

Евразийский Союз Ученых.  
Серия: педагогические, психологические и  
философские науки.

Ежемесячный научный журнал  
№ 6 (87)/2021 Том 1

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Макаровский Денис Анатольевич**

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович  
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:  
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А  
E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ;  
[www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель ООО «Логика+»  
Тираж 1000 экз.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аkhmedova F., Rozikova R.</i> THE UNIVERSITY TEACHERS' PERCEPTIONS OF PEER OBSERVATION ..... 4	<i>Покровский А.В.</i> ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА, ЧАСТЬ V. РАБОТА НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ ..... 22
<i>Дворникова Е.И., Фокин А.А.</i> РОЛЬ ГРАНИЦЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ И КУЛЬТУРЫ..... 10	<i>Рахымбеков А.Ж.</i> ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ..... 24
<i>Емельянова Я.Б.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ РОЛИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ ..... 13	<i>Шевцова М.М.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ..... 27
<i>Князева О.В., Кучумова О.Л., Коновалова А.А.</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ЛОГИКЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА..... 20	

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Арзыматов Ж.С.</i> «ЗАПАД-ВОСТОК-ЗАПАД» - ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ ..... 31	<i>Бильченко Е.В.</i> СЧАСТЬЕ КАК ДВОЙНОЙ ЖЕСТ ТРИГГЕРА: РАЗРЫВ И ЗАЧАТИЕ ..... 33
---	--

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## THE UNIVERSITY TEACHERS' PERCEPTIONS OF PEER OBSERVATION

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1396

*Akhmedova Feruza*

*Lecturer,*

*Westminster International University in Tashkent*

*Rozikova Rano*

*Lecturer,*

*Westminster International University in Tashkent*

### ABSTRACT

Teachers' belief, attitude and experience of peer observation considerably affect their willingness to observe their colleagues or be observed by other faculty members. Peer observation is regarded as a sensitive practice in many higher educational institutions due to its overshadowed values and teachers' intimidation of being judged by their colleagues. This study reveals how peer observation is perceived and employed by university teachers examining their attitude towards the process. Data was collected based on a quantitative method; a survey questionnaire was distributed among 230 teachers of local and international universities in Uzbekistan. The findings show that most teachers treat peer observation as a compulsory part of the annual workload (appraisal). Based on the results, the researchers provide recommendations for educators to benefit from this vital tool to improve their teaching skills.

### АННОТАЦИЯ

Вовлеченность учителей, отношение и опыт классного наблюдения значительно влияют на их готовность наблюдать уроки коллег или пригласить преподавателей на свои уроки в качестве наблюдателей. Классное наблюдение коллег считается чувствительной практикой во многих высших учебных заведениях из-за его скрытых ценностей и волнения учителей быть осужденными своими коллегами. Настоящее исследование показывает, как классное наблюдение коллег воспринимается и используется преподавателями университетов, изучающими их отношение к процессу. Данные были собраны на основе количественного метода; вопросник был роздан 230 преподавателям местных и зарубежных университетов Узбекистана. Полученные данные показывают, что большинство учителей рассматривают наблюдение сверстников как обязательную часть годовой нагрузки. Основываясь на результатах, исследователи дают педагогам рекомендации по использованию этого жизненно важного инструмента для улучшения своих преподавательских навыков.

**Keywords:** peer observation, university teachers, feedback, pre-and post-observation meeting, professional development

**Ключевые слова:** классное наблюдение, преподаватели вузов, обратная связь, встречи до и после наблюдения, профессиональное развитие.

### Introduction

In pedagogy, peer observation is believed to help educators reflect on their teaching strategies and methods through experts' formative and evaluative feedback. However, some may resist being observed due to anxiety or a lack of confidence in their own professional skills. Current research intends to explore the university teachers' perceptions of peer observation in the context of Uzbekistan.

#### The reasons for peer observation

There are several reasons why peer observation occurs in higher educational institutions, including for CPD purposes and to evaluate teachers' performance during their probationary periods upon completing the Post-graduate Certificate in Teaching and Learning (Bell and Madenovic, 2008). In addition, in some countries, peer observation is used to "inform personnel decisions such as promotion, contract renewal, tenure, or merit pay" (Zeng, 2020).

#### Benefits of peer observation

In HE, peer observation can be beneficial for both observers and observees if conducted appropriately and purposefully under supportive conditions (Bell and Mladenovic, 2007). It enables them to identify the

strengths and weaknesses in their own teaching, set realistic professional goals to succeed in their teaching, build their confidence and enhance the faculty collegiality (Whipp and Pengelley, 2017). Also, teachers can understand pedagogy deeper (Bell and Mladenovic, 2007; Whipp and Pengelley, 2017) and identify the areas for improvement in their teaching (McDaniel et al., 2019). Teachers can disseminate best practices among colleagues. Bell (2001) and McDaniel et al. (2019) observed that after peer observation, teachers tend to improve their teaching strategies and the design of teaching materials; also start reflecting on their teaching.

#### Teachers' reluctance for peer observation

Although there are numerous benefits and positive evaluations of peer observation, several reasons for avoiding this pedagogical practice have also been reported. The research shows that teachers may consider this tool as a bureaucratic process (Shortland, 2004); they can also refer to the process as a part of annual teacher performance appraisal. According to Esterhazy et al. (2021), the majority of practitioners underestimate the value of peer observation by treating it as a one-time event rather than linking it to a broader

understanding. This evaluative method can be regarded as challenging practice as it requires reflecting critically, detecting the pros and cons of teaching, providing constructive feedback and accepting negative comments (Bell, 2005). Some reported that when their teaching is observed, they felt “a threat to their academic freedom” (Keig and Waggoner, 1994). Hammersley-Fletcher and Orsmond (2005) state that there is a tendency among teachers to accept colleagues’ critical comments negatively rather than using this feedback for improving their teaching. Kell and Annetts (2009) indicated several reasons for teachers’ reluctance for peer observation: teachers are overloaded that they can barely allocate time for observing peers’ classes. Another important factor that is also mentioned by many other researchers (McDaniel et al., 2019) is the lack of standardized and validated instruments for peer observation.

#### **Tips for practical peer observation**

To have successful results in peer observation, teachers need to develop “a very high degree of professional ethics and objectivity, and training in observational and analytical skills” (Kohut, Burnap and Yon, 2007). The available literature provides particular suggestions to follow, such as communicating openly with colleagues, organizing pre and post-observation meetings to give and receive feedback, being ready for negative feedback, and accepting constructive comments. Furthermore, during the pre-observation conference, colleagues can decide on pro-forma (or guidelines) that can be used to reflect on the lesson later in the post-observation meeting (ibid). According to Darling-Hammond (2006) and Kane and Straiger (2012), quality feedback on peers helps them to enhance their professional skills. Moreover, peer observation should be designed “to be non-judgemental and developmental rather than evaluative and externally” in order to overcome the negative aspects (Lomas and Nicholls, 2005). Any kind of critical feedback should be provided in a manner that is “constructive and will lead to new understandings and improved practice” (Hammersley- Fletcher and Orsmond, 2005). Bell and Mladenovic (2007) found that many tutors in their study prefer to be observed by experts; the authors assume that this might be because peers cannot provide as effective feedback as the experts.

#### **Interesting views**

Available literature suggests some interesting views regarding the gender and age of educators in terms of peer observation. According to McDaniel et al. (2019), female and junior teachers have a propensity to find feedback from peer observation beneficial.

Having reviewed the existing plethora of literature on peer observation, we discovered that little research had been conducted on this topic in the context of Uzbekistan. Thus, the current study aims to fill the gap based on the following research question:

What is the perception of the university teachers of peer observation?

#### **Methodology**

##### *Overview*

This section introduces the participants of the research, ethical considerations, and the tool used to collect the data.

##### *Participants*

230 university teachers participated in the current study. Teachers are employed in local (60%) and international (40%) universities in Uzbekistan (Figure 1). 77% of the participants are female and the rest are male (23%) (Figure 2). As for the working experience, the most considerable portion (31,3%) of participants had up to 5 years of teaching experience, followed by teachers with 11-15 years (almost 26 %) and 6-10 years (one fifth) experience. Over one-fifth of teachers have 16-20 and 21+ years of experience (12,2% and 10,4% respectively) (Figure 3). 193 respondents teach language-related modules (ESL, EAP, Turkish, Contemporary Linguistics, etc.), and the rest 37 respondents teach different modules (Economics, Project Management, Law, Introduction to Statistics, etc.).

##### *Ethical considerations*

Ethical considerations included receiving official approval of the Research Panel of Westminster International University in Tashkent confirming that the survey to be conducted in its presented form was in compliance with the University’s Research Ethics Policy. Initially, the survey was carried out among the university academic staff on 48 lecturers. Later, to obtain a broader view of various perceptions, the questionnaire was disseminated among other teachers of higher educational institutions of Uzbekistan. The respondents were notified about voluntary participation and anonymity of their answers.

##### *Methods*

The main research instrument is a survey that questions the perceived views of university teachers on frequency, usefulness, purposes, and benefits of peer observation along with teachers’ typical reactions to observations and feedback. The survey illustrated the views and experiences of novice as well as experienced teachers. The questionnaire consisted of overall 16 questions, including open-ended, closed-ended, mixed and multiple choice types.

Though most questions suggested multiple possible answers, respondents were offered to provide their own opinions too.

#### **Results**

This research suggests that university teachers have diverse perceptions of peer observation, namely, frequency and usefulness of observation, benefits to gain from them, purposes to visit other colleagues’ classes, feelings and emotional behaviour they experience, and feedback.

##### *Obligation and frequency of observations*

As can be seen from the results, more than half of the participants confirmed that observing colleagues’ classes is compulsory in most higher educational institutions. In contrast, more than 40% of teachers stated that it is not obligatory. Among the 3% responses, some stated as follows:

*Rarely, only when they have an open lesson, usually teachers bring their good acquaintances or friends who don't disappoint them with their feedback.*

*Yes, compulsory, but teachers do not often observe each other's classes.*

*Not sure whether this year it's compulsory or optional.*

*It used to be compulsory, then optional.*

*Can't give a definite answer.*

When it comes to the frequency of observing other colleagues' classes, the results demonstrate that the percentage of university teachers who observe their colleagues' lectures and seminars once a month is identical (34.3%) to those who observe once a semester. It can be generalized that at least once a semester, an academic staff attends colleagues' classes in higher educational institutions. In contrast, less than a fifth of respondents have this practice once a year (13%), and nearly one in ten never do observations. Also, as was indicated in small percentages, a minority of respondents observe their colleagues' classes when they are invited or twice a year or very often for professional development purposes (Figure 4).

To the question *How often are your classes observed by your colleagues?*, two fifths (40%) of the teachers responded as once a semester; less than a third (28,7%) stated once a month; a minority of respondents (15,7%) indicated as once a year. There were also some teachers whose classes have never been observed by their colleagues (10,4%). A minimal number (about 7 %) of teachers generated different responses such as (Figure 5):

*Since the beginning of my career, my classes have been observed a maximum of 10 times.*

*When they think they need it, which doesn't happen very often.*

*Twice per semester.*

*Usefulness and purposes of observations*

Teachers' considerations on the usefulness of peer observations are relatively close. Two-fifths of the respondents (40.4%) find the peer observation simply useful while a nearly close number of people (37.8%) believe that it plays a crucial role in teaching and learning being very useful. Also, less than a fifth find observations useful to some extent. A minimal number of teachers do not acknowledge the usefulness of the observation, or they do not have any specific idea about them. Overall, as can be interpreted from the results, most teachers approach peer observations with a positive attitude, believing it is useful.

In reference to purposes of observations, analysis of the responses illustrates that a greater part (65.7) aims at learning a lot from their experienced colleagues. Just under half of the respondents (48.3%) wish to see how a certain activity is conducted in their colleagues' classes. Moreover, 13% of teachers examine this practice as it is compulsory in their institutes and universities, whereas approximately the same number of people (12.6) visit the classes of their colleagues just because they are invited. Minority academic staff relate their purposes of observations with receiving valuable feedback, learning from their colleagues no matter how many years of experience they have, learning other colleagues' classroom management, presentation skills and developing professionally.

*Benefits of observations*

Those teachers, who indicated that peer observation is a valuable tool in professional development, were asked to specify the benefits they mostly gain. The findings show that a significant proportion of teachers believe that the more they observe, the better strategies they explore to implement in their teaching. The majority of respondents deem that observers' feedback is helpful for them to reflect on their teaching. Another group of the respondents considers that peer observation strengthens their self-efficacy and self-confidence, and some think that peer observation helps to disseminate best teaching practices. A considerable number of respondents observe others' classes with the hope of enhancing collegiality. The rest of the teachers stated that they can find out their own flaws in teaching or learn from others' mistakes; some think peer observation is beneficial for newly joined academics.

Another question encouraged the teachers to explain the reasons for finding peer observation not useful that was specifically designed for those teachers who found peer observation useless. The most popular explanation for not considering peer observation beneficial was that teachers' nervousness while being observed affects their lesson delivery, which is followed by the belief that peer observation is held only for the sake of formality. Some indicated that the feedback given by the observers is not considered by many teachers.

*Teachers' emotional reactions*

The teachers were also asked about their colleagues' first common reactions when they were notified about observers' visits. According to the results of the study, teachers showed different reactions when they were informed about the lesson observers' wish to visit. More than half of the respondents (53.9%) are welcomed as observers, 22% of respondents are questioned being asked "why?", one fifth does not feel any specific reactions of the observees. Interestingly, 15.7 % of teachers are informed about the delay of observation dates by observees due to various reasons. Very few participants replied that sometimes they do not ask permission to observe classes. A small number of teachers mentioned that their colleagues expressed anger knowing about the visit of observers.

Correspondingly, respondents were asked about their own feelings and behavior when they were observed by their colleagues. The results showed that more than half of the respondents are always ready to be observed by other teachers as they feel confident about their teaching. 27.8% of teachers feel happy believing that their colleagues help them to see their mistakes. Remarkably, 23.5 % of respondents feel insecure and not natural as if they are simulating their role. Almost the same number of people are more concerned about their teaching and students than usual. There were various answers in a small quantity commenting that they do not feel anything specific, do not care about observations, feel nervous, and are more concerned about their students' learning during the lesson. Sometimes their feelings depend on their readiness for the class.

### *Before and after observations*

In response to the questions about the necessity of meetings before observations, 60% of teachers consider that teachers need to be informed before they are observed, whereas 36.1 % believe that unexpected observation is more realistic. The minority has no idea and believes that it depends on the situation. As for meeting after the observation, the majority of teachers think it is important to meet to provide constructive feedback on teacher performance. However, a small minority of participants (7%) indicated that it is unnecessary to meet as post-session feedback is of no importance. Other responses suggest that it depends on the situation and agreement; teachers do not like when colleagues look indifferent and forget about post-session meetings. If certain things are signaling, then a meeting is necessary; in other cases, a written report is sufficient.

### **Discussion**

The current research revealed specific key findings of the university teachers' perceptions of peer observation. These findings will be compared to the available literature results, i.e., the similarities and the differences will be presented in this section.

#### *Similarities*

One of the significant findings is that most respondents find peer observation an essential and beneficial professional tool. The results showed different reasons for thinking so, such as identifying their weaknesses and strengths, improving teaching practices, learning professional skills from experienced colleagues, etc. This pattern of results is consistent with the range of previously conducted research studies, namely, Bell and Mladenovic (2007), Whipp and Pengelley (2017) and McDaniel et al. (2019). Although very small numbers, some believe that peer observation is especially important for newly joined academics which is in good agreement with Bell and Madenovic's (2008) opinion that observation is an evaluative tool during teachers' probationary periods. This can be explained by the fact that most novice teachers are eager to learn from their senior colleagues to enhance their teaching strategies and methods. Another result is that a considerable number of respondents refer to this evaluative method as a bureaucratic process which lends support to the findings of Shortland (2004). This might be because those teachers who hold this belief are not aware of the values of peer observation.

#### *Differences*

Regarding the findings that contrast with previous evidence, it was found that most teachers are indifferent or reluctant to participate in post-observation meetings, whereas Kohut, Burnap and Yon (2007) emphasize the importance of such arrangements as they are helpful for observees to understand the quality of their classes. From the respondents' comments, it can be deduced that teachers are overloaded with paperwork and have little or almost no time to allocate for such arrangements. Another assumption is that, in some institutions, there is a lack of proper proformas to use for observation.

### **Conclusion**

In this paper, we attempted to highlight teachers' perception of peer observation in the context of Uzbekistan higher education institutions. It is crucial to understand the necessity of peer observations since this practice brings long-term and substantial benefits for teachers, such as developing professionally, increasing self-efficacy and upgrading teaching tools.

### **Limitations and Implications**

These research findings can be helpful for policymakers to review the compulsoriness of peer observation in higher educational institutions of Uzbekistan. That is to say that teachers in higher education should be encouraged to treat peer observation not as an imperative part of their teaching but also as a beneficial tool to grow professionally. Nevertheless, we consider that our research may have two limitations. The first is that the study is conducted on teachers of Uzbekistan who primarily teach language-related modules (193 out of 230 respondents). This restraint was probably a result of using the English language in the survey. Further and larger-scale studies could be carried out with more university teachers of different subject areas in various provinces of the country. Notwithstanding, we believe that our work could be an essential starting point to a deeper investigation of the state of implementation of peer observation in Uzbekistan. The second limitation can be that the questionnaire is applied as the only and prominent tool to research the university teachers' perceptions of peer observation. Further research can be conducted by using research tools such as interviews, observing recorded lessons to determine how teachers view observations in their teaching practice.

### **Recommendations**

Having studied and analyzed university teachers' perceptions in Uzbekistan, we would like to share some recommendations for observers and observees.

As for observers, pre and post-observation meetings should be part and parcel of observation processes. Such arrangements enable colleagues to have better collegiality and mutual understanding. Also, they should avoid judgemental comments and harsh verdicts as it is widely believed that many teachers find unjustified criticism as demotivation. Thus any statement should be considered wisely before uttered. Above all, observees should provide constructive feedback in a supportive manner that can be useful for teacher development.

When it comes to observees, they also need to set themselves for further improvements when they expect visitors to their classrooms. Firstly, it is suggested that observees should get free of negative expectations and stereotypes of peer observation. These kinds of feelings may hinder them from conducting their classes properly. Secondly, they need to be open-minded to receive both positive and negative feedback. Observees should understand that every comment they receive can contribute to their professional development.

Last but not least, teachers should continuously reflect and be able to analyze their teaching critically,

as reflection is a powerful tool to recognize one's strengths and weaknesses.

### References

Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), 29–39. Available from <https://doi.org/10.1080/13601440110033643>

Bell, M. (2005). Peer observation partnerships in higher education. Milperra, N.S.W.: Hersda Inc.

Bell, A. and Mladenovic, R. (2007). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55 (6), 735–752. Available from <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300–314. Available from <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Esterhazy, R. et al. (2021). Moving Beyond Peer Review of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development. *Review of Educational Research*, 91 (2), 237–271. Available from <https://doi.org/10.3102/0034654321990721> [Accessed 11 April 2021].

Hammersley-Fletcher, L. and Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30 (2), 213–224. Available from <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>.

Kane, T.J. and Staiger, D.O. (2012). Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation. P.O. Box 0, Seattle, Wa 2. Tel: 206-709-; E-Mail: [Info@Gatesfoundation.org](mailto:Info@Gatesfoundation.org); Web Site: <http://www.gatesfoundation.org> -01-00

Keig, L. and Waggoner, M. (1994). Collaborative peer review: the role of faculty in improving college teaching. Washington, Dc: Graduate School Of Education And Human Development, George Washington University.

Kell, C. and Annetts, S. (2009). Peer review of teaching embedded practice or policy-holding complacency? *Innovations in Education and Teaching*

*International*, 46 (1), 61–70. Available from <https://doi.org/10.1080/14703290802646156>.

Kohut, G.F., Burnap, C. and Yon, M.G. (2007). Peer Observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed. *College Teaching*, 55 (1), 19–25. Available from <https://doi.org/10.3200/ctch.55.1.19-25>

Lomas, L. and Nicholls, G. (2005). Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching. *Quality in Higher Education*, 11 (2), 137–149. Available from <https://doi.org/10.1080/13538320500175118>

McDaniel, C.E. et al. (2019). Current Practices and Perspectives on Peer Observation and Feedback: A National Survey. *Academic Pediatrics*, 19 (6), 691–697. Available from <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.03.005> [Accessed 16 April 2021].

Servilio, K.L., Hollingshead, A. and Hott, B.L. (2016). Partnerships Enhancing Practice. *Journal of Special Education Technology*, 32 (1), 23–35. Available from <https://doi.org/10.1177/0162643416681161>

Shortland, S. (2004). Peer observation: a tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228. Available from <https://doi.org/10.1080/0309877042000206778>.

Whipp, P.R., and Pengelley, R. (2017). Confidence building through peer observation of teaching and peer coaching in university departments. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (2), 99–115. Available from <https://doi.org/10.1108/ijmce-07-2016-0059>

Zeng, L.M. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review*, 31, 100333. Available from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>

### Appendix

Link to the Questionnaire

[https://docs.google.com/forms/d/1CwxdhYBhG\\_W8\\_ueWPm7UAIL4iqix8-WMEyiHB11\\_KI64/edit](https://docs.google.com/forms/d/1CwxdhYBhG_W8_ueWPm7UAIL4iqix8-WMEyiHB11_KI64/edit)

### 3. What kind of Higher Education Institution do you work for?

230 ответов

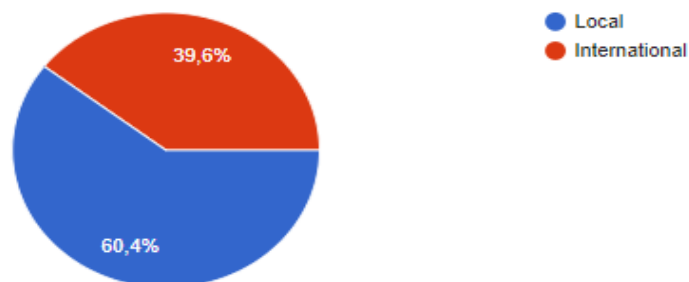


Figure 1. University



1. What is your gender?

230 ответов

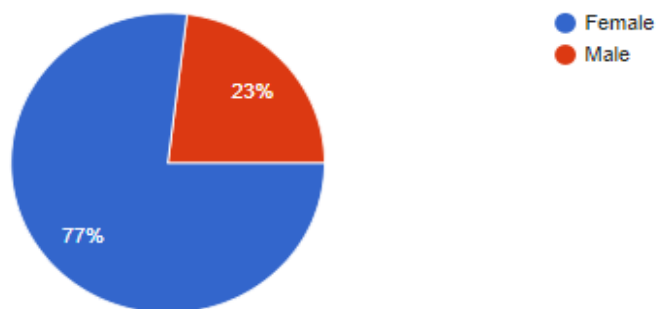


Figure 2. Gender

2. What is your teaching experience?

230 ответов

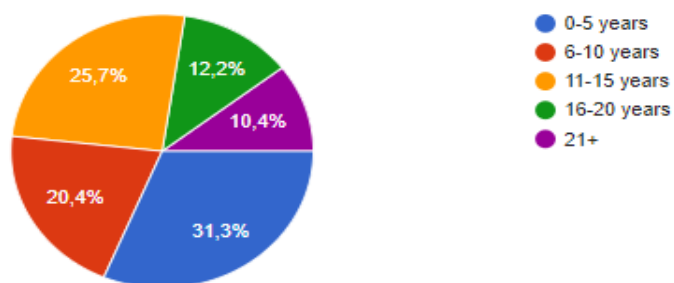


Figure 3. Experience

6. How often do you observe your colleagues' classes?

230 ответов

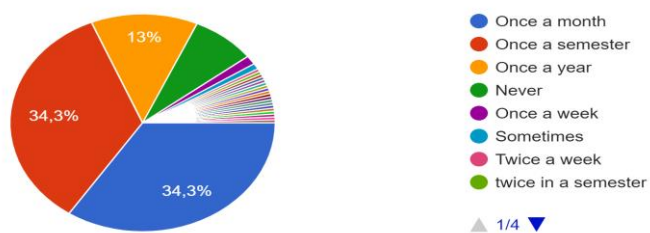


Figure 4. Frequency of observing

7. How often are your classes observed by your colleagues?

230 ответов



Figure 5. Frequency of being observed

**РОЛЬ ГРАНИЦЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ И КУЛЬТУРЫ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1397

*Дворникова Евгения Игнатьевна**Профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения,  
педагогический факультет, г. Ставрополь  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 417 «А»**Фокин Александр Алексеевич**Профессор кафедры русской и мировой литературы и технологий обучения,  
педагогический факультет  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»,  
г. Ставрополь, ул. Ленина, д. 417 «А»***АННОТАЦИЯ**

В статье рассматриваются исследования ученых, которые считают, что формирование личности как субъекта данной культуры развивается в ходе обнаружения культурных границ и испытания их на прочность.

**ABSTRACT**

The article deals with the research of scientists who believe that the formation of a personality as a subject of a given culture develops in the course of discovering cultural boundaries and testing them for strength.

**Ключевые слова:** личность, культура, граница, идентификация,

**Keywords:** personality, culture, border, identification.

Идеи М.М. Бахтина относительно важной культурообразующей функции границы были развиты отечественным структурализмом, прежде всего кругом Ю.М. Лотмана [6], применительно к изучению художественной культуры. В педагогике и психологии данная проблематика активно изучалась такими учеными, как М.В. Бороденко, М.А. Ишкова, В.А. Петровский, Б.Д. Эльконин и др. Целостное определение понятий «культура» и «личность» предполагает, что процесс формирования, развития связан с усилием, направленным на преодоление границ и ограничений различного характера, которые налагаются системой субъект – объектных отношений, языком, обществом и т.д. В работах М.В. Бороденко развивается идея смеховой культуры М.М. Бахтина [1], согласно которой посредством смеха происходит «означивание» границы нового [1]. М.А. Ишкова показывает то, как влияет феномен границы на различные типы активности ребенка в процессе его развития [4]. В.А. Петровский раскрывает побудительную силу границы, мотивирующую личность на активные действия [8]. Б.Д. Эльконин раскрывает значение границы в процессе знакового опосредствования [12].

Особую актуальность проблема границ приобретает в свете феномена идентификации личности и культуры. Идентификация, или отождествление своего «Я», своей культуры задает пределы индивида рамками значений языка и системой социальных ролей. Идентификация дает возможность индивиду определить свое место в общественной структуре, среди других индивидов, найти место размещения своего «Я» в определенном пространстве культуры, дифференцируя «свое» и «чужое». Как показывает В.А. Петровский, именно ощущение несовпадения с фиксированными пределами идентификации дает

возможность проявлять субъективную активность, формировать новую культурную идентичность [8].

Исторический анализ развития процессов идентификации раскрывает глубинную природу этого механизма, скрывающуюся в основаниях филогенеза. В культурогенезе этот процесс корнями уходит в древнейший комплекс инициации. Стремление к отождествлению опирается на достаточно древние, архаические механизмы психики человека. Такие антропологи и этнологи, как Ф. Боас, К. Леви-Стросс, М. Мосс, М. Мид, показывают, что формирование личности как субъекта данной культуры развивается в ходе обнаружения культурных границ и испытания их на прочность. Четкое отождествления своего образа и своего тела на бинарных основаниях (свое – чужое, мужское – женское, правое – левое) завершает идентификацию. Диахронический анализ культур показывает, что идентификация невозможна без судьбоносного преодоления непреодолимых пределов сакрального пространства в обряде инициации, посвящения. Инициация – это самый главный барьер на пути становления личности, обретения социокультурного статуса. Преодолев границу инициации, личность в примитивных культурах обретает свое истинное «Я». В современных культурах нет этой обрядовой, магической формы. Но в течение жизни человек множество раз преодолевает границы, проходя инициации, с тем, чтобы увидеть свое «Я» целостным, единым.

Как показывают работы этнологов, в архаических культурах обряд связан с нарушением границ «своего» мира и путешествием в страну мертвых предков. Индивид как бы проживает временную смерть и чудесное воскресение. И в этом его сопровождает обрядовый костюм, маска. «Маска», «лик», «персона» – эти категории связаны с процессом становления личности, идентификации. В работах К.Г. Юнга

анализируется древнейший архетип «персоны», устанавливается связь с духовными основами личности [12]. Этимологический аспект и психологическую связь личности с личиной, маской актера или участника карнавала исследовал М.М. Бахтин, П.А. Флоренским, Ю.М. Лотманом. Так Е.А. Родионова указывает на общую функцию маски, которая состоит в изоляции и самоизоляции носителя маски от внешней социальной и культурной среды [9, с. 305].

К. Леви-Строс в своих исследованиях показал, что в архаических культурах ношение маски осуществляется в рамках ритуального поведения и позволяет резко изменить реальный облик человека, сделать его странным и неестественным. Изготовленная самым причудливым способом маска, необычная ее форма определяла и необычное, неестественное поведение ее носителя, который мог делать то, что обычно делать нельзя, нарушать табу. Е.А. Родионова пишет: «Следует обратить внимание на активность “маски” по отношению к правилам и нормам: именно нарушение табу, как и нарушение морфологических норм человеческого лица, сообщает ритуальному клоуну и маске магическую силу, обеспечивающую их влияние на окружающих. ... Переход социокультурной границы, выход за пределы человеческой общности способствует осознанию этой границы другими членами коллектива, и в силу этого необходимость соблюдения той или иной общественной нормы приобретает как бы двойную силу: осознанной становится не только сама норма, но и степень возможного отклонения от нее» [9, с. 307].

Этнологи и антропологи подчеркивают, что маска отражает не случайное или индивидуально инициированное отклонение. В маске запечатлен общий предок, существо, которого нет и которое всегда присутствует, являясь условием существования родовой общины, воплощая в себе предписания и безусловные требования закона. Отклонение в ритуальном поведении направляется отнюдь не в сторону усиления единичных, индивидуальных вариантов поведения, а в сторону приобщения к максимально общему, стоящему выше индивида. Ценности коллектива, племени, группы утверждаются через ритуальные формы маски. Ношение маски в процессе обрядового действия позволяет индивиду не только выйти за пределы существующих в социуме норм, табу, но прежде всего приобщиться к «вечной жизни» предка, того, кто задает нормы: «... “Персональная” позиция предполагает выход за пределы “обжитого пространства” и фиксирует отношение к нему» [9, с. 311].

Ритуальная маска-личина позволяет тому, кто ее надевает, примерять к лицу, совершать временной переход за пределы реального в пространство сверхреального. Такой человек осуществляет временный переход в иной мир, в котором нормы и правила, обязательные для всех, устанавливаются, т.е. получает возможность стать в позицию автора и создателя этих правил.

Рассматриваемые Е.А. Родионовой процессы раскрывают связь ритуального надевания маски с описанным З. Фрейдом механизмом формирования индивидуального «Сверх - Я» за счет идентификации с образом вождя первобытной орды. Отмеченные аспекты ритуального маскарада сопоставимы так же с описанными М.М. Бахтиным механизмами карнавализации. Но если Бахтин делает акцент на присвоение и последующее развитие норм через их отрицание, то Е.А. Родионова обращает внимание на процесс идентификации с “высшим существом”, автором норм, что дает ощущение свободы от их выполнения и позволяет более терпимо относиться к ним в обычной жизни.

Таким образом, можно считать, что маска (личина, личность) открывает возможность индивиду выходить за пределы себя естественного, чтобы обрести себя вначале как производителя культуры, а затем как ее члена. «В маске ... в полном смысле слова сосредоточены функции социальной регуляции, общественной “гармонизации” индивидуального героического “характера”» [10, с. 150]. Исследователь отмечает важную роль момента выхода за пределы в структурировании, формировании субъекта как социального существа. Е.А. Родионова анализирует феномен маски с позиций сценической модели личности. Однако в данном феномене видна и модель интериоризации, формирования высших психических функций, описанных Л.С. Выготским [3]. При формировании личности в онтогенезе отмечается тот же процесс – ребенок идентифицирует себя с позицией взрослого, которая затем становится его собственной внутренней позицией. Такова, по сути, диалектика внутренней и внешней речи, по Л.С. Выготскому.

Исследователи примитивных культур показывают факты несовпадения лица и маски, исполнителя и социальной роли, индивида и его социальной сущности, играют созидательную, структурообразующую роль в процессе идентификации. Субъект, собственное активное «Я» формируется в месте несовпадения лица и личины, физического индивида и члена социальной группы.

Отмеченный принцип формирования авторства через «отстранения» имеет аналоги и в более глубоких механизмах формирования репрезентации физического тела и его социальной значимости. Человек обретает свои атрибуты, начиная от образа тела и кончая собственным социальным и психическим «Я» через столкновение с границей, через сопротивление. На основе этого опыта и формируется знание о «своем» и «чужом», о субъекте и объекте, «Я» и «не – Я». Если граница абсолютна и не поддается воздействию, то это значит, что здесь заканчивается «Я» и начинается объект. Представление о «Я» складывается из опыта преодоленных границ различной модальности.

Психологические механизмы формирования представления об объекте в раннем возрасте

рассматривались подробно Ж. Пиаже (1994). Как отмечает А.Ш. Тхостов, понятие и осознание собственного физического тела происходит через столкновение с жестким миром, к которому нужно приспособляться. Более того, идентификация своего тела начинает существовать как факт сознания только при обнаружении его собственного сопротивления. «Свое существование (как объект сознания) тело получает, лишь демонстрируя упругость и непрозрачность, неадекватность прогнозирования и управления» [11, с.6]. Тело становится фактом сознания человека, когда приходится прилагать усилия для управления им. Мы не ощущаем те элементы собственного организма, которые действуют исправно без нашего вмешательства. Именно через сопротивление как среды, так и самого организма для человека оформляется представление о своем физическом теле. По той же модели строятся и идентификации культурного тела, которое определяется принадлежностью к конкретной социально-исторической среде. Тело в целом, его отдельные части, функции, проявления наделяются значениями, определяются как правильные и неправильные, приличные и неприличные. По отношению к телу действуют нормативы, задающие пределы его возможностей. Представление о «культурном» теле обязано своим происхождением давлению культурной среды.

М. Мид [7] показала в своих исследованиях, что в разных культурах ребенка с раннего детства приучают к «правильному» осуществлению ряда естественных функций, связанных с питанием, отправлениями, овладением инструментами – в результате чего некоторые элементы тела попадают в фокус внимания, становятся предметом управления и наделяются социальным значением. Ограничения, налагаемые на тело, формируют его новый «ландшафт», определяемый тем, что общество в теле видит, а что игнорирует. К. Леви-Строс [5] показал, что важнейшим противопоставлением является противопоставление «природы» и «культуры», «натурального» и «культурного» тел, которые не совпадают по своей фактуре, образуя в месте соединения «зону неопределенности». Это пространство оставляет возможность как для свободного развития, так и для болезни, патологии, когда между натуральным и культурным телом возникают конфликты. Однако, именно это пространство стыка является местом идентификации, самоопределения субъекта культуры. Личность человека не совпадает с маской, социальной ролью, но определяется возможностью выбрать и исполнять эту роль. Если маска сливается с носителем, то можно говорить о потери личности. Чтобы «Я» сформировалось и завершило идентификацию, необходима проницаемая граница. Реальность социального «Я», как и «Я» телесного, производно

от сопротивления социальной и языковой среды. Оно существует в силу осязаемости давления социальных норм и, в то же время, в силу их подверженности произвольным изменениям. Граница, на которой формируется «Я», должна быть четкой, но проницаемой.

#### Список литературы:

1. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. — Москва : Художественная литература, 1990. — 543 с.
2. Бороденко, М. В. Два лица Януса-смеха / М. В. Бороденко. - Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1995. - 86 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 томах. Том 1-6 / Л. С. Выготский; составитель М. Г. Ярошевский. – Москва: Педагогика, 1982-1984.
4. Ишкова, М. А. Феномен границы в детерминации активности ребенка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / М. А. Ишкова. – Москва, 1998. – 22 с.
5. Леви-Строс, К. Структурная антропология / К. Леви-Строс. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 512 с.
6. Лотман, Ю. М. История и типология русской культуры / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2002. - 768 с.
7. Мид, М. Культура и мир детства : избранные произведения / М. Мид. - Москва: Наука, 1988. - 429 с.
8. Петровский, В. А. Феномены субъектности в развитии личности / В. А. Петровский. - Самара: Институт «Открытое о-во», 1997. - 102 с.
9. Родионова, Е. А. Способы описания личности и «сценическая модель» / Е. А. Родионова // Социальная психология личности: монография / ответственный редактор М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – Москва: Наука, 1979. - С. 300-324.
10. Родионова, Е. А. Формирование представлений о личности и социальных механизмах регуляции поведения: культурно-исторический аспект / Е. А. Родионова // Психологические механизмы социального поведения: сборник статей / ответственный редактор М. И. Бобиева, В. В. Шорохова. - Москва, 1979. - С. 128-151.
11. Тхостов, А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) / А. Ш. Тхостов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1994. - №2. - С. 3-12.
12. Эльконинова, Л. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъективность действия / Л. Эльконинова, Б. Д. Эльконин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 1993. - № 2. - С. 62-70.
13. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. - Москва : Канон, 1994. - 319 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИНЯТИЯ РОЛИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРЕВОДЕ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1398

**Емельянова Яна Борисовна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода,  
Высшая школа перевода  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет  
им. Н.А. Добролюбова»  
603155 ул. Минина 31а, г. Нижний Новгород, Российская Федерация

**PSYCHOLOGICAL BASIS OF ROLE TAKING IN CROSS-CULTURAL MEDIATION IN TRANSLATION****Emelyanova Yana Borisovna**

candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor,  
Department of Theory and Practice of English and Translation,  
Higher School of Interpreting and Translation  
Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia  
31a Minina str., Nizhny Novgorod 603155, Russia

**АННОТАЦИЯ**

В контексте осуществления межкультурного посредничества с переводом особый интерес представляет проблема переключения переводчика между разными позициями видения и описания действительности. В настоящей работе такой переключение предлагается рассматривать как переключение между ролями носителей исходной и переводящей лингвокультур. Целью данной статьи является попытка выявить и описать психологические ресурсы, механизмы и процессы, обеспечивающие принятие роли носителя иной лингвокультуры. На основе анализа научных исследований к личностным ресурсам, обеспечивающим принятие иной лингвокультурной роли, предлагается отнести: а) эмпатию; б) активную личностную позицию; в) творческий подход; г) рефлексии; д) готовность «инвестировать» в процесс овладения новой ролью. Практическая значимость исследования заключается в том, что понимание описанных выше психологических ресурсов и механизмов, задействованных в процессе принятия ролей, позволит скорректировать обучение переводу и иностранным языкам в контексте подготовки переводчиков за счет обеспечения более осознанной, целенаправленной и профессионально-ориентированной учебной деятельности студентов. В работе предлагаются конкретные практические рекомендации по применению сделанных выводов.

**ABSTRACT**

In the context of cross-cultural mediation in translation the problem of switching between different conceptual and linguistic worldviews is of particular interest. The present paper suggests that this switching should be seen as switching between different linguacultural roles, i.e. the roles of members of the source and target cultures. The aim of this article is to identify and describe the psychological resources, processes and mechanisms involved in taking the role of a member of a different culture. Based on the analysis of relevant literature the following psychological resources required for taking a different linguacultural role have been identified: a) empathy; b) agency; c) creativity; d) reflection; e) willingness to invest in taking a new role. The practical value of the present paper is determined by the fact that a better understanding of the above-mentioned psychological resources, processes and mechanisms can enable improvements in teaching translation and foreign languages to trainee translators by making students' learning activity more conscious, purposeful and professionally-oriented. Practical recommendations for implementing the proposed ideas are provided.

**Ключевые слова:** перевод, межкультурная коммуникация, переключение лингвокультурных кодов, роль, принятие роли, дидактика перевода.

**Keywords:** translation, cross-cultural communication, linguacultural code-switching, role, role-taking, didactics of translation.

**Введение**

В процессе осуществления своей профессиональной деятельности переводчик как межъязыковой и межкультурный посредник создает текст перевода, характеризующийся адекватностью и способностью обеспечивать необходимый коммуникативный эффект на получателя перевода. Для этого ему необходимо поочередно ставить себя на место отправителя оригинала для лучшего понимания текста и

получателя перевода для оценки потенциального коммуникативного эффекта.

Переводчик вынужден постоянно переключаться не только между языками, но и между двумя позициями восприятия и описания мира, моделями коммуникативного и речевого поведения (в зарубежных исследованиях предлагаются термины «mindshifting» [48], «cultural turn» [11]). Для описания данного процесса нами был предложен термин «лингвокультурное

переключение», под которым мы предлагаем понимать «переключение, имеющее место в процессе перевода, обеспечивающее выход на другую систему видения и языкового описания действительности и являющееся одним из условий создания адекватного текста перевода, соответствующего норме и узусу переводящего языка» [5, с. 43].

В процессе восприятия или создания текста переводчик в некоторой степени принимает на себя «чужую» роль – роль носителя иной культуры. Такой характер переводческой деятельности позволяет говорить об имеющем место в переводе ролевом переключении. Целью данной статьи является попытка выявить и описать психологические характеристики и ресурсы, лежащие в основе принятия «культурных ролей».

### Понятие "роль"

Существует большое количество определений термина «роль». В социальной психологии роль определяется как «набор прав, обязанностей, ожиданий, норм и поведений, которые человек должен выполнять» [10, с. 243]. В других трактовках роли больший акцент делается на контексте, в котором она функционирует. Роль рассматривается как «склонность действий и поведения человека складываться в характерные модели, которые могут быть предсказаны на основе знания социального контекста, в котором они появляются» [13, с. 1681].

В ряде определений подчеркивается элемент взаимодействия с другими. В этом контексте роль рассматривается как набор поведенческих действий и ассоциированных с ними установок, посредством которых мы взаимодействуем с окружающими и с собой. По мнению Дж. Мида (G. Mead), роли – это модели поведения, представляющие собой ответы на определенные совокупности поведенческих действий других людей [33]. Основатель психодрамы Я. Морено (J. Moreno) рассматривает роль как «межличностный опыт, который для своей актуализации, как правило, требует участия двух или более индивидов» [36, с. 184].

В рамках символического интеракционизма трактовка роли в определенной степени интегрирует важность контекста и взаимодействия в «другими». Роль рассматривается как «совокупность действий, осуществляемых индивидами в определенном контексте уже существующих норм, убеждений, отношений, представлений действующих лиц о себе и «определения ситуации», которая разворачивается по мере осуществления взаимодействия между действующими лицами и другими участниками коммуникации» [39, с. 3].

Существуют подходы, в рамках которых роль рассматривается как форма проявления «себя». Она определяется как «функционирующая форма, которую принимает индивид в конкретный момент, когда он реагирует на конкретную ситуацию с участием других людей или предметов» [38, с. 62]; «реальные осязаемые формы, которые принимает

наше «я» [36, с. 153].

Роли тесно связаны с культурой. Я. Морено подчеркивает социальные и культурные истоки наших ролей. По его мнению, «каждая культура характеризуется определенным набором ролей, которые она накладывает <...> на ее представителей» [37, с. 520]. Аналогичные выводы можно встретить в работах других исследователей [23].

В контексте переводческой деятельности мы будем понимать роль как определенную позицию видения, осмысления, оценки и языкового описания мира, обусловленную определенной культурой, и коммуникативное поведение, заданное данной позицией или максимально приближенное к нему. При этом мы опираемся на утверждение о том, что «культурно обусловленные способы бытия предполагают использование социально уместных языковых средств, а также социально уместных способов поведения, оценки и мышления» [25, с. 105]. В определении понятия «коммуникативное поведение» мы придерживаемся трактовки, предложенной И.А. Стерниным, который рассматривает его как «совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций общения той или иной лингвокультурной общности» [7, с. 279]. Близкой по сути является трактовка роли в теории «Role switching» С.П. Семенова, где термин «роль» используется для обозначения психологического и коммуникативного состояния человека, обращенного к другому. Роль включает в себя образ и содержание этого состояния, внутреннее состояние и внешние проявления. По мнению автора концепции, в разных ролях человек может по-разному воспринимать информацию и передавать ее окружающим [6].

### Принятие роли в контексте межкультурного посредничества

Термин «принятие роли» был введен Дж. Мидом, который понимал его как ментальную или когнитивную или эмоциональную деятельность, когда человек проецирует себя в положение и ситуацию другого, т.е. мысленно ставит себя на его место, чтобы получить представление о его возможном поведении в данной ситуации [34]. Ряд исследователей отмечают, что в отличие от термина «исполнение роли» (role playing), имеющего социологический характер и в большей степени ориентированного на внешнее ролевое поведение, понятие принятия роли (role taking) – это психологическое понятие, отражающее внутреннее состояние человека [18].

Способность к принятию роли другого рассматривается как природная способность и как конкретный навык [52]. По мнению А. Блатнера (A. Blatner), любая модель поведения, в том числе культурно обусловленная, которую можно «выучить» или освоить, может быть присвоена целенаправленно в результате практики [14]. Принятие роли в контексте осуществления переводческой деятельности предполагает умение присваивать «чужие» ценности, взгляд на мир и

формирование способности действовать с этих позиций.

Прежде всего, это требует всестороннего владения иностранным языком и культурой. Язык является ключевым инструментом для принятия роли носителя другой лингвокультуры. По мнению Дж. Мида, язык позволяет человеку «принять роль другого» [33]. Изучение иностранного языка в определенной степени предполагает приобретение новой идентичности, связанной с ним [20]. Сам процесс изучения языка рассматривается многими «не только как овладение лингвистическим кодом, но и как обучение тому, как принимать роль и позицию в широком социальном и культурном контексте» [54, с. 94]. Ряд исследований показывает, что люди воспринимают себя и окружающую действительность по-разному, когда говорят на разных языках [17]. Данные мнения объясняются тем, что:

а) идентичность тесно связана с языком [44], а язык рассматривается как инструмент обозначения своей идентичности [61];

б) существует тесная связь между изучением иностранного языка и реконструированием идентичности (*identity reconstruction*) [22; 40; 41];

в) изучение иностранного языка связано с приобретением «несколько иного мышления», развитием способности «мышления непосредственно на иностранном языке» [1], «мышления для говорения» (*thinking for speaking*) [47].

Однако само по себе овладение языковой и культурной информацией не обязательно означает умение действовать с позиций другой лингвокультуры, осуществлять межкультурное посредничество, требуемое в переводе. Ключевым, на наш взгляд, является формирование специфической личностной позиции, обеспечивающей способность быть адекватным участником межкультурной коммуникации. К числу существующих понятий, в той или иной мере отражающих специфику такой личностной организации, можно отнести следующие:

а) *межкультурный тип мышления* (*intercultural mindset*) (J.M.Bennett, M.J.Bennett). Авторы концепции полагают, что правильнее было бы говорить не столько о типе мышления, сколько о *типе личностного отношения* [12];

б) *межкультурная чувствительность* (*intercultural sensitivity*) (J.M.Bennett, M.J.Bennett) – способность истолковывать культурные различия, восприятие реальности как все более и более способной вместить культурные различия [12];

в) *культурный интеллект* (P.C. Early, S. Ang) – «способность взаимодействовать с субъектами иной культурной среды, понимать поведенческие стратегии других и демонстрировать поведение адекватное той или иной культуре» [цит. по: 4, с. 118];

г) *метакультурная способность* (*metacultural capacity*) (R. Leppihalme) – понятие, предложенное применительно к переводческому контексту и понимаемое как «способность понимать

экстралингвистические знания, относящиеся к культуре исходного языка и учитывать ожидания и фоновые знания потенциальных получателей перевода», чтобы справляться с неизбежными расхождениями в разных способах восприятия реальности [32, с. 20].

Несмотря на различия в терминологии, можно увидеть определенное сходство в описанных выше мнениях. Все они свидетельствуют о необходимости определенной личностной трансформации для адекватного участия в межкультурной коммуникации с переводом.

#### **Личностные ресурсы, необходимые для принятия роли носителя иной культуры**

##### *Эмпатия*

Эмпатия представляет собой «способность проникать во внутренний мир другого человека, его мысли и чувства» [31, с. 82]. Важность данного умения подчеркивается многими исследователями. Процесс принятия другой модели видения мира предполагает способность «мысленно встать на место оппонента и изнутри с его помощью рассмотреть здание, которое он построил, а одной интеллектуальной терпимости, понимания рассуждений и исходных установок другого человека недостаточно» [8, с. 55]. Б.М. Гаспаров говорит о «духовной включенности», т.е. определенной эмоциональной вовлеченности, заинтересованности [3].

Аналогичным образом, Г. Тури (G. Toury) отмечает, что переводчику нужно уметь заинтересоваться другой культурой, проникнуться ее мироощущением, проявить к ней сознательный интерес. Для того чтобы стать переводчиком необходимо осуществить процесс ассимиляции типичных моделей поведения в определенных социокультурных ситуациях [49].

Для эмпатии необходимо «чувство резонанса» (*a sense of resonance*) [24] с той лингвокультурой, которую человек хочет понять и принять, т.е. развитие резонанса с ролью другого. Одним из необходимых условий установления такого резонанса является конгруэнтность роли и личности человека (*role – self-congruence*), которая, согласно теории ролей, является определяющим условием успешности присвоения и реализации роли [46].

В контексте переводческой деятельности эмпатия может выражаться в: 1) проявлении определенного эмоционального отклика на позицию представителя другой культуры; 2) готовности поставить себя на место другого человека с целью понять его взгляд на мир и логику мышления; 3) способности (на какое-то время) отодвигать свои привычные взгляды и убеждения на второй план; 4) умения подавлять свои собственные оценки, реакции.

##### *Творческий подход*

Присвоение позиции носителя языка, «вживание» в нее в значительной степени пересекается с умением перевоплощаться. Д. Янив (D. Yaniv) рассматривает креативность как одну из ключевых характеристик, необходимых для

процесса принятия роли другого. Он также предлагает рассматривать эмпатию как творческий процесс и вводит понятие «творческой эмпатии» (creative empathy), необходимой для принятия роли [52].

Творческий подход опирается на способность воображения «создавать новые образы окружающего мира и нас самих» [51, с. 176], что предполагает определенную долю фантазии, идеализации, стереотипизации и перевоплощения [19]. В определенной степени это именно тот процесс, который происходит при овладении другим языком, культурой, менталитетом и стилем мышления.

Б. Андерсон (B. Anderson) ввел понятие «воображаемого сообщества» (imagined community), создаваемого в воображении людьми, которые воспринимают себя как часть этого сообщества [9]. Применительно к изучению иностранного языка отмечается, что обучающиеся:

а) воспринимают сообщество носителей этого языка в виде воображаемого сообщества, с которым они надеются взаимодействовать в будущем [29], и имеют определенный образ этого сообщества [41];

б) приобретают чувство общности с воображаемым сообществом носителей изучаемого языка, несмотря на возможное отсутствие реальных контактов в настоящем [42];

в) приобретают воображаемую идентичность (imagined identity) [41; 42].

Наличие подобных образов существенно влияет на текущий процесс обучения, вовлеченность обучающихся в изучение языка [41; 42; 61]. Исследования показывают, что потенциальная возможность взаимодействовать с или быть частью воображаемого сообщества рассматривается студентами как тот результат, в который они готовы вкладывать время и усилия [50] и напрямую определяет объем этих вложений [53]. Кроме того, такие затраты укрепляют воображаемую идентичность.

Переводчику может быть необходима способность: 1) сформировать образ носителя языка, представить себе его; 2) представить себя в определенной роли, в частности роли носителя другой культуры; 3) копировать/присваивать чей-то стиль мышления; 4) действовать в рамках роли/«играть» ее.

#### *Активная личностная позиция*

Принятие иного взгляда на мир – осознанное волевое и целенаправленное действие, предполагающее анализ взглядов другого человека как самостоятельного действующего лица с целью их более глубокого и искреннего понимания [52], а сам термин «принятие» указывает на необходимость активного деятеля.

Изучение иностранного языка – это вопрос личного выбора, что подтверждает важность активной позиции в данном процессе. Было установлено, что ощущение себя как деятеля способствует более успешному и гармоничному принятию новой идентичности [21; 43].

Для переводчика это может означать

целенаправленное развитие способности отходить от привычного видения ситуации, принимать и присваивать «иной» взгляд на мир, смотреть на вещи с разных точек зрения, ориентироваться в ситуации и выбирать нужную роль, целенаправленно входить в другую роль. В контексте переводческой деятельности это является требованием профессии, а не вопросом личных предпочтений и, соответственно, должно целенаправленно формироваться.

#### *Готовность «инвестировать» в процесс принятия роли*

Активная позиция деятеля, о которой шла речь выше, неразрывно связана с мотивацией и готовностью вкладывать время, силы и психологические ресурсы в процесс принятия роли носителя иной лингвокультуры. Вслед за Б. Нортон (B. Norton) мы предлагаем говорить о понятии «инвестиции» (investment), которое в отличие от категории мотивации, связанной с желанием изучать язык, отражает способность и готовность обучающихся целенаправленно вкладываться в овладение новой идентичностью, тесно связанной с изучаемым языком и культурой, с целью получения определенного значимого результата или достижения личностных целей [40]. Понятие «инвестиции» рассматривается Б. Нортон как альтернативное мотивации и дополняющее ее, поскольку по результатам своих исследований исследовательница установила, что высокий уровень мотивации не обязательно приводит к успешному изучению языка.

Важность инвестиции в рассматриваемом контексте связана с необходимостью так называемого «научения роли» (Дж. Мид), т.е. освоения ролей в процессах межличностного взаимодействия, когда формируются определенные ролевые поведенческие навыки. Известно, что регулярное поведение за счет постоянного воспроизведения трансформируется в узнаваемые прочные роли [45]. Также повышается качество их реализации и формируется способность «играть» эти роли целенаправленно и по требованию [15], происходит более глубокое формирование данной стороны нашей личности [16]. Все это актуально и в контексте присвоения роли носителя иной лингвокультуры, т.к. именно путем непосредственного участия в культурно-обусловленных ситуациях человек оказывается помещенным в конкретную роль и может присвоить или научиться тому, как «быть» определенным человеком [27].

#### *Рефлексия*

Я. Морено утверждал, что «наше «я» развивается и консолидируется из всех ранее выполнявшихся нами ролей» [цит. по: 52, с. 71]. Изучение иностранного языка и овладение его культурой неизбежно приводит к определенным личностным изменениям. По мнению исследователей, мы не столько приобретаем еще одну отдельную идентичность или «под влиянием опыта наполовину становимся другими людьми» [16, с. 864], сколько происходит формирование



«третьего пространства» (third space), так называемой «гибридной идентичности» (hybrid identity) [35]. Э. Янсен (E. Jansen) полагает, что «гибридизация идентичности (hybridisation of identity) начинается в процессе соединения двух или более относительно различных идентичностей более или менее одновременно» [28, с. 30].

Присвоение новой роли может обогащать человека и быть инструментом для самореализации за счет создания новых образов и формирования или присвоения новых форм выражения. Так, в процессе изучения иностранного языка происходит развитие чувства собственного «я» через поиск своего «голоса» в иностранном языке [26]. В.Е. Болдырев подчеркивает, что коммуникативная личность человека может включать разные роли (своеобразные «голоса»), предполагающие особое речевое поведение, и при этом сохранять свою индивидуальность [2, с. 100].

С другой стороны, принятие роли другого позволяет по-новому взглянуть на себя, т.к. дает возможность:

а) выйти за пределы своего опыта и оказаться в рамках другой позиции мировосприятия, посмотреть на себя со стороны;

б) изменить модели своего мышления и восприятия в результате попыток представить, что означает «быть кем-то другим», осознать появление «другого» в себе;

в) анализировать и контролировать свои реакции;

г) размышлять о себе самом, более критично относиться к себе.

Однако принятие роли может приводить к внутреннему конфликту между «своими» и не-«своими» чертами, т.к. предполагает проявление черт другого человека в рамках своей личности [52]. Би-культурность по умолчанию рассматривается как положительная характеристика. Однако, как показывают исследования, она может приводить и к внутренним конфликтам ценностей и убеждений [30].

Таким образом, принятие роли носителя иной лингвокультуры так или иначе влияет на нашу личность, наше «я», наше восприятие себя в контексте этой новой роли и восприятия роли в контексте своей личности. Все эти процессы требуют осмысления и осознания.

В контексте переводческой деятельности помимо осмысления своей и приобретенной культурных ролей рефлексия также предполагает способность осмысливать свою профессиональную позицию по отношению к этим ролям, формировать и поддерживать определенный личностный нейтралитет. Он заключается в умении избегать оценочных и субъективных суждений и воспринимать языки и культуры как равные, но разные позиции видения мира. Проявлением подобного личностного нейтралитета может быть умение: 1) ставить на первый план цели и задачи профессиональной деятельности; 2) подстраиваться под ситуацию и условия

осуществления деятельности; 3) воздерживаться от личных оценок позиций участников коммуникации, их поведения, содержания высказываний и пр.; 4) избегать влияния личной позиции и взглядов на осуществление профессиональной деятельности.

### Выводы и предложения

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Учитывая специфику целей, действий и позиции переводчика в процессе коммуникации с переводом, целесообразно говорить о переключении лингвокультурных ролей как элементе переводческой деятельности, отражающем переключение между различными позициями видения и языкового описания действительности.

2. Принятие роли представителя определенной лингвокультуры предполагает умение присваивать «чужие» ценности, взгляд на мир и формирование способности действовать с этих позиций, которая основывается не только на овладении языковой и культурной информацией, но и требует определенной личностной трансформации, необходимой для адекватного участия в межкультурной коммуникации с переводом.

3. Принятие роли представителя иной лингвокультуры задействует такие личностные ресурсы как эмпатия, активная личностная позиция, творческий подход, рефлексия и готовность «инвестировать» в процесс овладения новой ролью.

Понимание описанных выше личностных характеристик и ресурсов, задействованных в процессе принятия ролей, позволит скорректировать обучение переводу и иностранным языкам в контексте подготовки переводчиков за счет обеспечения более осознанной, целенаправленной и профессионально-ориентированной учебной деятельности студентов. В частности, это может быть:

а) создание соответствующего учебного контекста для более успешного погружения в изучаемую лингвокультуру;

б) организация деятельности студентов, обеспечивающей апелляцию к и подключение соответствующих личностных ресурсов;

в) отбор соответствующих материалов для аудиторной и самостоятельной работы;

г) разработка специальных упражнений для развития и тренировки отдельных навыков и механизмов;

д) разработка заданий, позволяющих студентам более четко осознать суть межкультурной посреднической деятельности переводчика и создающих контекст, приближенный к условиям переводческой деятельности и позволяющий на практике реализовать и отработать необходимые навыки в комплексе.

## Библиографический список

1. Беляев Б.В. *Новое в психологии обучения иностранным языкам // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком.* Изд-во МГУ; **1969.** С. 143-155. [Beljaev BV *Novoe v psihologii obuchenija inostrannym jazykam.* Psihologicheskie i psiholingvisticheskie problemy vladenija i ovladenija jazykom. Izd-vo MGU; 1969. 143-155. (In Russ).]
2. Болдырев В.Е. *Введение в теорию межкультурной коммуникации.* Курс лекций. М.: Русский язык. Курсы; **2010.** [Boldyrev VE *Vvedenie v teoriju mezhkul'turnoj kommunikacii.* Kurs lekcij. M.: Russkij jazyk. Kursy; **2010.** (In Russ).]
3. Гаспаров Б.М. *Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования.* М.: «Новое литературное обозрение»; **1996.** [Gasparov BM *Jazyk. Pamjat'. Obraz. Lingvistika jazykovogo sushhestvovanija.* M.: «Novoe literaturnoe obozrenie»; **1996.** (In Russ).]
4. Гураль С.К., Павленко Е.И. *Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура.* **2011.** №2 (14). С. 115-120. [Gural' SK, Pavlenko EI *Formirovanie polikul'turnoj mnogojazychnoj lichnosti novogo tipa posredstvom tret'ego inostrannogo jazyka.* Jazyk i kul'tura. **2011;**2(14):115-120. (In Russ).]
5. Емельянова Я.Б. *Теоретические основы и предпосылки переключения лингвокультурных кодов в переводе: Монография.* Н.Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; **2017.** [Emel'janova JaB *Teoreticheskie osnovy i predposylki perekljuchenija lingvokul'turnyh kodov v perevode:* Monografija. N.Novgorod: Izdatel'stvo Nizhegorodskogo gosuniversiteta im. N.I. Lobachevskogo; **2017.** (In Russ).]
6. Семёнов С.П. *Role Switching (теория и практика подхода).* СПб.: ТАТ; **2005.** [Semjonov SP *Role Switching (teorija i praktika podhoda).* SPb.: TAT; **2005.** (In Russ).]
7. Стернин И.А. *О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung.* Halle; **1989.** P. 279–282. [Sternin IA *O ponjatii kommunikativnogo povedenija.* Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung. Halle; **1989.** 279-282. (In Russ).]
8. Шрейдер Ю.А. *Лекции по этике.* М.: Моск. Ин-т развития образовательных систем; **1994.** [Shrejder JuA *Lekcii po jetike.* M.: Mosk. In-t razvitija obrazovatel'nyh system; **1994.** (In Russ).]
9. Anderson B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism (2nd ed.).* London and New York: Verso; 2006.
10. Barnett RC. *Role Theory.* In: Michalos AC, editor. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research.* Springer; 2014. p. 243.
11. Bassnett S, Lefevre A. *Translation, History and Culture.* London: Printer Publishers; 1990.
12. Bennett JM, Bennett MJ. *Developing intercultural sensitivity.* In: Landis D, editor. *Handbook of Intercultural training.* SAGE; 2004. p. 147-165.
13. Biddle BJ. *Role theory.* In: Borgatta EF, Borgatta ML, editors. *Encyclopedia of Sociology.* New York: Macmillan; 1992. p. 1681-1685.
14. Blatner A. *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice (4th ed.).* New York: Springer; 2000.
15. Blatner A. *Role dynamics: an integrative approach to psychology and user-friendly language;* 2006 [cited 2017 January 18]. Available from: <http://www.blatner.com/adam/level2/roletheory.htm>
16. Block D. *The rise of identity in SLA research,* post Firth and Wagner. *The Modern Language Journal.* 2007;91:863-876. doi:10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x
17. Burck C. *Living in several languages: Language, gender and identities.* *European Journal of Women's Studies.* 2011;18(4):361-378. doi:10.1177/1350506811415196
18. Coutu W. *Role-playing vs. role-taking: an appeal for clarification.* *American Sociological Review.* 1951;16:180-187.
19. Dagenais D. *Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education.* *Journal of Language, Identity, and Education.* 2003;2(4):269-284.
20. Demirezen M. *Identity Problems of Non-native Teachers of English in Teacher Education.* *The Internet TESL Journal.* 2007;13(8) [cited 2010 July 15]. Available from: <http://iteslj.org/Articles/Demirezen-NonNativeTeachers.html>
21. Duff P. *Identity, agency, and second language acquisition.* In: Gass SM, Mackey A, editors. *The Routledge handbook of second language acquisition.* New York, NY: Routledge; 2012. p. 410-441.
22. Edwards J. *Language and identity: An introduction.* Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2009.
23. Fonagy P, Gergely G, Target M. *The parent-infant dyad and the construction of the subjective self.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 2007;48:288-328. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x
24. Fox C. *The question of identity from a comparative education perspective.* In: Arnone RF, Torres A, editors. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local.* Rowman and Littlefield Publishers; 2007. p. 117-128.
25. Hicks D. *Contextual inquiries: A discourse-oriented study of classroom learning.* In: Hicks d, editor. *Discourse, learning, and schooling.* New York: Cambridge University Press; 1996. p. 104-144.
26. Higgins C. *The formation of L2 selves in a globalizing world.* In: Higgins C, editor. *Identity formation in globalizing contexts. Language learning in the new millennium.* New York: Mouton de Gruyter; 2011. p. 1-18.
27. Hirst E. *Identity construction in complex second language classrooms.* *International Journal of Educational Research.* 2007;46:159-171. doi:10.1016/j.ijer.2007.09.008
28. Jansen E. *The construction of multilingual identities: A qualitative study about adolescents*

- becoming multilingual agents in the German-Scandinavian Gemeinschaftsschule in Berlin. Master thesis; 2015 [cited 2020 April 18]. Available from: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45850/CIE\\_MasterThesis\\_ElisabethJansen.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45850/CIE_MasterThesis_ElisabethJansen.pdf?sequence=9&isAllowed=y)
29. Kanno Y, Norton B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*. 2003;2(4):241-250.
  30. Katan D. *Translating across Cultures: An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. St. Jerome Publishing; 1999.
  31. Kohut H. *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press; 1984.
  32. Leppihalme R. *Culture bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters; 1997.
  33. Mead GH. *Stanford Encyclopedia of Philosophy. Roles, the Self, and the Generalized Other*; 2008 [cited 2020 May 20]. Available from: <https://plato.stanford.edu/entries/mead/#RolSelGenOth>
  34. Mead GH. *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press; 2009.
  35. Miller ER, Kubota R. Second language identity construction. In: Herschensohn J, Young-Scholten M, editors. *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press; 2013. p. 230-250.
  36. Moreno JL. *Psychodrama, first volume (4th ed.)*. Beacon, NY: Beacon House; 1946/1985.
  37. Moreno JL. The role concept: A bridge between psychiatry and sociology. *The American Journal of Psychiatry*. 1961;118:518-523.
  38. Moreno JL. *The Essential Moreno: Writings on Psychodrama, Group Method, and Spontaneity*. Springer Publishing Company; 1987.
  39. Müller WC, Saalfeld T. Roles in Legislative studies: A theoretical introduction. *Journal of Legislative Studies*. 1997;3(1):1-16.
  40. Norton B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Pearson Education/Longman; 2000.
  41. Norton B. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: Breen M, editor. *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education; 2001. p. 156-171.
  42. Norton B, Toohey K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*. 2011;44:412-446. doi:10.1017/S0261444811000309
  43. Pavlenko A, Lantolf JP. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf JP, editor. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press; 2000. p. 155-177.
  44. Pennycook A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: Hall JK, Eggington WG, editors. *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters; 2000. p. 89-103.
  45. Pennycook A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Routledge; 2001.
  46. Sarbin TR. Role theory. In: Lindzey G, editor. *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, Mass.: Addison-Westley; 1954. p. 223-258.
  47. Stam G. Second language acquisition from a McNeillian perspective. In: Levy E, Duncan S, Cassell J, editors. *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in honor of David McNeill*. Amsterdam: John Benjamins; 2007. p. 117-124.
  48. Taft R. The Role and Personality of the Mediator. In: Bochner S, editor. *The Mediating Person: Bridges between Cultures*. Cambridge: Schenkman; 1981. p. 53-88.
  49. Toury G. The Nature and Role of Norms in Translation. In: Venuti L, editor. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge; 2000. p. 198-213.
  50. Wang C. Identity construction and second language learning: The case of Chinese graduates from University of Windsor. *Electronic Theses and Dissertations*; 2018 [cited 2020 March 23]. Available from: <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7441>
  51. Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press; 1998.
  52. Yaniv D. Dynamics of creativity and empathy in role reversal: contributions from neuroscience. *Review of General Psychology*. 2012;16(1):70-77.
  53. Yoshizawa A. Learner identity construction in EFL context: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in the imagined communities. *Bulletin of Keiwa College*. 2010; 19:35-43.
  54. Zhalehgooyan B. Second language identity. In: Lindenburg S, Smakman D, editors. *Proceedings Van Schools tot Scriptie III: een colloquium over universitair taalvaardigheidsonderwijs (Leiden University, 2 December 2016)*; 2017. p. 92-96 [cited 2020 April 14]. Available from: [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/57212/Proceedings\\_VSTS\\_III\\_Hoofdstuk\\_7.pdf?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/57212/Proceedings_VSTS_III_Hoofdstuk_7.pdf?sequence=1)

УДК 377.6  
ГРНТИ 14.33.07

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ЛОГИКЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1399

*Князева Ольга Васильевна*

*к.п.н.*

*преподаватель ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж»  
г. Арзамас*

*Кучумова Ольга Леонидовна*

*преподаватель ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж»  
г. Арзамас*

*Коновалова Анастасия Александровна*

*преподаватель ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж»  
г. Арзамас*

### АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается вопрос повышения качества обучения будущих медицинских сестер. Выявленная автором проблема – несоответствие традиционного профессионального образования запросам общества и требованиям работодателей – свидетельствует о необходимости применения инновационных педагогических технологий. Одним из ключевых векторов решения обозначенной проблематики, по мнению автора, является углубление и масштабирование практико-ориентированного обучения студентов, осуществляемого с помощью контекстного подхода. Реализация данного подхода не только обеспечивает неразрывную связь теоретических знаний с будущей профессиональной деятельностью, но и дает обучающимся возможность понять и почувствовать себя в реальной ситуации производственного процесса. Это достигается квазипрофессиональной деятельностью студентов на симуляционных площадках, которые способствуют приобретению ими первичного практического опыта. Применение контекстного подхода в образовательном процессе медицинского колледжа свидетельствует о повышении качества подготовки выпускников.

### ABSTRACT

This article discusses the issue of improving the quality of training for future nurses. The problem identified by the author - the discrepancy between traditional vocational education and the needs of society and the requirements of employers - indicates the need to use innovative pedagogical technologies. One of the key vectors for solving the indicated problem, according to the author, is the deepening and scaling of practice-oriented teaching of students, carried out using a contextual approach. The implementation of this approach not only provides an inextricable link between theoretical knowledge and future professional activities, but also gives students the opportunity to understand and feel themselves in the real situation of the production process. This is achieved by quasi-professional activities of students on simulation sites, which contribute to their acquisition of primary practical experience. The use of a contextual approach in the educational process of a medical college indicates an improvement in the quality of graduate training.

**Ключевые слова:** Компетентностный подход, квазипрофессиональная деятельность, бережливые технологии.

**Keywords:** Competence approach, quasi-professional activity, lean technologies.

Особенностью современного этапа в России являются проводимые правительством реформы, внедрение инновационных технологий, становление новых отношений во всех сферах жизнедеятельности общества. Не составляет исключение и система здравоохранения, основными задачами которой определены «повышение доступности и качества оказания медицинской помощи, внедрение и совершенствование высоких медицинских технологий...» [4, с.3].

Решение данных стратегических задач невозможно без обеспечения отрасли здравоохранения высококвалифицированными медицинскими кадрами среднего звена, обладающие высокой адаптивностью и способностью к самосовершенствованию и саморазвитию [6]. Более того, внедряемый в здравоохранении с 2016 года проект «Создание

новой модели медицинской организации, оказывающей первичную медико-санитарную помощь», усиливает требования не только к уровню профессиональной деятельности среднего медицинского персонала, но и к качеству подготовки выпускников медицинских колледжей [3].

В связи с этим, перед медицинскими образовательными профессиональными учреждениями стоит задача создания педагогических условий для формирования и становления конкурентоспособного специалиста, сочетающего в себе фундаментальность базовых медицинских знаний с инновационностью мышления и исследовательским подходом к разрешению проблем.

Анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта позволяет говорить о том, что для повышения качества подготовки будущих

специалистов необходимо использовать педагогические технологии, позволяющие включать обучающихся в профессиональное поле, так как только в контексте практического действия могут быть усвоены соответствующие знания, а научиться тем или иным профессиональным действиям невозможно, не произведя их [1].

Одним из возможных вариантов решения данной проблемы может стать реализация контекстного подхода, который смещает акценты с пассивной абсорбции отдельных пластов профессиональной информации и готовых знаний на формирование у студентов готовности и способности осуществлять профессиональные функции [5, с. 43]. Одним из весомых аргументов в пользу контекстного подхода, выступает и то, что обучающиеся, участвуя в моделируемом пространстве предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, имеют возможность понять и почувствовать себя в реальной ситуации своего участия в производственном процессе [2].

В ГБПОУ НО «Арзамасский медицинский колледж» уже не первый год успешно реализуется собственная модель подготовки будущих специалистов на основе контекстного подхода. В колледже создана и действует система практико-ориентированного обучения, основанная на приближении процесса обучения к реальным условиям практического здравоохранения и направлена на получение обучающимися первичного опыта практической деятельности.

Кроме этого, под руководством директора колледжа Трофимовой Г.А., с целью «погружения» обучающихся в реальную атмосферу медицинской профессии, в 2018 году была создана экспериментальная площадка, включающая три модели: «Бережливая поликлиника», «Бережливый стационар», «Lean-технологии, бережливое производство». На симуляционных площадках полностью воссоздана атмосфера реальной поликлиники и стационара.

Модель «Бережливая поликлиника» представлена регистратурой открытого типа, колл-центром, картохранилищем, кабинетом терапевта и кабинетами узких специалистов, кабинетом функциональной диагностики, лабораторией, отделением профилактики и дневным стационаром.

Организация модели «Бережливый стационар» демонстрирует применение бережливых технологий в условиях оказания стационарной помощи пациентам травматологического профиля. Симуляционная площадка представлена несколькими блоками: приемным отделением, травматологическим кабинетом с помещением для наложения гипсовых повязок, операционным блоком, включающим в себя малую операционную, помывочную и палату интенсивной терапии, травматологическим отделением с палатой, манипуляционной, перевязочной.

Модель «Lean – технологии, бережливое производство» имитирует аптечные организации с закрытой формой выкладки товаров, оснащенные

современным аптечным оборудованием и программным обеспечением. Совершенствование системы хранения медикаментов и контроля срока годности препаратов представлено с помощью методов визуализации и технологии естественной очереди - «FIFO». С целью уменьшения количества дефектов со стороны отсутствия медикаментов применяется канбан – доска с цветными стикерами, уведомляющими фармацевтов о том, на каком этапе доставки находятся лекарственные средства.

Используя эти симуляционные площадки, педагоги колледжа осуществляют учебно-образовательный процесс в условиях реализации проекта «Создание новой модели медицинской организации, оказывающей первичную медико-санитарную помощь населению». Посредством воссоздания в формах и методах учебной деятельности реальных производственных связей и отношений, преподаватели применяют одну из форм контекстного метода – квазипрофессиональную деятельность, в процессе которой студенты «включаются» в моделируемые ситуации, решают профессиональные задачи и вопросы социального взаимодействия. На практических занятиях преподаватели применяют различные модификации деловых игр: имитационные, ролевые и т.д., где соблюдаются все этапы подготовки и проведения игр с обязательным анализом и обсуждением результатов игры.

При решении ситуационных задач студенты пытаются поставить себя на место медицинской сестры, спрогнозировать свое поведение в конкретной ситуации, что способствует развитию критического мышления, инициативности, повышению мотивации освоения медицинских дисциплин на основе профессиональной нормы, ранее не присутствующей в их личном опыте. Более того, рассматриваются ситуации профессионального взаимодействия с пациентами, а также возможные пути развития данного взаимодействия как фактора, повышающего качество медицинской помощи. После окончания деловой игры студенты совместно с преподавателем проводят обсуждение конкретных ситуаций, где они анализируют свои действия, обсуждают промахи и ошибки.

Важно отметить, что использование квазипрофессиональной деятельности в процессе обучения будущих медицинских сестер, приводит к значительным улучшениям по сформированности учебной и профессиональной мотивации, что подтверждается результатом анкетирования и анализом успеваемости студентов 3 и 4 курсов отделения «Сестринское дело». По итогам 2020-2021 учебного года наблюдается повышение уровня успеваемости студентов на 7%. Анализируя трудоустройство выпускников, необходимо подчеркнуть, что в 2021 году пришли в медицинскую профессию 71% обучающихся, что на 11% выше, чем в предыдущем году. При этом, в личных беседах молодые специалисты, работающие в практическом здравоохранении, обратили внимание на то, что благодаря

практическим занятиям на симуляционной площадке, они легко адаптировались на рабочих местах.

Таким образом, обобщение собственного педагогического опыта позволяет констатировать, что реализация контекстного подхода, создание симуляционных центров и внедрение в учебно-образовательный процесс модели бережливых технологий, содействуют созданию условий для формирования у обучающихся общих и профессиональных компетенций, приобретению ими первичного практического опыта работы в условиях бережливого производства, повышая тем самым качество подготовки будущих медицинских работников.

#### Список литературы:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Просвещение, 2001. – 538 с.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов // Педагогика и психология образования. 2009. № 4.
3. Гринченко Е.Л. Анализ состояния проблемы самосовершенствования студентов медицинского вуза в свете компетентного подхода // Актуальные проблемы современной науки, 2012. – № 1 (63). – С. 48-51.
4. Негодов В.Е. Правовое регулирование организации и управления процессами модернизации здравоохранения в Российской Федерации [Текст]: Дис. ... канд. юрид. наук / В.Е. Негодов. – Москва, 2012. – 163 с.
5. Орлова М.А. Возможности игромоделирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентного подхода / М. А. Орлова. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). — Т. 2. – Пермь: Меркурий, 2011. — С. 108-111.
6. Шевелева Н.В. Социально-педагогические условия организации практико-ориентированного обучения в системе среднего профессионального образования // Вестник БелИРО, 2019. – т. 6, № 4 (14). – С. 62-69

УДК 782

ГРНТИ 18.41.51

### ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА, ЧАСТЬ V. РАБОТА НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1400

*Покровский Андрей Викторович*

*член-корреспондент Петровской Академии наук и искусств,  
Россия, г. Санкт-Петербург*

### PRACTICAL WORK ON VOICE TRAINING, PART V. WORK ON A WORK OF ART

*Pokrovskiy A.V.*

*corresponding member of the Peter Academy of Sciences and arts.  
Russia, St. Petersburg*

#### ABSTRACT

The article examines the General provisions of vocal pedagogy: the relevance of the issue, principles, goals, objectives and methods of teaching singing; the criteria, methods of selection and basic skills necessary for those wishing to learn vocal art.

#### АННОТАЦИЯ

В статье исследуются общие положения вокальной педагогики: актуальность вопроса, принципы, цели, задачи и методы обучения пению; рассматриваются критерии, способы отбора и основные навыки, необходимые для желающих обучаться вокальному искусству.

**Key words:** vocal, singing, academic singing, vocal pedagogy, voice production, methods of teaching singing.

**Ключевые слова:** вокал, пение, академическое пение, вокальная педагогика, постановка голоса, методы обучения пению.

#### Работа над текстом

Чтобы работа над текстом была результативной, предварительно учащемуся необходимо дополнительно уделить внимание работе над дикцией и артикуляцией. Полезно несколько раз прочитать весь текст перед зеркалом, следя за ясностью произношения и четкостью артикуляции. Проговаривая текст, важно брать

дыхание в тех же местах, где это предусмотрено в музыкальном произведении, поскольку от этого будет зависеть звучность голоса и выразительность при пении.

Приступая к пропеванию произведения, нужно уметь перенести в исполнении отработанные без музыки элементы речевой интонации и выразительные акценты. Чтобы это получилось

легко, необходимо заранее, на этапе работы над текстом без музыки, найти речевые кульминации и тембровую окраску слов.

#### **Работа над художественным образом**

Воплощение художественного образа вокальных произведений происходит через поэтический текст, мимику и жесты исполнителя, а также через его сценическое обаяние. Освоить данный комплекс выразительных средств необходимо в той или иной степени каждому вокалисту, поскольку без этого будет невозможным выйти на профессиональный уровень и стать настоящим мастером сцены.

Обучающийся должен уметь легко представлять любое действие или образ и быстро приводить себя в рабочее состояние для их воплощения. В вокальной практике довольно редко встречаются исполнители, от природы одаренные совершенными актерскими талантами, поэтому приобретению сценических навыков и умений необходимо уделять дополнительное внимание.

Развитие актерских способностей должно проходить параллельно с работой над вокальными навыками и под контролем опытного наставника. Базовые навыки поведения певца на сцене, такие, как правильная постановка корпуса и естественная манера исполнения, обычно усваиваются с первых же уроков по постановке голоса. Более сложные умения вырабатываются постепенно. Вначале это будет довольно непросто, но педагог, сам обладающий артистизмом и сценическим опытом, без труда направит начинающего вокалиста в верном направлении, раскрывая законы поведения на сцене во время пения.

Осмыслению и освоению сценических навыков, а также их расширению в значительной степени способствует частое посещение театральных представлений и наблюдение за игрой опытных актеров.

#### **Сценические навыки**

Первые выступления начинающих вокалистов перед публикой редко бывают удачными. Впервые оказавшись на сцене и осознавая всю ответственность, исполнитель, как правило, находится в сильном волнении, результатом которого являются внутренние и внешние зажимы и потеря контроля над собой, что приводит к невозможности продемонстрировать вокальные навыки, отработанные за предыдущий период в спокойной обстановке учебного класса.

Сценическое обаяние начинающего певца также страдает из-за такого напряжения. Зритель, как под увеличительным стеклом, видит всю внутреннюю работу вокалиста и его физические недостатки, на которые в обычной жизни никто не обращает внимание. Осознавая это, исполнитель начинает стараться, заранее готовиться к сложным техническим моментам, что, в свою очередь, его дополнительно зажимает и сковывает.

Для того, чтобы развить внутреннюю и внешнюю свободу, а также самоконтроль при публичных выступлениях, необходимо развивать соответствующие навыки. Первоначально вокалист

должен научиться справляться со своим сценическим волнением. Выработать это помогут частые выходы на сцену. Кроме того, во время регулярных занятий в классе нужно внимательно следить за тем, чтобы осанка, постановка корпуса, артистизм и актерская подача исполнителя были такими же, как при публичном выступлении.

Хорошо так же освоить основные правила поведения певца на сцене:

1. Занять удобную и естественную позу. Хорошо и удобно стоять на обеих ногах, что обеспечивает равномерное распределение нагрузки на все тело.

2. Выпрямить спину и расправить плечи, что обеспечивает полноценное дыхание.

3. Свободно держать голову, не задирая и не опуская ее чрезмерно. Такое положение создает наиболее оптимальные условия для работы гортани.

4. Лицо должно быть естественным и одухотворенным, этому способствует состояние легкой полуулыбки, что производит приятное впечатление на зрителей.

5. Руки должны быть свободны, мягки и естественны. Это позволит в нужный момент сделать верный сценический жест.

6. Не торопиться начать петь, не успокоив дыхание.

7. Определить свое рабочее пространство и сосредоточить внимание, вспомнив о том, ради чего ты это делаешь.

8. Приготовившись, показать легким кивком головы концертмейстеру свою готовность начать слушать музыкальное вступление и постараться все сделать так, как уже много раз получалось в учебном классе.

После каждого сценического выступления полезно вместе с учеником проанализировать все моменты прошедшего исполнения и дать советы, чтобы следующее выступление прошло еще успешней. Такой подход поможет молодому исполнителю постепенно научиться контролировать себя, выходя на сцену, что позволит ему при исполнении не отвлекаться на посторонние задачи, а думать только о музыке.

#### **Воспитание музыканта-исполнителя**

При воспитании вокалиста особенно важно, чтобы работа над техническим совершенствованием голосового аппарата шла рука об руку с раскрытием образной сферы и музыкальным развитием певца. При перегибе в ту или другую сторону неизменно будет страдать результат, так как техническое совершенствование служит лишь средством художественного воплощения творческого замысла композитора.

Воспитанию всесторонне развитой творческой личности будет способствовать накопление художественного опыта, возникающего от взаимодействия с искусством во всех его проявлениях – музыкой, поэзией, живописью, литературой и архитектурой. То есть пребывание личности в творческой среде будет активно

способствовать полноценному развитию индивидуальности исполнителя.

Способность начинающего исполнителя пользоваться всеми возможностями своего голоса, музыкальность и выразительность развиваются при помощи умения включать воображение и чувствовать музыку. Перед тем, как взять в работу новое произведение, необходимо его несколько раз прослушать и предложить воспитаннику немного пофантазировать, ответив на следующие вопросы:

- Что он думает о произведении?

- Где, и при каких обстоятельствах развивается действие сюжета?

- Какой характер и выражение лица у героя, как он выглядит и во что одет?

- Для кого предназначается данный поэтический текст?

Такая подробная работа разовьет воображение начинающего вокалиста и подготовит его к последующему сценическому выступлению.

#### **Заключение**

Каждому начинающему певцу нужно иметь терпение учиться преодолевать трудности и добиваться результатов. Пение – это не интуитивное действие, а сознательный процесс, который требует постоянной и кропотливой работы. Если начинающий вокалист не проводит такую работу, он не сможет добиться успеха.

Певческие навыки приобретаются на протяжении длительного времени, требуя постоянного развития, тренировки и корректировки. Обучаясь пению, человек совершенствуется не только физически, но и духовно: расширяется его творческий потенциал и общекультурный уровень, что безусловно важно в жизни любого человека. Пение воздействует на

человека при помощи художественных образов, что расширяет жизненный опыт и обогащает эмоциональную сферу, положительно влияя на нравственное воспитание.

#### **Список использованной литературы:**

1. Багадуров В. Вокальное воспитание. – СПб. 2000
2. Варламов А. Школа пения. – СПб. 2008
3. Выготский Л. Психология искусства. – М. 2018
4. Гарсиа М. Полная школа пения. – М. 1957
5. Далецкий О. Школа пения. – М. 2007
6. Дейша-Сионицкая М. Пение в ощущениях. – СПб. 2014
7. Дмитриев Л. В классе профессора М.Э. Донец-Тессейр. – М. 1974
8. Дмитриев Л. Основы вокальной методики. – М. 2000
9. Емельянов В. Развитие голоса. – СПб. 2003
10. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – М. 1981
11. Лемешев С. Путь к искусству. – М. 1982
12. Матонис В. Музыкально-эстетическое воспитание личности. – Л. 1988
13. Морозов В. Искусство резонансного пения. – М. 2002
14. Назаренко И. Искусство пения. – М.-Л. 1948
15. Павлицева О. Методика постановки голоса. – Л. 1964
16. Панофка Г. Искусство пения. – М. 1968
17. Фучито С., Бейер Б. Вокальная методика Энрико Карузо. – СПб. 2004
18. Юшманов В. Вокальная техника и ее парадоксы. – СПб. 2001

376.1 УДК

14.35 ГРНТИ

---

### **ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

---

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1401

**Рахымбеков Айтбай Жапарович**

*к.ф.-м.н., доцент кафедры Агрономии и технических дисциплин,  
НАО Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова,  
г.Талдыкорган*

376.1 UDC

14.35 GRNTI

---

### **ABOUT THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY**

---

**Rakhymbekov Aitbay Zhaparovich**

*Ph. D., Associate Professor of the Department of Agronomy and Technical Disciplines,  
Ilyas Zhansugurov Zhetysu University, Taldykorgan*

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрены возможности построения оптимальной индивидуальной образовательной траектории студентов ВУЗа в направлении функционирования предметных и межпредметных знаний при решении типовых и проектных задач деятельности специалиста, а также развития конструктивного, алгоритмического мышления, когда обучаемый погружается в среду, требующую четкого планирования любых видов деятельности.



## ABSTRACT

The article considers the possibilities of building an optimal individual educational trajectory of university students in the areas of functioning of subject and inter-subject knowledge in solving typical and project tasks of a specialist's activity, as well as the development of constructive, algorithmic thinking, when the student is immersed in an environment that requires clear planning of any type of activity.

**Keywords:** trajectory, methodology, information, meta-knowledge, competence, logic, specialist.

**Ключевые слова:** траектория, методология, информация, метазнания, компетенция, логика, специалист.

### Введение.

Успешность профессиональной деятельности специалистов определяется не только уровнем информационной культуры будущих специалистов, но и умением трансформировать научно-техническое достижение в конкретное производство. Учебный процесс в вузе направлен на достижение того, чтобы специалист впоследствии сознательно применял полученные знания и умения. Таким образом, подготовка студентов в вузе предполагает:

- воспитание информационной культуры специалиста, развитие его личности не только в профессиональном, но и в индивидуальном и социальном планах;

- зависимость от степени овладения будущим специалистом знаниями, обеспечивающими организацию деятельности в современной информационно-образовательной среде; метазнаниями, содержащими общие сведения о принципах использования знаний; методологическими знаниями об обобщенных способах деятельности;

- как следствие, организация процесса обучения в вузе в направлении комплексного овладения каждым студентом данными уровнями знаний, что является одним из важнейших условий формирования ключевых компетенций специалиста, как в профессиональном, так и социальном аспектах.

### Основная часть.

На наш взгляд, это позволит сформировать обобщенные знания о деятельности, как не зависящие от конкретной ситуации, ее специфики, которые являются инвариантным элементом содержания профессиональной подготовки студентов и подлежат усвоению ими в любом случае. Знания и опыт осуществления личностно-ориентированной подготовки студентов в вузе позволяют обеспечить [1]:

- функционирование предметных и межпредметных знаний при решении типовых и проектных задач деятельности специалиста;

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления, когда обучаемый погружается в среду, требующую четкого планирования любых видов деятельности, результатом которой детерминирован действиями обучаемого, в работе с информационно-поисковыми системами и с обучающими программами, предоставляющими четко структурированные знания;

- развитие творческого мышления за счет способности учащегося самостоятельно увидеть и

сформулировать проблему, активизации познавательного интереса, выполнения заданий эвристического, исследовательского характера в среде интеллектуальных обучающих систем и моделирующих программ;

- развитие коммуникативных способностей в ходе выполнения совместных проектов, проведения компьютерных деловых игр, благодаря расширению возможностей взаимодействия с помощью таких технологий как электронная почта и электронные конференции;

- формирование умений в принятии оптимальных решений и адаптации в сложной ситуации в ходе компьютерных экспериментов на основе моделирующих программ, адаптирующихся к возможностям обучаемых путем предъявления индивидуальных заданий и стимулирующих их к улучшению результатов.

Анализ научных исследований позволил нам выделить задачи, стоящие перед преподавателями вузов:

- интенсификация процесса обучения;
- придание процессу обучения творческого характера;

- ориентация на удовлетворение потребностей общества, работодателей в профессионалах, способных к эффективному осуществлению жизнедеятельности;

- удовлетворение личностных образовательных потребностей студентов на основе учета их способностей и возможностей;

- приобретение студентами опыта инновационной деятельности в контексте будущей профессии;

- формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;

- воспитание системного мышления специалиста, включающего целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;

- формирование целостного представления о профессии;

- организация коллективной мыслительной и практической работы;

При анализе технологий проектирования образовательного процесса как проектной деятельности были рассмотрены несколько моделей их проектирования [2].

Таким образом, мы можем уточнить понимание образовательного процесса в вузе при кредитной технологии обучения как процесса построения индивидуальных образовательных траекторий студентов, направленного на формирование профессиональной компетентности.

В соответствии с нормативными документами главными задачами организации учебного процесса с использованием кредитной технологии являются: унификация объема знаний; создание условий для максимальной индивидуализации обучения; усиление роли и эффективности самостоятельной работы обучающихся; выявление реальных учебных достижений обучающихся на основе эффективной процедуры их контроля.

В рамках итерационной модели деятельности процесс проектирования состоит из нескольких этапов, с возможностью уточнения и оценки результатов проектирования.

Несмотря на то, что единого алгоритма проектной деятельности не существует, следующие направления проектной деятельности в той или иной степени отражены во всех моделях (таблица 5).

Таблица 1

**Этапы проектирования образовательного процесса как спиральной модели**

Этапы проектирования	Описание деятельности	Ожидаемый результат деятельности
Анализ	Информация собирается из множества источников. По мере сбора информации преподаватель и студент формируют предварительное мнение о предметной области, о цели и задачах. Формализация. Поиск решений, выявление лучшей альтернативы.	Модель предметной области, задающая контекст проекта. Модель проекта в форме результатов опроса, набора диаграмм, схем. Выявление основной и дополнительных целей. Уточненная цель проекта. Формальное описание целей и задач, создание модели проекта.
Проектирование	Формальное описание решений. Создание плана выполнения работ. Распределение работ	Модель решения задач. Подробный план выполнения работ.
Реализация	Решение задач, сбор решенных задач в единую достижимую цель.	Достижение цели.
Анализ работы	Описание выполненных работ, описание решений, выявление ошибок и недоработок, анализ перспективы проекта.	Документация по проекту.

Для индивидуализации образовательного процесса кредитная технология предполагает свободу выбора обучающимися дисциплин по выбору, включенных в рабочий учебный план, обеспечивающую их непосредственное участие в формировании индивидуального учебного плана и вовлечение в учебный процесс эдвайзеров, содействующих обучающимся в выборе образовательной траектории.

Образовательная траектория обучающегося в вузе является опосредованным отражением процесса формирования профессиональной компетентности и личностного развития студентов на систему учебных дисциплин, зафиксированным в индивидуальном плане студента. Объективные результаты продвижения фиксируются в транскрипте студента.

В современных исследованиях подчеркивается, что развитие личности, формирование профессиональной компетентности и ее социализация опираются на два фактора: активность формирующейся личности и воздействие на нее окружающей среды, прежде всего, информационно-образовательной [3].

Информационно-образовательная среда задает некоторое объективное направление формирования профессиональной компетентности и личностного развития, проявляющееся в существовании наиболее вероятного личностного результата

образовательного процесса. Наряду с этим, одной из важнейших задач высшего образования, выступает проектирование образовательной траектории студента, при реализации которой осуществляется формирование профессиональной компетентности и становление личности. С учетом сказанного, было выделено три основных отличных друг от друга фактора, которые влияют на формирование профессиональной компетентности и развитие личности студента: а) средовой, б) индивидуальной, в) образовательной.

Системный анализ содержания образовательной траектории студента должен проводиться с учетом соответствия нормативам (ГОСО, типовому плану специальности), методического обеспечения и инфраструктуры, возможностей вуза в области информационно-коммуникационных и компьютерных технологий, личностных образовательных возможностей, а также потребностей социального заказа.

Следует отметить, что построение индивидуальной образовательной траектории в вузе можно рассматривать с точки зрения культурологического, личностно-ориентированного, процессного и системного подходов.

Под проектированием индивидуальной образовательной траектории студента будем понимать процесс, организующий динамичное

упорядоченное удовлетворение образовательных потребностей студентов, ориентированный на личностное развитие и эффективное поэтапное формирование профессиональной компетентности, структурными компонентами которого являются образовательные нормативы, образовательные потребности, личностные возможности, влияние эдвайзеров и окружающей среды, корректирующие и предупреждающие действия, информационные потоки [4].

Образовательная траектория отражается в индивидуальных учебных планах, формируемых на каждый учебный год обучающимся самостоятельно с помощью эдвайзера на основании типового учебного плана и каталога элективных дисциплин. Индивидуальный учебный план определяет образовательную траекторию каждого обучающегося отдельно. Обучающиеся при формировании с одной стороны свободны в выборе дисциплин, с другой стороны их выбор ограничен системой пререквизитов и постреквизитов.

Пререквизиты - это перечень дисциплин, содержащих знания, умения и навыки, необходимые для освоения изучаемой дисциплины. Поэтому свобода выбора при формировании образовательной траектории имеет свои ограничения. Некорректный выбор дисциплин, несоответствующих типовому учебному плану, может затруднить формирование образовательной траектории на старших курсах.

#### **ВЫВОДЫ.**

При формировании образовательной траектории обучающиеся должны:

- ознакомиться с правилами организации учебного процесса по кредитной технологии обучения;

- изучить типовой учебный план специальности;

- определить с учетом пререквизитов возможность выбора учебных дисциплин;

- из дисциплин, доступных для выбора, сформировать индивидуальный план на текущий академический период;

- согласовать с эдвайзером выбранные дисциплины;

- соблюдать установленные сроки регистрации на учебные дисциплины и внесения изменений в индивидуальный учебный план (ИУП).

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бережная И. А. Оценка знаний как элемент стратегии среднего профессионального образования // Специалист, 1997, № 2, с. 9.

2. Торкал Алфтан. Воздействие технологических изменений на характер и организацию подготовки работников // Человек и труд, 1993, № 2, с. 106.

3. Калацкий Э. Проблемы совершенствования системы непрерывного образования технических кадров // Мастерство, 1995, № 3, с. 30.

4. Рахымбеков А.Ж. - Методика профессионального обучения, как научная область педагогических знаний, Материалы международной конференции в ТГПУ «Профессиональное образование: проблемы и достижения», ноябрь, 2014 г., Томск.

УДК 378

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1402

*Шевцова Маргарита Михайловна,*

*канд. пед. наук, старший преподаватель*

*кафедры педагогики, психологии и физической культуры*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение*

*«Кемеровский государственный институт культуры»*

### **INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS IN AESTHETIC EDUCATION OF LEARNERS**

*Shevtsova Margarita Mihailovna,*

*PhD in pedagogy, Sr. Instructor*

*of department of Pedagogy and Psychology and Physical Education,*

*Kemerovo State University of Culture*

#### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена роли эстетического воспитания в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Рассматриваются некоторые аспекты решения проблемы эстетического воспитания обучающихся при помощи взаимодействия педагогов с родителями.

#### **ABSTRACT**

The article focuses on the role of aesthetic education in preschoolers' individual development. It examines some aspects of dealing with aesthetic education of learners through interaction between teachers and parents.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, дошкольный возраст, взаимодействие.

**Keywords:** aesthetic education, preschool age, interaction.

Актуальность проблемы эстетического воспитания обучающихся в современных условиях обусловлена сегодня следующими позициями: во-первых, оно выступает важной составляющей гармоничного развития личности ребенка; во-вторых, влияет на формирование полноценного восприятия ребенком окружающей его действительности – основу познания мира; в-третьих, оно тесно связано со всеми сторонами развития ребенка; в-четвертых, усиливает воспитательный эффект других сторон воспитания посредством формирования эстетических чувств, эстетической отзывчивости, начальных этических понятий и оценок обучающихся.

Ускорение ритма жизни и темпа работы, повышение психического напряжения ввиду обилия и быстрой смены впечатлений создают повышенное давление на адаптационные системы организма человека. В этих условиях необходимо наличие здорового и полноценного, ориентированного на потребность человека в красоте и гармонии искусства, а также необходима учитывающая современные реалии теория и адекватно действующая на ее основе, отслеживающая все компоненты процесса, программа эстетического воспитания. Мы не ставим своей целью разработку такой программы в рамках какого-либо конкретного отдельного региона или города, но считаем, что тема нашего исследования является своеобразным вкладом в разработку программы или плана мероприятий конкретного образовательного учреждения.

Для того, чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо в свое время обращать особое внимание на эстетическое воспитание детей и, прежде всего, конечно дошкольного возраста. Эстетическое развитие личности начинается уже в раннем детстве, поэтому так важно понимание того, каким именно образом в этом возрасте осуществляется формирование отношения ребенка к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности. Так считали и до сих пор считают многие педагоги, искусствоведы, ученые и практики.

Например, известный скульптор Конёнков писал: «Я никогда не вступил бы на путь искусства, если бы когда-то не полюбил музыку. И продолжал – впечатления детства во многом определяют будущее каждого человека. Эта та чаша, из которой мы пьем самый благодатный и живительный напиток. Впечатления детства, так же как и годы учения, – фундамент сознательной жизни и память об этих чистых и светлых днях, – как кладовая, в которой хранится всё незабываемое».

В свою очередь, В. А. Сухомлинский отмечал, что ребёнок по своей природе – пыливый исследователь, открыватель мира. Итак, пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке, в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей сердце, стремлении делать добро людям» [4, с. 35-36].

А. С. Макаренко неоднократно акцентировал свое внимание на том, что дети должны быть активными участниками создания красивого в жизни, потому что, изменяя действительность «по законам красоты», человек сам преобразуется.

Огромный вклад в развитие идей эстетического воспитания внесли и такие ученые, как Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. Г. Гогоберидзе, Т. С. Комарова и др.

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание», во-первых, это процесс целенаправленного воздействия; во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве, жизни, оценивать ее; в-третьих, задача эстетического воспитания – формирование эстетических вкусов, идеалов личности; в-четвертых, – это развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасному.

Б. Т. Лихачёв в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» опирается на определение, данное когда-то К. Марксом: «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребёнка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве жить и творить по законам красоты» [2, с. 176]. Ведь для человечества недостаточно иметь только научные знания, но и необходимо обладать красотой внутреннего мира.

Эстетическое отношение к миру – это, конечно, не только созерцание красоты, прежде всего, это стремление к творчеству по законам красоты.

Цель эстетического воспитания – выявление природных задатков и дарований человека и формирование на их основе способностей к творческому преобразованию мира по законам красоты. Воспитание красотой и посредством красоты формирует не только эстетико-ценностную ориентацию личности, но и развивает способность к творчеству, к созданию эстетических ценностей в разных сферах: в трудовой деятельности, в быту, в поступках и поведении и, конечно, в искусстве. Эстетическая культура характеризует эмоциональную и интеллектуальную жизнь человека, исходя из императивов красоты, и проявляется в системе как социальных, так и индивидуальных ценностей.

Отметим, что эстетическое воспитание детей является первостепенной задачей не только для государственной образовательной системы, но и первостепенной задачей для родителей, которые хотят вырастить из своего ребёнка полноценную личность.

В настоящее время в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (здесь и далее – ФГОС ДО) среди пяти образовательных областей одной из центральных является область «художественно-эстетическое развитие». Данная область «предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений

искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.)» [3]. Несмотря на обозначенные установки и необходимость реализации обозначенных в данной области предпосылок, проблема эстетического воспитания обучающихся дошкольного возраста остается актуальной и в сегодняшних социально-политических, социокультурных условиях. Решить данную проблему усилиями только одних педагогов без максимально активного родительского участия просто не возможно. В связи с этим, мы предлагаем обратить внимание на организацию целенаправленного взаимодействия педагогов с родителями в осуществлении эстетического воспитания дошкольников.

В связи с этим, целью нашей исследовательской работы явилось изучение содержания и разработка плана мероприятий по взаимодействию педагогов с родителями в осуществлении эстетического воспитания обучающихся дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

Базой исследования выступило муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования Анжеро-Судженского городского округа «Оздоровительно-образовательный центр «Олимп» (здесь и далее по тексту – МБУ ДО «ООЦ «Олимп»). Администрация учреждения проявила заинтересованность и желание принять участие в данном исследовании.

Всего в исследовании приняли участие 50 родителей обучающихся дошкольного возраста, занимающихся в творческом объединении художественно-эстетической направленности, в частности хореографией в МБУ ДО «ООЦ «Олимп».

Мы не случайно выбрали творческое танцевальное объединение, так как, по мнению, Г. А. Дильдебаевой, «феномен танца, относящийся к невербальной знаковой системе и связанный с эмоциональной, чувственной стороной жизни ребенка, является уникальным и ничем не заменимым средством воспитания» [1, с. 314].

Ребенок, владеющий танцевальной осанкой, восхищает окружающих. Дисциплинированность, трудолюбие и терпение, которые требуется демонстрировать на каждом занятии, становятся свойствами характера ребенка, необходимыми ему не только в хореографическом классе, но и в быту. Аккуратность в хореографическом исполнительстве, опрятность формы в хореографическом классе переносится и на внешний вид детей в повседневной жизни. Они выделяются не только своей осанкой, но и

прической, чистотой и элегантностью ношения самой обычной повседневной одежды. Воспитание этикета, поведения, межличностных отношений является одной из сторон на занятиях по хореографии. Хореографическое искусство у ребенка является дополнением и продолжением его реальной жизни, обогащая ее. Совершенно очевидно, что каждый педагог посредством эстетического воспитания готовит детей к преобразовательной деятельности. Педагог-хореограф конечно способен сформировать, развить и укрепить у детей потребность в общении с искусством, понимание его языка, любовь и хороший вкус к нему. Но без помощи родителей, без проявления их непосредственного участия в творческой жизни своего ребенка достигать эффективного результата намного сложнее.

Для решения проблемы по эффективному осуществлению эстетического воспитания обучающихся мы разработали программу исследования, включающую в себя три этапа.

На первом этапе была проведена первичная педагогическая диагностика, посредством метода опроса – анкетирования. Цель диагностики: выявление отношения родителей к необходимости осуществления эстетического воспитания обучающихся, определение ожиданий и предпочтений родителей в этом направлении и установление желания родителей участвовать в совместных с учреждением мероприятиях. Отметим, что анкета, состояла из 17 вопросов, объединенные в так называемые условные блоки, которые направлены на выявление ожиданий как общих, так и частных предпочтений родителей в вопросах эстетического воспитания. По итогам первого этапа мы сформулировали основные задачи по организации дальнейшего взаимодействия педагогов с родителями.

1. Установить партнерские отношения с семьей ребенка.
2. Объединить усилия для эстетического воспитания обучающихся.
3. Создать атмосферу взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки.
4. Активизировать и обогатить воспитательные умения родителей в организации эстетического воспитания обучающихся.

На втором этапе по результатам, полученным в ходе диагностики, родителям были предложено участие в небольших творческих заданиях – по итогам которых родители писали мини-сочинения на тему: «Я и мой ребенок в процессе эстетического воспитания» по принципу метода незаконченных предложений. В сочинении давалось пять утверждений с начатой формулировкой, которую нужно было продолжить самим родителем, опираясь на итог совместной работы со своим ребенком в ходе выполненного ими творческого задания. Помимо творческих заданий, было предложено использовать игровые упражнения, направленные на взаимодействие, как педагогов с родителями, так и родителей со своими детьми.

Приведем ряд примеров таких игровых упражнений: «*Я видел сегодня*» – суть упражнения заключается в том, что участник в руках которого оказывается микрофон – взрослый или ребенок, произносит фразу, начинающуюся словами «Я видел(а) сегодня...», завершая ее окончание своим собственным предложением – «Я видел сегодня распускающиеся листочки», после чего передает микрофон любому другому человеку, находящемуся в аудитории. Другое игровое упражнение «*Я наблюдательный*» – состоит в том, что ведущий предлагает всем участникам закрыть глаза. При этом он произносит некоторые утверждения, соглашаясь с которыми участники поднимают руку вверх, если нет – не поднимают. После каждого ответа, участники открывают глаза, и проверяют его верность. Примеры некоторых утверждений: «На мне сегодня надеты бусы», «У нас сегодня есть человек в кроссовках», «Среди нас есть блондины» и т. д.

На третьем этапе – происходило *заполнение карт «Определения характера взаимодействия родителя с ребенком»*, причем карты заполняли как сами родители, так и эксперты, выбранные из числа педагогов, наблюдавшие за совместной работой родителей с их детьми.

Таким образом, в ходе проведенного исследования мы получили подтверждающие результаты того, что большинство родителей заинтересованы в развитии рассматриваемой нами темы, а также готовы принимать участие в совместных мероприятиях, проводимых «ООЦ «Олимп» по направлениям эстетического воспитания обучающихся.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать выводы о том, что большая часть родителей обучающихся, занимающихся в МБУ ДО «ООЦ «Олимп», считают, что эстетическое воспитание ребёнка должно быть обязательным, начинать которое необходимо как можно раньше. При этом родители стараются, чтобы эстетическое воспитание дети получали не только на занятиях

танцами, музыкой, изобразительной деятельностью, но и дома. Соответственно сами родители готовы с помощью педагогов, а в дальнейшем и самостоятельно «прививать» детям вкус и стремление к красоте, правильно выстраивая взаимодействие. При этом как показали результаты анкетирования, большая часть детей уже на данном этапе задаёт вопросы родителям об искусстве, дети любят заниматься разными видами творческой деятельности: музыкой, хореографией, изобразительной деятельностью. Большая часть детей танцует в любое свободное время, и с радостью демонстрирует новые танцевальные движения, освоенные ими на занятиях. Родители хотели бы, чтобы занятия хореографией проводились чаще, так как это благоприятно влияет на их детей.

Результаты данного исследования могут быть использованы как в области дополнительного образования, так и в области дошкольного и начального общего образования для решения вопросов по осуществлению эстетического воспитания обучающихся.

#### Список литературы

1. Дильдебаева, Г. А. Роль народных танцев в эстетическом воспитании / Г. А. Дильдебаева // Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные явления в современной культуре Казахстана». Алматы, 2008. – С. 311-317.
2. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 2005. – С. 176.
3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 // Вестник образования. – 2013. – № 24. – С. 3-32.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

# ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

## «ЗАПАД-ВОСТОК-ЗАПАД» - ЛИНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1403

Арзыматов Ж.С.

## "WEST-EAST-WEST" - LINE OF CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Arzymatov J.S.

### АННОТАЦИЯ

В статье автор старается показать место и роль в развитии мировой науки выдающегося ученого средневековой Центральной Азии Абу Райхан Беруни. Изучение научного наследия Беруни показывает, что в его лице мы имеем ученого-естествоиспытателя и великого философа своего времени. Есть основания сделать вывод о том, что Беруни обеспечил один из моментов преемственной связи развития науки в форме триады.

### ANNOTATION

In the article the author tries to show the place and role in the development of world science of the outstanding scientist of medieval Central Asia Abu Raikhan Beruni. The study of the scientific heritage of Beruni shows that in his person we have a natural scientist and a great philosopher of his time. There is reason to conclude that Beruni provided one of the moments of the continuity of the development of science in the form of a triad.

**Ключевые слова:** преемственность, закон отрицания отрицания, естественно научная картина мира, тезис, антитезис, синтез, геоцентрическая система мира, гелиоцентрическая система мира.

**Key words:** continuity, law of negation of negation, natural scientific picture of the world, thesis, antithesis, synthesis, geocentric system of the world, heliocentric system of the world.

Духовная культура средневековых народов Центральной Азии представляет одну из линий преемственного развития мировой культуры. С помощью духовного наследия средневековых восточных мыслителей христианский Запад познал древнегреческую науку и философию. Но роль и место средневековых мыслителей Востока в общественном прогрессе этим не ограничивается. Так как они не просто заимствовали и передали Западу древнегреческую философию и науку, а осуществили преемственную связь, поднимаясь на следующую ступеньку познания бытия. И неверно считать, что единственным источником их миропознания явилось только античное духовное наследие.

Особый вклад в развитии духовной культуры средневековой Центральной Азии внес его выдающейся представитель *Абу Райхан Беруни* (973-1048). Он известен нам своими выдающимися научными знаниями, передовыми социально-философскими идеями. Какой бы науки он ни коснулся, Беруни вносил в нее новое, иногда значение его взглядов понимали лишь несколько лет спустя. Многие мысли Беруни противоречили господствующим в тогдашней науке воззрениям и религиозным представлениям о мире. Поэтому его имя не было широко известно как имена великих современников вплоть до XIX века.

Систематическое изучение научного наследия ученого-энциклопедиста началось лишь со второй половины XIX века. Несмотря на это, духовное наследие Беруни и его современников до наших дней недооценивалось на должном уровне или подвергалось к искажению. Широкая масса людей

знает их имена, но не знакома с их трудами. В литературе и учебниках, в которые у нас имеются, дается поверхностная информация об их творчестве и жизни. Правда, в некоторых источниках отмечается место в развитии науки таких ученых, как Ибн Сина, аль-Фараби и других. Но о высокой роли Беруни в развитии научного знания не отмечается. Несмотря на это, имя его можно ставить в один ряд с именами таких великих представителей мировой науки, как Птолемей, Леонардо да Винчи, Коперник, Ломоносов и др. [8, 4]

В центре интересов Беруни лежало стремление к познанию природы и ее явлений, создание общей естественнонаучной картины мира. Поэтому он прежде всего естествоиспытатель. Но ученый придавал большое значение и общественным наукам. А сам Беруни считал себя, прежде всего, астрономом. Проблемам астрономии у него посвящено наибольшее количество трудов. И наиболее крупные заслуги перед наукой тоже связаны астрономией. В этой области он оставил настолько смелые мысли и догадки, что они нашли свое признание лишь несколько веков спустя.

Преемственность выступает как необходимое условие развития науки, ибо выражает факт все возрастающего приближения представлений человека к адекватному отражению объективного мира, все большего углубления познания человека. Преемственность в развитии научного познания осуществляется в нескольких формах. Одной из них является преемственность по форме *триады*.

В истории философии многие мыслители прошлого обращали внимание на троичный ритм

как форму бытия и развития. Пифагорейцы считали, что лишь триада определяет целостность вещи. Триада занимала большое место в философии Канта, Фихте, Шеллинга и, особенно, Гегеля, для которого тройственность «скрывает в себе абсолютную форму, понятие»[2, 428] и является закономерностью саморазвития идеи.

Если применить эту форму к рассмотрению становления конкретных научных теорий, то здесь триадичная форма преемственности встречается довольно часто.

Птоломеевская геоцентрическая система мира в качестве своего оппонента имела гелиоцентрическую систему Арстарха Самоского. Хотя с точки зрения геоцентризма, формально возможна и гелиоцентрическая система мира, однако, последняя, по мнению последователей геоцентрической системы не обладала содержательными доказательствами своей правоты. Аргументация геоцентриков сводилась к следующей. «если бы Земля имела движение общее со всеми другими тяжелыми телами, то, очевидно, вследствие своей массы она определила бы эти тела, оставила бы всех животных, а равно и прочие тяжелые тела без всякой поддержки на воздухе, и наконец, скоро сама выпала бы из неба. Таковы последствия, к которым мы пришли: нелепее и смешнее нельзя себе и вообразить»[3, 98].

Как и многие современники, Беруни тоже в начале исходил из Птоломеевской системы строения мира, являвшимися в то время незыблемым и непререкаемым авторитетом, признанным мусульманской религией. В главе IX своего основного труда Беруни писал: «Земной шар находится в середине небесной сферы». Но в «Индии» Беруни излагает предположение относительно движения Земли, которые противоречили птоломеевской системе. Здесь он пишет о своих сомнениях в общепринятых воззрениях на устройство мира. «То, что Земля покоится, - а тоже одна из начальных истин астрономии, - относительно чего возникают трудно разрешимые сомнения», - пишет Беруни в «Индии»[8, 254]. Этот вывод Беруни отражает смелость научного мышления, его стремление проникнуть в сущность явлений. Х.У. Садыкова в своей работе, посвященной творчеству Беруни сделал такой вывод: «Сначала он пришел к выводу, что геоцентрическая, и гелиоцентрическая система мира с одинаковым успехом могут служить для объяснения астрономических явлений, но позже он прочно встал на точку зрения гелиоцентризма»[6, 44]. Но многие ученые, которые исследовали Беруни, считают излишним это категорическое утверждение Садыкова, при этом они не видят в Беруни ученого предшествовавшего Копернику.

Известно, что до Беруни многие астрономы занимались этой проблемой. Даже сам Птолемей допускал, что можно считать небосвод неподвижным, а Земле приписать вращение с Запада на Восток. Однако Птоломей и многие другие ученые считали, что подобное утверждение нельзя принять за истинное, поскольку при

вращении Земли находящиеся на ней предметы оказались бы отброшенными с нее. Впервые движение Земли с гелиоцентрическими идеями связал Гераклит. Лишь Арстарх Самосский принял допущение, что небо и Солнце неподвижны, Земля обращается по окружности, центром которой служит Солнце. Но его допущение не подвергался дальнейшему развитию.

Все крупнейшие ученые-современники Беруни придерживались мнение об абсолютном покое Земли в центре мира. А Беруни, несмотря на это, и наперекор, утверждениям духовенства говорил о равноценности двух учений – абсолютном покое Земли и о ее движении с точки зрения гелиоцентрического объяснения видимого движения небесных светил. И даже если он не делает выводов в пользу гелиоцентрической системы, большим его достижением было уже то, что в «Индии» он пишет о возможности вращения Земли и опровергает некоторые аргументы противников этого учения. Это само по себе подрывало учение Птолемея и явилось важной вехой в подготовке утверждения системы Коперника. Беруни снимает основное возражение, которое Птоломей выдвигал против возможности вращения Земли. Если Птоломей считал, что движение Земли вызвало бы отбрасывание всех вещей с ее поверхности в сторону, то Беруни снимает это возражение. Он говорит о тяготении, имеющемся между Землей и различными элементами, он полагал, что все элементы движутся к центру Земли.

В 1036-1037 аль-Беруни закончил свой главный труд Канон Масуда, посвященный общему описанию картина мира. Обосновывая шесть Птоломеевых принципов мироздания, в том числе принцип неподвижности Земли, аль-Беруни сделал ряд замечаний, свидетельствующих о допущении им, вслед за Ариабхатой (5 в.), движения Земли вокруг своей оси. Он рассмотрел гипотезу *о движении Земли вокруг Солнца*.

В «Каноне Масуда» Беруни поясняет причину, по которой он считает невозможным вращения Земли – огромная скорость вращения. Но его расчеты насчет скорости вращения Земли были близки к истинным величинам. Однако это несколько не умаляет заслуги Беруни как предшественника Коперника, который подготавливал будущее торжество гелиоцентрической системы строения мира своими идеями о геометрической равноценности этих двух систем мира и тем, что снял некоторые возражения Птолемея и его сторонников. О том, какое большое значение имело решение этого вопроса в астрономии, но и в более широком плане, создавал и сам Беруни, который в «Индии» писал о том, что «это есть один из важнейших вопросов, который рассматривают только великие мужи»[8, 251]. Среди ученых более позднего времени разгорелась ожесточенная борьба вокруг вопроса о строении мира. Тем более поразительно предвидение Беруни, который в условиях всеобщего признания системы



Птоломея, все же увидел ее слабые стороны, сделал большой шаг к гелиоцентрическим идеям.

Сущность преемственной связи в процессе познания по форме триады в следующем: противоречие между тезисом и антитезисом снимается и решается синтезом. Синтез включает в себя помирившихся тезис и антитезис. Если из примеров вычленишь общепознавательную схему, отражающую триадичную форму преемственности, то она будет выглядеть так: движение познания от взглядов и концепций - Птоломеевская геоцентрическая система мира -  $T_1$  к взглядам и идеям аль-Беруни -  $T_2$ , а от последних к  $T_3$  – теория Коперника, отрицающих  $T_2$  и одновременно воспроизводящих ряд идей  $T_1$ . Преемственно-прогрессивное развитие научного познания элиминирует заблуждения, преодолевает их в более общих теориях и концепциях, сохраняя при этом положительные результаты предшествующих ступеней развития научного познания.

Изучение научного наследия Беруни, с точки зрения его мировоззрения, показывает, что в его лице мы имеем не только ученого-естествоиспытателя, но и выдающегося философа своего времени. Многие научные и философские труды ученого нам не известны. Научные труды и философские высказывания Беруни, которые дошли до нас, должны широко использоваться в изучении истории науки и философии.

Таким образом, есть основания утверждать, что наконец, объяснить и генезис гегелевской триады «тезис – антитезис – синтез», а сам закон получает необходимую интерпретацию. В действии закона отрицания отрицания обнаруживается важный момент формального или структурного характера: осуществляется преемственность во внутренней форме, в структуре, причем со ступенью еще более ранней, чем та, которая имела до второго «отрицания».

УДК (091)17  
ГРНТИ 02

Как мысленная модель, триада наиболее адекватна процессу познания, так как наглядно отображает относительную *завершенность* этого процесса на этапе синтеза.

Известный математик XIX века Эварист Галуа отметил: «Часто кажется, что одни и те же идеи рождаются у нескольких, подобно откровению. Если поискать причину этого, то легко найти ее в трудах тех, которые им предшествовали, где представлены эти идеи без ведома их авторов» [7, 202]. Несмотря на то, что мы не имеем точных фактов о влиянии научного наследия Беруни на формирование взглядов европейских ученых эпохи Возрождения, есть основания сделать вывод о том, что Беруни обеспечил один из моментов преемственной связи синтетического развития науки.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонов А.Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке. – Издательство Московского университета, 1985.
2. Гегель Г.В.Ф. Соч. М.; Л.: Госиздат, 1935. Т. XI. С. 428.
3. Гурев Г. Системы мира. – М., 1950. – С. 98.
4. Кирабаев Н.С. Социальная философия мусульманского Востока (эпоха средневековья) – Москва, 1987.
5. Нысанбаев А.Н. Средневековой арабоязычный перипатетизм и исламская религиозная традиция. // Вопросы философии. – 2002. - №3.
6. Садыков Х.У. Беруни и его работы по астрономии и математической географии. – Москва, 1953.
7. Философия и методология науки. Под. Ред. В.И.Купцова. – Москва, 1996.
8. Шарипов А. Великий мыслитель Абу Райхан Беруни. – Ташкент, 1972. С. 4.

### СЧАСТЬЕ КАК ДВОЙНОЙ ЖЕСТ ТРИГГЕРА: РАЗРЫВ И ЗАЧАТИЕ

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2021.1.87.1404

**Бильченко Евгения Витальевна,**  
доктор культурологии,  
профессор кафедры культурологии и философской антропологии  
Национального педагогического университета,  
г. Киев, Украина  
ведущий научный сотрудник отдела экранной культуры  
Института культурологии Национальной академии наук Украины,  
г. Киев, Украина

#### АННОТАЦИЯ

Цель исследования – экзистенциально-психологический анализ феномена счастья как состояния радикального разрыва с господствующими означающими символической гегемонии и одновременно добровольного ценностного заполнения образованного вакуума в символической структуре расколотого субъекта новыми смыслами, соответствующими его самости. Методы исследования: структурный психоанализ, постструктурализм семиотика культуры, герменевтика, философская компаративистика, деконструкция и универсальная этика, теологические методы корреляции светской и религиозной моделей мышления. Результаты исследования: сопоставление позитивной онтологии счастья в восточнославянской христианской классической мысли и негативной онтологии счастья в западном постлакановском постмодерне; осуществление синтеза образов счастья в путях мысли постмодерного Запада и модерного

Востока на основе диалога универсализма и партикуляризма, традиционализма и неомодерна, персонализма и коллективизма. Выводы: подтверждение гипотезы о двойной природе счастья как единства метафизического разрыва и диалектического синтеза, проявленного через хронотопы светских и религиозных культур, традиций и новаций.

#### ABSTRACT

Bilchenko Evgeniya Vitalievna, Doctor of Culturology, Professor of the Department of Culturology and Philosophical Anthropology of the National Pedagogical University, Kiev, Ukraine. Leading Researcher, Department of Screen Culture, Institute of Culturology, National Academy of Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine. The background of the study is an existential psychological analysis of the phenomenon of happiness as a state of radical break with the dominant signifiers of symbolic hegemony and, at the same time, voluntary value filling of the formed vacuum in the symbolic structure of a split subject with new meanings corresponding to his self. Research methods: structural psychoanalysis, poststructuralism, semiotics of culture, hermeneutics, philosophical comparative studies, deconstruction and universal ethics, theological methods of correlation between secular and religious models of thinking. Research results: comparison of the positive ontology of happiness in the Eastern Slavic Christian classical thought and the negative ontology of happiness in the Western post-Lacanian postmodernity; the implementation of the synthesis of images of happiness in the ways of thought of the postmodern West and the modern East on the basis of the dialogue of universalism and particularism, traditionalism and neo-modernism, personalism and collectivism. Conclusions: confirmation of the hypothesis of the double nature of happiness as a unity of metaphysical rupture and dialectical synthesis, manifested through the chronotopes of secular and religious cultures, traditions and innovations.

**Ключевые слова:** счастье, радикальный разрыв, метафизика, диалектика, синтез, субъект, гегемония, универсализм, партикуляризм.

**Key words:** happiness, radical break, metaphysics, dialectics, synthesis, subject, hegemony, universalism, particularism.

**Вводная часть.** Очевидность вопроса о счастье, *социокультурная, теоретическая и прикладная актуальность* которого предстает не подлежащей сомнению, ибо направляет человечество к единственному нарративу, с онтологическими адекватностями которого (во всяком случае, в образе *малого нарратива повседневного благополучия*) соглашаются даже постмодернисты, не говоря уже о поиске модерном счастья как *метанарратива платоновско-кантовского канона*, осознанного в категориях служения истине, добру и красоте как миссии, казалось бы превращает саму постановку проблемы в трюизм. Но, начиная от основанных на античных и средневековых рецепциях счастья предка поэта и мыслителя Г. Сковороды и завершая «дебатами века» о счастье в контексте дискуссии *теизма и атеизма, капитализма и социализма, традиционализма и марксизма, консерватизма и либерализма*, демонстрирует нам нечто обратное. Вновь и вновь осуществляемая постановка извечного вопроса о таком «простом» феномене человечества вообще и каждого человека в отдельности, заставляет нас «откапывать» онтологические основания данной категории в культуре.

**Постановка и описание задачи.** Кризис распространенного в мультикультурализме *контекстуального понимания счастья* как состояния *воображаемой идентичности*, определяемой исключительно социальным окружением (символами, обычаями, культурой), несмотря на то, что данное понимание улавливает *риторику отличий* между представителями отдельных традиций в трактовке счастье, актуализирует вопрос не только *постмодерного (постколониального, культурно-антропологического)* видения счастья, но и его рефлексии в неисчерпаемом по

мировоззренческому потенциалу проекте модерна и в его продолжении в виде неомодерна. Речь идет об этике коммуникации, которая накладывает моральный предел на культуральную релятивацию счастья как исключительно этнопсихологического, символического, перформативного состояния и обращает наше внимание на общие принципы счастья.

Говоря о дискуссии между *универсализмом* как современной и неомодерной установками на поиск *общих основ бытия человечества*, представленными метафизической классикой, структурализмом, психоанализом, диалектикой и философией диалога, позитивной теологией и онтологией субъекта, и *партикуляризмом* как постмодерной установкой об отсутствии таковых основ, необходимо осуществить несколько предварительных *компаративных методологических жестов*, способных помочь нам в дальнейшем сформулировать нашу гипотезу.

Во-первых, в истории современной философско-культурологической мысли существует значительная разница между определениями *«культурологический»* и *«культуральный»*, и данная разница противоположно варьируется в *глобалистском* и *антиглобалистском* дискурсах. *Глобалистский подход* настаивает на разграничении *«культурологии»* как «советской» по историографическому генезису, «русской» по парадигмальному и терминологическому происхождению, ставшей впоследствии «транснациональной», но не принятой в западной матрице отраслей знаний, науки, ориентированной преимущественно на неолиберальные художественно-эстетические кейсы (что в западном дискурсе превращает отечественную культурологию в идеологию глобального мира и

коммерческой артосферы), – и «культуральности» как социально и политически окрашенной парадигмы cultural (social) studies, основанной на фрейдомарксизме и якобы «должной» подвергаться исключению из «подлинно «профильного» культурологического предметного поля, предлагающего не критическую теорию с её технофобией, критикой либерал-демократии и скепсисом относительно дигитального контроля и общества «капитализма слежки» (вуайеризма), а исключительно технократический оптимизм, культ визуального поворота и клипового мышления либеральной цензуры.

*Антиглобалистский подход*, наоборот, настаивает на включение в поле культурологии элементов политического психоанализа, философии медиа, экранных концепций и другие составляющих критической теории от Франкфурта до Люблян в качестве ее второго, социального крыла, необходимого для полноты осуществления культурологической компаративистики, семиотики культуры, диалога парадигм. Кроме того, необходимо разграничивать cultural studies как *традицию радикальной критики релятивной политической «культуральности»* в научном академизме и саму *политическую «культуральность»* как жест культурализма (мультикультурализма) – в критической теории – *смещения базовой социальной (классовой) травмы мира как причины всех несчастий человечества в сетевом обществе глобального рынка в более «безопасную» сферу дистанцированных непроницаемых символических идентичностей* (политических, религиозных, гендерных, этнических), провозглашенные над которыми законы *пассивно-репрессивной толерантности и ироничной лояльности* как правила их ритуального взаимодействия, не приводят этот мир к безопасности, но оборачиваются еще большими трагедиями: гибридными войнами, двойными кодировками либеральной цензуры, всплеском реакционного фундаментализма, экологической и ядерной угрозой, дигитальным контролем, ксенофобией, пандемией и т.д.

Так, глобальный цифровой мультикультурный капитализм инерциально самовоспроизводится во времени, гомеостазурует, нанизывая на свою темпоральную ось превращенные в товарные экзотические знаки и туристические «диквинки» цивилизационные паттерны, не замечая того, что каждый из этих статических локусов, сервисно «пристегнутых» к динамике информации и капитала, не является пространственным синонимом доисторического «Золотого века» воображаемого первоединства «чистых абorigенов», но, наоборот, несет в себе элементы *всеобщей базовой травмы*, и принцип *перенесения географии («далеко») на хронологию («тогда»)* не срабатывает в пересечении синтагмы и парадигмы в таком ракурсе.

«*Овременение» пространства* служит лишь инструментом оправдания *всё того же колониализма* коллективного Запада, но в его

новой, замаскированной, имплицитной, постколониальной, форме, где рассеянность, текучесть и диффузность идеологии постмодерна придает неолиберальной цензуре всё более и более изящные и мягкие формы ассимиляции Другого, его аккультурации и «одомашнивания» при помощи «мудрой (smart) силы» в виртуальной войне. Отсюда – *альтернативность «культуральности»* как идеологического феномена мультикультурного глобализма и *антиглобалистических академических cultural studies* как *инструмента критики «культуральности»*: игнорирование этой альтернативности приводит к предвзятому изъятию cultural studies из культурологии как якобы «непрофильного» (что имеет место на Украине) и трансформацию культурологии именно в *абсолютную скрытую «культуральность»* – эстетизированный прикладной кейс психической экономики политического рынка, реализующего свои интересы через медиа и арт-проекты. Феноменологически бегущий от всякой идеологии невольно оказывается в её ядре – это непреложный закон психоанализа.

**Методика исследования.** Вот почему *методология, методы и историография анализа категории счастья* в гуманитаристике всегда имела болезненный и комплексный характер, восходя истоками к апофатическому богословию, где «ось бытия» как «объемлющее» у К. Ясперса не может стать «объемлемым» [1], «невывыказанное» у Л. Витгенштейна – «высказанным» [2], бессознательное (Реальное) – Символическим (языковым), хотя *Реальное и Символическое, бессознательное и язык, структура и речь, архетип и образ, Логос и Голос неизменно обнаруживают устойчивую синтагмальную связь.* Общее же позитивистское толкование счастья в духе потребительского социума modernity как состояния внутренней (мещанской?) удовлетворенности субъекта условиями своего «малого» материального бытия в его бытовой целостности, относительной и мгновенно цензурируемой самотождественности с весомым дополнением в виде спасительной эквивалентности с референтным окружением, осуществляющем символическую «сшивку» индивида успокоительными иллюзорными историями культуры скрывает от нас симптомы Реального – подлинной сущности субъекта, его памяти, непрерывности, верности своей самости и жизненному предназначению, памяти и полноты жизни, её осмысленности и происхождения, – подобное «счастье» вызывает в свете ситуации «смерти субъекта» в постмодерне и «раскола/кастрации субъекта» в психоанализе очень много вопросов, в особенности же эти вопросы хочется задать представителям трансгрессивной эстетики легитимированной шизофрении, которые отрицают *трансцендентальные, бытийные, онтологические, этические, сакральные основы* счастья как метанарратива – в пользу *развлечения,*

потребления, желания, наслаждения как состояний «постправды», свойственной для кризиса патернализма, падения табу и «смерти Отца» как «Большого Другого», ибо вместе с «Отцом» субъект утрачивает и личную самость, сделавшись зависимым от внешних сил, в роли которых начинают выступать символически презентуемые как бренды коды его собственных желаний.

Итак, вопрос о методологических подходах и методических стратегиях анализа феномена счастья остается открытым и восходящим к более глубокому вопросу: соотношению *альтруизма и прагматизма, категорического и гипотетического морального императивов, служения и наслаждения, свободного этоса и репрессивной эстетики, братской любви к Другому или циничного использования Другого* – эта дилемма, при всем желании постмодернистов ее релятивировать, все равно имеет *нравственный предел диалога* и выходит за пределы чисто социальной дискуссии о счастье между капитализмом и социализмом, обретая *абсолютный характер бинарного этического выбора*.

Технократическое понятие счастья как *обладания символическим, финансовым и культурным капиталом в мире иллюзорной гармонии* не учитывает двух важных моментов: *первый (сотериологический) связан со всеобщей доступностью счастья*, о которой Г. Сковорода говорил как о самопознании человека во имя уподобления Богу посредством реализации своего предназначения [3]; *второй момент (аксиологический) заставляет сомневаться в чисто западном Ratio рассудочного знания, противопоставленном восточному Логосу «верующего» знания, ибо рациональность предполагает счастье как гармонию, достигаемую самой жизнью, а религиозность ставит жизнь в ценностной иерархии ниже счастья, связанного с умением пожертвовать жизнью ради идеала*. В этом коренится разница между *коллективизмом* азиатского типа, где целое выражает себя через малое, а малое через целое в соборности (модель «фокус-поле»), и *персонализмом* европейской и американской мысли, где человек как часть противопоставлен целому. Поэтому идентичность, приписываемая субъекту обществом в рамках традиции и традиционализма, является источником его счастья слияния с «Отцом»: слепого, бессознательного (в премодерной архаике, где субъект рождается, зреет и умирает в качестве героя мономифа) или сконструированного и осознанного (в новом традиционализме, где происходит осознанное возвращение к «Сыну» к «Отцу» из общества легитимированной шизофрении). Двойной стандарт неолиберализма по отношению к традиционализму проявляется в том, что патрональная идентичность-предписание толкуется как жест репрессивности в демократических обществах, – при всём при том, что либеральная свобода как *духовная ценность из*

*выражения индивидуальной воли субъекта давно превращена в идеологический жест-предписание внутри либерального общества, в результате «рокировки» либерализма и традиционализма в ситуации постмодерна, в новых реалиях глобальной сетевой культуры XXI века.*

*Эвдемоническая (трансгрессивная, гедонистическая) парадигма* не мыслит счастье *по ту сторону принципа наслаждения* (в Реальном), предпочитая *Воображаемое*, – в то время, как сoterиология и метафизика, предпочитающие «небесное» «земному», сакральное профанному, божественное человеческому, трансцендентное имманентному, видит счастье в спасении, освобождении, очищении, моральном и духовном совершенствовании, предполагающих подвиг, миссию, жертву, страдание, честь и другие ценности высшего порядка (*Символического Реального*). Аскеза, спиритуализм, созерцание, углубленная сосредоточенность, молитва или медитация как *глубинные ядра субстанционального «Я»* (конструктивная пассивность) не могут быть переданы Другому как неотчуждаемые состояния нашей открытости миру, в котором *счастье есть не «радость», а «радование»,* не очарование воображаемыми прелестями повседневности, а реально-символическое смещение в состояние единства со Вселенной, достигаемое *не путем избегания страдания, скорби, смерти, а путем ее «женского» (хтонического, ноктурного) принятия или «мужского» (телурического, диурного) преодоления*. В таком случае счастье является *напряженным онтологическим усилием по радикальному разрыву с господствующими означающими желаний гегемонии*, на смену которым через вакуум в символической структуре приходит *зачинание нового каузального ряда* – любви, доверия, заботы, вины, ответственности, знания, уважения, дружбы, долженствования, свободы как осознанной необходимости.

В данных универсалиях культуры недопустима никакая циничная стигматизация, ибо *подчинение жизни нарративу* не обязательно является «идеологическим рабством», если рассуждать о нем не в трюизмах неолиберализма, а академически и критически. Ценностный универсализм как модель бытия *не исключает автономной сингулярности субъекта, осуществляющего истину в истории события через осознанное вхождение в Символическое Реальное*, в язык ценностей и смысловых инвариантов культурной памяти посредством *критической рефлексии, логического анализа, интуитивного поэтического переживания, бескорыстия поступка, находящего обоснования лишь в себе, жизненного подтверждения слова делом и дела словом, гармонии теории и практики, жизни и текста*. Именно поэтому феноменологическая редукция в попытке ограничиться дескриптивными практиками описаний отдельных форм счастья в разных культурах «спотыкается» о *конвенциональность не*

используемых ею по умолчанию слов «бытие», «смысл», «субъект» и т.д.

Вся история прямых и косвенных дефиниций счастья как сосуществования (со-бытия) с Иным так или иначе несет на себе отпечаток *возрожденческого антропоцентризма*, апеллирующего к античным архетипам удовольствия, меры, рассудочности, публичности, калокагатии как единства телесной и духовной красоты, материального достатка, знатного происхождения, социальной роли, имиджа, статусности. Отсюда – принявшее трагический оттенок в свете Освенцима и впервые отмеченное критицизмом Франкфуртской школы разграничение гуманизма, концом которого является нацистский концлагерь с его «вещным» отношением человека к человеку, поставленного машиной смерти в центр Вселенной, и *гуманности* как чистой альтруистической человечности в Боге, ради Бога, или, выражаясь по-светски, в *этическом (Символическом) Реальном категорического морального императива*.

В соответствии с изложенным выше целью нашего исследования является *экзистенциально-психологический анализ счастья как состояния радикального разрыва с клише и трюизмами гегемонии господствующей транснациональной культуры и ее приписываемых означающих, на месте извлечения которых из нарративной «сшивки» психики субъекта образуется вакуум в символической структуре как некое зияние – пустота, требующая нового ценностного наполнения, осуществляемого субъектом свободно и самостоятельно*.

*Гипотеза* нашего исследования состоит в том, что мы предполагаем *полную невозможность длительного существования субъекта в вакууме, в пустоте, в зиянии, в значимом отсутствии* как в некоем иллюзорном пребывании «вне всяких ценностей». Причина такова: если субъект, открывший в себе вакуум путем осуществления *негативной онтологической программы радикального разрыва с предыдущим каузальным рядом («свободы от», «расшивки»)*, не способен далее к осуществлению *позитивной онтологической программы снятия-синтеза как основания последующего ряда событий («свободы для», «перепрошивки»)*, то есть, если индивид не в состоянии осуществить самостоятельного выбора им ценностей и осознанного заполнения данными ценностями вакуума как пробела собственной идентичности в соответствии со своей самостью без «подхлестывания» со стороны референтных групп, вакуум этот заполняется *внешними репрессивными силами – именами, искажающими суть вещей*, искривляющими самого субъекта как событие истины. Потому синтез синтагмы и парадигмы, статике и динамики, синхронии и диахронии, метафизики и диалектики, революции и консервации, трансценденции и имманенции, структуры и истории, негации и позиции, разрыва и синтеза, прерывания предыдущего ряда и

основания последующего является естественным процессом самореализации счастливой личности.

**Изложение и обсуждение основных результатов.** Для демонстрации счастья как двойного кода: радикального разрыва (предстояния) и продолжения (синтеза), – сочетающего в себе обрыв предыдущей каузальности в метафизике и начало новой каузальности в диалектике, мы намерены со всей компаративной деликатностью продемонстрировать *имплицитное опосредованное сходство Европы и Азии, Запада и Востока: русской христианской философии как продолжения традиции и западного современного структурного психоанализа как разрыва с традицией*. Каждая из упомянутых парадигм, которых разделяет идейная пропасть в странно корреспондирующих хронотопах, демонстрирует нам условно *две стороны счастья*: так называемую «левую» (*модерную и неомодерную, социалистическую, негативно-теологическую, атеистическую*), представленную как «равенство и братство» отказа, прерывания, разрыва (в психоанализе) и так называемую «правую» (*архаическую, премодерную, христианскую, позитивно-теологическую, теистическую*), представленную как *иерархия и справедливость, продолжения, зачина, памяти*.

Объем статьи не позволяет нам отследить всю линию эволюции категории счастья от первоисточников к постмодернизму, особенно с учетом дифференций Запада и Востока, рационализма и мистицизма, персонализма и коллективизма, онтологического и онтического начал, альтруизма и прагматизма, эмпиризма и мистицизма, но case study как модель исследования дает возможность ограничиться двумя яркими, одновременными, но (и в этом суть) предельно репрезентативными, на наш взгляд, авторами, разделенными более, чем двумя столетиями: русским барочным философом, поэтом, музыкантом, просветителем *Г. Сковородой* – зачинателем религиозной философии Золотого и Серебряного века от Полтавы и Харькова до Петербурга – и словенской современной исследовательницей *И. Канта* и *Ж. Лакана*, ученицей *С. Жижека* и *А. Бадью*, ведущей молодой представительницей Люблянской школы *А. Зупанчич*, основоположницей нового направления в структурном психоанализе – *толкования бессознательного в категориях этики, политики и экрана*. Несмотря на весомую пропасть времен между ними, авторов связывает некий архетип – *общий евразийский славянский геистальт*, в котором метафизика как трансцендентальный источник движения неотделима от диалектики как развертывания ядра в алгоритм действия, где жизнь и слово, теория и практика, поэтика и политика, публичность и приватность, любовь и реальность, этика и эстетика обретают гармонию в диалоге.

Сразу отметим, что в понимании счастья *Г. Сковорода* занимает промежуточную позицию между традиционной позитивной онтологией

присутствия в тотальном бытии, о котором впоследствии как о Dasein («тут-бытии») писал метафизик М. Хайдеггер [4, с. 195], и, поскольку бытие-в-себе («тут и теперь» бытие) содержит внутри себя свое же собственное диалектическое снятие как отличие (бытие-для-Иного), – то и позитивной идеалистической диалектикой в духе гегельянства. В счастье у Г. Сковороды уже входит как присутствие субъекта на белом свете (в профанном мире), так и разрыв с его грехами с тем, чтобы впоследствии обрести подлинный сакральный мир – свет Божий. Две программы – негация и позиция, отрицание и утверждение, разрыв и синтез, предстояние и снятие, прерывание и зачинание, революция и кумуляция, инновация и память, очистка и наполнение – представлены философом через ценность любви в знаменитом «Разговоре пяти путников об истинном счастье в жизни», написанной в средневековой жанре диатрибы, – известного со времен Древней Руси от Киева до Новгорода наставительного диалога, в котором истина как отсроченное событие Откровения предполагается известной заранее, а не открытой при помощи логических аргументов. Посредством «маскирующего персонажа» автор выражает божественную истину, побуждая собеседников к катарсису и, тем самым, выполняя роль экзорциста, психоаналитика, триггера. Предзаданность истины создает в диатрибе только видимость иерархии наставника и воспитанника: в отличие от закрытого и тотального античного космоса-шара, круглого и непроницаемого, гладкого и лишённого спасительных трещин в языке, где время – циклично, пространство – замкнуто, а боги обитают внутри космоса как бытия-в-себе, выход из свёрнутого в уроборос кокона логических аргументов пространства логики – невозможно, и учитель вольно или невольно подавляет ученика своей рационалистической убедительностью, не предполагающей сакрального предела, религиозного абсурда разрыва, никакого, подобного готической «игле» христианского шпилья, «прокола» (Punctum) – трансцензуса, вне-пробывания, Большого Другого, «Ты-Еси». Так, видимое равенство античного спора оборачивается своеобразной лентой Мебиуса – невидимым подчинением. В диатрибе же, где действуют духовно равноправные и любящие друг друга братья, ученики Христа как товарищи в истине, как равные активисты служения общему делу, за внешним подчинением кроется внутренний эгалитаризм: Бог выносятся за скобки космоса-шара, он прорывается сквозь символическую спайку как рациональных законов правил эллинов, так и единичных иудейских чудес, которые только подтверждают эти правила. Благодаря этому совершается выход за пределы возможного, метафизический разрыв, реализуется свобода.

Интересны приемы логики, которые в одинаковой мере используют великолепные полемисты слова Христа – апостол Павел и Григорий Сковорода. Они начинают религиозное

убеждение на языке своих собеседников, адаптируясь к ним и сперва перечисляя то, что не важно, то, чем подлинное счастье не есть, то, что не является высшим состоянием единства с Богом, то, в чём не содержится настоящее радование. Так методом исключения из дискурса изымаются ассоциативные знаки желаний: славы, богатства, красоты, власти, образования, путешествий, развлечений, войн, зависти и ненависти. На языке лаканизма и фрейдизма осуществляется, по сути, *глубинный симптоматический анализ*, основанный на методе *постмодерной деконструкции (двойной диалектики в модерне)* – разложении целого на части (демонтаже, разборке, «расшивке») с дальнейшей сборкой и пересборкой («перепрошивкой») субъектности. Применение «расшивки», зияющее на сократовском ироническом умении доводить логику рассуждений собеседника до парадокса, демонстрируя ему противоречивость нарративов его символической спайки и побуждая его выйти за пределы воображаемого выбора между двумя деструктивными вариантами существования как одинаковыми заблуждениями (что также встречается в приемах китайского и японского коанов), первоначально вызывает у собеседника, то, что Г. Сковорода, не стесняясь непристойности своей метафоры, назвал «рвотным» лекарством, сравнив Святое Писание и его экзорцистский эффект со средством против внутренних «бесов» (фантазмов): очищение, точнее попытка психоаналитика осуществить вызволение психики пациента от идеологической зависимости завершается вспышками *невроза, агрессии, спазмов и фобий*, поскольку истина имеет структуру вымысла, и в идеологическом коконе *Реальное (правда) играет роль Воображаемого (лжи) посредством Символического (обоснования своих иллюзий в культуре)*, реальность растворяется в «постправде». Освобождение от символической зависимости как начальный шаг на пути к счастью – это всегда ненависть пациента к врачу (вспомним Д. Линча).

Мы предлагаем рассмотреть *интерсубъективные аспекты толкования счастья как «бытия-с-Другим»* у Г. Сковороды, чтобы затем перейти к *лаканизму и его интерсубъективной трактовке психики*, весьма созвучной барочным метафорам великого мыслителя. Начнем с того, что, фактически называя Бога «природой», универсумом, космосом, Г. Сковорода выступает как мистический пантеист: естественность (природность) предполагает априорную универсальную субстанциональную сущность счастья, доступного всем и каждому, счастья, перед которым все – равны, ибо именно его всеобщая доступность является одним из доказательств теодицеи. Так, философ устами своего «маскирующего персонажа» (Григория, затем – Лонгина) ставит заблудшего собеседника в ситуацию коана – в необходимость выйти из капкана воображаемого манипулятивного выбора между двумя невозможными вариантами бытия:

либо счастье – избирательно, что противоречит законам природы, либо Бог – не справедлив, что противоречит природе Бога. Правила аристотелевской бинарной логики обрываются в момент выхода. Дальше начинается радикальный разрыв, и образуется вакуум в символической структуре. Бесконечная милость Творца к своему творению и есть тем *экзистенциальным психоаналитическим абсурдом, когда вера рождает чудо, а не чудо – веру*. По сути, осуществляется *философский суицид*, после которого нужна *позитивная онтологическая программа*, ибо чистый критицизм рождает лишь отчуждение, безверие и крах убеждений. И здесь появляется голос ангела – персонаж с именем римского легионера, позднее обращенного в христианство (микрокопия Савла-Павла) – Лонгин.

Счастью Лонгином даются четкие позитивные атрибуты, вмещаемые в ценности *веры как упрямства, надежды как убеждения и любви как деяния* в единстве трех составляющих Благодати – не мира, но меча, не мягкотелости, но боевитой истины, не ненависти к человечеству, но готовности бороться не с человеком, а с его грехом. В тексте раскрываются символические репрезентации жизни и смерти как полярных граней бытия, антиподом которому является иллюзия выживания в быту. Причем, речь идет не только об аскезе, отстранении, уходе от мира. Любовь представлена как универсальная духовная активность, деятельностное трудовое усилие, миссия, труд, подвиг, что имело уже место в павликианстве и неоднократно будет повторено. Деятельностная сoterиология не предполагает никакого эскапизма: это – единство теории «слепого» и практики «безногого», слова и дела, мысли и поступка, жизни и текста, мужества и мудрости, традиции и новации, метафизики разрыва и диалектики синтеза, консерватизма и революционизма одновременно. Этика не мыслима без поэтики, поэтика – без политики, политика – без верности себе как событию истине в истории. Художественные стратегии также необходимы в социальности, как социальные – в искусстве, о чем убедительно говорит нам Ш. Муфф в наши дни [5]. В Благодати как в Сверх-Законе деятельностное состояние счастья есть активная религиозная практика духовного преображения мира, а не пассивное невмешательство, стыдливо оправданное толерантностью. Данная практика предполагает служение добру в мире вместо конформизма, адаптации и наслаждения. Но – никак не уход из него. В этом аспекте написавший на своей могиле: «Мир ловил меня, но не поймал» – не уходил от мира, а работал на его одухотворение в большей, возможно, степени, чем сам того желал бы, не давая себя «поймать» его соблазнам.

Активизм рассмотренного нами христианского образа счастья как духовного подвига роднит русскую религиозную философию с традициями *философии диалога, психоанализа, экзистенциализма, философской герменевтики*

*хайдеггерианского «пребывания в просвете бытия» (разрыва, вакуума, перестройки субъекта)*. Здесь нет противопоставления «эмпирического» и «эмпирейного» начал: оба уровня бытия – трансцендентный и имманентный – через формулу-сигнатуру софийности мира образуют *соборное единство*. Бог существует тут и теперь, среди нас, в каждый момент бытия, на грани встречи небесного и земного. Воплощение вечного в изменчивом, целого в малом, общего в отдельном, закономерного в случайном и всего во всем формирует тот Логос, обретший Голос, который у Э. Левинаса визуализируется как «Женское» (намёк на уязвимость ближнего смертью от наших же рук), или «лицо» Другого [6, с. 115]. Мотив радости, сопровождающий состояние счастье, схожий с целомудренным эросом Платона, переключается с ветхозаветным образом Премудрости, «забава» которой – с «сынами человеческими» [Пр. 8:31], – выраженная в образах горы, берега, якоря, гавани, града-невесты, храма, столпа, крепости и других библейских атрибутов святости мира как благодати. Восхождение на гору счастья как на вершину святости возможно через *взаимно связанные процессы самопознания и познания Бога*.

И, если толчком к самопознанию является своеобразный Трикстер – юродивый, врач, исповедник, священник (психоаналитик, экзорцист, иногда провокатор), который своей сократовской «расшивкой» осуществляет *негативную программу триггера* по отношению к пациенту, то далее должно следовать *самостоятельное познание Бога человеком в себе*, то есть, – *позитивная программа действий по заполнению открывшейся раны-травмы, по возмещению зияющего вакуума в структуре разрушенной идентичности, программа, воплощенная в чтении Библии как Рукописи Другого*. Библия возвращает субъекту чувство мужества, целомудрия и самоидентичности благодаря тому, что *ее номинации (имена вещей) не противоречат их природе, а, наоборот, подчеркивают ее*. Главная трагедия нашей сегодняшней жизни в либерал-демократическом обществе – это *отсутствие адекватных имен, нехватка терминов, соответствующих сути феноменов*, в особенности жестов репрессивности, принимающей форму новой диктатуры.

Сковородинское толкование символа не лишает его онтологической истины и не превращает его в симулякр: язык тут отражает бытие, знак воплощает значение, означающее содержит означаемое, миф хранит архетип, а их целостным собранием является священный текст традиции. Истинно счастливая жизнь человека как симптом присутствия в нем Премудрости Божьей – результат вхождения в семиосферу Библии, в ее смысловое аксиологическое пространство, – вхождение, являющееся *свободным этическим выбором*. В случае его осуществления внешняя травматическая реальность опыта, доселе «считая» гегемониями репрессивного Символического и

внутренний духовный мир человека приходят в равновесие посредством самодисциплины, воли, трудового подвига и любви. Чтение Библии как поэтическое переживание и осознанное осмысление обеспечивают процесс самопознания посредством богопознания, что приводит к уподоблению человека Богу, осуществляемое через реализацию его призвания (именно это творческое призвание к теургии и является «родственным трудом», «дружбой с самым высоким» у Г. Сквороды).

Таким образом, традиционное счастье предстает перед нами *недуальным единством трансценденции и имманенции, метафизики и феноменологии, сакрального и профанного, «Я» и Другого, целого и малого, всеобщего и единичного*. В подобной встрече проявляется особая *диалогичность* счастья, его *двойная кодировка разрыва и продолжения*, которую мы, используя *герменевтику и семиотику как методы сопоставления традиционных религиозных и новых психоаналитических текстов*, хотели бы обосновать в разрезе *универсальной этики*. Именно этика, в отличие от монологического технократического колониального мира картезианского субъекта не колонизирует Другого, но, уважая его естественное отличие, делает его *духовно ближе к нам, нежели мы полагаем*.

И данная близость кроется в нашей *общей травме – травме смерти*, столь удачно названной Э. Левинасом «нагость», а А. Бадью – «Реальным» [7, с. 5-10]. Мы завершим наше исследование рассмотрением *универсальной этики всеобщей уязвимости как предпосылки достижения счастья в подлинном общении ближнего с ближним*. Диалог как принцип принятия Иного не исключает ни мышления «Я» как основы бытия, ни общего сходства «Я» и Другого: любая десакрализация отношений с Другим, как это и произошло в дерридианской версии левинасизма, приводит к угасанию христианского персонализма и к тотальному отчуждению слишком других от слишком других в мультикультурном политикуме современного цифрового мира.

**Заключительная часть.** История гуманитарной мысли не знает непримиримых дилемм: классическое мышление является *внутренним диалогом «Я – Я», Другой – воплощением Бога*, а неклассический диалог с эмпирическим Иным – также *устремлением к Богу, к краеугольному началу святости, к Большому Другому, посредством малого Другого как Такого же («Мы»)*, не утратившего своего самостоятельного человеческого значения и не превращенного в абстрактный компенсаторный принцип. В Нагорной проповеди *самость как любовь к Богу и инаковость как любовь к Ближнему* являются двумя неотчуждаемыми заповедями, исполняемыми через друг друга: так переплетаются между собой *классический этический универсализм, цивилизационный партикуляризм и индивидуалистическая сингулярность* (в

социальном измерении марксизм, традиционализм и либерализм в их высших философских проявлениях сходятся на вершине интеллектуальной и божественной «пирамиды»). *«Именно в лице Другого появляется приказ, перебивающий ход мира»* [6, с. 127] – вот полная формула *счастья как метафизического разрыва и диалектического синтеза, прерывания предыдущего ряда событий и зачатия следующей каузальности*.

Классические (модерные) элементы в неклассическом (постмодерном) мышлении и неклассические предвосхищения в дискурсе классики позволяют нам отказаться от логики вульгарных оппозиций «модерн – постмодерн», «теизм – атеизм», «традиционализм – психоанализ», «метафизика – диалектика» в истории мысли и выйти на поиск Другого в современной Люблянской школе, часто именуемой «негативной теологией». И – неспроста. Впервые о содержании бессознательного как об этическом, а не о сексуальном (фрейдизм) или семиотическом (лаканизм) заговорила А. Зупанчич [8, с. 68]. Разграничивая кантовские гипотетический (добро ради выгоды) и категорический (добро по ту сторону выгоды) моральные императивы в кантианстве, словенская исследовательница дала полное обоснование категорического морального императива как поступка в себе, находящего обоснование лишь внутри себя, вне цепочки господствующих означающих, по ту сторону наслаждения [9, с. 98]. Категорический моральный императив является концентратом Реального, и с точки зрения чистой логики абсолютное зло (казнь монарха) и абсолютное добро (Воскресение Христа) сходятся в том, что оба поступка совершаются из чистого альтруизма.

Если говорить об абсолютном добре, то оно предстает *единством разрыва с гегемонией социального зла, образованием вакуума на его месте и заполнением вакуума покаянием и искуплением* – поступком, обоснованном в себе самом, в истине своего события как универсальной уникальной единичности. И одновременно эта единичность обращена *к Другому как к Ближнему – реальному, слишком Реальному Другому в его нагости, боли, нехватке, травме, схожей на твою собственную обнаженность и уязвимость*, в вашем с ним слиянии в жизни и смерти вне имиджей, статусов, клише и баннеров воображаемых идентичностей. Напоследок – два экранных кейса. С гениальной простотой отказ от символических репрезентаций показан в истории дружбы парализованного белого миллионера и темнокожего бандита из криминального квартала в фильме «Неприкасаемые» (2017). Еще хотелось бы вспомнить фразу из советского кинофильма «Доживем до понедельника» (1968): «Счастье – это, когда тебя понимают», – то есть, когда христианский, диалогический, психоаналитический и экзистенциальный контексты реализуются через универсальную этику «Мы». Постигание счастья через онтологический



символ вне симулятивного Символического – это разрыв с Другим как с Иным и начало нового каузального ряда – любви к Другому как к Ближнему.

#### Список литературы:

1. Ясперс К. Смысл и предназначение истории. М.: Республика, 1994. [Yaspers K. Smysl i prednaznachenie istorii. M.: Respublika, 1994. (In Russ).]
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон+; Реабилитация, 2008. [Vitgenshtein L. Logiko-filosofskii traktat. M.: Kanon+; Reabilitatsiya, 2008. (In Russ).]
3. Сковорода Г.С. Разговор пяти путников об истинном счастье в жизни. [Skovoroda G.S. Razgovor pyati putnikov ob istinnom schast'e v zhizni. (In Russ).] URL: [http://www.odinblago.ru/filosofiya/skovoroda/skovoroda\\_g\\_razgovor\\_pya/](http://www.odinblago.ru/filosofiya/skovoroda/skovoroda_g_razgovor_pya/)
4. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. М.: Республика, 1993. С. 192-220. [Khaidegger M. Pis'mo o gumanizme // Khaidegger M. Vremya i bytie: Stat'i i vystupleniya. M.: Respublika, 1993:192-220. (In Russ).]
5. Mouffe, Ch. Artistic Strategies in Politics and Political Strategies in Art. URL: <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-102/10-2-dossier/artistic-strategies-in-politics-and-political-strategies-in-art.html>
6. Левинас Э. Время и Другой // Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. С. 21-122. [Levinas E. Vremya i Drugoi // Levinas E. Vremya i drugoi. Gumanizm drugogo cheloveka. SPb.: Vysshaya religiozno-filosofskaya shkola, 1998: 21-122. (In Russ).]
7. Бадью А. Апостол Павел Обоснование универсализма. М.; СПб.: Московский философский фонд. Университетская книга, 1999. [Bad'yu A. Apostol Pavel Obosnovanie universalizma. M.; SPb.: Moskovskii filosofskii fond. Universitetskaya kniga, 1999. (In Russ).]
8. Зупанчич А. О любви как о комедии // Как наслаждаться посредством Другого. Культурная логика многонационального капитализма. СПб.: Алетейя, 2020. С. 67-91. [Zupanchich A. O lyubvi kak o komedii // Kak naslazhdat'sya posredstvom Drugogo. Kul'turnaya logika mnogonatsional'nogo kapitalizma. SPb.: Aleteiya, 2020:67-91 (In Russ).]
9. Зупанчич А. Лучшее место для смерти: театр в фильмах Хичкока // То, что вы всегда хотели знать о Лакане (но боялись спросить у Хичкока). М.: Логос, 2004. С. 67-99. [Zupanchich A. Luchshee mesto dlya smerti: teatr v fil'makh Khichkoka // To, chto vy vsegda khoteli znat' o Lakane (no boyalis' sprosit' u Khichkoka). M.: Logos, 2004:67-99. (In Russ).]

# Евразийский Союз Ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки.

Ежемесячный научный журнал  
№ 6 (87)/2021 Том 1

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Макаровский Денис Анатольевич**

AuthorID: 559173

Заведующий кафедрой организационного управления Института прикладного анализа поведения и психолого-социальных технологий, практикующий психолог, специалист в сфере управления образованием.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

• **Садовская Валентина Степановна**

AuthorID: 427133

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник культуры РФ, академик Международной академии Высшей школы, почетный профессор Европейского Института PR (Париж), член Европейского издательского и экспертного совета IEERP.

• **Ремизов Вячеслав Александрович**

AuthorID: 560445

Доктор культурологии, кандидат философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, академик Международной Академии информатизации, член Союза писателей РФ, лауреат государственной литературной премии им. Мамина-Сибиряка.

• **Измайлова Марина Алексеевна**

AuthorID: 330964

Доктор экономических наук, профессор Департамента корпоративных финансов и корпоративного управления Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

• **Гайдар Карина Марленовна**

AuthorID: 293512

Доктор психологических наук, доцент. Член Российского психологического общества.

• **Слободчиков Илья Михайлович**

AuthorID: 573434

Профессор, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук. Член-корреспондент Российской академии естественных наук.

• **Подольская Татьяна Афанасьевна**

AuthorID: 410791

Профессор факультета психологии Гуманитарно-прогностического института. Доктор психологических наук. Профессор.

• **Пряжникова Елена Юрьевна**

AuthorID: 416259

Преподаватель, профессор кафедры теории и практика управления факультета государственного и муниципального управления, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения ФБОУ ВО МГППУ

• **Набойченко Евгения Сергеевна**

AuthorID: 391572

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор. Главный внештатный специалист по медицинской психологии Министерства здравоохранения Свердловской области.

• **Козлова Наталья Владимировна**

AuthorID: 193376

Профессор на кафедре гражданского права юридического факультета МГУ

- **Крушельницкая Ольга Борисовна**

authorID: 357563

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии. Московский государственный областной университет.

- **Артамонова Алла Анатольевна**

AuthorID: 681244

кандидат психологических наук, Российский государственный социальный университет, филиал Российского государственного социального университета в г. Тольятти.

- **Таранова Ольга Владимировна**

AuthorID: 1065577

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт, Департамент гуманитарного образования студентов инженерно-технических направлений, Кафедра управления персоналом и психологии (Екатеринбург)

- **Ряшина Вера Викторовна**

AuthorID: 425693

Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, лаборатория профессионального развития педагогов (Москва)

- **Гусова Альбина Дударбековна**

AuthorID: 596021

Заведующая кафедрой психологии. Доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, психолого-педагогический факультет (Владикавказ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович  
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:  
198320, Санкт-Петербург, Город Красное Село, ул. Геологическая, д. 44, к. 1, литера А  
E-mail: [info@euroasia-science.ru](mailto:info@euroasia-science.ru) ;  
[www.euroasia-science.ru](http://www.euroasia-science.ru)

Учредитель и издатель ООО «Логика+»  
Тираж 1000 экз.