tourism, integration models acquire a polyparadigmatic character, combining academic training with practical experience, cultural content and digital technologies. It is substantiated that the adaptation of general integration models to industry specifics requires a rethinking of the content, forms and mechanisms of professional and educational functional interaction between the subjects of the university ecosystem. The key conceptual approaches (systemic-structural, cultural-historical, competence-based, ecosystem, transdisciplinary and polyparadigmatic) are considered as a methodological basis for designing integration processes. A typology of integration models is implemented: interdisciplinary, intersectoral, international, digital-platform, cultural-oriented, as well as their composite forms. Using the example of the tourism industry, the author's variable integration model is proposed, adapting general (universal) integration models to the specifics of tourism education in the context of digitalization and increasing demands from employers and the modern labor market.

Keywords: integration in education, integration models, higher education, professional training, tourism industry, ecosystem approach.

Введение

В эпоху цифровой трансформации, роста мобильности трудовых ресурсов, геополитических катаклизмов интеграция в системе высшего образования стала не только средством повышения качества реализации профессионально-образовательных программ, но и стратегическим инструментом конкурентоспособности



университетов. Для отраслей, ориентированных на межкультурное взаимодействие, международные стандарты, таких как туризм и индустрия гостеприимства, интеграционные процессы приобретают особое значение [16; 20]. Высшая школа в данном контексте выступает открытой профессионально-образовательной экосистемой (ПОЭ), в рамках которой в разнообразных форматах взаимодействуют подструктуры университета и все субъекты целостного педагогического процесса (субпроцессов профессионального обучения и профессионального воспитания), профессионально-образовательный контент и методический базис профподготовки (академические дисциплины, практико-ориентированные и научно-исследовательские модули профподготовки; методики и технологии преподавания и др.), широкий спектр индустриальных партнёров, социокультурные и научно-исследовательские институции, профессиональные ассоциации и вариативные региональные сообщества, цифровая инфраструктура и др. [1; 15; 18].

Основными (ключевыми) целями интеграции в высшем образовании являются: а) повышение качества профессиональной подготовки молодых специалистов посредством создания комплексной профессионально-образовательной среды, ориентированной на формирование/развитие у выпускников университетов вариативных (универсальных, трансдисциплинарных, специально-профессиональных, поликультурных) компетенций; б) адаптация профессионально-образовательных программ к требованиям рынка труда, актуализированным профстандартам, внедрение в профессионально-образовательный контент и технологический базис профподготовки новейших полинаучных знаний, актуальных технологий, способствующих формированию/развитию у выпускников университетов профессиональных/транспрофессиональных навыков, соответствующих актуальным (и даже ближне-перспективным) потребностям конкретной отрасли, индустрии [2; 4; 12].

Настоящая статья нацелена на выделение общих теоретических основ интеграции в высшем профессиональном образовании и презентацию вариативных моделей, апробированных в профессиональной подготовке специалистов туристической отрасли.



Теории и модели интеграции формируют многоуровневый инструментарий для модернизации высшего профессионального образования [3; 4; 7]. В условиях туриндустрии интеграция должна быть направлена не только на развитие профессионально-прикладных навыков выпускников вуза, но и на формирование эпистемической гибкости молодого специалиста (способности работать с многозначностью, этически и устойчиво трансформировать ресурсы региона в качественные туристические продукты; навыки принятия взвешенных решений в условиях неопределённости; умения интегрировать знания и навыки их разных областей науки и практики для решения комплексных профзадач и др.).

В целом же интеграция в системе ВО является сложно-структурированным системным процессом, требующим теоретической ясности и институциональной готовности к трансформации.

Результаты исследования и их обсуждения

Интеграция в высшем образовании (ВО) рассматривается сегодня как стратегический ответ на растущую сложность профессиональных задач, мультисекторность рынка труда и ускоренную смену компетенций специалистов. Для отрасли туризма интеграция имеет особо прикладной характер: выпускник должен сочетать операционные навыки гостиничного сервиса, знание рыночных инструментов туроператора, компетенции в области устойчивого развития экотуризма, цифровую грамотность, межкультурную коммуникацию и др.

Системная теория и теория сложных адаптивных систем предлагают рассматривать вуз как экосистему, в которой интеграция представляет собой процесс налаживания потоков информации, ресурсов и практик между подсистемами (преподавание, исследования, партнёрства, сервисы для студентов).

В педагогической науке можно выделить следующие универсальные теории интеграции в профессиональном образовании: а) теория междисциплинарности (Е.Г. Безруких, А.П. Беляева, J.T. Klein и др.): подразумевает объединение различных областей знания ради комплексного решения различного рода задач, в особенности профессиональных; данная теория предполагает качественную обратную связь, то есть получение от студентов отзывов



относительно понимания ими мультитеоретических (полинаучных) основ их будущей профдеятельности и самооценки студентами уровня сформированности навыков применения знаний в реалиях практики [10; 11; 13]; б) компетентностная теория (В.И. Байденко, В.М. Гребенникова, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.Д. Шадриков и др.): фокус на формировании интегральных и транспрофессиональных компетенций, выходящих за рамки отдельных дисциплин (в туризме к интегральным компетенциям отнесены: кросс-функциональные навыки обслуживания, планирования мероприятий, межкультурного общения) [6; 8; 9; 19]; в) системная теория (L. von Bertalanffy и последователи): рассматривает университет как целостную систему, а которой образовательные (профессионально-учебные и профессионально-воспитательные), научные, учебно-производственные, социокультурные, административные, и др. подсистемы взаимосвязаны; при этом интеграция выступает механизмом согласования слаженного функционирования этих подсистем для достижения стратегических целей жизнедеятельности университета; г) культурно-историческая теория развития (Л.С. Выготский, Н.Б. Крылова и последователи): подчёркивается роль социального взаимодействия и культурных контекстов в профессиональном образовании, что критично в нашем случае для специалистов туристической отрасли, работающей с культурным наследием и межкультурными коммуникациями; д) экосистемная теория (Д.В. Моргун, О.Е. Пермяков, А.Р. Тихонов, J. Moore и др.): рассматривает университет как узел в сети взаимосвязей с внешними стейкхолдерами, как элемент широкой образовательной экосистемы, взаимодействующей с индустрией, наукой, общественными организациями, государственными структурами, международными партнёрами и др.; профессиональное образование рассматривается как непрерывный процесс совместного создания всеми субъектами профессионально-образовательной экосистемы новых смыслов, ценности, стандартов, технологий профподготовки специалистов новой формации [1; 15; 18]; е) теория контекстного конструктивизма, которая подчёркивает важность активного (в разнообразных форматах) участия студентов в процессе обучения, осознание ими собственной ответственности за качество их профессионального образования; в контексте интеграции данная теория подразумевает: создание и реализация



контекстуализированной модели профподготовки, в рамках которой применяется интеграция профессионально-ориентированной теории и учебно-профессиональной практики через реальные кейсы из индустрии, мультидисциплинарные исследовательские и профессионально-прикладные проекты, а также посредством использования в дидактических целях практического опыта студентов для формирования системных знаний и навыков и др. [17].

Интеграционные процессы в системе профессионального образования могут осуществляться на следующих уровнях: а) общий (универсальный) уровень (характеризуется общеметодологическими теориями интеграции, применимыми ко всем отраслям, профилям, направлениям профессиональной подготовки будущих специалистов); б) вариативный (отраслевой) уровень (в контексте проблематики данной статьи представляет собой адаптацию и модификацию общих моделей интеграции под специфические цели и задачи профподготовки кадров для сферы туризма).

Ключевыми принципами реализации интеграционных процессов в системе высшего образования (ВО) являются: а) принцип синергии (взаимодействие элементов системы даёт эффект выше суммы отдельных компонентов); б) принцип целесообразности (необходима ясность целей и результативности реализации интеграционных процессов); в) принцип комплементарности (взаимное дополнение ресурсов субъектов экосистемы ВО); г) принцип гибкости (способность экосистемы ВО адаптироваться к изменениям в отрасли и обществе в целом); д) принцип поликультурности (интеграция культурных кодов и вариативных коммуникативных стилей в целостный педпроцесс); е) принцип вариативности (сосуществование разных форматов и моделей интеграции); ж) принцип трансдисциплинарности (включение внеакадемических акторов (индустрия, профессиональные, научные, экспертные сообщества) в процесс создания знания (co-production), что особенно важно при проектировании учебных практик, ориентированных на реальные потребности отрасли) [5; 14; 17].

Мы выделяем следующие модели интеграции в высшем профессиональном образовании: 1) общие (универсальные) модели, в состав которых включены: а) линейная модель (логическая взаимосвязь последовательности дисциплин и практик: от



фундаментальных к прикладным, от универсальных навыков (навыков метапознания) к специализированным профессиональным; и др.); б) модульно-компетентностная модель (объединение дисциплин в модули с ориентацией на формирование/развитие конкретных компетенций; создаёт условия для междисциплинарных связей; в) интердисциплинарная интеграция (синтез методов и теорий разных дисциплин в едином обучающем проекте); 2) интеграционно-матричная модель (двухкоординатная структура: по одной оси – виды (направления, профзадачи, функции) профессиональной деятельности, в другой – необходимые блоки знаний, умений для их осуществления); данная модель позволяет сочетать дисциплины и практики в узкоспециализированных проектно-исследовательских модулях); 3) сетевая модель (взаимодействие вуза с другими университетами и колледжами, исследовательскими центрами, индустрией, учреждениями и организациями смежных/сопряжённых с туризмом экономических отраслей, профессиональными ассоциациями и разными социокультурными и региональными сообществами и др.).

Приведём примеры вариативных моделей интеграции в системе ВО (на примере профподготовки специалистов туристической индустрии): а) культурно-ориентированная интеграция (углублённое изучение регионально-культурных/мультикультурных аспектов туризма, включение тренингов межкультурной коммуникации; разнообразные виды практики и стажировок с учётом решения культурно-ориентированных профзадач и др.); б) интегративно-цифровая модель (использование VR/AR в профподготовке гидов, менеджеров-организаторов турсобытий и др.; интеграция образовательных, профессиональных онлайн-платформ и симуляторов сервиса; EdTech-решения для аналитики больших данных, виртуальные стажировки, цифровые портфолио и др.); в) региональная проектно-экосистемная модель (интеграция всех стейкхолдеров регионального туризма в профессионально-образовательный процесс; активизация участия студентов в разработке туристических продуктов региона и др.); г) международно-коллаборационная модель (совместные образовательные программы с зарубежными университетами, международными туроператорами и др.; формирование специалистов с высоким уровнем кросс-культурной компетентности).



Модели интеграции в системе отраслевого ВО следует адаптировать к уровню развития индустрии, законодательным требованиям и региональным ресурсам.

Основными дидактическими механизмами адаптации общих моделей интеграции в системе ВО к отраслевым моделям интеграции (в нашем случае, отрасли туризма) нами отнесены: а) интенсификация практики (приоритет полевого опыта, стажировок, ролевых симуляций и др.); б) контекстуализация содержания (включение региональных, историко-культурных, кросс-культурных и других особенностей туризма в дисциплинарную структуру профессионально-образовательных программ); в) реализация полипарадигмального подхода (сочетание когнитивно-ориентированной парадигмы, компетентностной, социокультурной парадигмы, менеджмент-парадигмы, субъектно-деятельностной парадигмы при проектировании и реализации профессионально-образовательного процесса); г) применение модульно-проектного формата (данный механизм применяется для адаптации к отрасли туризма общей (универсальной) модели интеграции, а именно интеграционно-матричной модели (см. описание этой модели выше), и заключается в интеграции проектной деятельности в специализированные профессионально-образовательные блоки, которые формируют/развивают знания, навыки для решения конкретных профзадач и др.).

Авторская модель вариативной интеграции в туристическом образовании строится на синтезе процессов на следующих взаимосвязанных уровнях: а) институциональный уровень (координация деятельности и взаимодействия вуза, колледжей, отраслевых ассоциаций, органов власти и бизнеса, региональных социокультурных сообществ и др.); б) куррикулярный уровень (интеграция дисциплин, модулей и практик в единую профессионально-образовательную траекторию); в) индивидуальный уровень (персонализация обучения студента с учётом его профессиональной специализации (экскурсоведение, событийный туризм, экотуризм и др.).

Логика рассмотренной выше модели: Входные условия (ресурсы экосистемы ВО, стандарты, кадровый потенциал, базовая исходная подготовленность студентов, и др.) → Интеграционные механизмы (модели и практики) → Комплекс вариативных (в том числе



транспрофессиональных) компетенций выпускника вуза → Эффекты интеграции (конкурентоспособность молодого специалиста, международная мобильность, повышение уровня инновационного потенциала экосистемы ВО).

Для подтверждения результативности реализации интеграционных процессов в ВО кадров туриндустрии можно предложить, в частности, следующие индикаторов: доля интегрированных (мультидисциплинарных) учебных курсов (%); трудоустройство выпускников по профилю; количество и качество совместных проектов (профессионально-прикладных, исследовательских) с туриндустрией; участие студентов в международных образовательных программах, конференциях, форумах, международных летних школах; оценка удовлетворённости работодателей уровнем профподготовленности выпускников, развитием у них системы вариативных компетенций.

Следует обозначить риски и некоторые ограничения, сложности реализации интеграционной стратегии в системе ВО: а) риск утилитаризации высшего отраслевого образования, то есть чрезмерный упор на краткосрочные индустриальные потребности может ослабить фундаментальную подготовку молодых специалистов; б) академическая автономия и дисциплинарные границы мешают междисциплинарной интеграции; в) сложности оценки результатов интеграции (многофакторность эффектов реализации интеграционных процессов и временная задержка результатов требуют осторожной интерпретации индикаторов, которые используются для комплексной оценки результатов интеграции; г) кадровые проблемы (необходимы компетентные преподаватели-практики и профессиональные координаторы интеграции).

В целом же интеграция в высшем отраслевом образовании представляет собой сложный многокомпонентный, поливекторный процесс, эффективность которого определяется соответствием теоретических моделей интеграции и их практической адаптации к отраслевому профилю. В профподготовке кадров для туризма универсальные модели интеграции требуют переосмысления через призму: межкультурной коммуникации, цифрового инновационного контекста современной туриндустрии, регионально-специфичных запросов и др. Создание гибридных, полипарадигмальных



и экосистемно-ориентированных моделей интеграции способно обеспечить конкурентоспособность выпускников вузов на отечественном и мировом рынке туруслуг и устойчивое развитие туристической индустрии.

Выводы (заключение)

В условиях постиндустриального общества сценарии развития высшего образования всё более ориентируются на интеграционные процессы. Для туристической сферы, являющейся мультидисциплинарной и поликультурной, интеграция в профессионально-образовательных программах становится не только дидактическим приёмом, но и стратегическим требованием.

Интеграция в профессионально-образовательном контексте приобретает особое значение в рамках парадигмы «Знание – Компетенции – Инновации» и предполагает системную взаимосвязь элементов профессионально-образовательного процесса, обеспечивающую целостность, гибкость, высокое качество профподготовки специалиста.

Интеграция в высшем образовании является не просто педагогическим (теоретико-практическим) феноменом, а системным фактором позитивной трансформации профессионально-образовательных экосистем, который особенно важен для профподготовки специалистов туристической сферы.

Интеграция в экосистеме высшего образования может иметь разное целеполагание: а) интеграция ради обеспечения максимального процента трудоустройства выпускников вуза по профилю обучения, б) интеграция ради инноваций, разработки новых методов и технологий как в контексте профдеятельности, так и в методике преподавания; в) интеграция ради общественного воздействия (результаты интеграционных процессов в экосистеме ВО могут позитивно воздействовать на развитие туризма в конкретном регионе и др.).

Общие модели интеграции позволяют выстроить методологическую базу реализации интеграционных процессов в системе ВО, а вариативные модели обеспечивают адаптацию к отраслевым вызовам и трендам.



Интеграция в высшем образовании – не универсальное решение проблем качества профподготовки специалистов, а комплекс стратегий и инструментов, требующих тщательной проектировки под отраслевые и локальные особенности функционирования профессионально-образовательной экосистемы.

Реализация интеграционных моделей в туробразовании повышает качество профподготовленности кадров, расширяет международное сотрудничество, стимулирует инновационную активность и формирует устойчивую конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова М.В. Экосистемный подход как новая парадигма образования / М.В. Аргунова, Д.В. Моргун // Непрерывное образование в контексте Будущего: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Москва, 21–22 апреля 2021 г.). М.: Изд-во МГПУ, АПриор, 2021. С. 19-25.
2. Архипенко М.А. Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов [Текст] / М.А. Архипенко, А.О. Кошелева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2007. № 2. С. 20-25.
3. Безруких Е.Г. Интегрированное обучение как средство организации современного учебного процесса / Е.Г. Безруких // Проблемы педагогики. 2015. № 6 (7). С. 8-12.
4. Беляева А.П. Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А.П. Беляева. СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2002. 240 с.
5. Васильева Т.В. Педагогический дизайн как синтез теорий обучения: интегративный подход к решению образовательных задач в системе дополнительного профобразования / Т.В. Васильева, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-4. С. 85-88.
6. Гребенникова В.М. Компетентностный подход в образовании / В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6. С. 75-78.
7. Гревцева Г.Я. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина, Э.А. Болодурина, М.И. Банников // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262.
8. Зеер Е.Ф. Транспрофессионализм как предиктор преадаптации агента к профессиональному будущему / Е.Ф. Зеер, Е.Е. Симанюк, Е.В. Лебедева // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89-107.
9. Зимняя И.А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И.А. Зимняя, Е.В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14-19.



10. Криулина А.А. Интегративный подход к обеспечению качества образовательного процесса / А.А. Криулина // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 7. С. 100-102.
11. Ларионова И.А. Проблемы интеграции в профессиональной подготовке социальных педагогов и социальных работников / И.А. Ларионова // Педагогическое образование и наука. 2008. № 2. С. 52-55.
12. Максимова Е.А. Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки / Е.А. Максимова // Гуманитарные науки и образование. 2013. № 1. С. 28-33.
13. Омельченко С.В. Понятие интеграции в педагогическом процессе / С.В. Омельченко // Вестник ЮУрГУ. 2006. № 16. С. 14-17.
14. Панферов В.Н. Интегративный подход в образовании и социальной психологии как развитие методологии комплексного человекознания / В.Н. Панферов // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2018. Т. 3. №1 (9). С. 123-145.
15. Пермьяков О.Е. Многофакторное управление развитием инновационных образовательных экосистем вузов / О.Е. Пермьяков, Т.А. Павлова // Управленческое консультирование. 2020. № 12 (144). С. 149-164.
16. Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2021 г. № 2439 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие туризма"» (с изменениями и дополнениями; в действующей редакции). [электронный ресурс]. <https://base.garant.ru/403336467/> (дата обращения: 28.08.2025).
17. Совершенствование качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социологического профиля: коллективная монография // С.Н. Вольхин, Т.В. Васильева, В.М. Гребенникова, В.И. Ильгов и др. М.: Перспектива, 2022. 323 с.
18. Тихонов А.Р. Образовательные экосистемы: тенденции, средства, инструменты / А.Р. Тихонов // Экономика и предпринимательство. 2021. № 9 (134). С. 1047-1049.
19. Шекихачева Н.И. Интеграционные процессы как условие формирования профессиональной компетентности / Н.И. Шекихачева // Фундаментальные исследования. 2007. № 6. С. 110-110.
20. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities / U.Yu. Abduvakhabova // Indonesian Journal of Law and Economics Review. 2020. Vol. 6. doi: 10.21070/ijler.2020.V6.472.

REFERENCES

1. Argunova M.V. Jekosistemnyj podhod kak novaja paradigma obrazovanija / M.V. Argunova, D.V. Morgun // Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Budushhego: sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Moskva, 21–22 aprelja 2021 g.). M.: Izd-vo MGPU, APrior, 2021. Pp. 19-25.
2. Arhipenko M.A. Pedagogicheskaja integracija kak vektor modernizacii vysshej shkoly v processe formirovanija konkurentosposobnosti specialistov [Tekst] /



- M.A. Arhipenko, A.O. Kosheleva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija «Pedagogika». 2007. № 2. Pp. 20-25.
3. Bezrukih E.G. Integrirovannoe obuchenie kak sredstvo organizacii sovremennogo uchebnogo processa / E.G. Bezrukih // Problemy pedagogiki. 2015. № 6 (7). Pp. 8-12.
4. Beljaeva A.P. Integrativnaja teorija i praktika mnogourovnevnogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija / A.P. Beljaeva. SPb.: Institut proftehhobrazovanija RAO, 2002. 240 p.
5. Vasil'eva T.V. Pedagogičeskij dizajn kak sintez teorij obuchenija: integrativnyj podhod k resheniju obrazovatel'nyh zadach v sisteme dopolnitel'nogo profobrazovanija / T.V. Vasil'eva, V.M. Grebennikova, N.I. Nikitina, E.V. Komarova // Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija. 2024. № 85-4. Pp. 85-88.
6. Grebennikova V.M. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii / V.M. Grebennikova, O.V. Grebennikov // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl'. 2013. № 6. Pp. 75-78.
7. Grevceva G.Ja. Integrativnyj podhod v uchebnom processe vuza / G.Ja. Grevceva, M.V. Ciulina, Je.A. Bolodurina, M.I. Bannikov // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2017. № 5. Pp. 262.
8. Zeer E.F. Transprofessionalizm kak prediktor preadaptacii agenta k professional'nomu budushhemu / E.F. Zeer, E.E. Simanjuk, E.V. Lebedeva // Sibirskij psihologičeskij zhurnal. 2021. № 79. Pp. 89-107.
9. Zimnjaja I.A. Integrativnyj podhod k ocenke edinoj social'no-professional'noj kompetentnosti vypusknikov vuzov / I.A. Zimnjaja, E.V. Zemcova // Vyshee obrazovanie segodnja. 2008. № 5. Pp. 14-19.
10. Kriulina A.A. Integrativnyj podhod k obespečeniju kachestva obrazovatel'nogo processa / A.A. Kriulina // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2010. № 7. Pp. 100-102.
11. Larionova I.A. Problemy integracii v professional'noj podgotovke social'nyh pedagogov i social'nyh rabotnikov / I.A. Larionova // Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka. 2008. № 2. Pp. 52-55.
12. Maksimova E.A. Perspektivy i trudnosti transprofessional'noj podgotovki / E.A. Maksimova // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2013. № 1. Pp. 28-33.
13. Omel'chenko S.V. Ponjatie integracii v pedagogičeskom processe / S.V. Omel'chenko // Vestnik JuUrGU. 2006. № 16. Pp. 14-17.
14. Panferov V.N. Integrativnyj podhod v obrazovanii i social'noj psihologii kak razvitie metodologii kompleksnogo chelovekoznanija / V.N. Panferov // Institut psihologii Rossijskoj akademii nauk. Social'naja i jekonomičeskaja psihologija. 2018. T. 3. №1 (9). Pp. 123-145.
15. Permjakov O.E. Mnogofaktornoe upravlenie razvitiem innovacionnyh obrazovatel'nyh jekosistem vuzov / O.E. Permjakov, T.A. Pavlova // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2020. № 12 (144). Pp. 149-164.
16. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 dekabrja 2021 g. № 2439 «Ob utverzhenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie turizma"» (s izmenenijami i dopolnenijami; v dejstvujushhej redakcii). [jelektronnyj resurs]. <https://base.garant.ru/403336467/> (data obrashhenija: 28.08.2025).



17. Sovershenstvovanie kachestva nepreryvnoj professional'noj podgotovki specialistov socionomicheskogo profilja: kollektivnaja monografija // S.N. Vol'hin, T.V. Vasil'eva, V.M. Grebennikova, V.I. Il'gov i dr. M.: Perspektiva, 2022. 323 p.
18. Tihonov A.R. Obrazovatel'nye jekosistemy: tendencii, sredstva, instrumenty / A.R. Tihonov // Jekonomika i predprinimatel'stvo. 2021. № 9 (134). Pp. 1047-1049.
19. Shekihacheva N.I. Integracionnye processy kak uslovie formirovanija professional'noj kompetentnosti / N.I. Shekihacheva // Fundamental'nye issledovanija. 2007. № 6. Pp. 110-110.
20. Abduvakhabova U.Yu. Education in Tourism Industry-Challenges and Opportunities / U.Yu. Abduvakhabova // Indonesian Journal of Law and Economics Review. 2020. Vol. 6. doi: 10.21070/ijler.2020.V6.472.



АНТОНОВА

МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА,
кандидат педагогических наук,
доцент департамента музыкального
искусства, Институт культуры
и искусств ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru

ANTONOVA

MARINA ALEXANDROVNA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Musical Art,
Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical
University,
e-mail: AntonovaMA@mgpu.ru

МАЛАЩЕНКО

ВАЛЕРИЙ ОЛЕГОВИЧ,
кандидат педагогических наук, доцент
департамента музыкального
искусства, Институт культуры
и искусств ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

MALASHCHENKO

VALERY OLEGOVICH,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
of the Department of Musical Art,
Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical
University,
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

ВЯЗНИКОВ

АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ,
доцент департамента музыкального
искусства, Институт культуры
и искусств ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
e-mail: VyaznikovAV@mgpu.ru

VYAZNIKOV

ALEXEY VLADIMIROVICH,
Associate Professor
of the Department of Musical Art,
Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical
University,
e-mail: VyaznikovAV@mgpu.ru

МАЛАЩЕНКО

ИРИНА ЮРЬЕВНА,
аспирант департамента
музыкального искусства,
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»,
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

MALASHCHENKO

IRINA YURIEVNA,
Postgraduate student
of the Department of Musical Art,
Institute of Culture and Arts,
Moscow City Pedagogical
University"
e-mail: MalashenkoVO@mgpu.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ
В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В статье проводится анализ специфики применения современных информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе общеобразовательных учреждений. Информационно-коммуникационные технологии оказали огромное влияние на современное образование. Их влияние



на процессы преподавания и обучения учителей широко признано в обществе. Технологии успешно интегрируются в учебную практику, обогащая процесс обучения, повышая эффективность усвоения материала и стимулируя учащихся к активному участию. В контексте современных образовательных парадигм роль педагога претерпела значительные трансформации. Традиционная модель, где учитель являлся единственным и неоспоримым источником знаний, уступает место новой реальности, где образовательный процесс характеризуется высокой степенью диверсификации и полиморфности. В условиях повсеместного распространения цифровых технологий и интернета, педагог вынужден адаптироваться к новым вызовам, стремясь сохранить свою релевантность и привлекательность для учащихся. Актуальность выбранной темы определяется тем, что в настоящее время значительная доля педагогических кадров на всех уровнях образовательной системы демонстрирует недостаточный уровень цифровых компетенций, что проявляется в их неспособности эффективно интегрировать современные информационно-коммуникационные технологии в образовательный процесс.

Ключевые слова: современное образование, учебный процесс, педагог общеобразовательной школы, информационно-коммуникационные технологии, цифровые компетенции.

FEATURES OF TEACHER TRAINING IN THE FIELD OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article analyzes the specifics of the use of modern information and communication technologies in the educational process of educational institutions. Information and communication technologies have had a huge impact on modern education. Their influence on the teaching and teacher training processes is widely recognized in society. Technologies are successfully integrated into educational practice, enriching the learning process, increasing the efficiency of learning and encouraging students to actively participate. In the context of modern educational paradigms, the role of the teacher has undergone significant transformations. The traditional model, where the teacher was the only and indisputable source of knowledge, is giving way to a new reality, where the educational process is characterized by a high degree of diversification and polymorphism. With the ubiquity of digital technologies and the Internet, teachers are forced to adapt to new challenges in an effort to maintain their relevance and attractiveness to students. The relevance of the chosen topic is determined by the fact that currently a significant proportion of teaching staff at all levels of the educational system demonstrate an insufficient level of digital competencies, which is manifested in their inability to effectively integrate modern information and communication technologies into the educational process.

Keywords: modern education, educational process, secondary school teacher, information and communication technologies, digital competencies.



В условиях современной образовательной парадигмы наблюдается явная тенденция к трансформации традиционного дидактического процесса, что обусловлено интеграцией информационно-коммуникационных технологий в педагогическую практику. Эти технологии не только способствуют повышению интерактивности и вовлеченности обучающихся, но и открывают новые горизонты для коллаборативной деятельности, позволяя эффективно организовывать групповую работу и проектное обучение.

Экспериментирование с инновационными методиками и внедрение передовых технологических решений в образовательный процесс являются ключевыми факторами, способствующими модернизации системы образования и повышению её качества. В данном контексте интеграция ИКТ в учебный процесс рассматривается как стратегически важный аспект, направленный на повышение эффективности образовательного взаимодействия и обеспечение более глубокого усвоения знаний.

В современном мире, где технологии играют все более значимую роль в образовании, вопрос обеспечения преподавателей равным доступом к цифровым инструментам становится все более актуальным. К большому сожалению, только лишь одним оснащением классных комнат успешной интеграции информационно-коммуникационных технологий не достичь, необходимо также повышать квалификацию педагогов в этой области. Однако такие инициативы сталкиваются с серьёзными проблемами во внедрении, устойчивости и распространении.

Одной из ключевых проблем является обеспечение цифрового равенства среди преподавателей. Для того, чтобы информационно-коммуникационные технологии действительно расширили возможности образования, необходимо разработать эффективные политики и инициативы, направленные на обеспечение равных цифровых компетенций как для учащихся, так и для преподавателей. Поддержка цифрового равенства не только способствует улучшению образования, но и способствует созданию более инклюзивной образовательной среды.

Чтобы успешно внедрить информационно-коммуникационные технологии в образовательный процесс, необходимо уделить особое внимание равнозначному доступу к ним как со стороны учителей,



так и учащихся. Эффективное использование информационно-коммуникационных технологий уже стало важным фактором в образовании – школы, колледжи и вузы активно используют ИК-технологии, так как они являются главными источниками подготовки квалифицированных кадров, без которых невозможно представить цивилизованное общество. Поэтому важно понимать, что доступ педагогов к информационно-коммуникационным технологиям – это не просто аспект, а стратегически важная часть исследований.

Одной из важных аспектов является обучение педагогов использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, чтобы они могли эффективно передавать знания и развивать навыки у своих учеников. Педагоги должны не только владеть техническими навыками, но и уметь интегрировать информационно-коммуникационные технологии в учебные материалы, делая обучение более интересным, технологичным и доступным для детей.

С каждым годом информационные технологии становятся всё более неотъемлемой частью образования. Поэтому важно не только обеспечить доступ к современным технологиям, но и активно исследовать их потенциал в учебном процессе для создания более качественной образовательной среды, способствующей успешному развитию учащихся и общества в целом. Однако стоит помнить, что создание современной и безопасной цифровой образовательной среды важно не только для улучшения качества образования, но и для повышения уровня цифровой грамотности учащихся.

Развитие технологий и внедрение цифровых инструментов в учебный процесс ускоряют обновление образовательной системы и способствуют её адаптации к современным вызовам. По указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [7] цифровизация в образовании становится одной из приоритетных задач. Однако, несмотря на явные выгоды цифровизации, нужно учесть и её негативные стороны, такие как угрозы кибербезопасности и увеличение цифрового неравенства.

Разница в цифровых компетенциях в сфере образования может привести к уменьшению доступности образовательных ресурсов для определённых групп населения, что усугубляет разрыв между образовательными возможностями. Неравенство в доступе





к обучающим онлайн-платформам, недостаток обучающего контента для дистанционного обучения – все это создаёт преграды для равного обучения всех учащихся.

Для эффективной борьбы с неравенством цифровых компетенций важно разработать комплексные стратегии, включающие в себя обучение учителей новым цифровым технологиям, обеспечить снижение стоимости доступа к интернету и цифровым устройствам, а также повышение осведомлённости родителей о цифровой безопасности.

Изучив данные из исследований Всероссийского центра общественного мнения, мы можем видеть, что вопрос цифровых компетенций среди учителей в России остаётся актуальным. Недостаточный уровень развития материально-технической базы образовательных учреждений, неравномерное распределение цифровых компетенций среди преподавателей и другие факторы, воздействующие на формирование цифрового неравенства в профессиональном сообществе учителей, были подвергнуты анализу. Данные аспекты серьёзно влияют на качество образования и возможности учителей адаптироваться к современным цифровым требованиям [9].

Результаты авторского исследования, а также отчётная информация Министерства образования и молодёжной политики добавляют важные детали к картине, показывая, что разность цифровых компетенций среди педагогов требует комплексного подхода и срочных мер по модернизации образовательной среды и повышению цифровой грамотности преподавателей [3].

Актуальная социально-правовая повестка включает в себя повышение цифровой зрелости и увеличение цифровых компетенций. В этом контексте, проведён анализ с целью определения положительных последствий различности цифровых компетенций. Результаты данного анализа послужили основой для разработки рекомендаций по нивелированию негативных эффектов отличия цифровых компетенций при цифровизации образовательного процесса [3].

В рамках реализации государственной программы «Информационное общество» [2] было принято решение о внесении ряда изменений в национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» в рамках федерального проекта



«Информационная инфраструктура» [8]. Согласно этим изменениям будет обеспечен доступ к сети Интернет социально значимым объектам, как фиксированный, так и мобильный широкополосный доступ. Это позволит расширить возможности доступа к информации и образованию для населения, включая малообеспеченные и отдалённые районы.

В современном мире цифровая трансформация становится все более важной и актуальной областью для образования. В этом контексте осенью 2024 года и весной 2025 года российские школы приняли участие в обширном мониторинге, проведённом Высшей школой экономики [5]. Участники образовательного процесса – администраторы, учителя и учащиеся – были подвергнуты опросу с целью выявления их участия в цифровой трансформации и отношения к этому процессу.

Комплексное исследование, осуществлённое в 2025 году среди педагогического состава Российской Федерации, охватило более 15 000 респондентов из различных регионов страны. Полученные данные представляют собой значимый эмпирический материал, который может быть использован для детального анализа и разработки стратегий интеграции цифровых технологий в образовательный процесс школ.

Один из основных выводов исследования – практически все опрошенные учителя активно внедряют в свою педагогическую практику различные цифровые сервисы и информационные системы. Электронные журналы/дневники и электронные расписания остаются популярными среди педагогов, но значимость других универсальных сервисов также высока.

Следует отметить, что помимо основных функций цифровых технологий, учителя широко используют разнообразные программы для создания презентаций, текстовых редакторов и другие инструменты, которые помогают им создавать интересные и увлекательные уроки. Это свидетельствует о постоянном стремлении педагогов к повышению качества образовательного процесса с помощью цифровых технологий.

В контексте исследования уровня интеграции цифровых технологий в образовательный процесс следует отметить, что наблюдается практически идентичное использование цифровых



сервисов как в Москве, так и в регионах, где были реализованы пилотные проекты по внедрению целевых моделей цифровых образовательных сред (ЦОС), а также в других субъектах Российской Федерации. Примечательно, что значительная часть педагогического состава (57,5% в Москве, 54,3% в Центральном административном округе и 56,1% в остальных регионах) демонстрирует предпочтение к использованию мобильного интернета на своих личных устройствах во время проведения уроков несмотря на то, что большинство из них отмечают доступ к интернету через школьный Wi-Fi. Личные устройства активно применяются для поиска нужной информации, использования учебных программ и верификации данных.

В современном образовательном пространстве цифровые технологии занимают ведущую позицию. Примерно 82% преподавателей воспринимают их как средство для внедрения инновационных подходов в обучение. Эти технологии позволяют не только обогатить учебный процесс, но и привносят элемент инноваций и экспериментирования в образовательную деятельность. Данный факт свидетельствует о высокой степени адаптации педагогов к современным технологическим трендам и их готовности к активному применению цифровых инструментов в образовательном процессе.

В рамках проведённого исследования, целью которого являлось систематическое изучение преимуществ интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, были выявлены и детально проанализированы ключевые аспекты, подкрепляющие высокую целесообразность и эффективность использования цифровых инструментов в образовательной практике.

1. Оптимизация временных ресурсов: было выявлено значительное сокращение временных затрат на идентификацию и отбор учебных ресурсов благодаря внедрению цифровых технологий. Это явление, в свою очередь, способствует более рациональному использованию рабочего времени и позволяет преподавателям сосредоточиться на разработке методических рекомендаций и структурировании учебного процесса.

2. Расширение информационного поля: в условиях глобализации и стремительного развития информационного общества цифровые технологии играют ключевую роль в трансформации образовательного процесса. Они обеспечивают доступ к обширным



и разнообразным базам данных и онлайн-ресурсам, что значительно обогащает учебный процесс и способствует повышению уровня знаний учащихся.

3. Визуализация образовательного контента: современные цифровые технологии обеспечивают возможность создания интерактивных и мультимедийных материалов, что значительно повышает наглядность учебного процесса. Визуальное представление информации способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала учащимися, что является важным аспектом эффективного обучения.

Тем не менее, весной 2025 года 18,4% преподавателей выразили опасения относительно эффективности цифровых технологий, указывая на их возможную неэффективность. Это отношение изменилось по сравнению с осенью 2024 года, когда скептически настроенных преподавателей было лишь 8,9%. Это свидетельствует о том, что некоторые преподаватели все ещё ищут баланс между традиционными методами обучения и новыми цифровыми подходами [5].

Несмотря на наличие определённых препятствий, большинство преподавателей признает значимость и положительное влияние цифровых технологий на образовательный процесс. Внедрение этих технологий продолжает быть перспективным направлением в развитии современного образования, способствующим повышению его качества и доступности.

Исследования, проведённые осенью 2024 года и весной 2025 года, выявили интересные аспекты использования цифровых технологий в образовательной сфере. Анкетирования показали, что значительная часть участников исследований, а именно около двух третей респондентов, подтвердила наличие усиленного внимания к цифровизации в школьной программе. В первой волне опросов, проведённой осенью 2024 года, 65% опрошенных преподавателей заявили, что их последняя аттестация включала оценку использования цифровых технологий. Весной 2025 года этот показатель незначительно снизился до 62%, что всё ещё оставляет большинство респондентов, подтверждающих внимание к цифровым навыкам в оценочных процедурах.



Представленные данные демонстрируют стратегическую значимость интеграции цифровых технологий в сферу образования и их всё более широкое признание образовательными учреждениями. Осознание ключевой роли цифровой грамотности в современном образовательном ландшафте открывает новые перспективы для разработки и совершенствования учебных программ и методов обучения.

Однако последние эмпирические исследования выявили ряд существенных факторов, препятствующих интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. В частности, преподаватели сталкиваются с дефицитом временных ресурсов, недостаточным уровнем материально-технического обеспечения и проблемами, связанными с обеспечением стабильного интернет-соединения.

Это особенно актуально в контексте высокой учебной нагрузки, которая оставляет преподавателям мало возможностей для освоения новых технологий. К тому же наблюдается тенденция среди части учителей, которые скептически относятся к пользе цифровых технологий в образовании. Это отражается в том, что они могут искать оправдания для своего нежелания адаптироваться к современным требованиям, зачастую указывая на отсутствие времени или технических ресурсов в качестве основных причин.

С другой стороны, значительная часть учителей стремится к самосовершенствованию в области применения цифровых технологий. Данные показывают, что за последние три года большинство опрошенных преподавателей (54,8%) приняло участие в программах повышения квалификации, включая тренинги по освоению цифровых инструментов. В общей сложности около 65% респондентов продемонстрировали свою заинтересованность и инициативу, успешно завершив курсы по цифровым технологиям.

Отметим, что несмотря на определённые препятствия, многие учителя активно стремятся к изучению и внедрению цифровых технологий в образовательный процесс. Это подчёркивает значимость непрерывного обучения и адаптации к новым образовательным трендам, что является ключевым условием для осуществления успешной образовательной деятельности в современном мире.

Развитие цифровых технологий играет ключевую роль в модернизации образовательного процесса, и многие учебные



заведения прилагают усилия для повышения уровня компетенции своих работников в этой области. Согласно опросу, проведённому весной 2025 года, значительное большинство учителей (71,3%) отметили, что их школы предоставляют им возможности для профессионального роста, касающегося использования цифровых технологий в образовательной деятельности. Это стало особенно актуальным, ведь в последнее время педагогам приходится адаптироваться к новым цифровым инструментам и программам.

Несмотря на то, что цифровизация может представлять собой вызов, данные показывают улучшение ситуации: процент учителей, которые испытывают значительные затруднения при внедрении новшеств, снизился с 37% осенью 2024 года до 27,7% весной следующего года. Это указывает на прогресс в обучении и адаптации учителей к новым технологиям.

Обучение учителей цифровым технологиям часто организуется региональными институтами повышения квалификации и организациями развития образования, которые совместно проводят около трети всех курсов. Это подчёркивает значимость региональных усилий в подготовке образовательных кадров к успешной интеграции цифровых инструментов в учебный процесс (рис.).

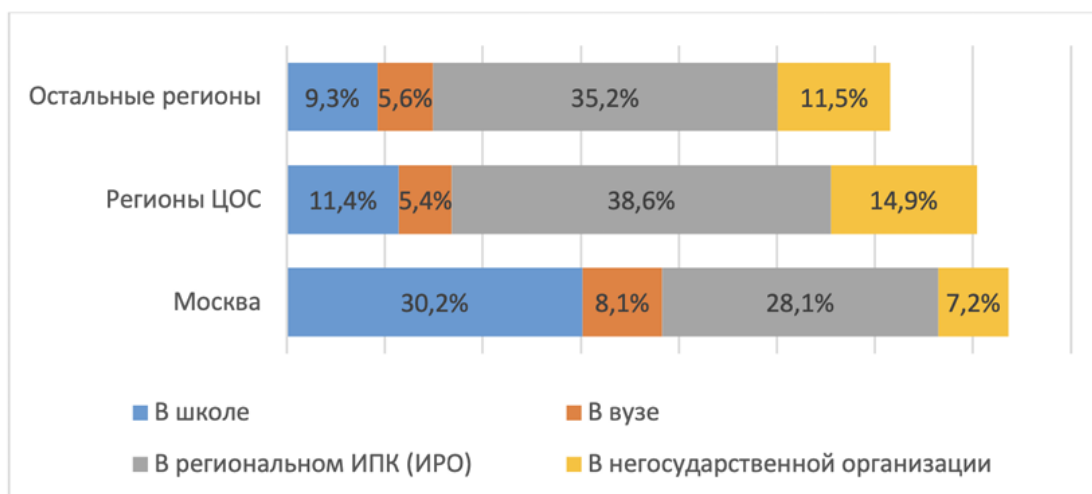


Рис. Ответы учителей на вопрос: «Где вы проходили последний раз курсы, включающие обучение использованию цифровых технологий?», % от числа опрошенных



Среди альтернативных вариантов преобладают дистанционные форматы, включая онлайн-курсы, где организаторы не указаны в явном виде. Усиление акцента на цифровизации образовательной сферы и поддержка со стороны учебных заведений меняют подход к обучению и профессиональному развитию учителей. Это не только улучшает качество образования, но и открывает новые возможности для педагогов в их карьере.

Решение о направлении учителей на профессиональные курсы часто принимается не односторонне. Согласно проведённым опросам осенью 2024 и весной 2025 года [10], в большинстве случаев (39,4%) инициатива исходит от школьной администрации. Однако в 37,6% случаев такое решение становится результатом коллективного обсуждения между администрацией школы, руководителями методических объединений и самими учителями. Это подчёркивает важность совместной работы и взаимопонимания в образовательной сфере.

Не менее интересен тот факт, что четверть учителей (23%) демонстрируют собственную инициативу и находят подходящие курсы для профессионального развития самостоятельно. Это говорит о высоком уровне мотивации и стремлении учителей к самосовершенствованию.

Вопрос об эффективности интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс остаётся предметом активных дискуссий в педагогической науке и практике. В данном контексте следует выделить две ключевые тенденции: во-первых, потенциальное обогащение образовательного процесса за счёт его мультидисциплинарности, интерактивности и высокого уровня когнитивной нагрузки, что способствует развитию интеллектуальных и аналитических способностей учащихся. Во-вторых, существует риск делегирования основных функций преподавателя цифровым инструментам и интернет-ресурсам, что может привести к снижению его профессиональной вовлеченности и утрате контроля над образовательным процессом.

В условиях цифровизации образования от педагога требуются не только навыки эффективного использования ИКТ, но и постоянное совершенствование своей компетентности в данной области.



Выделим как наиболее значимые следующие категории компетенций, которыми должен обладать современный педагог:

✓ Информационные компетенции, подразумевающие умение эффективно работать с информацией: её поиск, анализ и систематизация;

✓ Коммуникационные компетенции, включающие в себя навыки взаимодействия в цифровой среде и способность передавать информацию через различные платформы;

✓ Медиа коммуникация, отражающая способность использовать медийные инструменты для обучения и коммуникации;

✓ Информационная безопасность, крайне важная для защиты персональных и профессиональных данных в интернете.

Наличие данных компетенций предполагает глубокое понимание специфики взаимодействия с образовательными платформами, цифровыми инструментами и онлайн-ресурсами, а также способность адаптировать педагогические методы к новым реалиям.

Таким образом, интеграция ИКТ в образовательный процесс представляет собой сложный и многогранный феномен, требующий от педагогов не только технической грамотности, но и высокой профессиональной рефлексии, готовности к постоянному саморазвитию и адаптации к изменяющимся условиям образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А.А. Цифровизация экономических отношений в системе российского образования / А.А. Антонов, М.А. Антонова, С.А. Головня, В.О. Малащенко // Педагогический научный журнал. 2025. Т. 8. № 3. С. 53-60. EDN CCHCJG.
2. Государственная программа «Информационное общество» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/>. Дата обращения: 04.11.2025.
3. Карта цифровых компетенций [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/>. Дата обращения: 04.11.2025.
4. Малащенко В.О. Процессы интеграции музыкально-компьютерных технологий в современной образовательной практике высших учебных заведений / В.О. Малащенко, М.А. Антонова, И.А. Белоконов, А.В. Вязников // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 5. С. 244-256. EDN DTIZTS.
5. Мониторинг цифровой трансформации [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2021/11/25/1448635782/Отдельные%20материалы%20>. Дата обращения: 04.11.2025.



6. Овчаров А.В. Модель подготовки учителя к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности / А.В. Овчаров, О.В. Токарева // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 2. С. 122-124.
7. Постановление правительства от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной Федеральной целевой программы Российской Федерации “Развитие образования”». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71848426/>. Дата обращения 04.11.2025.
8. Сахибов А. Теория применения информационно-коммуникационных технологий в образовании / А. Сахибов // Наука и мир. 2014. № 4-3 (8). С. 81-83.
9. Цифровые компетенции учителей [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=8467>. Дата обращения: 03.11.2025.
10. Цифровые технологии в образовании [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://m.ok.ru/edtech/topic/154271124071223>. Дата обращения: 04.11.2025.

REFERENCES

1. Antonov A.A. Tsifrovizatsiya ekonomicheskikh otnosheniy v sisteme rossiyskogo obrazovaniya / A.A. Antonov. M.A. Antonova. S.A. Golovnya. V.O. Malashchenko // Pedagogicheskiy nauchnyy zhurnal. 2025. Т. 8. № 3. Pp. 53-60. EDN CCHCJG.
2. Gosudarstvennaya programma «Informatsionnoye obshchestvo» [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/>. Data obrashcheniya: 04.11.2025.
3. Karta tsifrovyykh kompetentsiy [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/>. Data obrashcheniya: 04.11.2025.
4. Malashchenko V.O. Protsessy integratsii muzykalno-kompyuternyykh tekhnologiy v sovremennoy obrazovatelnoy praktike vysshikh uchebnykh zavedeniy / V.O. Malashchenko. M.A. Antonova. I.A. Belokon. A.V. Vyaznikov // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 5. Pp. 244-256. EDN DTIZTS.
5. Monitoring tsifrovoy transformatsii [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://ioe.hse.ru/data/2021/11/25/1448635782/Otdelnyye%20materialy%20>. Data obrashcheniya: 04.11.2025.
6. Ovcharov A.V. Model podgotovki uchitelya k ispolzovaniyu informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v professionalnoy deyatel'nosti / A.V. Ovcharov. O.V. Tokareva // Mir nauki. kultury. obrazovaniya. 2010. № 2. Pp. 122-124.
7. Postanovleniye pravitel'stva ot 26.12.2017 № 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy Federal'noy tselevoy programmy Rossiyskoy Federatsii “Razvitiye obrazovaniya”». [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: <https://base.garant.ru/71848426/>. Data obrashcheniya 04.11.2025.
8. Sakhibov A. Teoriya primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii / A. Sakhibov // Nauka i mir. 2014. № 4-3 (8). Pp. 81-83.
9. Tsifrovyye kompetentsii uchiteley [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://i1121.petrso.ru/journal/article.php?id=8467>. Data obrashcheniya: 03.11.2025.
10. Tsifrovyye tekhnologii v obrazovanii [Elektronnyy resurs] Rezhim dostupa: <https://m.ok.ru/edtech/topic/154271124071223>. Data obrashcheniya: 04.11.2025.



СИТАРОВ

ВЯЧЕСЛАВ АЛЕКСЕЕВИЧ,
доктор педагогических наук,
профессор, профессор департамента
педагогике ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»,
e-mail: SitarovVA@mgpu.ru

SITAROV

VYACHESLAV ALEKSEEVICH,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Department
of Pedagogy of the Moscow City
Pedagogical University,
e-mail: SitarovVA@mgpu.ru

САРАТОВА

ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА,
доктор технических наук, доцент,
заведующий кафедрой прикладной
математики, ФГБОУ ВО «МИРЭА -
Российский технологический
университет», Институт
Информационных технологий,
e-mail: smoltan@bk.ru

SARATOVA

TATYANA EVGENIEVNA,
Doctor of Technical Sciences,
Associate Professor, Head of the
Department of Applied Mathematics,
MIREA - Russian Technological
University, Institute of Information
Technologies,
e-mail: smoltan@bk.ru

РОЛЬ МНОГОФОРМАТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрен структурно-функциональный анализ и описание модели многоформатного цифрового оценивания как компонента цифровой образовательной среды (ЦОС). Цель исследования заключается в выявлении системообразующих связей многоформатного цифрового оценивания с компонентами педагогического процесса и аналитическими механизмами доказательной педагогики. Научная новизна состоит в том, что раскрыта роль многоформатного цифрового оценивания как структурного и функционального компонента онтологической модели, обеспечивающего интеграцию педагогических, цифровых и аналитических механизмов оценивания. Представленные концептуальные положения могут быть использованы при разработке цифровых систем оценивания в вузах с построением индивидуальных образовательных траекторий и повышении объективности оценочных процедур. В онтологической модели приведены экземпляры классов с отношениями между ними и уточнением типов и видов оценивания. В рамках онтологического анализа уточнена структура цифрового оценивания, включающая субъективно-деятельностный уровень, инструментальный и аналитический с интерпретацией данных.

Ключевые слова: онтологическая модель, классы онтологической модели, многоформатное цифровое оценивание, цифровая образовательная среда, обратная связь, форматы оценивания.



THE ROLE OF MULTI-FORMAT DIGITAL ASSESSMENT IN THE ONTOLOGICAL MODEL OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article considers the structural and functional analysis and description of the model of multiformat digital assessment as a component of the digital educational environment. The purpose of the study is to identify the system-forming links of multi-format digital assessment with the components of the pedagogical process and the analytical mechanisms of evidence-based pedagogy. The scientific novelty lies in the fact that the role of multi-format digital assessment is revealed as a structural and functional component of the ontological model that ensures the integration of pedagogical, digital and analytical assessment mechanisms. The presented conceptual provisions can be used in the development of digital assessment systems in universities with the construction of individual educational trajectories and improving the objectivity of assessment procedures. The ontological model contains instances of classes with relationships between them and specification of types and types of evaluation. Within the framework of the ontological analysis, the structure of digital assessment has been clarified, including the subjective-activity level, instrumental and analytical with data interpretation.

Keywords: ontological model, classes of the ontological model, multi-format digital assessment, digital educational environment, feedback, assessment formats.

Введение

Оценивание знаний является одной из ключевых категорий дидактики и педагогики, отражающей как контроль знаний и развитие потенциала образовательного процесса, так и функции контроля знаний и развития потенциала образовательного процесса, что представляет собой важное направление современного научного анализа [1, 2]. Уточнение и концептуализация понятийно-категориального аппарата оценивания знаний студентов приобретает особую значимость в условиях цифровизации и многопоточной организации учебного процесса, что подтверждается исследованиями в данной области [3, 4, 5].

Анализ эволюции акцентов в определении термина «оценивание знаний», представленных в научных исследованиях, подтверждает высокую актуальность и значимость данного направления в современном педагогическом знании.

В предыдущих исследованиях авторов [6, 7] введён и теоретически обоснован термин «многоформатное цифровое оценивание», отражающий интеграцию традиционных, цифровых и гибридных форм



педагогического оценивания. В настоящей статье ключевым является структурно-функциональный анализ и описание модели многоформатного цифрового оценивания как компонента цифровой образовательной среды.

Таким образом, цель исследования заключается в выявлении системообразующих связей многоформатного цифрового оценивания с компонентами педагогического процесса и аналитическими механизмами доказательной педагогики.

Научная новизна состоит в том, что раскрыта роль многоформатного цифрового оценивания как структурного и функционального компонента онтологической модели, обеспечивающего интеграцию педагогических, цифровых и аналитических механизмов оценивания.

Представленные в статье концептуальные положения могут быть использованы при разработке цифровых систем оценивания в вузах с построением индивидуальных образовательных траекторий и повышении объективности оценочных процедур.

Роль многоформатного цифрового оценивания в онтологической модели цифровой образовательной среды

На конференции «Современная (цифровая) дидактика» ключевыми вопросами обсуждений являлся анализ применения комбинации цифровых инструментов и их влияние на организацию учебного процесса. В данной статье многоформатное цифровое оценивание также рассматривается не только как совокупность технологий для автоматизации учебного процесса в условиях многопоточности, но и как инструмент анализа и интерпретации результатов учебного процесса. Подобный подход позволяет рассматривать систему оценивания не как изолированный элемент контроля, а как активный механизм обратной связи, обеспечивающий динамическое взаимодействие преподавателя и студента. Рассматриваемый вариант цифрового оценивания не заменяет живого общения с преподавателем, а становится источником его усиления: данные, получаемые из цифровых инструментов, помогают преподавателю в режиме реального времени выявить проблемные вопросы в усвоении, сложные разделы (вопросы) дисциплины, а также определять индивидуальные



затруднения студентов. Таким образом, можно систематизировать роль многоформатного цифрового оценивания, заключающуюся не в средстве контроля, а инструмента педагогической диагностики, поддерживающее живое взаимодействие и развивающего потенциал современной цифровой дидактики [8, 9].

Переход к многоформатному цифровому оцениванию обусловлен необходимостью учёта индивидуальных когнитивных особенностей студентов, возможностями цифровых технологий с интеграцией аналитики и адаптивности.

Многоформатность отвечает за реализацию вариативности типов, форм, видов оценивания, цифровизация позволяет обеспечить условия реализации (среда реализации).

К характеристикам, дополняющим многоформатное цифровое оценивание относятся:

- гибкость форм оценивания (переход от фрагментарных технических решений к комплексному оцениванию на базе единой цифровой среды);

- цифровая аналитика (компоненты цифровой реакции для реализации возможности применения в оценке результатов доказательной педагогики);

- непрерывная и адаптивная обратная связь;

- персонализированный образовательный маршрут (переход от среднестатистических результатов при актуализации материалов к динамическим и индивидуальным показателям в оценивании).

Учебный процесс представляет собой сложную динамическую систему, показатели которой требуют многомерных характеристик. Оценивание знаний в учебном процессе требует детального анализа возможностей его осуществления и существующих практик по его проведению. Необходимо учитывать непрерывное изменение состояния знаний студентов с диалектическим и психологическим обоснованием однозначности измерений показателей знания, т.е. прямые и косвенные показатели, такие как:

- оригинальность подходов в решении задач;

- умение выстраивать логическую цепочку при восстановлении знаний;

- присутствие дополнительных, самостоятельно приобретённых знаний.



Переход от качественного оценивания к количественному возможен только в том случае, когда качественные характеристики достаточно объективны. При этом к качественным характеристикам относятся: опытные, детерминированные, вероятностные. Вариантом объединения качественного оценивания с количественным может служить сравнение с эталонными ответами.

Актуальность перехода к многоформатному цифровому оцениванию обусловлена следующими факторами:

1. Рост масштабов многопоточного обучения. Увеличение числа обучающихся в потоках, что требует систематизации учебного процесса и оценивания, являющегося неотъемлемой частью указанного процесса.

2. Необходимость индивидуализации учебного процесса. Построение индивидуального маршрута взаимодействия позволяет оценивать прогресс обучения с учётом личных особенностей.

3. Развитие цифровой аналитики. Функциональные возможности современных систем позволяют осуществлять в динамике предиктивный анализ и формировать адаптивную и персонализированную обратную связь.

4. Повышение объективности и прозрачности. Разнообразие форм и типов оценивания снижает субъективность преподавателя и позволяет более точно диагностировать компетенции.

5. Интеграция в международные практики. Многоформатные оценочные практики широко применяются как в зарубежных образовательных практиках, так и в методологической составляющей образовательного процесса отечественной системы высшего образования.

Системный подход рассматривает многоформатное цифровое оценивание как целостную педагогическую систему, включающую цели, содержание, методы, формы и цифровые технологии. Обоснованием системности в оценивании является не фрагментарное применение отдельных подходов оценивания, а взаимосвязанный процесс педагогической диагностики с формирующей, регулирующей и прогностической функцией в виде онтологического представления декомпозиции методов и форм оценивания при многоуровневости реализации учебного процесса.



Онтологическая модель содержит классы многоформатного оценивания с отношениями между экземплярами типов и уровней оценивания (табл. 1).

Таблица 1

Классификация оценивания знаний

Вид классификации	Содержание классификации	Роль в диссертационном исследовании
Форма проведения	Устные (опрос, защита доклада (проекта), устный экзамен). Письменные (тест, контрольные работы, типовые расчёты, письменный экзамен). Практические (лабораторные работы, кейс-методы, ситуационные задачи). Электронные (цифровые) (онлайн-тесты, автоматизированные задания (Moodle), обучающие приложения)	Результаты устных и письменных методов студентов на всех этапах изучения дисциплин отражены в системе оценивания остаточных знаний студентов и архитектуре ЦОС
Степень формализации	Формализованные методы (закрытые вопросы, рейтинговая оценка). Неформализованные методы (экспертная оценка, наблюдение, самооценка)	Представлены в едином банке тестовых заданий в архитектуре ЦОС
Функция в учебном процессе	Формирующая оценка (в процессе обучения для улучшения результатов). Суммативная оценка (итоговая оценка при завершении темы/модуля). Диагностическая оценка (исходный уровень знаний или контроль остаточных знаний)	Отражены в системе рекомендаций применения оценивания остаточных знаний студентов
Степень автоматизации	Ручные (оцениваются ППС). Автоматизированные (ПО: СДО)	Размещаются в рабочих областях дисциплин в компонентах ЦОС, автоматизированные также предусмотрены в архитектуре ЦОС
Охват учебного материала	Тематические (элементы/разделы/ темы дисциплины). Итоговые (проверка по всему курсу)	В системе многоуровневого оценивания знаний студентов и системе рекомендаций по её применению



К сокращениям в онтологической модели относятся компоненты ЦОС (ВИКа – виртуальный информационно-коммуникационный ассистент, ИИ – искусственный интеллект, СДО – система дистанционного обучения).

Формализуем вышеописанную структуру в виде компонентов многоформатного цифрового оценивания (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты МЦО

Компонент	Содержание	Функция	Условия реализации	Трансформация в педагогическую систему
Целевой блок	Определение целей оценивания, объективность, персонализация, саморегуляция, поддержка индивидуальных образовательных маршрутов	Целеполагающая, мотивационная	Наличие целевых ориентиров образовательных стандартов, согласованность с компетентностной моделью	Переход от целей модели к системообразующим ориентирам педагогической системы
Содержательный блок	Многоформатные методы оценивания: тестирование, проектные задания, семантический анализ ответов в свободной форме, цифровая активность	Диагностическая, формирующая	Интеграция традиционных и цифровых форм, доступ к цифровым ресурсам	Формирование содержательного компонента системы с учётом принципов мультимодальности, непрерывности и адаптивности
Процессуально-технологический блок	Организация многоуровневого и непрерывного оценивания: мультимодальность, адаптивная обратная связь, методы доказательной педагогики	Регулирующая, развивающая	ЦОС, аналитические инструменты, анализ цифровых характеристик	Обеспечение технологического блока системы как комплекса педагогических и цифровых средств



Результативный блок	Образовательные эффекты: объективная диагностика, рост саморегуляции, повышение мотивации, индивидуальные образовательные маршруты	Прогностическая, развивающая	Согласованная модель компетенций, прозрачные критерии оценивания	Представление результата как системного показателя эффективности педагогической системы
---------------------	--	------------------------------	--	---

Представленная структура МЦО студентов технических вузов отражает системный характер педагогической диагностики и учитывает взаимосвязь целевого, содержательного, процессуально-технологического и результативного компонентов. Каждый блок реализует собственный функционал, что в совокупности обеспечивает комплексное решение задач объективного, персонифицированного и непрерывного оценивания образовательных результатов в условиях многопоточности и цифровизации.

Таким образом, при формировании единой терминологии в классах онтологической модели учитываются: амбивалентное оценивание (т.е. двойственность присутствие двух начал – положительный и отрицательный, именно оно делает оценивание ответственным, отражая педагогическую культуру преподавателя), кумулятивная оценка (накопленная, сумма баллов с учётом экземпляров класса «уровни оценивания»), по методам тестирования но не как стандартизированный, унифицированный процесс, что тоже присутствует, а за счёт ТИИ возможность автоматизированной проверки творческих заданий (проектов / эссе), т.е. ответов в свободной форме в условиях потокового обучения), не исключаются и субъективные виды оценивания преподавателя (ободряющее, поощряющее, амбивалентное, перспективное, отрицательное примером такого оценивания в потоковом обучении могут являться практические занятия в учебных группах). В исследовании многоуровневого оценивания с применением цифровой образовательной среды учитываются и уровни, и типы оценивания. Стоит обратить внимание, что ЦОС рассматривается в модели как класс,



а не инструмент, а экземпляры класса для реализации дифференцированного подхода [10, 11].

К методам оценивания в онтологической модели относится алгоритм обратной связи с дифференциацией по уровням сложности: репродуктивный, продуктивный и творческий в процессе обучения по каждому учебному элементу, оценивание ответов в свободной форме, метакогнитивное оценивание (задания с самооценкой, рефлексией), формирующее оценивание (ключевым является процесс оценивания, а не результат), диагностическое оценивание (типы и уровни: для чего и когда проводится оценивание).

К инструментам оценивания относятся: ЦОС, СДО, единый банк тестовых заданий (ЕБТЗ), многоформатное цифровое оценивание (технологии искусственного интеллекта (ТИИ), ИИ (для проверки ответов в свободной форме)), ВИКа, социальные сети (с помощью чего, т.е. чем оцениваем).

В условиях потокового обучения и реализации в ЦОС для систематизации терминологического аппарата оценивания знаний необходимо создание концептуальной и методологической основы, обеспечивающей полноту и системность, а также надёжность и независимость [12].

Дополнением единого терминологического аппарата являются определения:

Многопотоковые дисциплины – это класс академических дисциплин, читаемых в условиях потокового обучения, реализуемая для большого числа студентов, объединённых в несколько потоков, отличающихся направлениями и профилями подготовки.

Алгоритм обратной связи – это последовательный, технологически реализуемый инструмент персонализированной оценки с оперативной коррекцией образовательной траекторией на основе динамической обработки данных в цифровой образовательной среде.

Понятие «многопотоковые дисциплины» определяет контекст (массовость, цифровизация), который требует адаптации подходов. В этом контексте вводится «многоформатное цифровое оценивание», как способ, учитывающий разные виды заданий и технологий проверки. Оно реализуется через «адаптивную обратную связь», как педагогическую технологию динамической коррекции на основе



результатов оценивания. Таким образом, каждое понятие уточняет, конкретизирует и усиливает предыдущее, образуя иерархически и логически связанную систему.

Для систематизации введённых понятий с типами и видами оценивания в условиях потокового обучения и цифровизации необходимо идентифицировать отношения между введёнными экземплярами классов с применением элементов ЦОС, являющегося классом онтологической модели.

Вложенность связей между экземплярами классов через пререквизиты можно систематизировать следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Пререквизиты экземпляров классов онтологической модели

Источник (класс А)	Отношение	Цель (экземпляр класса Б)	Описание отношения	Уровень оценивания
Диагностическое	Требует	СДО	Анализ исходного уровня знаний	Входное
Формирующее	Требует	ВИКа, социальные сети	Реализация обратной связи	Непрерывное
Текущее	Поддерживается	СДО	Изменение уровня знаний в процессе обучения	Непрерывное
Суммативное	Поддерживается	СДО, обратная связь	ЦОС для обеспечения автоматизированной проверки знаний	Итоговое
Остаточное	Требует	СДО	В проверочных (диагностических) работах, как входное в других связанных дисциплинах	Остаточное



Заключение

Онтологическая модель позволяет структурировать методы оценивания знаний студентов, учитывающих уровни и типы при изучении дисциплин высших учебных заведений для обеспечения возможности оценивания знаний студентов. Эффективность многоформатного цифрового оценивания заключается в его способности интегрировать различные типы оценивания – диагностическое, формирующее, регулирующее и прогностическое в единую цифровую систему.

В рамках онтологического анализа уточнена структура цифрового оценивания, включающая субъективно – деятельностный уровень, инструментальный и аналитический с интерпретацией данных.

Таким образом, оценивание является не только инструментом контроля, но позволяет выстроить педагогическую диагностику на аналитической основе. Роль многоформатного цифрового оценивания в онтологической модели цифровой образовательной среды заключается в обеспечении доказательности педагогических решений и создании условий интеллектуальной поддержки образовательного процесса на основе цифровой аналитики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шадриков В.Д. Педагогическое оценивание: учебное пособие / В.Д. Шадриков, И.А. Шадрикова. М.: Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. 156 с.
2. Набуова Р.А. Формирование навыков самооценки младших школьников / Р.А. Набуова, Р.К. Измагамбетова // Наука и реальность. 2022. № 2(10). С. 63-66. EDN EGIUBM.
3. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment, 2010. DOI: 10.1177/003172171009200119.
4. Селюков Р.В. Проектирование измерительных материалов для оценки сформированности оценочной компетенции будущего учителя / Р.В. Селюков // Вести образования. 2018. № 1 (153).
5. Азбель А.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков [Электронный ресурс] / А.А. Азбель, Л.А. Илюшин, П.А. Морозова // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195-212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212.
6. Смоленцева Т.Е. Система многоуровневого оценивания знаний студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза / Т.Е. Смоленцева // Современные наукоёмкие технологии. 2025. № 6. С. 115-122. DOI: 10.17513/snt.40431. EDN JGIHRM.



7. Ситаров В.А. Концептуальные и методологические основы оценивания знаний студентов в условиях цифровой образовательной среды / В.А. Ситаров, Т.Е. Смоленцева // Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 128-132. EDN YUQKCW.
8. Современная {цифровая} дидактика. Т. 2. М.: ООО «А-Приор», 2023. 140 с.
9. Витомскова Е.В. Формирование цифровой образовательной среды в общеобразовательной организации / Е.В. Витомскова, Е.В. Федотова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2023. № 1(17). С. 107-113. EDN FOIOSG.
10. Давлатзода С.Х. Цифровизация университета как средство интеграции в мировое образовательное пространство / С.Х. Давлатзода // Education. Quality Assurance. 2022. № 3(28). С. 27-30. DOI: 10.58319/26170493_2022_3_27.
11. Збарский А.М. Сквозные цифровые технологии в образовании / А.М. Збарский, М.А. Гаранин, О.А. Суляева // Вопросы инновационной экономики. 2023. Т. 13. № 3. С. 1663-1674. DOI: 10.18334/vines.13.3.118580. EDN HFYRSK.
12. Куркина Н.Р. Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией / Н.Р. Куркина, Л.В. Стародубцева // Современные наукоёмкие технологии (научный журнал). 2019. № 11-1. С. 220-224. EDN WCRZCG.

REFERENCES

1. Shadrikov V.D. Pedagogicheskoe ocenivanie: uchebnoe posobie / V.D. Shadrikov, I.A. Shadrikova. М.: Universitetskaja kniga, RID RosNOU, 2018. 156 p.
2. Nabuova R.A. Formirovanie navykov samoocenki mladshih shkol'nikov / R.A. Nabuova, R.K. Izmagambetova // Nauka i real'nost'. 2022. № 2(10). Pp. 63-66. EDN EGIUBM.
3. Black P., Wiliam D. Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment, 2010. DOI: 10.1177/003172171009200119.
4. Seljukov R.V. Proektirovanie izmeritel'nyh materialov dlja ocenki sformirovannosti ocenочноj kompetencii budushhego uchitelja / R.V. Seljukov // Vesti obrazovanija. 2018. № 1 (153).
5. Azbel' A.A. Obratnaja svjaz' v obuchenii glazami rossijskih podrostkov [Jelektronnyj resurs] / A.A. Azbel', L.A. Iljushin, P.A. Morozova // Voprosy obrazovanija. 2021. № 1. Pp. 195-212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212.
6. Smolenceva T.E. Sistema mnogourovneвого ocenivaniya znaniy studentov v uslovijah cifrovoj obrazovatel'noj sredy vuza / T.E. Smolenceva // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2025. № 6. Pp. 115-122. DOI: 10.17513/snt.40431. EDN JGIHRM.
7. Sitarov V.A. Konceptual'nye i metodologicheskie osnovy ocenivaniya znaniy studentov v uslovijah cifrovoj obrazovatel'noj sredy / V.A. Sitarov, T.E. Smolenceva // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2025. № 6. Pp. 128-132. EDN YUQKCW.
8. Sovremennaja {cifrovaja} didaktika. Т. 2. М.: ООО «А-Приор», 2023. 140 p.
9. Vitomskova E.V. Formirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obshheobrazovatel'noj organizacii / E.V. Vitomskova, E.V. Fedotova // Nauchno-



metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija. 2023. № 1(17). Pp. 107-113. EDN FOIOSG.

10. Davlatzoda S.H. Cifrovizacija universiteta kak sredstvo integracii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo / S.H. Davlatzoda // Education. Quality Assurance. 2022. № 3(28). Pp. 27-30. DOI: 10.58319/26170493_2022_3_27.

11. Zbarskij A.M. Skvozyne cifrovye tehnologii v obrazovanii / A.M. Zbarskij, M.A. Garanin, O.A. Suljaeva // Voprosy innovacionnoj jekonomiki. 2023. T. 13. № 3. Pp. 1663-1674. DOI: 10.18334/vinec.13.3.118580. EDN HFYRSK.

12. Kurkina N.R. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda kak instrument povyshenija jeffektivnosti upravlenija obrazovatel'noj organizaciej / N.R. Kurkina, L.V. Starodubceva // Sovremennye naukojomkie tehnologii (nauchnyj zhurnal). 2019. № 11-1. Pp. 220-224. EDN WCRZCG.