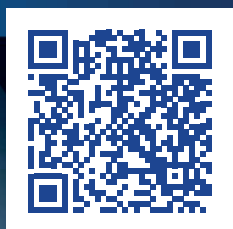


ВЕКТОРЫ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ



№ 3(08)
2025



zhurnal_vektor@mail.ru

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2025. № 3(08)

Научный журнал.

Издается с декабря 2023 г. Выходит четыре раза в год.

Учредитель – [федеральное казенное образовательное учреждение
высшего образования «Академия права и управления
Федеральной службы исполнения наказаний» \(Академия ФСИН России\).](#)

Главный редактор [А. А. Романов](#)

Дата выхода в свет 29.09.2025. Свободная цена.

Адрес редакции, издателя, типографии: 390000, Рязань, ул. Сенная, д. 1.

Тираж 1500 (1-й завод 32) экз. Заказ № 379.

E-mail: zhurnal_vektor@mail.ru. Тел.: (4912) 93-82-42.

Распространяется на территории Российской Федерации и зарубежных стран.

Все права защищены.

Перепечатка материалов только с разрешения редакции журнала.

Мнение редакции не всегда совпадает с мнением авторов.

За содержание рекламных материалов редакция ответственности не несет.

Авторские материалы рецензируются и не возвращаются.

© Академия ФСИН России, 2025

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Романов Алексей Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, romanov.rzn.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Заместитель главного редактора – Ганишина Ирина Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Ответственный секретарь – Пашукова Анастасия Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Аксенова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Асташова Надежда Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, г. Брянск, Россия, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Горностаев Станислав Викторович, доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Кириллова Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, НИИ ФСИН России, г. Москва, Россия, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Корнетов Григорий Борисович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической психологии, Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия, kbg58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Пастушеня Александр Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Международный университет «МИТСО», г. Минск, Беларусь, anp-1308@yandex.ru.

Черемисова Ирина Валерьяновна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>.

Шаранов Юрий Александрович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, Россия, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Шмелева Елена Александровна, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе и дополнительному образованию, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, г. Шуя, Россия, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief – Alexey A. Romanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, romanov.rzn.62@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0066-6860>.

Deputy Editor-in-Chief – Irina S. Ganishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>.

Executive Secretary – Anastasia D. Pashukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, pashukova_21@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6198-4929>.

Galina I. Aksenova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, polinaax@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1391-5878>.

Nadezhda A. Astashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, nadezda.astashova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3531-2747>.

Stanislav V. Gornostaev, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>.

Tatyana V. Kirillova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher, Research Institute of the FPS of Russia, Moscow, Russia, tatiana-kirillova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8394-897X>.

Grigory B. Kornetov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corporate University of Educational Development, Chief Researcher of the Department of Pedagogical Riskology, Moscow, Russia, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>.

Alexander N. Pastushenya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, MITSO International University, Minsk, Belarus, anp-1308@yandex.ru.

Irina V. Cheremisova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, irinarusa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1085-3715>.

Yuri A. Sharanov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Legal Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, St. Petersburg, Russia, niospba@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9758-8220>.

Elena A. Shmeleva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Deputy Director for Research and Additional Education, Shuisky Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia, noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Миссия журнала

Начало XXI в., как и любая историческая эпоха, нуждается в межнаучном анализе, интегративности поисковых усилий, интерпретации интегрального знания, получаемого в новейших научных исследованиях. Стремление к новому невозможно без определения основных тенденций и направлений развития современного психолого-педагогического знания, чем и обусловлено название журнала «Векторы психолого-педагогических исследований». Поиск основных векторов развития педагогической и психологической науки становится естественным и необходимым в период кардинальных преобразований в образовательной системе России. В этих процессах значимую роль приобретает общественно-педагогическая мысль и деятельность педагогов, нацеленных на осуществление проникновения педагогических идей во все сферы жизни российского общества. В силу этого важно организовать профессиональный диалог педагогов и психологов, найти единомышленников, выйти на всероссийский и международный уровень, постоянно расширяя круг авторов, целевые установки и содержательную сферу психолого-педагогического знания, отражающегося на страницах нового издания «Векторы психолого-педагогических исследований». Журнал преследует цель стать частью психолого-педагогического мейнстрима, доказать, что потенциал вузовской науки находит выход и применение вне зависимости от региональных границ.

Периодичность

4 выпуска в год.

Принципы работы редакции

научно обоснованный подход к отбору, рецензированию и размещению публикаций;
свободный открытый доступ к результатам исследований, использованным данным, который способствует увеличению глобального обмена знаниями;
соблюдение международных этических редакционных правил.

Journal mission

The beginning of the 21st century, like any historical epoch, needs an interscientific analysis, the integrativity of search efforts, and the interpretation of integral knowledge obtained in the latest scientific research. Striving for the new is impossible without defining the main trends and directions of development of modern psychological and pedagogical knowledge, which explains the name of the journal "Vectors of psychological and pedagogical research". The search for the main vectors of the development of pedagogical and psychological science becomes natural and necessary during the period of cardinal transformations in the educational system of Russia. In these processes, socio-pedagogical thought and the activities of teachers aimed at the penetration of pedagogical ideas into all spheres of life of Russian society acquire an important role. Because of this, it is important to organize a professional dialogue between teachers and psychologists, find like-minded people, reach the All-Russian and international level, constantly expanding the range of authors, targets and the meaningful sphere of psychological and pedagogical knowledge reflected in the pages of the new edition "Vectors of psychological and pedagogical Research". The journal aims to become a part of the psychological and pedagogical mainstream, to prove that the potential of university science finds a way out and application regardless of regional borders.

Publication Frequency

Quarterly

Principles of editorial work

scientifically proven approach to selection, review and publication placement;
free and open access to research results, used data, which contributes to increasing of global knowledge exchange;
compliance with international ethical editorial rules.

ПОЛИТИКА ЖУРНАЛА / JOURNAL POLICY

Плата за публикацию

Публикация в журнале бесплатна. Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Publication fee

Publication in the journal is free. The editors do not charge authors for preparation, placement and printing of materials.

Авторские права

Авторы, публикующие статьи в журнале, сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая после публикации автоматически лицензируется на условиях [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#), позволяющей другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в журнале.

Copyright

Authors who publish articles in the journal retain copyright and grant the journal the right to publish the material for the first time, which is automatically licensed after publication on the terms of [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](#). It allows others to distribute this work with the obligatory preservation of references to the authors of the original work and the original publication in the journal.

Политика свободного доступа

Журнал предоставляет непосредственный открытый доступ к своему контенту, исходя из следующего принципа: свободный открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

Free access policy

The journal provides direct open access to its content based on the following principle: free open access to research results contributes to increasing of global knowledge exchange.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

Редакция принимает статьи по электронной почте (zhurnal_vektor@mail.ru) на русском или английском языке при соблюдении следующих требований.

Заглавие

Не более 10–12 слов. Не допускается использование аббревиатур и формул.

Сведения об авторах

Фамилия, имя, отчество приводятся полностью, без сокращений. Редакция рекомендует единообразное написание транслитерации ФИО. Редакция использует при транслитерации ФИО стандарт BSI с интернет-сайта <http://translit.net>.

Аффилиация (принадлежность автора к определенной организации). Указываются: организация (место основной работы) – название согласно уставу организации; город – полное официальное название; страна – полное официальное название.

Должность указывается полностью, без сокращений. Адъюнктам, аспирантам, докторантам и соискателям необходимо указывать свой статус и кафедру, к которой они прикреплены, полностью, без сокращений.

Ученые звание и степень указываются полностью, без сокращений.

Индивидуальные номера авторов в системах ORCID, Scopus Author ID.

Контактная информация – e-mail (публикуется в журнале).

Аннотация

Объем: от 250 до 400 слов, определяется содержанием статьи. Включает в себя характеристику темы, объекта, целей, методов и материалов исследования, а также результаты и главные выводы исследования. Целесообразно указать, что нового несет в себе научная статья. Не допускаются аббревиатуры, впервые вводимые термины (в том числе неологизмы). Для статей на русском языке рекомендуется пользоваться ГОСТ 7.9–95 «Реферат и аннотация. Общие требования».

Ключевые слова

5–10 слов и (или) словосочетаний. Должны отражать тему, цель и объект исследования.

Текст статьи (объем, структура)

Объем от 20 000 до 60 000 печатных знаков с пробелами. Редакция рекомендует использовать структуру IMRAD для оформления статьи с выделением следующих частей: введение (Introduction); методы (Materials and Methods); результаты (Results); обсуждение (Discussion). Каждая часть должна иметь заголовок (примерно до 5 слов). Данная структура является опорной и может быть адаптирована (расширена и (или) более детализована) в зависимости от особенностей и логики проведенной исследовательской работы.

Текст статьи (оформление)

Текстовый редактор – MS Word. Поля – 2 см. Шрифт – Times New Roman 14 пт. Интервал – 1,5. Выравнивание – по ширине. Абзацный отступ – 1,25 см. Нумерация страниц – сверху по центру.

Ссылки в тексте

Приводятся по тексту статьи в квадратных скобках [1, с. 2; 4, с. 7–9], [8, т. 1, с. 216; 9, ч. 2, с. 27–30], нумеруются согласно литературе.

Список источников

Оформление по ГОСТ Р 7.05-2008.

Смирнов П. В. Название : дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2019. 276 с.

Петров С. Ю., Иванов Р. Б. Название // Название журнала. 2019. № 3. С. 17–19. URL : www.nazvanie.ru (дата обращения: 15.01.2019).

Источники приводятся в порядке их цитирования и не повторяются. У статей указывается интервал страниц (С. 54–59), у книг – общее количество страниц (542 с.).

ARTICLE REQUIREMENTS

The Editorial Board accepts articles by e-mail zhurnal_vektor@mail.ru in Russian or English, with the observance of the following requirements.

Title

Up to 10–12 words. Abbreviations and formulas in the title of an article are not allowed.

Information about authors

Names are given in full, without abbreviations. The editorial office recommends the uniform spelling of names' transliteration in all articles of the author. The editors transliterate names according to the standard BSI from website <http://translit.net>.

Affiliation. Author's full affiliation (including position, name of the department, faculty and university, address and e-mail address). If the author affiliates him/herself with a public organization or institution, please, supply adequate information on the organization's full title and address.

The position is indicated in full, without abbreviations. Adjuncts, graduate students, doctoral students and applicants must indicate their status and the department to which they are attached, in full, without abbreviations.

Academic title and degree are indicated in full, without abbreviations.

Individual numbers of authors in the following database systems: ORCID, ResearcherID, Scopus Author ID.

An abstract

250–400 words, determined by the content of the article. It includes the characteristics of the researched problem, objectives, research methods and materials of the study, as well as the results and main conclusions of the study. It is advisable to point out the main scientific result of the work. Unencrypted abbreviations, for the first time entered terms (including neologisms) are not allowed. For articles in Russian language it is recommended to use the Interstate standard 7.9–95 «Summary and abstract. General requirements».

Keywords

5–10 words or phrases. The list of basic concepts and categories used to describe the problem under study.

Main body of the article

Structure. The body of the text should be divided into meaningful sections with individual headings (1–5 words) to disclose the essence of this section. Every article should contain Conclusions, where the author(s) are expected to ground meaningful inferences. Implications for a future research might also find their place in Conclusions. The Editorial Board recommends using the IMRAD structure for the article. This structure is reference and can be adapted (expanded and (or) more detailed) depending on the characteristics and logic of the research.

Text of the article (design)

The text may contain tables and figures, which should have separate numbering (one numbering system for tables; another – for figures). They should be placed in the text at the appropriate paragraph (just after its reference).

References in text

References must be in Harvard style. References should be clearly cited in the body of the text, e.g. (Smith, 2006) or (Smith, 2006, p. 45), if an exact quotation is being used.

Excessive and unreasonable quoting is not allowed.

References

At the end of the paper the author(s) should present full References in the alphabetical order as follows:

Sources are given in the order of their citation in the text (not alphabetically) and are not repeated. Interval of pages of scientific articles and parts of books must be indicated (pp. 54–59), and in monographs, textbooks, etc. – the total number of pages in the publication (p. 542).

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ

- 9** Искусство и необходимость понимания педагогического прошлого

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

- 15** *Корнетов Г. Б.* Проблема взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и настоящего
- 25** *Романов А. А.* Практическое прошлое сквозь призму идей Хейдена Уайта

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- 33** *Репринцев А. В.* Феномен социально успешной личности как проблема современной экзистенциальной педагогики и профессионального образования молодежи

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

- 58** *Егоров Д. Г.* Об определении понятий «социализм», «капитализм», «фашизм»: ценностно-психологический подход

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

- 72** *Вороненкова Т. А.* Педагогическая технология формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

- 83** *Игумен Иоасаф (Сорокин), Кузнецов М. И.* Празднование Православной Пасхи как форма духовно-нравственного воспитания осужденных (опыт регионов России)

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

- 90** *Курдин Д. А.* Психологическая наука в Республике Корея (Южная Корея)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 103** *Ганишина И. С., Ухова И. В.* Диагностика агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы
- 112** *Низамутдинов Р. Р., Горностаев С. В.* Экспериментальное исследование возможностей психологической коррекции мотивации участия осужденных, зависящих от алкоголя, в лечебно-реабилитационных программах

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 124** *Волошин Д. В.* Пенитенциарно-педагогический процесс (по докладу Юрия Юрьевича Бехтерева на Первом Всесоюзном совещании пенитенциарных деятелей)
- 131** *Лобанов В. В.* Образы коллективизма в педагогических опытах Игнатия Вячеславовича Ионина и Антона Семеновича Макаренко

К ЧИТАТЕЛЮ

ИСКУССТВО И НЕОБХОДИМОСТЬ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО

*Уважаемые читатели и авторы журнала
«Векторы психолого-педагогических исследований»!*

Одной из знаковых тем научных обсуждений в сообществе современных вузов разной принадлежности является идея нацеленности образования на формирование не только компонента знаний и профессиональных компетенций будущих специалистов, но и стремления к освоению культурного наследия, накопленного человечеством. Для педагогов, к которым мы относим всех преподавателей образовательных организаций, аксиоматический характер приобретает тезис о том, что только в процессе присвоения ценностных смыслов культуры может осуществляться духовно-нравственное становление и профессионально-этическое самоопределение личности. При этом основы педагогической культуры сегодняшнего и завтрашнего дня базируются на историко-педагогическом знании, которое можно рассматривать исключительно в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего.

Уже не одно столетие в диалогах педагогов остается актуальным вопрос: «Педагогика – это наука или искусство»? Для этого номера нашего журнала «Векторы психолого-педагогических исследований» мы подобрали несколько статей, напрямую посвященных историко-педагогической тематике, содержание всего номера фактически пронизано идеей необходимости применения в научном исследовании историко-педагогического контекста.

Дискуссию о далеком и близком прошлом мы начинаем в рубрике «Философия и методология педагогики». В статье «Проблема взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и настоящего» профессор Г. Б. Корнетов, автор более девяти сот публикаций по истории педагогики и педагогике, заострил внимание на факте более активного включения прошлого во все события нашей общественной жизни. По его мнению, педагогика интенсивно разворачивается к своей истории, стремясь осмысливать и решать стоящие перед ней проблемы с опорой на богатейший многотысячелетний опыт воспитания и обучения новых поколений. В подтверждение приводятся ссылки на идеи и труды известных ученых, в первую очередь выдающегося реформатора образования России Э. Д. Днепров, говорившего следующее: «Размышляя над кардинальными проблемами современности, всякий сколько-нибудь просвещенный человек не может не видеть, что их истоки лежат в прошлом. Что без выявления и познания этих истоков современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены». По его убеждению, современность в силу присущих ей уникальных черт задает «особый взгляд на прошлое, как бы высвечивая в нем те аспекты, которые созвучны ситуации и запросам дня сегодняшнего».

Центром исследования проблем взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и настоящего в пространстве целостной педагогической реальности, указано в статье, является Корпоративный университет развития образования, ежегодно проводящий Международную научную конференцию «Историко-педагогическое знание

в начале III тысячелетия» и Национальный форум российских историков педагогики (с публикацией соответствующих монографий и научных сборников).

Вторая статья рубрики «Практическое прошлое сквозь призму идей Хейдена Уайта» (профессор А. А. Романов) представляет собой обобщение одной из тематик XII Национального форума российских историков педагогики «Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого» (Москва, 17 апреля 2025 г.). В ней на основе анализа книги известного ученого Х. Уайта «Практическое прошлое» рассматриваются концептуальные идеи исторического и практического прошлого, подходы к их анализу и включению в методологические основы построения историко-педагогического знания. Книга необычайно интересна не только авторским подходом, интерпретацией понятий «историческое прошлое», «практическое прошлое», «нарратив», «описание», «историческое событие», «исторический факт», «сюжет», «вымысел», «миф», но и призывом к читателям думать над правильным употреблением этих терминов.

Вневременное этическое значение имеет и обозначенный Х. Уайтом принцип человеческой цивилизации: «Ты должен относиться ко всякому человеку в истории как причастному человечности (*humanitas*), которую разделяют все люди». К тому же историческая рефлексия активизирует и усиливает способности тех, кто ее изучает, а педагогическое прошлое является инструментом для осмысления и решения проблем сегодняшнего дня. В системе профессиональной подготовки и воспитания современных сотрудников уголовно-исполнительной системы незаменимую роль играет знакомство с достижениями педагогической культуры, накопленными в процессе развития человеческого общества.

В рубрике «Методология развития личности» своими глубокими размышлениями о феномене социально успешной личности как проблеме современной экзистенциальной педагогики и профессионального образования молодежи поделился известный педагог профессор А. В. Репринцев. Процесс вузовского обучения должен начинаться для студента (курсанта) с неочевидного для него вопроса о своем предназначении. Ему способна помочь сама система профессионального образования, показав передовые рубежи науки, образцы педагогических технологий, примеры вдохновенной работы преподавателей – мастеров своего дела. Только при такой интеграции науки и практики может появиться идеальный образ собственного Я, отсроченный во времени и манящий студента к вершинам профессиональной деятельности. В данном случае мы говорим об экзистенциальном выборе личности, который не может быть осуществлен вне понимания сути ее социальной успешности, путь к которой лежит, по мысли автора, только через напряженный труд и интенсивное саморазвитие, непрерывное стремление к выполнению постоянно усложняющихся задач. В результате приходит мастерство и общественное признание.

В экзистенциальном самоопределении, поиске целей и смыслов личного бытия молодым людям помогает внешний идеал, образ героя как важный фактор самовоспитания. События специальной военной операции, обращает внимание автор, дают образцы проявления многими людьми мужества и героизма, храбрости и отваги, милосердия и самопожертвования, которые позволяют юным гражданам «примерить» поступок героя на себя, понять, как бы он поступил в подобной ситуации. Для А. В. Репринцева важна постановка следующих вопросов: «Остается ли в системе современного профессионального образования время и возможность поговорить о героях и героическом в реальной жизни, о нравственном выборе, совершаемом защитниками Русского мира, о чести и достоинстве, о долге и ответственности? Готовы ли современные молодые

люди открыто выражать свою гражданскую позицию, свое реальное отношение к делам и заботам общества? Способны ли открыто говорить о своих идеалах и своих кумирах, определяющих важнейшие поведенческие установки и жизненные планы, юные граждане страны?». Современная социокультурная ситуация актуализирует конфликт добра и зла, вынуждая молодого человека искать внутренний нравственный компромисс, адаптироваться к обстоятельствам реальной жизни. Нравственную дилемму – «я для общества или общество для меня» – молодые люди чаще всего решают в пользу собственного я, в пользу «общество для меня».

В статье приведены интересные результаты анализа интенсивности обращения студентов университета к фондам научной библиотеки, который осуществлял автор на протяжении трех десятилетий. Это относится и к выводам о завышении многими студентами оценки своих способностей, планки ожиданий и др. Часто отсутствует понимание того, что социальная успешность личности не статичное явление, требует постоянного развития, совершенствования, предполагает неудовлетворенность собой и стремление к новым высотам и достижениям, хотя, подчеркивает А. В. Репринцев, для студенчества сегодня сложились уникальные условия и возможности личностного и профессионального роста, обретения успешности в будущей профессии. Важно не утратить эти возможности, не оказаться вовлеченным в погоню за ложными целями и ценностями, не растеряться среди многочисленных искушений и соблазнов, сохранить способность отличать полезное от бесполезного, истинное от ложного. В среде студенческой молодежи есть большая часть молодых людей, которые хорошо знают, зачем пришли в университет, в чем смысл их пребывания в вузе, к каким жизненным целям они обращены. Именно эта часть молодежи составляет будущее страны, ее надежду.

В рубрике «Открытая трибуна» мы разместили статью «Об определении понятий «социализм», «капитализм», «фашизм»: ценностно-психологический подход», специально подготовленную для нашего журнала доктором философских наук, профессором Д. Г. Егоровым. Само название призывает к широкой дискуссии, к тому же ключевыми словами заявлены еще «идеология», «либерализм», «личностные ценности», «марксизм», «социальная психология». Рассматривается сложное переплетение неоднозначных понятий разного уровня, которые широко используются в современной научной и учебной литературе, но применять их, обращает внимание автор, нужно корректно, чтобы они отвечали требованиям понятийного мышления. В статье применен синтез исторического и ценностно-психологического подходов, а для периодизации истории в качестве основания рассмотрены формы эксплуатации людей.

В одной статье нельзя дать ответы на сложные вопросы, но наш коллега – профессор Д. Г. Егоров такую попытку сделал, внес определенные пояснения. При этом по любому ключевому слову статьи можно инициировать новые обсуждения, использовать имеющиеся научные исследования, в которых мы найдем разные, иногда противоположные точки зрения. В современную информационную эпоху многие понятия если и не отрицаются, то размываются, в их числе и те, которые характеризуют типы социально-экономических и политических систем. Однако в любом случае о них продолжают спорить и писать, и это интересно. Например, в рубрике «Философия образования» авторы ссылались на книгу «Переписывая прошлое: Как культура отмены мешает строить будущее» французского философа и историка П. Весперини. В ней автор, говоря о капиталистическом проекте, отмечает, что его цель выстроить общество, где каждый участвует в создании богатства на благо все более узкого меньшинства. Такой

системе нужны не активные граждане, а пассивные потребители. Не души, стремящиеся к свободе, а покорные тела. Для капиталистического мироустройства культура является громоздким багажом, помехой прогрессу. Все потому, что эта «неисчерпаемая сокровищница исторического опыта, мифов, философских теорий, шедевров поэзии, изобразительного искусства и музыки, дающих человеку ключи к миру, где он живет, стимулируют критическое и творческое мышление и открывают доступ к эстетической вселенной, сила и красота которой могут наполнить жизнь смыслом, а то и спасти ее. Тот, кто прикоснулся к этой вселенной, понимает, что он вовсе не винтик в механизме, а то странное и неуловимое, упрямое и неукротимое нечто, имя которому – душа. Чаще употребляются более скромные слова: разум, психика, личность, субъектность, но я, подчеркивает автор книги, предпочитаю самое простое – душа.

Рубрика «Культура профессиональной подготовки специалиста» представлена статьей нашей коллеги из Воронежского института ФСИН России на тему «Педагогическая технология формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка». Автор ставит масштабные задачи, и это похвально для исследователя, но возникает вопрос о сложности их выполнения, так как создание новой педагогической технологии – это уже большая проблема. К тому же необходимо обеспечить применение выделенных педагогических условий для функционирования педагогической технологии. Свои особенности есть и при инструментальной разработке применения методологических подходов, а их заявлено четыре: компетентностный, личностно ориентированный, гуманистический и культурологический. Обратим внимание на авторские специфические принципы подготовки. Среди них первым выделен принцип «историко-культурного контекста (заключается в том, чтобы формировать у обучающегося интерес к истории и культуре и обычаям своей страны и других стран)».

Статья «Празднование Православной Пасхи как форма духовно-нравственного воспитания осужденных (опыт регионов России)» рубрики «Педагогическая наука и практика» не только познавательна для читателя, но и задает определенный нравственный настрой. Авторы статьи игумен Иоасаф (помощник начальника УФСИН России по Рязанской области по работе с верующими, директор Центра подготовки церковных специалистов Рязанской епархии, активный участник научных конференций, проводимых на факультете психологии и probation) и ветеран Академии ФСИН России доцент М. И. Кузнецов представили опыт празднования Пасхи в региональных учреждениях уголовно-исполнительной системы России. По их убеждению, мероприятия духовно-нравственного содержания, проводимые накануне и в день Православной Пасхи, благотворно влияют на процесс ресоциализации осужденных, способствуют формированию у них позитивного мышления и положительных жизненных ценностей. В целом вера может стать опорой для тех, кто стремится к исправлению и возвращению к полноценной жизни. Пасха, как один из самых значимых христианских праздников, несет в себе послание любви, прощения и возможности начать новую, законопослушную жизнь.

Рубрика «Международный опыт» содержит статью Д. А. Курдина «Психологическая наука в Республике Корея (Южная Корея)». Автор продолжил свои исследования психологической науки в азиатском регионе, рассмотрев систему подготовки психологов в Республике Корея, показав особенности культурных феноменов этой страны и их психологические исследования.

Традиционно привлекает внимание тематика рубрики «Психологические исследования». В статье «Диагностика агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы» профессор И. С. Ганишина и адъюнкт И. В. Ухова поделились результатами эмпирического исследования, в котором приняли участие 100 осужденных мигрантов, отбывающих наказание в исправительных учреждениях УФСИН России по Рязанской области, в том числе содержащихся в строгих условиях отбывания наказания, штрафных изоляторах и помещениях камерного типа. Авторы обозначили перспективность использования в профессиональной деятельности пенитенциарными психологами исправительных учреждений методики «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри).

Статья адъюнкта Р. Р. Низамутдинова и профессора кафедры юридической психологии и педагогики Академии ФСИН России С. В. Горностаева «Экспериментальное исследование возможностей психологической коррекции мотивации участия осужденных, зависимых от алкоголя, в лечебно-реабилитационных программах» расширяет понимание механизмов коррекции мотивационной сферы у лиц с алкогольной зависимостью в условиях лишения свободы. Авторы апробировали авторскую психокоррекционную программу, направленную на формирование устойчивой внутренней мотивации к участию и активному включению в лечебно-реабилитационные программы по полному отказу от употребления алкоголя, а также авторские анкету «Изучение основных мотивов, способствующих отказу от употребления спиртных напитков, у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы» и проективную рисуночную методику «Нарисуй свою зависимость».

Несомненный интерес вызовут статьи рубрики «Страницы истории», подтверждающие не только богатство педагогического наследия прошлого, но и актуальность его идей, накопленного опыта для современной педагогической работы. В статье «Пенитенциарно-педагогический процесс (по докладу Юрия Юрьевича Бехтерева на Первом Всесоюзном совещании пенитенциарных деятелей)» доктор педагогических наук Д. В. Волошин, исходя из требований Концепции научного обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (введенной в действие распоряжением Федеральной службы исполнения наказаний от 30 августа 2023 г. № 150-р «Об утверждении Концепции научного обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года» и Плана мероприятий по ее реализации на период до 2030 года») о реализации органического сочетания актуальности и историчности, вынес на обсуждение свой вариант историко-педагогической реконструкции пенитенциарно-педагогического процесса, проходившего в местах лишения свободы РСФСР во второй половине 1920-х годов. Исследование дает возможность для осмысления исторического и культурного наследия, педагогического опыта прошлого в качестве образовательного потенциала для работы в современных реалиях уголовно-исполнительной системы, сохраняя при этом ее лучшие традиции, не допуская искажения исторической правды и памяти.

Вторая статья рубрики «Образы коллективизма в педагогических опытах Игнатия Вячеславовича Ионина и Антона Семеновича Макаренко» (В. В. Лобанов) отсылает нас к вневременному пространству торжества идей коллективизма и воспитания в труднейших условиях развития страны. В тот период (20-е – начало 30-х годов XX века) Россия демонстрировала невиданные образцы педагогического творчества и новаторства, удивлявшие мировое педагогическое сообщество. Автор на основе детального анализа литератур-

ных источников, ярких примеров организации жизни школы-коммуны «Красные Зори», колонии имени М. Горького, коммуны имени Ф. Э. Дзержинского, сравнивает подходы и организацию воспитания беспризорных детей и подростков руководителей учреждений И. В. Ионина и А. С. Макаренко. На первый взгляд они были похожи, такое же стремление к организации сельскохозяйственного труда, объединению воспитанников и педагогов в едином коллективе; вопросы дисциплинирования и самоуправления и др. Однако были и принципиальные расхождения, например, в понимании назначения коллектива в процессе воспитательной работы.

И. В. Ионин рассматривал коллектив как инструмент решения воспитательных задач школы-колонии, где субъектность детей жестко ограничивалась, демократическое единство детско-взрослого коллектива было весьма условным и существовало, скорее, как идеал. А. С. Макаренко, ставший одним из самых известных педагогов мира в XX веке, классиком отечественной педагогики, считал коллективом группу воспитанников, прошедшую через действенную систему самоуправления все этапы своего субъектного развития. В его учреждениях жизнь детей была более самостоятельной, чем у детей в «Красных Зорях» И. В. Ионина.

По содержанию этого номера журнала даем справку: всего размещено 11 статей, подготовленных 14 авторами (среди которых 7 докторов наук) из 6 городов: Воронеж, Курск, Москва, Псков, Рязань, Томск.

С уважением,
Алексей Алексеевич Романов,
главный редактор журнала
«Векторы психолого-педагогических исследований»,
доктор педагогических наук, профессор

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Научная статья
УДК 371.33

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО

Григорий Борисович Корнетов¹

¹ Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия, kgb58@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Аннотация. В первой четверти XXI века проблему взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего в пространстве педагогической реальности изучали Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Е. В. Ткаченко, А. С. Белкин, К. Ю. Милованов, А. В. Уткин, Е. Н. Астафьева и другие авторы. В своих трудах они разрабатывают и отстаивают идею необходимости целостного восприятия и исследования педагогической реальности.

Ключевые слова: педагогическое прошлое, педагогическое настоящее, педагогическая реальность, взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и педагогического настоящего

Для цитирования

Корнетов Г. Б. Проблема взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и настоящего // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 15–24.

PHILOSOPHY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGY

Original article

THE PROBLEM OF INTERRELATION AND MUTUAL INFLUENCE OF PEDAGOGICAL PAST AND PRESENT

Grigory Borisovich Kornetov¹

¹ Corporate University of Educational Development, Moscow, Russia, kgb58@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5974-3464>

Abstract. In the first quarter of the 21st century, the problem of the interrelation and mutual influence of the pedagogical past and the pedagogical present in the space of pedagogical reality was studied by B. M. Bim-Bad, E. D. Dneprov, E. V. Tkachenko, A. S. Belkin, K. Y. Milovanov, A. V. Utkin, E. N. Astafieva and other authors. In their works, they develop and defend the idea of the need for a holistic perception and research of pedagogical reality.

Keywords: pedagogical past, pedagogical present, pedagogical reality, interrelation and mutual influence of pedagogical past and pedagogical present

For citation

Kornetov, G. B. 2025, 'The problem of interrelation and mutual influence of pedagogical past and present', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 15–24.

В XXI веке, когда развитие постиндустриального информационного общества знаний все более ускоряется, когда стремительно нарастают инновационные процессы, буквально пронизывающие экономическую, социальную, политическую и духовную сферы общественной жизни, так же, впрочем, как и сферу образования, «прошлое, по словам философа Г. Г. Малинецкого, является гораздо более активным участником всех наших событий, чем раньше» [1, с. 3–45]. Это положение сегодня признается практически всеми. Так, в июле 2021 года Президент Российской Федерации В. В. Путин писал: «Чтобы лучше понять настоящее и заглянуть в будущее, мы должны обратиться к истории» [2].

В начале III тысячелетия педагогика интенсивно разворачивается к своей истории, стремясь осмысливать и решать стоящие перед ней проблемы с опорой на богатейший многотысячелетний опыт воспитания и обучения новых поколений. На исходе первой четверти XXI века в центре внимания исследователей оказываются теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований [3, с. 20–23], актуальность педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования [4, с. 30–34].

Проблема связи педагогического прошлого и педагогического настоящего, проблема их взаимного влияния в процессе познания педагогической реальности традиционно привлекает к себе внимание исследователей. Академик РАО Б. М. Бим-Бад (1941–2023) писал на пороге XXI века о значении истории педагогики для целостного постижения педагогической реальности: «По существу только исторический подход к педагогиче-

ским вопросам позволяет выяснить, что же мы знаем в педагогике, знаем достоверно, неопровержимо, что в нашем знании принадлежит или приближается к нерушимым и бесспорным законам. И только исторический подход дает возможность точно указать, чего мы не знаем из необходимого для нас сегодня или знаем несовершенным образом, знаем плохо, приблизительно. Это подведение итогов накопленного знания, очерчивающего рубежи современной педагогики с еще не познанным и выявляющего систему проблем, перед которыми стоит наша наука и без разрешения которых она не может прогрессировать, дает единственно научную – исторически обоснованную – базу для предвидения в педагогике. Мы можем (и обязаны!) заглянуть в будущее только зная тенденции развития. Настоящее и будущее проблем проявляются при условии изучения их рождения, развития, воскресения, то есть их исторической судьбы. Прошлое не мертво, оно воспроизводит себя, оно в видоизмененной форме живет и в сегодняшней действительности» [5, с. 16].

Российские исследователи в первой четверти XXI века неоднократно обращались к вопросу о связи педагогического прошлого и педагогического настоящего в контексте их взаимовлияния в процессе познания педагогикой реальности. В своих работах исследователи продолжали традицию, суть которой еще в 1928 г. Н. Желваков сформулировал следующим образом: «Не может быть педагогической теории, получаемой без конкретно-исторического изучения педагогических явлений в прошлом и настоящем. Но не может быть и истории педагогики без теоретической работы, проверяющей и исправляющей в педагогике точки зрения» [6, с. 78]. Причем, по мнению ряда авторов, в некоторых отечественных историко-педагогических исследованиях ориентация на современность приобретала излишне гипертрофированную форму. Так, в самом начале XXI века Л. В. Мошкова, анализируя подходы к концептуализации историко-педагогического знания, которые разрабатывались в российской науке 1990-х годов, весьма критически писала о присущей некоторым интерпретациям историко-педагогических проблем «бьющей в глаза, прямолинейной связи с современностью» [7, с. 23].

Проследим на основе анализа нескольких работ, каким образом отечественные авторы в последние десятилетия концептуализировали идею взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего в процессе познания целостной педагогической реальности.

В 2011 г. последний министр образования РСФСР и первый министр образования РФ, профессиональный историк педагогики, признанный реформатор отечественного образования, академик РАО Э. Д. Днепров (1936–2015) опубликовал фундаментальное двухтомное исследование «Российское образование в XIX – начале XX века». Текст первого тома открывается разделом, который автор назвал «История и современность». Содержащиеся в нем общие рассуждения о заявленной в заголовке проблеме в полной мере относятся к вопросу о связи педагогического прошлого и педагогического настоящего, так как предваряют текст, посвященный историческому развитию системы образования в нашей стране. В этом разделе Э. Д. Днепров кратко сформулировал свое понимание того, каким образом современная педагогическая реальность связана с педагогическим прошлым, со своей историей. Прежде всего он обращает внимание на то, что, «размышляя над кардинальными проблемами современности, всякий сколь-нибудь просвещенный человек не может не видеть, что их истоки лежат в прошлом. Что без выявления и познания этих истоков современные проблемы вряд ли могут быть успешно разрешены». По мнению Э. Д. Днепров, «это очевидное обстоятельство приво-

дит к выводу о наличии в историческом процессе таких постоянно действующих факторов, которые не только связывают историю с современностью, но и в значительной мере детерминируют современность историей. Выявление и анализ таких факторов, прочерчивающих сквозные линии в историческом пространстве (от прошлого к современному и будущему), – основная задача». Сделав акцент на том, что прошлое во многом детерминирует настоящее, определяет его, помогает лучше понять современные проблемы, содействует поиску путей и средств решения, Э. Д. Днепров высказывает убеждение, что современность в силу присущих ей уникальных черт задает особый взгляд на прошлое, как бы высвечивая в нем те аспекты, которые созвучны ситуации и запросам дня сегодняшнего. Он подчеркивает, что «когда общество открывает для себя новые интересы, когда перед ним возникает новая цель, оно, как писал В. О. Ключевский, “ищет и исторического оправдания этим интересам и практических указаний на средства к достижению этой цели”». Э. Д. Днепров считал, что конец XX – начало XXI века требует качественно нового, отличного от предыдущей эпохи исторического откровения. «Современное историческое откровение... – писал он в 2011 г., – вселяет надежды на окончание прежней «непредсказуемости» нашей истории; оно порывает с тоталитарной идеологической индоктринацией, которая долгие годы деформировала историческое сознание и историческую память общества; оно восстанавливает в обществе чувство исторической преемственности, принадлежности к истории». По сути, Э. Д. Днепров заявляет о потребности в новом образе отечественной истории, имея в виду, прежде всего, новый образ истории образования. Он акцентирует внимание на том, что «историческое сознание должно стать опорой, органической частью современного общественного сознания». Далее Э. Д. Днепров пишет: «История – это не отстраненная от современности «вещь в себе», а постоянно воздействующий на нее фактор. Она каждодневно пронизывает, держит под своим током современность, которая также каждодневно, переворачивая очередную страницу своего календаря, становится частью истории. В истории лежат как корни кардинальных современных проблем, так и многие ключи к их решению. И чем более взвешенно общество будет проверять себя историей, чем пристальнее будет смотреть на современность сквозь призму истории, а на историю – сквозь призму современности, тем... безошибочней будет его путь вперед» [8, с. 5–6]. Таким образом, в вступительном разделе к первому тому монографии «Российское образование в XIX – начале XX века» Э. Д. Днепров как бы задает базовую концептуальную рамку решения проблемы о связи и взаимовлиянии педагогического прошлого и педагогического настоящего в пространстве исследования педагогической реальности.

Проблему взаимосвязи истории педагогики с педагогической современностью в 2006 г. затронули в статье «Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования» доктор педагогических наук, профессор А. С. Белкин (1930–2025) и бывший министр образования РФ, академик РАО Е. В. Ткаченко (1935–2018). Обращая внимание на то, что «в современных условиях сфера образования, а следовательно, и научные исследования, без идеологических трактовок обойтись не могут», и предлагая «рассматривать идеологию как совокупность ведущих идей, лежащих в основе не только чисто социальных, но и педагогических процессов», авторы указывают, что существует «идеологическая востребованность историко-педагогических исследований». Из этого следует, что реконструируемая картина педагогического прошлого, его объяснения и интерпретации должны соответствовать принятым сегодня идеологическим установкам, то есть определяться требованиями господствующей

идеологии, что очевидно делает образ и понимание педагогического прошлого зависимыми от современности. По мнению А. С. Белкина и Е. В. Ткаченко, педагогическое прошлое содержит в себе опыт, который может и должен быть использован для решения современных проблем образования, повлиять на развитие современной педагогической реальности. В связи с этим они писали: «Актуализация... жизненного опыта в системе историко-педагогических исследований, несомненно, позволит оптимизировать процесс социальной адаптации. <...> Актуализация процесса образования в историко-педагогических исследованиях помогает не только осмыслить его заслуги, но и правильно определить ориентиры на будущее». А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко, в частности, высказывают убеждение, что обращение к опыту обновления образования содействует успешности проводимых в этой сфере реформ: «Историко-педагогические исследования помогают в определенной мере не наступать на реформационные “грабли”». Они также подчеркивают, что «историко-педагогические исследования дают богатейший материал для патриотического воспитания общества: опыт отечественного образования содержит в этом плане огромный воспитывающий потенциал, который должен и может быть востребован». Для целостного постижения педагогической реальности весьма значим сформулированный А. С. Белкиным и Е. В. Ткаченко «принцип ретроспективно-прогностической направленности исследования (назад в будущее!)». Раскрывая его смысл, авторы пишут: «Историко-педагогическое исследование – не самоцель. Оно лишь средство определения тенденции образовательного процесса в прошлом, их преемственности и, самое главное, перспективы развития на будущее. Известная формула: «Без прошлого нет будущего» в реализации данного принципа для историко-педагогических исследований далеко не абстракция, а социально значимая научно-исследовательская доминанта. Это определенная траектория дальнейшего развития не только поиска идей, но и конструирования будущего. Именно такой анализ имеет не абстрактно-самодостаточный, а практико-ориентирующий смысл» [9, с. 21–23, 25]. Таким образом, А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко, размышляя о взаимосвязи и взаимовлиянии педагогического будущего и педагогического настоящего, как бы конкретизируют ту предельно общую концептуальную рамку, которую задал при осмыслении этой проблемы Э. Д. Днепров.

В 2013 г. кандидат исторических наук К. Ю. Милованов в статье «Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований» указывает на необходимость изучения педагогического прошлого в тесной связи с проблемами педагогического настоящего. «История педагогики, – пишет он, – является самостоятельной дисциплиной, но вместе с тем она должна быть ориентирована на практику, видя свою основную задачу в конструктивном осмыслении опыта возрастающего духовного производства, которое является сущностно необходимым в управляемом педагогическом процессе новейшего времени. Изучение теоретических и прикладных аспектов истории педагогики как отрасли научного знания имеет важное значение для дальнейших перспектив ее развития, ретроспективного анализа отдельных проблем педагогической теории и образовательной практики». К. Ю. Милованов высказывает мнение, согласно которому «главный смысл историко-педагогических исследований сегодня и на ближайшую перспективу заключается в востребованности... научно-педагогического наследия для решения проблем современной школы в новых социальных условиях». В связи с этим он подчеркивает, что «для педагога предшествующий теоретически осмысленный опыт имеет такое же значение, что и эксперимент для любой науки вообще». Размышляя о том, как настоящее влияет на восприятие педагогического прошлого, К. Ю. Милова-

нов обращает внимание на зависимость историко-педагогического процесса от политической ситуации и задаваемой ею идеологии. Обращаясь к Октябрьской революции 1917 года, он пишет: «Мощный импульс в развитии истории педагогической науки был дан революционными событиями 1917 года, обусловившими, с одной стороны, переосмысление с позиций доминирующей политической идеологии проблем обучения и воспитания, а значит, и истории этих проблем, а с другой – деятельность по сохранению и дальнейшему развитию лучших дореволюционных традиций в изучении историко-педагогических проблем видными представителями русской эмиграции первой волны». Согласно К. Ю. Милованову влияние педагогического прошлого на педагогическое настоящее, в частности, определяется тем, что «историко-педагогическое знание позволяет... ориентироваться в сложном калейдоскопе современных подходов к учебно-воспитательному процессу, обогащая весь спектр имеющихся в его распоряжении средств, стимулируя свободу педагогического творчества и маневра. <...> Историко-педагогическое знание формирует ценностные ориентиры в научном поле теоретических общепедагогических подходов. Они создают педагогу условия для возможности полноценного историко-педагогического видения в рамках своей профессиональной деятельности. Только лишь формирование исторического сознания позволит современному учителю искать вдохновение в уроках прошлого для того, чтобы конструировать будущее. <...> Историко-педагогическая наука активно способствует выработке... осмысленного понимания путей развития теории образования, ориентирует на изучение целей, содержания, методов и способов организации педагогической деятельности в различных социокультурных условиях». Таким образом, К. Ю. Милованов уточнил значение обращения к педагогическому прошлому для решения проблем теории и практики современного образования [10, с. 49–51, 54, 56].

Доктор педагогических наук А. В. Уткин в 2017 г. в статье «Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного настоящего», утверждая, что «историко-педагогическое знание является основой формирования современной педагогической культуры», обратил внимание на диалектичность единства педагогического прошлого и педагогического настоящего в пространстве целостной педагогической реальности: «Движение в прошлое от какой-то точки, которая становится для исследователя условным настоящим, имеет смысл, если прошлое и настоящее сопрягаются как минимум в двух направлениях. Для историко-педагогических исследований это отражается, с одной стороны, в стремлении установить дистанцию между прошлым и настоящим, показать, чем государственно-политическое устройство, ментальность и культура общества, функционирование систем образования и транслируемых в них ценностей прошлого отличаются от настоящего. С другой стороны, сам интерес к прошлому продиктован желанием понять его и тем самым приблизить к современности, сомкнуть прошлое с настоящим или, во всяком случае, включить его в культуру настоящего». А. В. Уткин подчеркивает, что «современные педагогические проблемы могут быть объяснены лишь через «восхождение» к истории педагогики, не только обладающей безусловной самоценностью, но и заключающей в себе огромный эвристический и прогностический потенциал при решении актуальных проблем теории и практики образования». Таким образом, А. В. Уткин указывает на важность различения педагогического прошлого и педагогического настоящего при их самой тесной взаимосвязи [11, с. 7–9].

В настоящее время центром исследования проблем взаимосвязи и взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего в пространстве целостной пе-

дагогической реальности является Корпоративный университет развития образования (КУРО). Е. Н. Астафьева отмечает, что «особое внимание вопросам взаимовлияния педагогического прошлого и педагогического настоящего, проблеме эвристического значения истории педагогики для познания и преобразования педагогической реальности традиционно уделялось и уделяется на проводимых в КУРО ежегодно международных научных конференциях «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» и национальных форумах российских историков педагогики. Интерес к указанной проблематике заметно возрос в 2020-е годы» [12, с. 26].

Приведем названия некоторых книг, которые были изданы в серии «Историко-педагогическое знание» в формате указанных мероприятий и отражают их тематическую специфику: «Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования» (2021) [13], «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования» (2021) [14], «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века» (2022) [15], «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего» (2023) [16], «Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса» (2023) [17], «Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы» (2024) [18], «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация исторического опыта воспитания и обучения человека в контексте проблем теории и практики современного образования» (2024) [19], «Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого» (2025) [20] и др.

Содержание перечисленных книг убедительно подтверждают точку зрения Е. Н. Астафьевой, согласно которой «знание о педагогическом прошлом, в идеале, должно органично соединяться со знанием о педагогическом настоящем, что позволяет глубже проникать в сущность педагогических событий и процессов, предсказывать их динамику» [21, с. 33].

Список источников

1. Знание о прошлом в современной культуре (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 3–45. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=52 (дата обращения: 23.03.2025).
2. Об историческом единстве русских и украинцев : статья В. В. Путина. 2021. 12 июля. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/articles/66181> (дата обращения: 07.05.2025).
3. Астафьева Е. Н. Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы // Инновационные проекты и программы в образовании. 2024. № 3. С. 20–23.
4. Астафьева Е. Н. Актуальность педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 1. С. 30–34.
5. Бим-Бад Б. М. История и теория педагогики. Очерки : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 274 с.

6. Желваков Н. Методологические проблемы современной истории педагогики // Проблемы научной педагогики : сборник 3. М. : Науч.-пед. ин-т методов школьной работы, 1929. С. 76–82.

7. Мошкова Л. В. Подходы к концептуализации историко-педагогического знания в отечественной науке 90-х гг. XX века // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 4: История педагогики и педагогическая антропология. М. : Изд-во УРАО, 2001. С. 18–39.

8. Днепров Э. Д. Российское образование в XIX – начале XX века : монография : в 2 т. Т. 1. Политическая история российского образования. М. : Мариос, 2011. 647 с.

9. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2006. № 1(37). С. 21–29.

10. Милованов К. Ю. Приоритеты и перспективы развития историко-педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 1. С. 48–57.

11. Уткин А. В. Историко-педагогический контекст как пространство рефлексии проблем современного настоящего // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 7–12.

12. Астафьева Е. Н. Интерпретация Б. М. Бим-Бадам эвристического значения истории педагогики для познания и преобразования современной педагогической реальности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 2. С. 21–29.

13. Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2021. 447 с.

14. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования : материалы XVII Междунар. науч. конф. (Москва, 11 нояб. 2021 г.) : в 2 ч. / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М. : АСОУ, 2021. Ч. 1. 297 с.

15. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века : материалы XVIII Междунар. науч. конф. (Москва, 10 нояб. 2022 г.) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2022. 338 с.

16. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего : материалы XIX Междунар. науч. конф. (Москва, 16 нояб. 2023 г.) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2023. 399 с.

17. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2023. 396 с.

18. Теория и практика образования в фокусе историко-педагогических исследований: достижения, проблемы, перспективы : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : КУРО, 2024. 353 с.

19. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация исторического опыта воспитания и обучения человека в контексте проблем теории и практики современного образования : материалы XX Междунар. науч. конф. (Москва, 14 нояб. 2024 г.) / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : КУРО, 2024. 370 с.

20. Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : КУРО, 2025. 438 с.

21. Астафьева Е. Н. Задачи и способы постижения педагогического прошлого в контексте проблем теории и практики современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3. С. 31–37.

References

1. 'Knowledge about the past in modern culture (materials of the round table)', 2011, *Questions of Philosophy*, iss. 8, pp. 3–45, viewed 23 March 2025, http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=362&Itemid=52.
2. Putin, V. V. 2021, 'On the historical unity of Russians and Ukrainians', 12 July, viewed 5 May 2025, <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/articles/66181>.
3. Astafieva, E. N. 2024, 'Theory and practice of education in the focus of historical and pedagogical research: achievements, problems, prospects', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 20–23.
4. Astafieva, E. N. 2025, 'The relevance of the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 1, pp. 30–34.
5. Bim-Bad, B. M. 2017, *History and theory of pedagogy. Essays: study guide for universities*, 2nd edn, Yurayt, Moscow.
6. Zhelvakov, N. 1929, 'Methodological problems of the modern history of pedagogy', *Problems of scientific pedagogy: collection 3*, Scientific and pedagogical institute of methods of school work, pp. 76–82, Moscow.
7. Moshkova, L. V. 2001, 'Approaches to the conceptualization of historical and pedagogical knowledge in Russian science of the 90s of the 20th century', *Proceedings of the department of pedagogy, history of education and pedagogical anthropology of the University of the Russian Academy of education*, University of the Russian Academy of education, iss. 4, pp. 18–39, Moscow.
8. Dneprov, E. D. 2011, *Russian education in the 19th – early 20th century: monograph*, in 2 vols, vol. 1, Political history of Russian education, Marios, Moscow.
9. Belkin, A. S. & Tkachenko, E. V. 2006, 'Ideology, methodology, scientific apparatus of historical and pedagogical research', *Education and science*, iss. 1(37), pp. 21–29.
10. Milovanov, K. Y. 2013, 'Priorities and prospects for the development of historical and pedagogical research', *Domestic and foreign pedagogy*, iss. 1, pp. 48–57.
11. Utkin, A. V. 2017, 'Historical and pedagogical context as a space of reflection on the problems of the modern present', *Historical and Pedagogical journal*, iss. 1, pp. 7–12.
12. Astafieva, E. N. 2025, 'B. M. Bim-Bad's interpretation of the heuristic significance of the history of pedagogy for cognition and transformation of modern pedagogical reality', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2, pp. 21–29.
13. Kornetov, G. B. (ed.) 2021, *Methodology of cognition of the pedagogical past in the context of research of actual problems of theory and practice of modern education: monograph*, Ministry of Education of the Moscow region, Academy of Social Management, Moscow.
14. Kornetov, G. B. & Karoli, D. (eds) 2021, 'Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: a historical and pedagogical retrospective of the theory and practice of modern education' in *XVII International scientific conference: materials of the conference, Moscow, November 11, 2021*, in 2 vols, vol. 1, Ministry of Education of the Moscow Region, Academy of Social Management, Moscow.
15. Kornetov, G. B. (ed.) 2022. 'Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: actualization of historical and pedagogical heritage in the first quarter of the 21st century' in *XVIII International Scientific Conference: materials of the conference, Moscow, November 10, 2022*, Ministry of Education of the Moscow Region, Academy of Social Management, Moscow.

16. Kornetov, G. B. (ed.) 2023, 'Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: explanation by history as a way of understanding the pedagogical present' in *XIX International Scientific Conference: materials of the conference, Moscow, November 16, 2023*, Ministry of Education of the Moscow region, Academy of Social Management, Moscow.

17. Kornetov, G. B. (ed.) 2023, *Theory and practice of modern education in the space of the historical and pedagogical process: monograph*, Ministry of Education of the Moscow region, Academy of Social Management, Moscow.

18. Kornetov, G. B. (ed.) 2024, *Theory and practice of education in the focus of historical and pedagogical research: achievements, problems, prospects: monograph*, Ministry of Education of the Moscow region, Corporate University of Educational Development, Moscow.

19. Kornetov, G. B. (ed.) 2024, 'Historical and pedagogical knowledge at the beginning of the third millennium: actualization of the historical experience of human upbringing and education in the context of the problems of theory and practice of modern education', in *XX International Scientific Conference: materials of the conference, Moscow, November 14, 2024*, Ministry of Education of the Moscow Region; Corporate University of Development education, Moscow.

20. Kornetov, G. B. (ed.) 2025, *Studying pedagogical reality in the context of concepts of the historical and practical past: monograph*, Ministry of Education of the Moscow Region, Corporate University of Educational Development, Moscow.

21. Astafyeva, E. N. 2021, 'Tasks and ways of understanding the pedagogical past in the context of the problems of theory and practice of modern education', *Innovative projects and programs in education*, iss. 3, pp. 31–37.

Информация об авторе

Г. Б. Корнетов – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела педагогической рискологии, главный редактор журнала «Инновационные проекты и программы в образовании».

Information about the author

G. B. Kornetov – Sc.D (Pedagogical Sciences), professor, chief researcher of the department of pedagogical riskology, editor-in-chief of the journal "Innovative Projects and Programs in Education".

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 15.07.2025; одобрена после рецензирования 31.07.2025; принята к публикации 03.08.2025.

The article was submitted 15.07.2025; approved after reviewing 31.07.2025; accepted for publication 03.08.2025.

Научная статья
УДК 37.01

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИДЕЙ ХЕЙДЕНА УАЙТА

Алексей Алексеевич Романов¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, romanov.rzn.62@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Аннотация. В современной педагогике актуализируется тенденция обращения исследователей к прошлому, являющемуся неиссякаемым источником обогащения современной и будущей педагогической культуры, ставшему эффективным инструментом постижения и осмысления новейших процессов в обучении и воспитании подрастающих поколений. Рассмотрены концептуальные идеи исторического и практического прошлого известного ученого Хейдена Уайта, подходы к их анализу и включению в методологические основы построения историко-педагогического знания, соответствующего запросам сегодняшнего дня. Целевые установки на ознакомление с достижениями педагогической культуры прошлого становятся незаменимыми компонентами в системе профессиональной подготовки и воспитания современных сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Ключевые слова: Уайт Хейден, историческое прошлое, практическое прошлое, историко-педагогическое знание, историческое событие, исторический факт, историческое понимание, историческая рефлексия

Для цитирования

Романов А. А. Практическое прошлое сквозь призму идей Хейдена Уайта // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 25–32.

Original article

THE PRACTICAL PAST THROUGH THE PRISM OF HAYDEN WHITE'S IDEAS

Alexey Alekseevich Romanov¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, romanov.rzn.62@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-0066-6860>

Abstract. In modern pedagogy there is a growing trend of researchers turning to the past, which is an inexhaustible source of enrichment for modern and future pedagogical culture, and has become an effective tool for understanding and comprehending the latest processes in the education of younger generations. The conceptual ideas of the historical and practical past of the famous scientist Hayden White, approaches to their analysis and inclusion in the methodological foundations of building historical and pedagogical knowledge that meets the needs of today are considered. The targets for familiarization with the achievements of the pedagogical culture of the past are becoming indispensable components in the system of professional training and education of modern employees of the penal correction system.

Keywords: White Hayden, historical past, practical past, historical and pedagogical knowledge, historical event, historical fact, historical understanding, historical reflection

For citation

Romanov, A. A. 2025, 'The practical past through the prism of Hayden White's ideas', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 25–32.

Основы современной и будущей педагогической культуры базируются на историко-педагогическом знании как продукте развития человеческого общества, поэтому так важно представлять педагогическую науку в единстве всего богатства педагогического прошлого и настоящего [1, с. 12]. Педагогическое прошлое в качестве одного из базовых понятий истории педагогики предоставляет для ученых широкий спектр вариантов его исследования. Знание о прошлом многозначно в контексте бесконечного множества интерпретаций, в диалоге различных методологий, подходов, точек зрения, поэтому каждый автор создает свой образ прошлого, свое видение исторической действительности прошедшего времени.

Новейшая тенденция актуализации обращения к прошлому проявляется и при изучении истории человечества вообще и при обращении к педагогической истории в частности. Современные публикации характеризуют историко-педагогическое знание как возможность решения «актуальных проблем развития теории и практики современного образования, в том числе новейших инновационных процессов в обучении и воспитании подрастающих поколений. По существу, история педагогики дает людям образование, которое способствует тому, что они получают возможность лучше понимать как самые разные педагогические феномены, так и самих себя в пространстве этих феноменов» [2, с. 18–19]. При этом необходимо обратить внимание на вывод Г. Б. Корнетова, подтвержденный многими исследователями, что «история педагогики предстает одновре-

менно и наукой педагогической (по предмету исследования), и наукой исторической (по методам исследования). В этом контексте существенный интерес представляет обращение к новейшим достижениям исторической науки, которые касаются вопросов практического значения исторического знания для современности» [3, с. 17]. Обсуждению насущных вопросов по обозначенной проблеме был посвящен XII Национальный форум российских историков педагогики «Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого» (Москва, 17 апреля 2025 г.).

В качестве примера детального анализа понятий исторического и практического прошлого мы рассмотрели научный труд известного теоретика истории и литературного критика Х. Уайта «Практическое прошлое». Книга необычайно интересна не только авторским подходом, интерпретацией понятий «историческое прошлое», «практическое прошлое», «нарратив», «описание», «историческое событие», «исторический факт», «сюжет», «вымысел», «миф», но и призывом к читателям думать над правильным употреблением этих терминов.

Согласно концепции Х. Уайта история изучает прошлое, но знание о нем всегда относительно, а рассматриваться оно может как историческое и практическое. Прошлое состоит из «событий и сущностей, которые когда-то существовали, но больше не существуют; что историки правильно верят в то, что к этому прошлому можно получить доступ и понять его, изучая его следы, существующие в настоящем; и что, наконец, историческое прошлое состоит из референтов тех аспектов прошлого, которые изучаются (или демонстрируются) в жанровых сочинениях, условно называемых «историями» и признаваемых таковыми профессиональными учеными, имеющими право решать, что является «по-настоящему» историческим, а что нет» [4, с. 34]. Историческое прошлое «никто никогда не проживал и не испытывал», потому что его «невозможно постигнуть на основании сведений о том, что люди в прошлом знали или думали о современном им мире или как они представляли себе его» [4, с. 47]. Сама история должна оставаться тайной, требующей размышления, а не простого разгадывания, она может быть лишь идеалом, а не реальностью.

Историческое прошлое, по Х. Уайту, «существует только в книгах и статьях профессиональных исследователей прошлого, написанных по большей части для других таких же исследователей, а не для широкой аудитории». Оно обладает очень ограниченной практической ценностью (если вообще ею обладает) и почти ничего не дает для понимания того, что обычные люди называют «настоящим» [4, с. 92]. С практическим прошлым люди знакомятся через такие литературные произведения, как биографии, автобиографии, исторические романы, которые могут быть «литературными», но не «вымышленными» [4, с. 33]. По словам Х. Уайта, практическое прошлое, в отличие от прошлого историков, «переживается всеми нами более или менее индивидуально, а также более или менее коллективно. От него зависит, как мы воспринимаем те или иные ситуации, решаем проблемы и выносим оценивающие суждения в повседневных обстоятельствах, которые никогда не переживали исторические „герои“» [4, с. 55].

Автор подчеркивал, что выделенные два вида прошлого «представляют скорее описание идеальных типов, а не реальных точек зрения или идеологий. Профессиональная историография была создана (в начале XIX века) в университетах, чтобы служить интересам национального государства, помогать в создании национальных идентичностей и использовать при обучении педагогов, политиков, колониальных администраторов, политических и религиозных идеологов в очевидно «практических» целях. То есть

она выполняла явно «практическую» функцию». <...> Кажущееся «двуличие профессиональных историков полностью соответствовало научной идеологии того времени, рассматривавшей естественные науки как одновременно «беспристрастные» и «практические», или общественно полезные» [4, с. 56–57].

Свою лепту в разработку тематики практического прошлого, несомненно, внесла и философия истории, даже отмечалось некоторое соперничество историков и философов истории. Х. Уайт писал: «У настоящих историков есть свои причины остерегаться философии истории, и в обозримом будущем их примирение представляется маловероятным. Но стоит сказать, что философия истории все равно относится к категории дисциплин, призванных упорядочить и наделить смыслом «практическое», а не «историческое» прошлое, сконструированное профессиональными историками в назидание своим коллегам в различных областях знания. Но разграничение между прошлым, конструируемым историками, и тем прошлым, что конструируется философами истории, позволяет – или кажется, что позволяет – лучше понять проблему, которая вызывает особую обеспокоенность в современной западной научной культуре – я говорю о взаимоотношениях между фактом и вымыслом (иногда говорят о взаимоотношениях между историей и литературой) в контексте культурного модернизма» [4, с. 58].

Х. Уайт обратил внимание на характер описания учеными исторических фактов и событий, на различие в их понимании. Особенность заключается в том, что исторический факт существует только в мысли, языке или дискурсе. При этом все исторические факты являются событиями, но не все исторические события являются историческими фактами. Историческое событие должно обладать нарративной субстанцией, то есть оно может быть рассказано. Отсюда, считал автор, попытки теоретизировать отношения между историческим прошлым и его практическим аналогом создают настоящую проблему. Объясняется это тем, что «интерес к практическому прошлому должен вывести нас за пределы «фактов» в том виде, в каком они обычно понимаются историологической мыслью. В самом деле, это должно вывести нас за рамки представления о том, что факт, чем бы он ни был, определяется посредством его логического противопоставления «вымыслу», где под вымыслом понимается воображаемая вещь или продукт воображения» [4, с. 68].

Ввиду того что прошлые события не могут быть непосредственно познаны, профессиональные историки ограничивают себя в выводах относительно прошлого, создавая фрагментарную картину, требующую художественной доработки, используют воображение в своем дискурсе. Однако, по убеждению Х. Уайта, «принцип историографических утверждений заключается в том, что они не должны «лгать», «искажать», а также отрицать, упускать, отвергать и дезавуировать те «факты», которые были выявлены в «реальности» прошлого. Все это, считал он, довольно плохо, согласно моральной эпистемологии, лежащей в основании значительной части современных размышлений об историческом письме – но намного, намного хуже подвергать историю фикции, преподнося «вымышленные вещи как «факты» в вымысел или смешивая факты и вымысел подобно таким низким жанрам, как исторический роман, историческое кино». И, продолжая, «такого рода преступление, грех или проступок сродни возмутительной «мифологизации» реальности или «метаисторическому» подходу к исторической действительности в духе Гегеля, Маркса, Ницше, Шпенглера, Тойнби и других» [4, с. 76–77].

Познавательны размышления автора книги о приверженности ученых как к природе исторических событий, так и к природе свидетельств, подтверждающих их фактичность.

Значение в историко-педагогическом дискурсе имеет также понимание различия между событием и фактом. События – это то, что произошло в реальности и отражено в документальных источниках, оно «не может стать частью истории, пока не будет установлено как факт. Из чего можно заключить: события происходят, факты устанавливаются» [4, с. 96–97]. Обратим внимание и на мысль, что «события не делаются «историческими» только в силу того, что они действительно произошли в прошлом в определенное время и в определенном месте и оказали заметное воздействие на контекст, в котором они случились. И это связано с тем, что список таких событий, даже если разместить их в хронологическом порядке, может стать анналами или хроникой, но едва ли историей. Для того чтобы определенное событие, набор или серию событий можно было считать «историческими», набор или серия должны также поддаваться описанию, как если бы они обладали атрибутами элементов сюжета истории» [4, с. 109]. Хотя о сюжетах автор высказался следующим образом: «Докса (общепринятое мнение. – А. Р.) современных профессиональных исторических исследований предполагает, что в истории (событиях прошлого) нет сюжетов так же, как и нет огромного, всеохватывающего всеобщего сюжета Истории (то есть плана, predetermined конца, задачи, цели, или телоса (термин древнегреческой философии, обозначающий предназначение отдельных вещей, человека или мира в целом. – А. Р.) всей траектории развития человечества, от известного начала до невообразимого конца)» [4, с. 110–111].

Х. Уайт обратил внимание еще на одну грань определения и понимания события в истории. Говоря его словами, специфически историческое событие (скажем, определенного вида психосоматическое событие, вне зависимости от того, идет ли речь об отдельном человеке или группе), возможно, является тем событием, «которое происходит в некоем настоящем (или которое переживает та или иная группа). Мы не можем определить природу этого события и каким-либо образом обозначить его, поскольку оно проявляется лишь как «вторжение» силы или энергии, разрушающее существующую систему и вызывающее изменения (какие именно изменения и в какую сторону они направлены, остается неизвестным до тех пор, пока они не начнут происходить). Определить и понять конечную цель, задачу и смысл происходящего можно лишь впоследствии, равно как и отреагировать на изменения. Но под этим «впоследствии» я подразумеваю не любой момент в будущем. Речь идет о таком моменте, когда вторжение того, что кажется так или иначе связанным с предыдущим событием, раскрывает (или кажется, что раскрывает) самим фактом этой связи «смысл», значение, суть или даже предсказание, содержащиеся одновременно в более раннем и более позднем событии, пусть в скрытом и неявном виде» [4, с. 124].

Для нас важно было также обратиться к трактовке Х. Уайтом термина «понимание». В этом аспекте автор, солидаризируясь с философом и искусствоведом А. Данто, определял историческое понимание, как своего рода «объяснение через узнавание», как ощущение, что «правильно описанный объект займет подобающее ему место в системе номинации и классификации, заданной «здравым смыслом» (и/или исторической культурой), характерным для того или иного времени или места» [4, с. 125]. Понимание истории отражается в определенном тексте, повествовании (нарративе).

Одновременно нужно понимать, что исследователь, создавая свой нарратив, придерживается идеологических позиций. Нельзя написать историческую работу, которая была бы свободна от политической идеологии. В общественном устройстве так сложилось, отмечал Х. Уайт, что доминирующие в социуме группы стали считать исторический процесс своей собственностью, претендовать на право самим решать, «кто будет включен

в историю, а кто нет, и таким образом определять, кого следует считать полноценным человеком, а кого – нет. Даже в группах, гордящихся своей принадлежностью к истории (то есть к цивилизации) или обладанием историей (то есть реальной, а не мифической генеалогией), на протяжении долгого времени существует представление, что историю пишут победители и в интересах победителей и что историческое письмо в конечном счете – это идеологическое оружие, которое удваивает угнетение и так уже угнетенных групп, лишая их исторического прошлого и, как следствие, идентичности» [4, с. 90–91].

В книге прослеживается тревожащая Х. Уайта мысль об отсутствии нацеленности профессиональной историографии на проблемы этики. Сам же он утверждал, что «история, хотим мы того или нет, преподносит нам моральные уроки просто потому, что облекает свои рассказы о прошлом в форму историй. На более общем уровне это происходит по той простой причине, что она использует естественный язык, описывая предметы своего интереса и передавая соображения историка о том, чем эти предметы являются на самом деле, что они делали, что с ними происходило и как они приобрели ту форму, которую имеют в наших дискурсах о них» [4, с. 64]. Вневременное этическое значение имеет и обозначенный Х. Уайтом принцип человеческой цивилизации: «ты не должен относиться к другому человеку, как если бы он был не вполне человеком, что также является правилом современного гуманистического историологического исследования; ты должен относиться ко всякому человеку в истории как причастному человечности (humanitas), которую разделяют все люди» [4, с. 83].

А. Олейников в предисловии к проанализированной книге «Практическое прошлое» обратил внимание на важную для каждого мысль историка и философа Э. Доманской, пронизательно увидевшей в труде Х. Уайта проект, названный ею историографией освобождения. Под этим она понимает «мобилизацию освободительного потенциала исторической рефлексии посредством активации и усиления способностей, присущих не самой истории, но тем, кто ее изучает» [4, с. 15–16].

Подводя итоги, отметим необходимость, погружения образованного человека в мир педагогического прошлого, так как оно «является не просто объектом изучения, реконструкции, объяснения, понимания. Оно прежде всего является инструментом, который всегда так или иначе может и должен использоваться для осмысления, уточнения и решения проблем сегодняшнего дня» [5, с. 5]. Именно поэтому в системе профессиональной подготовки и воспитания современных сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) большое значение имеют целевые установки на ознакомление с достижениями педагогической культуры, накопленными в процессе развития человеческого общества. Тем более это важно в условиях тенденции к гуманизации социального устройства сегодняшнего дня, чему посвящены и многие научные труды.

Наиболее интересна, на наш взгляд, книга П. Весперини «Переписывая прошлое» [6]. В ней говорится, в частности, о переходе от культуры наследия к культуре гуманизма. Гуманистом автор называет «любого, кто интересуется прошлым ради самого прошлого, не стремясь использовать его для господства и порабощения. Своими исследованиями он не только возвращает к жизни культуру наследия, очищая памятники от патины и глянца, но и выискивает а прошлом то, что не было нам передано. Он бродит по руинам, ныряет в безмолвные глубины архивов, ведет раскопки. В рамках этой великодушной концепции, охватывающей все прошлое, историю, как победителей, так и побежденных, он реконструирует и реставрирует жизнь людей, что в итоге способствует размышлениям о человеческой жизни нашего времени» [6, с. 63–64]. Да, размышлять необходимо!

Хотя не все об этом задумываются, «размышлять всегда опасно, ведь это может поколебать уверенность, которая служит основой нашей жизни. И даже если смелости не достаёт, необходимо все равно на это решиться, потому что, как сказала Ханна Арендт, отсутствие размышления ещё опаснее» [6, с. 63].

Изучать нужно хорошие книги, сравнивать их с тем, что читали раньше, соотносить с быстро меняющимися временами, видеть авторские акценты и выводы, ориентированные на решение педагогической реальности сегодняшнего дня, а день этот не только всегда включает в себя историческое и практическое прошлое, но и во многом даёт понимание возможностей педагогического будущего.

Список источников

1. Романов А. А. Основные направления современных педагогических исследований // Векторы психолого-педагогических исследований. 2023. Т. 1, № 1. С. 10–17.
2. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2023. 396 с.
3. Изучение педагогической реальности в контексте концепций исторического и практического прошлого : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : КУРО, 2025. 438 с.
4. Уайт Х. Практическое прошлое / пер. с англ. К. Митрошенкова, А. Арамяна ; предисл. А. Олейникова. М. : Новое литературное обозрение, 2024. 192 с.
5. Корнетов Г. Б. Взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и настоящего в контексте переписывания прошлого и культуры отмены // Инновационные проекты и программы в образовании. 2025. № 2(98). С. 4–10.
6. Весперини П. Переписывая прошлое: Как культура отмены мешает строить будущее / пер. с фр. Е. Поляковой, Е. Лобковой. М. : Альбина Паблишер, 2025. 212 с.

References

1. Romanov, A. A. 2023, 'The main directions of modern pedagogical research', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1, pp. 10–17.
2. Kornetov, G. B. (ed.) 2023, *Theory and practice of modern education in the space of the historical and pedagogical process: monograph*, Academy of Social Management, Moscow.
3. Kornetov, G. B. (ed.) 2025, *The study of pedagogical reality in the context of concepts of the historical and practical past: monograph*, KURO, Moscow.
4. White, H. 2024, *Practical past*, translated from English by K. Mitroshenkov & A. Aramyan, New Literary Review, Moscow.
5. Kornetov, G. B. 2025, 'Interrelation and mutual influence of the pedagogical past and present in the context of rewriting the past and the culture of cancellation', *Innovative projects and programs in education*, iss. 2(98), pp. 4–10.
6. Vesperini, P. 2025, *Rewriting the past: How the culture of cancellation prevents building the future*, translated from French by E. Polyakova & E. Lobkova, Albina Publisher, Moscow.

Информация об авторе

А. А. Романов – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the author

A. A. Romanov – Sc.D (Pedagogical Sciences), professor, professor of the department of legal psychology and pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 15.07.2025; одобрена после рецензирования 31.07.2025; принята к публикации 03.08.2025.

The article was submitted 15.07.2025; approved after reviewing 31.07.2025; accepted for publication 03.08.2025.

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Научная статья

УДК 37.013.42+37.017.04+316.6

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ

Александр Валентинович Репринцев¹

¹ Курский государственный университет, г. Курск, Россия, reprintsev@mail.ru

Аннотация. Автор статьи размышляет о феномене социальной успешности личности, его социально-психологических детерминантах, об особенностях интерпретации современным студенчеством, анализирует представления молодежи о сущности и проявлениях социального успеха в условиях рыночной модели общественных отношений, говорит о рисках и противоречиях обретения социальной успешности личности в студенческом возрасте. В статье приводятся результаты эмпирических исследований, отражающие понимание студенческой молодежью феномена социальной успешности личности, проблемы влияния внешней социокультурной среды на формирование представлений юношества о социальном успехе человека, подчеркивается роль общественно востребованного труда, профессионализма, мастерства в оценке социальной успешности личности, акцентируется внимание на необходимости формировать ценностное отношение молодежи к труду как фактору социальной успешности личности и важнейшему показателю в оценке такой успешности. Автор отмечает сложности экзистенциального самоопределения молодежи в условиях рыночной модели общества, выбора молодыми людьми целей и смыслов собственного бытия, понимания сущности и критериев социальной успешности личности.

Ключевые слова: педагогика и психология профессионального образования, социальная педагогика, социальная успешность личности, экзистенциальное самоопределение личности, социальное и профессиональное становление личности специалиста, социально-нравственное развитие студенческой молодежи

Для цитирования

Репринцев А. В. Феномен социально успешной личности как проблема современной экзистенциальной педагогики и профессионального образования молодежи // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 33–57.

METHODOLOGY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Original article

THE PHENOMENON OF SOCIALLY SUCCESSFUL PERSONALITY AS A PROBLEM OF MODERN EXISTENTIAL PEDAGOGY AND PROFESSIONAL EDUCATION OF YOUTH

Alexander Valentinovich Reprintsev¹

¹ Kursk State University, Kursk, Russia, reprintsev@mail.ru

Abstract. The author of the article reflects on the phenomenon of social success of a personality, its socio-psychological determinants, the peculiarities of interpretation by modern students, analyzes the ideas of young people about the essence and manifestations of social success in a market model of public relations, talks about the risks and contradictions of gaining social success of a personality in college age. The article presents the results of empirical research reflecting the student youth's understanding of the phenomenon of social success of personality, the problem of the influence of the external socio-cultural environment on the formation of youth's ideas about human social success, emphasizes the role of socially demanded work, professionalism, skill in assessing social success of personality, focuses on the need to form a value attitude of youth to work as a factor of social success of personality and the most important indicator in assessing such success. The author notes the difficulties of the existential self-determination of youth in the conditions of a market model of society, the choice of goals and meanings of their own existence by young people, understanding the essence and criteria of a person's social success.

Keywords: pedagogy and psychology of professional education, social pedagogy, social success of a personality, existential self-determination of a personality, social and professional formation of a specialist's personality, socio-moral development of students

For citation

Reprintsev, A. V. 2025, 'The phenomenon of socially successful personality as a problem of modern existential pedagogy and professional education of youth', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 33–57.

Современное профессиональное образование готовит огромный отряд российской молодежи к труду в сфере экономики страны, в социальной сфере, в различных областях общественной жизни. Каждая профессия задает тем, кто только готовится войти в нее, стать профессионалом, свое представление об эталонах профессиональной и социальной успешности, о факторах и механизмах адаптации в избранной профессии [1, с. 17–22; 2]. Хотя старая шутка Аркадия Райкина с предложением «забыть все, чему тебя учили в институте» сегодня не столь популярна, как в былые времена, все-таки ощущим отрыв содержания образования от реалий профессиональной деятельности. Еще больше этот отрыв ощущается в понимании сути социальной и профессиональной успешности молодого человека. Конечно, представления об успешности в ранней

юности неизбежно претерпят существенные изменения в самостоятельной взрослой жизни, когда реалии профессиональной деятельности «приземляют» мечты и полет воображения юноши, сделают их более реалистичными. Такое «приземление» нередко приводит к разочарованию молодого человека в своем профессиональном выборе, крушению надежд, остановке в саморазвитии, разрушению мотивов личностного и профессионального роста, «выделывания себя в человека», в настоящего профессионала [3, с. 80–88; 4, с. 79–89; 5, с. 60–72]. Значит, сегодня в системе профессионального образования необходимы целенаправленные влияния на сознание и поведение будущих специалистов, позволяющие формировать высокие представления о социальной и профессиональной успешности личности, мотивировать каждого студента на активное включение в процесс саморазвития, самосовершенствования [6, с. 85–94; 7, с. 311–317; 8, с. 32–38; 9, с. 184–195].

Известно, что обретение представлений об успешности в профессии приходит к студенту через взаимодействие с носителями профессионализма, через наблюдение за деятельностью Мастера, через освоение базовых знаний, умений, навыков (компетенций – как принято теперь говорить...), через погружение в атмосферу профессионального сообщества [10, с. 47–61; 11]. Оторванное от практики академическое знание, к сожалению, не приближает молодого человека к вершинам мастерства, на что обращал внимание еще Гете. Значит, система профессионального образования должна опираться не только на передовые рубежи науки, на современные достижения теории, но и на самые передовые технологии, на мастерство и профессионализм тех, кто признается в своем деле Мастером. Только в таком тесном союзе теории и практики может рождаться идеальный образ собственного Я, отсроченный во времени и манящий студента к вершинам профессиональной деятельности. Этот образ очень важен для личностного и профессионального роста студента – без него все движение молодого человека в системе профессионального образования носит стихийный, случайный характер и не сопряжено с экзистенциальным выбором, совершаемым студентом, с пониманием молодым человеком собственного предназначения в жизни, готовности ставить перед собой высокие и благородные цели и уверенно к ним идти [12, с. 122–135; 13, с. 4–9].

Экзистенциальный выбор личности не может быть осуществлен вне понимания сути социальной успешности личности, вне сопряжения с нормами общественной морали, с принятыми в культуре этноса традициями и способами самореализации. Социальная успешность личности тесно связана с реальной профессиональной деятельностью человека, признанием обществом и профессионалами его достижений, их высокой оценкой [14, с. 27–35; 15, с. 136–146; 16, с. 31–45]. За любой социальной успешностью всегда стоит напряженный труд, интенсивное саморазвитие, вслед за которым приходит мастерство, а потом – и общественное признание. Достижение социальной успешности личности, как правило, предполагает определенные и весьма высокие результаты в профессии, в том, что является для человека делом всей жизни. Тогда и общественное признание, и самооценка позволяют человеку соотнести то, о чем мечталось в юности, к чему стремился в студенчестве, с тем, что человек получил в итоге, в какой мере идеальное совпало с реальным, желаемое – с действительным. Чем в большей степени совпадают мечта и реальность, тем выше удовлетворенность жизнью, собой, своими достижениями, тем вероятнее ощущение социальной успешности в человеке.

Социальная успешность предполагает признание достижений человека широким социальным окружением – теми, кто пользуется результатами деятельности человека,

его мастерством, кто признает в нем Мастера. Без социального окружения, без тех, кто потребляет результаты труда человека, сам феномен социального успеха невозможен [17, с. 67–74; 18, с. 26–31]. В диалектической связи социального и индивидуального, в гармонии внешнего и внутреннего кроется важный психологический эффект успешности – самооценка, уровень притязаний, зона ближайшего (и дальнего!) развития личности, новые цели, которые ставит перед собой человек [19]. Обратим внимание на этот морально-психологический аспект успешности: сведение успешности только к материальному благополучию выхолащивает социально-нравственную основу саморазвития личности, обедняет мотивы движения личности в собственное будущее, разрушает представление человека о себе самом в отдаленной перспективе. Если человек движим только соображениями выгоды, финансового успеха, материального комфорта, то возникает внутреннее чувство самоуспокоения, некой «остановки» в развитии, неизбежного внутреннего вопроса к себе самому: а что дальше? На этой основе формируется отношение к себе, своим достижениям, к определению новых перспектив, новых целей собственного бытия. Значит, любой личный успех – это определенная цель, которая на данный момент достигнута, но предполагает появление на этой основе новой, более высокой цели. Цель – это всегда потребность личности в чем-либо, это проекция собственных желаний и стремлений, обращенная в будущее. Каждая удовлетворенная потребность, каждая достигнутая цель порождает новую, более высокую. Таков закон, сформулированный еще Марксом, – закон возвышения человеческих потребностей. Этот важный механизм возвышения потребностей успешно использовал А. С. Макаренко, когда выстраивал систему перспективных линий: «Начинать можно и с хорошего обеда, и с похода в цирк, но доводить нужно личные перспективы до перспектив всего Советского Союза» [20, с. 99–112]. У Макаренко речь шла о диалектике ближних, средних и дальних перспектив. Эта же логика возможна и в формировании стратегических экзистенциальных целей личности, их сопряжении с целями всего общества. Выстраивание личной перспективы важно соединять с перспективами страны, всего народа [21, с. 148–157]. Это означает, по сути, вполне очевидную сопряженность личного успеха человека с востребованностью его труда, его способностей, продуктов его деятельности другими людьми. Такая востребованность результатов труда человека касается практически всех сфер его деятельности: мастер-кузнец делает то, что не могут делать другие; опытный врач избавляет человека от болезни; учитель-мастер качественно учит детей, они достигают высоких результатов; на спектакли талантливого актера почитатели его таланта мечтают попасть; мастер-токарь производит такие детали, которые не могут сделать другие; опытный мастер-электрик легко решает самые трудные задачи с электроснабжением; мастер-кондитер выпекает невероятные по красоте и вкусу торты; мастер спорта демонстрирует недоступные для других сложные упражнения и пируэты; виртуоз-музыкант восхищает слушателей своей техникой и мастерством – в каждой профессии, в каждом конкретном виде профессиональной деятельности успешность достигается упорным трудом и саморазвитием, неустанным совершенствованием собственных способностей и природного таланта. В основе любого истинного социального успеха лежит большой человеческий труд!

Многие современные социологи и психологи связывают социальный успех с финансовым выражением стоимости труда мастера. Но не всегда стоимость труда органично сопряжена со способностями человека и его вкладом в общее благо. Сегодня немало примеров поведения чиновников, которые, оторвавшись от народа, утрачивают спо-

способность эффективно влиять на жизнь других людей и создают множество проблем, откровенных помех, а иногда и саботажа, вредительства для жизни других людей. Достаточно и других примеров, когда такие чиновники используют свое служебное положение не в интересах людей, а в целях личного обогащения. Как отмечают В. Н. Келасьев и И. Л. Первова, «одно из проявлений общественного признания заключается и в том, что человек, ориентированный на признание и помощь другим, относится к людям благожелательно, дружески. Тот же, кто пытается добиться исключительно материального успеха (деньги, власть, престиж и пр.), будет считать других людей конкурентами, мешающими ему получить больше материальных благ, затрудняющими включение в элитарные структуры и т. п. Понятно, что его отношение будет именно негативным. Он замыкается на жестких ориентациях и пытается навязать их окружающим. Изменить такие ориентации оказывается довольно сложно» [22].

В условиях буржуазной модели социальных отношений существенно возрастает конкуренция между людьми, усиливается индивидуализм, социальная аномия. Добавляет остроты в социальные отношения и растущая социальная стратификация, которая в условиях России имеет весьма специфическое выражение: за чертой бедности сегодня проживает почти половина россиян, а элитарии нарочито демонстрируют свое богатство, показную роскошь, не скрывают своего высокомерного отношения к социальным низам. Подобная ситуация обостряет стремление молодых людей к материальному благополучию, достатку, усиливая желание молодежи достичь финансового успеха, заработать много денег, стать экономически успешным человеком. При этом такое стремление нередко идет в ущерб интеллектуальному и духовному развитию, обретению мастерства, поскольку на погружение в культуру, приобщение к духовным ценностям у молодых людей не остается времени. Известно, что многие студенты стремятся подработать, активно заняты в сфере питания, обслуживания, доставки; работают таксистами, курьерами, официантами. Это все было бы вполне уместно, если бы не сказывалось на качестве профессионального образования, освоении базовых знаний, умений, навыков, необходимых для того, чтобы быть успешным в профессиональной деятельности. Но деньги для значительной части студентов оказываются важнее, и тогда учеба, освоение основ профессии уходят на второй или даже третий план. Погоня за материальным успехом сказывается на социальных отношениях, юношеской дружбе, успешности в учебе. Гонка за призраком материального успеха начинает доминировать, определяет поступки и отношения личности. Желание разбогатеть постепенно превращается в страсть, в одержимость: заработать любой ценой. Чем больше молодой человек зарабатывает, тем труднее он расстается с тем, что заработал, в пользу других людей. Немногие молодые люди сегодня способны к альтруизму, эмпатии, милосердию, состраданию – в их сознании прочно укоренилось желание обрести то, чем хочется обладать, – крутую машину, свою квартиру, поездку в экзотическую страну. Нередко такие цели отодвигают на дальний план и еще одну экзистенциальную цель – поиск второй половины, истинную любовь, создание семьи, рождение детей. Многие студенты обосновывают свою позицию тем, что сначала нужно создать хорошую материальную основу для семейной жизни, а уже потом искать того, с кем можно будет обрести счастье. За несколько десятилетий у молодых людей изменилось представление о базовых ценностях: счастье понимается прежде как создание материальных предпосылок будущей жизни, а уже потом – как союз с любимым человеком. Это явный индикатор прагматизации сознания молодых людей, его эгоизации. Об этих тенденциях убедительно и обоснованно пишет

И. Е. Булатников, связывая их с деструкцией общественной морали, варваризацией культуры, индивидуализацией социального бытия [23, с. 146–152; 24, с. 24–30; 25; 26, с. 23–35]. Деструкция общественной морали самым негативным образом сказывается на формировании базовых социальных установок молодых людей и их экзистенциальном самоопределении. Главные и самые важные вопросы, на которые молодым людям сложно найти ответ, – ради чего стоит жить, к чему стремиться, в чем смысл моего личного существования? Когда все вокруг устремлено к материальному благополучию, когда мерилom социальной успешности личности для большинства студентов становятся деньги (без учета способа их получения), когда гедонизм начинает определять мотивы поступков, когда девизом жизни становится слоган «Веселись! Живем один раз!», тогда все бытие человека превращается в погоню за финансовым выигрышем, тогда все поступки начинают измеряться и просчитываться лишь по критерию пользы, прибыли, выгоды, расчета, тогда в самостоятельную взрослую жизнь выходят коробочки, плюшкины, ноздревы, собакевичи, чичиковы... Но если все вокруг ориентируется только на финансовый успех, кто же добровольно возьмет на себя роль Данко, Павки Корчагина? Откуда, из какой системы воспитания появится новый Олег Кошевой и Зоя Космодемьянская, Николай Гастелло и Дмитрий Карбышев? Будут ли в нашей национальной истории молодые люди, которые так же, как и Михаил Гудков, Александр Прохоренко, Роман Филиппов, Михаил Толстых, Арсен Павлов, Магомед Нурбагандов, Владимир Жога, Максим Песковой, Ольга Качура, Мерген Донгак, будут готовы к самопожертвованию во имя процветания Русского мира?

Внешний идеал очень важен в экзистенциальном самоопределении, поиске молодым человеком целей и смыслов своего личного бытия. Образ героя как раз способен конкретизировать такой экзистенциальный выбор, помочь понять свои собственные цели, соотнести их с выбором сверстников, с выбором выдающихся личностей. Образы героев, образы реальных людей, совершивших подвиг, своими поступками задающих высочайший пример отношения к стране и народу, своему долгу, восхищают юношество, создают внутреннюю морально-психологическую основу для подражания, внутреннего диалога с самим собой и ответа на вопрос, а я смог бы поступить так же? Героическая личность, образ которой вошел в общественное сознание как эталонное проявление отношения к своему долгу, оказывается важным ориентиром в саморазвитии личности молодого человека, в его движении к собственному идеалу. Это особенно важный фактор самовоспитания современной молодежи: в ходе специальной военной операции мужество и героизм, храбрость и отвагу, милосердие и самопожертвование проявили многие молодые люди, поступки которых позволяют юным гражданам «примерить» поступок героя на себя, понять, как бы он поступил в подобной ситуации. Феномен подлинного народного Героя – это ретранслируемый в народных преданиях образ человека, поступок или поступки которого обрели эталонный нравственный статус в общественном сознании и стали важнейшим критерием в оценке отношения Героя к своей стране и своему народу, проявлением твердой готовности к самопожертвованию во имя независимости, благополучия Родины. Подлинный народный Герой являет собой образец высокой нравственной ответственности, свойственной исключительным людям, руководствующийся мотивами истинного гуманизма, социального служения, общественной пользы, бескорыстно действующий в ситуации высочайшего морального напряжения, готовый к самопожертвованию ради счастья своего народа и своей страны. По сути, Герой – это всегда выдающаяся личность, отличающаяся исключительной ре-

шительностью, отвагой, смелостью; поступки, деяния Героя всегда вызывают высочайшую степень одобрения и высочайшую моральную оценку народа, становятся народной легендой, мифом, преданием, выступают в качестве нравственного примера, социального эталона, мерила общественного признания и уважения. За таким поступком Героя всегда стоит некое деяние, порыв, на который оказывается готов и способен далеко не каждый человек. Такой поступок всегда предполагает глубочайшее напряжение человеческого духа, аккумуляцию воли, нравственных сил, высочайшего мужества и отваги [27, с. 36–47; 28, с. 185–200; 29, с. 14–34; 30, с. 86–96]. Такой поступок всегда обращен к благу других людей, их защите и сбережению. Героический поступок, как правило, связан с самопожертвованием личности во имя счастья и благополучия других людей. Именно такими героическими чертами обладают поступки и деяния выдающихся полководцев и рядовых, исторических деятелей и простых людей, совершивших деяния, на которые не отважились, не решились многие другие люди. Эти проявления свойственны исключительно личностям, истинным патриотам Отечества.

Остается ли в системе современного профессионального образования время и возможность поговорить о героях и героическом в реальной жизни, о нравственном выборе, совершаемом защитниками Русского мира, о чести и достоинстве, о долге и ответственности? Готовы ли современные молодые люди открыто выражать свою гражданскую позицию, свое реальное отношение к делам и заботам общества? Способны ли открыто говорить о своих идеалах и своих кумирах, определяющих важнейшие поведенческие установки и жизненные планы юных граждан страны? Думается, что эта чрезвычайно важная сторона социального и нравственного развития студенчества остается «закрытой зоной», а сами молодые люди не стремятся открыто декларировать свои нравственные убеждения, свои взгляды. Если социальное воспитание отставляет «закрытой» эту важнейшую зону гражданского взросления студенческой молодежи, то и в реальную социальную жизнь неизбежно будут выходить молодые люди, которые «думают одно, говорят другое, а делают то, что им выгодно». Этот нравственный дуализм чрезвычайно опасен – он порождает людей фальшивых, лживых, руководствующихся в своем экзистенциальном выборе исключительно мотивами корысти, личной выгоды, холодного расчета. Именно эта часть молодых людей с началом специальной военной операции оказалась в Казахстане, Армении, Грузии, и уже там, вне Родины, осмелилась выражать свою «гражданскую позицию», солидаризуясь с националистами, объявившими войну Русскому миру. К сожалению, среди этих беглецов оказалось много вполне образованных молодых людей, у которых при наличии неплохого образования оказалась столь гнилой душа. Как тут не вспомнить удивительно точные суждения Д. С. Лихачева, который в «Письмах о добром и прекрасном» размышлял об истинной воспитанности человека и подчеркивал, что образованность не тождественна нравственной воспитанности [31]. Об этом же писал философ И. А. Ильин, предупреждавший о том, что «образование без воспитания не формирует человека, а разнузывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации» [32, с. 337].

Современная социокультурная ситуация актуализирует конфликт добра и зла, вынуждая молодого человека искать внутренний нравственный компромисс, адаптироваться к обстоятельствам реальной жизни, в которой физическое выживание оказывается возможным лишь с принятием норм и условий рыночной модели общественных отношений, в которой сам человек и его способности становятся товаром, имеющим в каждом конкретном случае свою рыночную стоимость. Стремление молодых людей к самостоятельной и взрослой жизни заставляет их искать возможные способы подработки, позволяющие, с одной стороны, снизить бремя финансовой нагрузки на родителей, на семью, а с другой – иметь возможность удовлетворить свои собственные потребности в приобретении одежды, покупке гаджетов, решении бытовых проблем, оплате жилья, организации поездок, туристических путешествий. Студенты и в прежние эпохи стремились подработать, пополнить свои скромные финансовые ресурсы: строительные отряды, работа вожатыми в детских лагерях – эти формы студенческого труда активно практиковались в советское время. В нынешнюю рыночную эпоху стали вполне привычными подработки студентов в кафе и ресторанах, рекламных компаниях, работа курьерами и таксистами, продавцами и консультантами. В студенческой среде статус занятых подработками молодых людей воспринимается как «успех», как признак состоятельности молодого человека, даже если его подработка не связана с будущей профессией. Так, в среде будущих психологов подработка в РЖД в качестве проводника воспринимается как факт успешности, финансовой состоятельности, независимости от родителей в материальном положении молодого человека (положительно оценивают такую подработку более 99 % студентов). Потери и пробелы в профессиональном образовании не оцениваются студентами как серьезный ущерб будущей профессиональной деятельности, большинство студентов считают финансовую состоятельность более важной, чем получение профессиональных знаний и опыта. Ущерб общества от такой профессиональной подготовки будущего специалиста не учитывается молодыми людьми вообще. Очевидно, прогнозирование последствий потерь от подобных подработок не выходит за горизонт ближних и средних перспектив стратегии личной жизни и профессиональной карьеры – важен сегодняшний, сиюминутный успех, не учитывающий пробелов и потерь в обретении профессионального опыта и квалификации будущего специалиста. Так потери в профессиональном образовании сегодняшнего студенчества неизбежно скажутся на потенциале тех, кто придет в профессию, в долгосрочной перспективе – через десятилетия. По сути, поощрение студенческих подработок в учебное время, пропуски студентами занятий из-за «занятости на работе», упование на то, что «потом наверстает» неизбежно ведут к снижению качества профессионального образования, уровня профессиональной компетентности выпускаемых молодых специалистов.

Следует отметить, что «обладание деньгами» нравственно дезориентирует молодых людей, задает сомнительные ориентиры в экзистенциальном выборе, нравственном самоопределении части студентов. Первые крупные заработки часто «вскружают голову», резко повышают планку материальных желаний и планов, в которых все меньше остается намерений развиваться в профессиональном плане, выстраивать логику событий собственной жизни, связанных с карьерным ростом, обогащением профессионального опыта, получением признания в профессии. Так, откровения будущего психолога, работавшего проводником, говорят о том, что по окончании университета он не пойдет работать практическим психологом, а предпочтет продолжить работу проводника, ибо оплата труда в РЖД на несколько порядков выше, чем в системе образования. Потери

государства, финансирующего университетскую подготовку будущего проводника на факультете психологии, в расчет не берутся – эти финансовые издержки остаются на плечах общества и тех, кто платит налоги. Понятно, что грамотные проводники обществу нужны, но вряд ли их подготовка соответствует университетской квалификации «психолог образования». Трудно представить, чтобы, например, в США выпускник юридического факультета Гарварда столь же страстно мечтал продолжить свою трудовую деятельность в качестве проводника на железной дороге. Социальный статус выпускника университета (и оплата его труда) не может быть ниже уровня работников менее высокой квалификации. Но это проблема государства, выступающего регулятором всей системы социальных отношений в обществе, основным заказчиком и финансирующим субъектом, определяющим политику в сфере профессионального образования молодежи, перспективы всего образования, равно как и систему оплаты труда специалистов.

Нарастание ориентации на материальное благополучие в среде студенчества отражает общую тенденцию эгоизации сознания молодежи, доминирования материального над духовным, личного над общественным, восприятия и оценки социальной успешности людей сквозь призму их финансовых возможностей. Нравственную дилемму – «я для общества или общество для меня» – молодые люди чаще всего решают в пользу собственного Я, в пользу «общество для меня». Тогда неизбежным следствием такого морального выбора становится рост числа эгоистов, живущих только собственными интересами и целями. Сохранится ли в этом случае общество, государство? Сохранятся ли прежние нравственные регулятивы социального поведения и отношений между людьми? Останется ли университетское образование фактором воспроизводства интеллектуальной элиты общества, формирования нравственного облика носителей интеллекта и профессиональных компетенций? Нарастание прагматических установок в сознании молодежи, измерение социальной успешности исключительно сквозь призму финансового благополучия личности порождают много сомнений в положительном ответе на эти вопросы. В целом эти процессы вполне вписываются в суть растущей потребительской психологии молодых людей, в потребительство как жизненное кредо, как социальную позицию молодежи. По сути, за такой позицией скрывается процесс эгоизации сознания значительной части студентов, доминирование Я над Мы, деструкция общественной морали [25]. Человек, ориентированный на материальную сторону личного успеха, едва ли откажется от собственных накоплений в пользу других людей. Очевидно, этим можно объяснить столь редкие примеры участия представителей бизнеса в помощи участникам специальной военной операции, больным детям, нуждающимся в высокотехнологичной медицинской помощи, в помощи сиротам, домам ребенка, домам престарелых, многодетным семьям, детям-инвалидам. К сожалению, нечасто можно увидеть примеры социальной ответственности бизнеса, его помощи нуждающимся людям, как и включенности в важные социальные проекты, решение актуальных проблем общественной и хозяйственной жизни людей.

Информационная среда, Интернет и телевидение изобилуют сюжетами о крупных и успешных бизнесменах, добившихся своего высокого благополучия без получения серьезного университетского образования. Такой информационный фон не способствует мотивации студентов на усердную учебу, дезориентирует в понимании сути их пребывания в университете. Погрузившись в многочисленные блоги «продвинутых» психологов и социологов, студенты быстро схватывают информацию о том, что среди крупнейших миллиардеров многие не получили высшего образования, что не помешало им стать

успешными людьми в бизнесе. В качестве примеров часто приводятся биографии Стива Джобса, Билла Гейтса, Марка Цукерберга, Майкла Делла, Амансио Ортеги, Коко Шанель, Романа Абрамовича, Олега Тинькова, Оскара Хартманна и др. [33]. Понятно, что оспаривать эти утверждения невозможно, действительно, среди миллиардеров есть те, кто не получил университетского образования. Но их путь в бизнесе был сопряжен с активным самостоятельным погружением в научную литературу, поиском информации, которая и привела этих людей к успеху. За этим успехом стоит огромный труд, усердие, настойчивое движение к жизненной цели. Не случайно А. М. Горький подчеркивал, что всем лучшим в жизни он обязан книгам, именно чтение книг стало для выдающегося писателя «его университетом». Готовы ли современные студенты столь же усердно корпеть над научной литературой, активно погружаться в историю науки, осмысливать тайны своей профессии, постигать секреты профессионального мастерства? Судя по пустующим читальным залам университетских библиотек, ответ на этот вопрос очевиден – не готовы. Многие студенты убеждены в том, что сидеть в читальном зале нет никакой необходимости – «все есть в Интернете». Вот и «взрослеют» будущие профессионалы на облегченных и легко скачиваемых популярных текстах, с помощью которых можно «прочитать» (и понять) «всего Льва Толстого за пять минут». Ну какое это образование? Разве дает такое поверхностное погружение в литературу весь необходимый объем представлений о предмете, истории науки, мучительных исканиях ответов истинными подвижниками духа на самые сложные и важные вопросы бытия? Ведет ли оно к успеху? Конечно, нет. Вот и «штампуют» современные университеты «молодых специалистов», получивших поверхностное, примитивное образование (в рамках стандарта), далекое от реальных потребностей общества и страны в эффективных теориях и концепциях, прорывных технологиях, позволяющих России стать действительно передовой державой, доказывающей способность российской земли рождать «собственных Платонов и быстрых разумом Невтонов».

На протяжении трех десятилетий мы ведем анализ интенсивности обращения студентов университета к фондам научной библиотеки. Мы не раз публиковали статистику, отражающую реальное взаимодействие будущих специалистов с ресурсами и уникальными изданиями, хранящимися в библиотеке университета. Так, по нашим данным, среднестатистический студент стал значительно меньше читать (если в 1991 г. он брал в библиотеке университета 86 книг, то в 1996 г. воспользовался лишь 43 книгами, в 1999 – 21, 2004 – 3, в 2025 г. – 0...); его в значительно меньшей степени, чем прежде, интересует политическая жизнь и ее отражение в периодической печати (21 % просматривали ежедневно газеты в 1996 г. по сравнению с 68 % в 1991 г., но лишь 3 % – в 1999; 0,4 % – 2004; 0 % – в 2025 г.); обозначилась и явная тенденция к снижению интереса студенчества к новинкам отечественной литературы («толстые» литературные журналы читали 43 % студентов в 1991 г. и лишь 6 % – в 1996; меньше 2 % – в 1999; 0,3 % – 2004; 0 % – в 2025 г.). Это явление типично для современной вузовской действительности. Оно во многом обусловлено снижением в общественном сознании престижа образования, особенно среди профессий гуманитарного спектра. Многие студенты признаются: «А зачем ходить в библиотеку, если все есть в Интернете? Сейчас все можно скачать из Интернета и прочитать дома, лежа на диване». Прямо противоположной выглядит ситуация в университетах Европы и Америки, где студенты записываются в очередь на получение редкой книги, ценного и уникального издания, обязательно отчитываются преподавателям о прочитанной книге, проходят процедуру коллоквиумов,

тестирований, позволяющих оценить степень освоения каждым студентом содержания прочитанного. Особый интерес и уважение вызывает обращение к научной литературе студентов из Китайской Народной Республики: читают, читают много, пытаются разобратся, осмыслить, понять; часто приходят с вопросами о прочитанном. Это весьма выразительный индикатор отношения китайских студентов к учению в целом, к стремлению стать успешными специалистами, получить достойную работу у себя на родине.

Труд – вот главное, что лежит в основе любого социального успеха, развитие и реализация способностей личности в профессиональной деятельности. Труд – единственное, что может и должно определять социальную успешность личности. Понимание этой истины должно прийти к молодому человеку в процессе профессионального образования. Истинный успешный человек – это тот, кто много трудился и благодаря этому труду стал мастером, достиг апогея, акме в своем личностном развитии. Мнимый успех сопряжен только со способностью личности выдавать чужое за свое, прикрывать свою собственную несостоятельность результатами труда других людей. В современной реальности таких имитаторов социального успеха развелось много. Нередко на искаженном понимании успешности рождаются и опасные деформации личности. Как отмечают В. М. Келасьев и И. Л. Первова, «в современном обществе часто возникают иллюзии достижения жизненного успеха (высокий статус, власть). Человек в погоне за статусом может вообще отказаться от реализации своих истинных способностей, потерять индивидуальность. Хорошо, если статус ориентирует его на рост, развитие, помощь другим людям, и плохо, если чрезмерная власть обеспечивает ему возможность манипулирования сознанием людей, доминирования. Иллюзия успеха может возникнуть и при ориентации человека на престижное самоутверждение. Так, для многих высокая должность превращается в главный критерий успеха. Но в этом случае человек просто обкрадывает себя. Подчинить свою жизнь «погоне за властью» или «деланию денег» значит потерять свое лицо, забыть о реализации духовных потенций» [22].

В современной психологии, социологии, педагогике немало публикаций, посвященных проблеме критериев социальной успешности личности. При всей дискуссионности этой проблемы большинство исследователей рассматривают в качестве таковых целый ряд проявлений личности, среди которых, пожалуй, более всего заслуживают внимания способности человека, их реализация, ориентация на потребности и оценку результатов труда человека социальным окружением. В частности, В. М. Келасьев и И. Л. Первова среди таких критериев называют: высокий уровень образованности и высокие результаты деятельности, их общественное признание, полное раскрытие при этом различных потенций, самореализация человека, удовлетворенность работой, польза ближнему и дальнему социальному окружению, а также отсутствие завышенной нервно-психической цены (если человек достигает высоких результатов за счет потери здоровья, то трудно говорить об успехе) [22].

Обратим внимание на важную деталь в понимании критериев успешности: высокие результаты в профессиональной деятельности не должны достигаться за счет «саможжения» человека, «работы на износ», на пределе физических возможностей и утраты здоровья. Едва ли такая высокая цена может считаться индикатором успешности, а полученные результаты оправданными. Значит, будущие специалисты уже на этапе профессионального образования в университете должны понимать очень важную сопряженность общественного признания, успешности личности в профессии с мерой энергетических, моральных, психологических затрат, «стоимостью» тех усилий, которые

были приложены к достижению высокого результата. Здоровье не может быть платой за успех, за достижение высокого результата. Чаще всего именно такую цену платят за высокий результат те, кто готов жертвовать собственным здоровьем. К сожалению, такие примеры многочисленны – и в спорте, и в искусстве, и в медицине, и в некоторых видах исследовательской деятельности. Здоровье человека является безусловной ценностью и не должно быть платой за успех. «Многие сейчас работают в крупных корпорациях, а работа в них требует от человека высокой степени включенности в дела компании, отождествления собственных стремлений с ее интересами, растворения индивидуальных ценностей в иерархии ценностей компании. Человеку приходится отказываться от истинной самореализации. Порой преимущества получения высокого дохода не могут компенсировать ощущение загнанности, потери себя, эмоционального выгорания, экзистенциального кризиса» [22]. В этом контексте показательны отдельные сюжеты в романе Сергея Минаева «Духless. Повесть о ненастоящем человеке», где хорошо описаны психологические портреты героев, строящих свою карьеру в бизнесе, а также способы достижения ими собственных целей.

В сознании значительной части молодых людей понимание социальной успешности сопряжено преимущественно с обладанием деньгами, властью, возможностью управлять другими людьми. Эти индикаторы в реальной жизни не всегда совпадают с реальным социальным успехом. Талантливый художник не всегда богат, не обладает властью, не управляет другими людьми, но при этом является «властителем дум», часто выставляет свои работы на авторитетных выставках, скромно живет, ходит пешком, проводит большую часть жизни в мастерской и на пленэрах. Но самое важное – его взгляды на окружающий мир, на эпоху, на быт и бытие людей получают признание и высокую оценку среди коллег-художников, искусствоведов, любителей живописи, получают внимание и высокую оценку зрителей. Очевидно, внутренняя гармония способностей, потребностей и личных перспектив уравнивается спокойным и уверенным творчеством художника, пониманием его социальной миссии, благополучным климатом в личной жизни, признанием в профессиональном сообществе. Такая гармония внешнего и внутреннего в личности и создает некий морально-психологический баланс, зиждущийся на способностях, опыте, перспективах личности и внешнем признании его достижений, востребованностью результатов труда человека. Это «уравнение» вполне применимо к любой профессии – артиста, педагога, врача, инженера, военного, спортсмена, ученого, управленца. Способности, профессионализм, мастерство, с одной стороны, и общественное признание, положительная оценка результатов труда – с другой. Это равновесие дает человеку ощущение того, что он занимается своим делом, что его труд востребован другими людьми, что он добился высоких результатов в своей сфере профессиональной деятельности.

Диалектическое единство внутреннего и внешнего в понимании феномена социальной успешности личности отмечают многие исследователи. В частности, О. И. Якутина пишет: «Социальный успех имеет двойственную природу: это «идеальный тип» целесообразного целедостижительного поведения, достижительной мотивации, мотивации лидерства, мотивации самоутверждения и самореализации и, соответственно, это способ воплощения успеха в конкретной социальной реальности, которая есть специфический социальный конструкт, характеризующий конкретные социальные реалии жизни, целедостижительной деятельности и социальных условий, существующих у индивидов, живущих в социуме, отражающий их социальные мотивы, их реализуемые целедостижительные социальные действия» [34, с. 19].

Конечно, социальная среда служит важным фактором формирования жизненных планов, образа собственного будущего, меры собственной успешности личности студента, его самооценки. В процессе активного и содержательного общения со сверстниками, с носителями социального и профессионального опыта, в процессе продуктивного социального взаимодействия молодого человека с внешней социальной средой формируется не только система ценностей личности, не только картина мира, но и представление о себе, своих возможностях, своих особенностях, о тех качествах личности, которые составляют социально-типичное и индивидуально-ценное в человеке. В этом же взаимодействии формируется и представление о том, что такое социально успешная личность, в какой мере студент приближается к такой успешности, что потребует для достижения социального успеха. Все эти представления и оценки строятся на включении в те виды деятельности, которые молодой человек рассматривает в качестве наиболее важных и перспективных для себя. В этом выборе материализуются уровень притязаний молодого человека и мера адекватности его самооценки. В народе метко определили эту ситуацию: «по Сеньке ли шапка?» – соответствуют ли стремления личности ее реальным способностям, возможностям, внутреннему ресурсу.

Наши наблюдения и общение со студентами показывают, что многие молодые люди явно завышают оценку своих способностей и соответственно притязаний – уже на 2–3-м курсах значительная часть студентов считают вполне обоснованными свои претензии на высокую зарплату, высокий статус в профессии (по сути, еще не приступив к профессиональной деятельности), их требования оказываются весьма высоки к другим, но не к себе. Возникает несколько завышенная планка ожиданий, которая не подкрепляется реальной ситуацией признания успешности студента со стороны опытных профессионалов и практиков. Нередко это ведет к разочарованию в собственном профессиональном выборе, потере интереса к профессии, обидам на тех, кто «недооценивает», кто «занижает оценку» успешности такого студента. Это опасный момент, который необходимо помочь студенту преодолеть, уйти от обид на других к выделыванию себя в профессионала, к саморазвитию, самообразованию.

Заметны отличия и в понимании студентами самого феномена социальной успешности личности: здесь обнаруживаются отличия в трактовке не только между юношами и девушками, но и между выходцами из города и села, между студентами младших и старших курсов. В ходе острой дискуссии со студентами-психологами «Современный социально успешный человек: кто он?» были названы основные индикаторы успешной личности, которые в целом совпадают с теми проявлениями, которые приводят многие авторитетные исследователи. На основе этого перечня показателей был проведен опрос студентов в нескольких университетах г. Курска, показавший в целом очевидный крен представлений респондентов в понимании социальной успешности личности в сторону материального и финансового благополучия человека (табл. 1). Полученные результаты опроса во многом совпадают с оценками, которые приводят в своих публикациях авторы, анализирующие проблемы экзистенциального самоопределения студенческой молодежи, понимание юными гражданами феномена социально успешной личности (А. А. Возьмитель, М. И. Рожков, Е. А. Исаев, Н. В. Нестерова, Д. А. Безенков, В. М. Пятунина, Н. Е. Тихонова, О. И. Якутина, В. И. Курбатов и др.). По оценкам исследователей, в сознании современной молодежи сформировалось вполне устойчивое представление о том, что социальный успех личности сопряжен прежде всего с ее финансовыми возможностями [35–40, с. 47–53].

Таблица 1

Индикаторы социально успешной личности в оценке студентов университета
(n = 1500, июнь 2025 г., 18–25 лет, Курская область, %)

Индикатор социальной успешности личности в трактовке студентов	Распределение ответов студентов					
	Юноши	Девушки	Город	Село	1-й курс	4-й курс
Активная общественная деятельность	14	16	12	18	19	11
Большая, крепкая семья, много детей	11	32	9	34	17	26
Большое количество подписчиков в ТГ-канале	16	46	47	15	38	24
Большой стаж работы на одном месте	7	11	7	11	14	4
Владение бизнесом	74	87	77	84	96	65
Владение дорогим автомобилем	94	74	98	70	90	78
Власть, работа в органах власти	69	62	59	72	53	78
Внимание к личности со стороны ТВ, прессы	46	56	44	58	44	58
Возможность покупать дорогие вещи, одежду	87	87	90	84	83	91
Возможность путешествий по миру	86	87	93	80	78	95
Высокий уровень образования	12	22	10	24	22	12
Деньги, мощные финансовые ресурсы	91	92	98	85	85	98
Любимая профессия	9	11	6	14	16	4
Мастерство, востребованность знаний и умений	11	16	8	19	21	6
Множество друзей и знакомых	19	22	24	17	31	10
Наличие государственных наград и званий	7	11	6	12	13	5
Наличие недвижимости за рубежом	19	22	32	9	31	10
Наличие собственного производства	46	32	36	42	38	40
Обширные связи во властных структурах	79	87	91	75	71	95
Общественное признание, авторитет у людей	21	22	12	31	24	19
Престижная работа	64	32	47	49	66	30
Прочное материальное положение	94	92	95	91	94	92
Свободное владение иностранными языками	12	11	28	5	7	16
Собственные магазины, активная торговля	46	62	72	36	49	59
Современная большая городская квартира	87	87	82	92	91	83
Современный большой городской коттедж	89	92	96	85	96	85
Уважение коллег по работе, профессионализм	11	11	9	13	14	8
Устойчивый интерес людей к человеку и его жизни	16	11	7	20	21	6
Участие в работе представительных органов	11	11	4	18	19	3
Участие в реализации государственных проектов	46	11	21	36	47	10
Частое упоминание человека в медиапространстве	46	56	12	90	58	44

Наиболее высокие оценки в понимании студентами феномена социальной успешности личности получили вполне ожидаемые проявления: владение дорогим автомобилем; прочное материальное положение; деньги; мощные финансовые ресурсы; современный большой городской коттедж; возможность покупать дорогие вещи, одежду; современная большая городская квартира; возможность путешествий по миру; обширные связи во властных структурах; владение бизнесом; власть, работа в органах власти; престижная работа; внимание к личности со стороны ТВ, прессы; наличие собственного производства; собственные магазины, активная торговля и т. д. Вместе с тем крайне редко студенты упоминают в трактовке социальной успешности такие проявления, как: активная общественная деятельность; высокий уровень образования; большая, крепкая семья, много детей; мастерство, востребованность знаний и умений; уважение коллег по работе, профессионализм; участие в работе представительных органов; любимая профессия; большой стаж работы на одном месте; наличие государственных наград и званий и т. д.

Подобный вектор развития представлений студентов о сущности социальной успешности личности, сопряжении такого успеха с востребованным и высокоценным обществом профессиональным трудом человека сегодня связывают немногие студенты – большинство молодых людей все-таки связывают успех с материальным положением, финансовыми ресурсами личности, возможностью удовлетворять свои гедонистические потребности. Такой вектор развития самосознания студенческой молодежи представляется весьма опасным, ибо уводит будущих специалистов от интенсивного погружения в освоение профессиональных знаний, опыта, развитие своих собственных способностей, интериоризации норм и ценностей профессионального сообщества. Не менее опасным следствием такой ситуации становится неадекватная самооценка студентами уровня своего профессионального и общекультурного развития. Такая самооценка затрагивает и сферу собственных первых успехов в освоении будущей профессии. По нашим данным, ситуация в формировании такой самооценки выглядит зыбкой: 39 % респондентов-юношей «скорее удовлетворены, чем не удовлетворены» уровнем успешности своего погружения в профессию; 26 % – «скорее не удовлетворены». Только 19 % студентов определенно удовлетворены собственной успешностью в освоении будущей профессии; а вот 16 % студентов признаются в том, что не удовлетворены своей подготовкой к будущей профессии, испытывают разочарование в себе (табл. 2). Конечно, причины неудовлетворенности требуют более глубокого анализа, ибо они могут быть связаны с разочарованием в профессиональном выборе, сменой приоритетов в собственной судьбе, желанием найти другой путь в собственное будущее, пониманием совершенной ошибки в выборе профессии и др.

Таблица 2

**Самооценка студентами собственной социальной успешности
 (n = 1500, июнь 2025 г., 18–25 лет, Курская область, %)**

Степень удовлетворенности собственной успешностью	Юноши	Девушки	1-й курс	4-й курс
Определенно, да	19	24	18	29
Скорее да, чем нет	39	39	34	48
Скорее нет, чем да	26	23	29	14
Определенно, нет	16	14	19	9

Конечно, есть существенные отличия в понимании студентами собственной успешности на младших и старших курсах. Заметна более выраженная степень успешности от первого к четвертому курсу; при этом явно меньше оказывается к выпускному курсу тех, кто негативно оценивает свою успешность в профессии. Очевидно, многочисленные практики, общение с носителями мастерства, профессионализма способствуют накоплению опыта профессиональной деятельности и необходимого базового объема компетенций, что обеспечивает возможность положительно оценивать свой потенциал и его реализацию, ощущать положительную оценку со стороны референтного сообщества профессионалов. Это очень важный психологический момент закрепления положительных ощущений и удовлетворенности собственными достижениями студента в профессиональной сфере. Разумеется, эти ощущения и опыт приходят к студенту не сразу – нужны серьезные практические занятия, интенсивное саморазвитие, чтобы прийти к успеху и получить положительную оценку со стороны профессионалов. Но это движение студента к собственному успеху в профессии крайне необходимо, поскольку служит основой саморазвития личности, приближает молодого человека к мастерству. Конечно, субъективная оценка собственной успешности может не совпадать с тем, как оценивают студента носители мастерства, как оценивают успехи студента сверстники – здесь вполне возможны ощутимые расхождения между идеальным и реальным. Реальные достижения студента в практической деятельности служат основанием для формирования адекватной самооценки успешности, приближения ее к реальному уровню личностного и профессионального развития будущего специалиста.

Говоря о феномене социальной успешности личности, сложно сводить его только к успешности в профессии: следует добавить к такой успешности еще и удовлетворенность человека личной жизнью, наличие надежного семейного тыла, здоровье и благополучие близких – сам феномен социального успеха оказывается довольно широким набором различных аспектов социального бытия человека. И все-таки профессиональный труд, жизнь в профессии, востребованность продуктов труда человека формируют вполне реальные и конкретные параметры, в которых социальная успешность обретает конкретные очертания. Исследовательский центр Ромир на основе масштабного исследования (2021) сообщает о том, что 47 % россиян считают себя успешными людьми; а среди респондентов в возрасте 18–24 лет успешными себя считают 14 %. По материалам исследования Ромир¹, критериями успешности респонденты определяют: уровень дохода (32 %), престижная работа (21 %) и уровень образования (19 %). Несколько иную картину успешности констатирует ВЦИОМ², по данным которого 67 % россиян относят себя к успешным людям; причем чаще всего успешными себя называют россияне в возрастной группе 25–34 года – таких 78 %³.

Обсуждение проблемы социальной успешности личности важно не только с точки зрения исследовательской трактовки и интерпретации, но и в контексте экзистенциального самоопределения личности и обеспечения условий для продуктивного личностного и профессионального развития молодежи. Соприженность социальной

¹ См.: Россияне назвали критерии социальной успешности // Romir.ru : сайт. URL: <https://romir.ru/studies/rossiyane-nazvali-kriterii-socialnoy-uspeshnosti> (дата обращения: 02.07.2025).

² См.: Счастье в России: мониторинг ВЦИОМ // Wciom.ru : сайт. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/schaste-v-rossii-monitoring-16042025> (дата обращения: 02.07.2025).

³ См.: Успешные люди: кто они? // Wciom.ru : сайт. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uspeshnye-ljudi-kto-oni> (дата обращения: 02.07.2025).

и профессиональной успешности очевидна: едва ли можно быть социально успешным (и счастливым) человеком, если в его бытии нет успешности в профессии, нет востребованности результатов его труда другими людьми, если он не признается окружающими людьми в качестве истинного мастера, профессионала. Реальная деятельность служит важнейшим фактором формирования успешности личности, равно как и показателем такой успешности. В конкретной человеческой деятельности проявляется успешность личности и обретается профессиональное мастерство. Не случайно библейская максима прочно связывает постижение человеческой личности с оценкой реальных дел и достижений человека: «по делам их узнаете их».

Значит, и в профессиональном образовании важно формировать в молодых людях привычку оценивать себя и других не только по конкретным результатам труда, по степени профессионального мастерства, но и по общекультурному развитию, освоению норм и ценностей национальной культуры. Экзистенциальное самоопределение студенчества предполагает вполне осознаваемую дифференциацию ценностно-целевых ориентиров личности, выстраивание собственных перспектив, обретение подлинной социальной субъектности. Молодой человек должен не только определиться с тем, ради чего стоит жить, к чему стремиться, на каких принципах строить отношения с окружающими людьми, но и понимать свое профессиональное предназначение, получить признание в профессии. Без этих важных и твердых социально-нравственных и психологических представлений не может быть сформирована личность гражданина и профессионала. Миссия высшего профессионального образования состоит как в подготовке специалиста, освоившего «минимальный объем компетенций», так и в личностном развитии студентов, в формировании их жизненного кредо, развитии социальной активности, гражданской позиции. В этом контексте особенно важна позиция университетских преподавателей, задающих представления о культуре человеческих отношений, о понимании успешности личности, о человеческом счастье.

Дискуссии со студентами о феномене социально успешной личности неизбежно приходят к отражению «успешности» в социальных сетях. Молодые люди (особенно девушки) невероятно озабочены тем, как отражается их личная жизнь в сети и в какой степени это отражение воспринимается сверстниками и сверстницами: количество лайков служит важным личным показателем успешности. Если посмотрели страницу, полюбовались фотографиями, поставили лайк – жизнь удалась, успех оценен. Однако мало кто задумывается из имеющих страницы в социальных сетях о том, что виртуальный успех далеко не всегда соответствует успеху в реальной жизни, где только упорный труд, постоянное самообразование, высокая конкуренция и борьба приводят к успеху. Многочисленные адепты собственного тщеславия (проводящие время в сети вместо университетской библиотеки и лаборатории) усердно ищут новые локации для красивых фотографий, чтобы удивить своих многочисленных подписчиков новыми эффектными снимками и получить очередную порцию лайков, а реальная жизнь идет где-то рядом, но без упорного саморазвития, без выделявания себя в человека (как Рахметов).

Размышляя над желанием молодых людей (особенно девушек) удивить мир собственной фотографией, монетизировать собственный образ, Владислав Мальцев подчеркивает: «Раньше фотографии если и делались, то они уходили в семейные альбомы. Исключение – доска почета на работе или на улице с надписью «Лучшие люди нашего района». А сейчас социальные сети приобрели статус, похожий как раз на последний случай. Есть и финансовый мотив – если раньше попадание на доску почета

было связано с премией или карьерным ростом, то сейчас зависимость обратная» [41]. В сознании многих молодых людей социальный успех ассоциируется с удачным браком, а фотографии в социальных сетях служат средством личной рекламы и продвижения «товара»: «Современной девушке брак как таковой не нужен. Все плюсы от него (цветы, подарки, рестораны, курорты, если повезет, и машины с драгоценностями) она может получить и так, но при этом брак лишает ее возможности оперативно перейти к более перспективному в плане ресурсов мужчине (развод сейчас дело несложное, но ведь выгоднее сразу представляться свободной). Разве что, она захочет устроить себе красивую фотосессию в свадебном платье» [41].

Стремление молодых людей к внешнему эффекту, к показному и нередко декоративному благополучию часто связано с психологическими деформациями, нравственными дезориентирами, уводящими от истинного понимания счастья и личного успеха. Как правило, дефицит внимания к собственной персоне, буллинг со стороны сверстников, скромное материальное положение родителей или низкий их социальный статус – эти и другие причины могут вести к стремлению закамуфлировать собственную ущербность внешними фотоэффектами, вымыслами – внутреннюю несостоятельность и духовную пустоту. Молодым людям важно помочь преодолеть это состояние и ориентировать их на очень важное в студенческие годы самообразование, саморазвитие. В противном случае молодежь ждет неизбежная маргинализация, духовный декаданс, утрата жизненных смыслов, потеря социального оптимизма.

Размышляя о нынешней эпохе и ее экзистенциальных ценностях, невольно вспоминаются пророческие строчки Юрия Визбора: «Теперь толкуют о деньгах в любых заброшенных снегах, в портах, постелях, поездах, под всяким мелким зодиаком». Смещение внимания молодежи на материальные ценности, на финансовое благополучие чаще всего уводит их от истинно важного и ценного в студенческие годы, от сути того, что должно происходить с личностью в юности. Непрочитанная книга, неосвоенные и невыученные алгоритмы профессиональной деятельности, неосмысленные идеи и теории приводят во взрослую жизнь множество незнаек, митрофанушек с дипломами об окончании университета. Да, так складывается современная жизнь, что в профессию нередко приходят те, кто вместо учебы работал проводником, курьером, грузчиком, продавцом, барменом и проявлял усердие в тех видах деятельности, которые не связаны с профилем образования, с будущей профессией, с освоением профессионализма и мастерства. Для таких молодых людей важно было иметь деньги, машину, быть независимыми от родителей и их финансовых ресурсов. В глазах своих однокурсников такие студенты часто воспринимаются как вполне успешные, действительно состоятельные люди, но потом наступает реальная жизнь в профессии, и тогда оказывается очевидной их недоученность, недообразованность, вкупе с которой выясняется, что человек с университетским дипломом не прочитал массу важных произведений литературы, не знает, кто такой Остап Бендер, и путает его с идеологом украинского национализма. Еще хуже, если оказываются упущены важные нравственные идеи и смыслы культуры, если остались не увидены шедевры кино, талантливые спектакли, яркие филармонические концерты, уникальные выставки живописи. Духовная опустошенность, культурное оскудение гораздо опаснее, ибо способствует приходу в профессию молодых людей с черствым сердцем, не способных на сострадание, сопереживание, на восприятие боли и страдания другого человека как своей собственной.

Новое время рождает и новые экзистенциальные смыслы, рынок диктует необходимость выживания, жесткой (жестокой!) конкуренции между людьми. Героями этого времени становятся торгаши-чичиковы, способные из мертвых душ делать собственный капитал. И вновь вспомним прозорливые строчки Юрия Визбора:

Все на продажу понеслось,
И что продать, увы, нашлось:
В цене все то, что удалось,
И спрос не сходит на интриги.
Явились всюду чудеса,
Рубли раздув, как паруса,
И рыцарские голоса
Смехоподобны, как вериги.

Раньше молодежь жила спорами о поэзии, романтикой больших комсомольских строек, участием в созидании будущего огромной страны, причастностью к делам и заботам всего общества, рождавшим ощущение собственной социальной значимости, успешности («Была бы страна родная – и нету других забот»), а ныне происходит постепенный дрейф в представлениях молодых людей в сторону эгоизации сознания, индивидуализации человеческого бытия, социального обособления. По сути, это разрушительная философия жизни, дистанцирующая человека от социальной среды, превращающая его существование в атомизированное бытие, в котором главным вектором становится потребление. Этот духовный омут поглощает человека, превращает его жизнь в бесконечную погоню за золотым тельцом, за внешними атрибутами благополучия, которые чаще всего скрывают внутреннюю пустоту и бессмысленность его бытия, личное одиночество и страх потерять все, что накоплено. Вероятно, по этой причине среди богатых и успешных людей так редко встречаются действительно счастливые люди. Не менее драматичной стороной подобной модели социального существования оказывается и то, что погоня за финансовым благополучием забирает самые ценные годы жизни – молодость, а наступление зрелого возраста оказывается сопряжено с осознанием печальной ситуации социальной пустоты и одиночества, когда деньги и богатство не могут компенсировать отсутствие человеческой любви, теплоты семьи, заботы и внимания близких людей, чувства настоящей и бескорыстной дружбы. Стремление к личному благополучию часто уводит молодого человека от истинного счастья.

Конечно, каждый человек, как отмечал В. Франкл, рождает сам смысл своего социального бытия, сам определяет суть успеха и неуспеха, сам оценивает меру собственного приближения к нему, сам анализирует причины своих побед и поражений [42]. Но в любом случае, оценивая собственную успешность, человек сравнивает ее с успешностью других, соизмеряет свои достижения с достижениями референтных других людей – сверстников, коллег, конкурентов. Оценка собственных достижений не должна подавлять в человеке волю к победе над собой, над своими собственными недостатками, не должна лишать личность мотивов саморазвития, самосовершенствования. Особенно важна возможность сравнивать собственные достижения и успешность с носителями профессионализма, с истинными мастерами. Только на этой основе возникает представление о том, каким молодой человек хотел бы видеть себя в будущем, к чему следует стремиться и что нужно сделать сегодня, чтобы стать профессионалом.

Социальная успешность личности – не статичное явление, оно требует постоянного развития, совершенствования, предполагает неудовлетворенность собой и стремление

к новым высотам, к новым достижениям. Неуспокоенность, саморазвитие, самосовершенствование – отличительные признаки настоящего мастера, стремящегося превзойти самого себя. Университетское образование сегодня находится в поиске эффективной модели профессиональной подготовки будущих специалистов, активно налаживает взаимодействие с передовыми производствами, с наукоемкими технологиями, с инновационными центрами, в которых трудятся действительные мастера своего дела, соединяющие лучшие достижения отечественной науки и производства. Современные стандарты образования ориентируют на сопряжение университетского образования с реальной передовой практикой. Университеты стремятся вовлечь в образование и представителей бизнеса, ориентированного на организацию высокотехнологичных производств, на внедрение новых идей и достижений в реальное производство, в обеспечение высокой конкуренции производимых продуктов. Те же процессы происходят и в социальной сфере, активно модернизируемой на основе передовых достижений отечественной науки. Для студенчества сложились уникальные условия и возможности личностного и профессионального роста, обретения успешности в будущей профессии. Важно не утратить эти возможности, не оказаться вовлеченным в погону за ложными целями и ценностями, не растеряться среди многочисленных искушений и соблазнов, сохранить способность отличать полезное от бесполезного, истинное от ложного. В среде студенческой молодежи есть большая часть молодых людей, которые хорошо знают, зачем пришли в университет, в чем смысл пребывания в университете, к каким жизненным целям обращены. Именно эта часть молодежи составляет будущее страны, ее надежду.

Список источников

1. Исаев Е. А. Проблема экзистенциального самоопределения личности в современном социокультурном пространстве: от ценностей культуры – к Я-концепции личности // Транспорт: наука, образование, производство : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Воронеж, 2025. С. 17–22.
2. Педагогика профессионального образования / под. ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2004. 368 с.
3. Булатников И. Е. Проблемы и опыт формирования нравственной культуры будущих специалистов транспорта в воспитательной системе ссуза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 3. С. 80–88.
4. Булатников И. Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 17. С. 79–89.
5. Булатников И. Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 3(23). С. 60–72.
6. Пашков С. В. Духовно-нравственное развитие личности в современном мире как противостояние добра и зла: миссия институтов образования // Берегиня. 777. Сова. 2022. № 2-3(53-54). С. 85–94.
7. Пашков С. В. Духовно-нравственные ценности личности студента как основа саморазвития будущего специалиста в культурно-образовательной среде университета // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра. Казань, 2023. С. 311–317.

8. Пашков С. В. Становление ценностно-смысловой сферы личности студента в образовательной среде университета // Практико-ориентированность как основа развития высшего и среднего профессионального образования. Казань, 2024. С. 32–38.

9. Пашков С. В. Формирование духовно-нравственного облика молодежи как проблема современного социального воспитания // Берегиня. 777. Сова. 2025. № 1(64). С. 184–195.

10. Пушечников А. А. Факторы и механизмы формирования профессиональной ответственности сотрудника полиции // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 2(7). С. 47–61.

11. Пятунина В. М. Воспитание у старшеклассниц качеств социально успешной личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2013. 23 с.

12. Рожков М. И. Экзистенциальная педагогика – педагогика гуманизма. Методологические основы становления личности // Берегиня. 777. Сова. 2025. № 1(64). С. 122–135.

13. Рожков М. И., Тесленко А. Н. Молодежная работа в высшей школе: социально-педагогический аспект // Журнал педагогических исследований. 2025. Т. 10, № 2. С. 4–9.

14. Иванова И. В., Рожков М. И. Событийность и сопричастность как ключевые факторы эффективной воспитательной деятельности // Московский педагогический журнал. 2025. № 2. С. 27–35.

15. Исаев Е. А. Ценностно-целевые ориентиры современного педагогического образования как основа экзистенциального самоопределения учителя // Берегиня. 777. Сова. 2025. № 1 (64). С. 136–146.

16. Исаев Е. А. Экзистенциальное самоопределение будущего учителя: обучение служением // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 4(5). С. 31–45.

17. Возьмитель А. А. Социальные и социально-психологические характеристики успеха в современной России // Социальное время. 2018. № 2(14). С. 67–74.

18. Возьмитель А. А. Успешная молодежь: жизнеустройство в современной России // Стратегии будущего в меняющемся мире: вопросы, ответы и ответственность : материалы XXIII социол. чтений РГСУ (5 апр. 2018 г.) М. : Изд-во РГСУ, 2018. С. 26–31.

19. Жанибекова Г. О., Жолбарыс А. Н., Жунисбекова Ж. А., Койшибаева Н. И., Изтаев Ж. Д. Психолого-педагогические особенности личного и социального успеха // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17835> (дата обращения: 02.07.2025).

20. Булатников И. Е. Концепция социально-нравственного воспитания личности в педагогическом наследии А. С. Макаренко: диалектика социального и индивидуального // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 2(26). С. 99–112.

21. Булатников И. Е. Общественная мораль как основа становления личности в культуре русского мира: разработка проблем этики в философско-педагогической концепции В. А. Разумного // Берегиня. 777. Сова. 2024. № 3-4 (62-63). С. 148–157.

22. Келасьев В. Н., Первова И. Л. Успех в жизни: личное и общественное // Психологическая газета. 2023. 27 апр. URL: <https://vc.ru/id1733496/678733-uspeh-v-zhizni-lichnoe-i-obshchestvennoe> (дата обращения: 02.07.2025).

23. Булатников И. Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Костромского государственного университета. 2012. Т. 18, № 1-1. С. 146–152.

24. Булатников И. Е. Деструкция общественной морали как проблема современного социального воспитания молодежи // Ярославский педагогический вестник. Т. II. 2012. № 5. С. 24–30.

25. Булатников И. Е. Личность. Мораль. Воспитание : монография : в 2 т. Курск : ВИП, 2017. Т. 1. 392 с.

26. Булатников И. Е., Исаев, И. Ф. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 24. С. 23–35.

27. Булатников И. Е. Педагогическое наследие Б.З. Вульфова в контексте «модернизации» современного российского образования: традиции и уроки системного подхода // Образование личности. 2012. № 2. С. 36–47.

28. Булатников И. Е. Философско-педагогическое наследие Б. З. Вульфова и реалии современного российского образования: векторы деструкции социальности молодежи // Берегиня. 777. Сова. 2022. № 1(52). С. 185–200.

29. Булатников И. Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия Российской академии образования. 2014. № 3(31). С. 14–34.

30. Сани Л. Ж. Социально-психологический анализ восприятия и оценки экономических проблем российского общества в среде студенческой молодежи // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 1(6). С. 86–96.

31. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М. : АСТ, 2023. 192 с.

32. Ильин И. А. Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий. М. : Эксмо, 2007. 528 с.

33. Из грязи в князи: примеры людей, начавших с нуля и достигших успеха. URL: <https://4brain.ru/blog/iz-gryazi-v-knyazi-primery-lyudei-nachavshih-s-nulya-i-dostigshih-uspeha/> (дата обращения: 02.07.2025).

34. Якутина О. И. Социальный успех: методология исследования феномена и понятия. Ростов н/Д : Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2010.

35. Возьмитель А. А. Актуальные теоретико-методологические и методические вопросы социологического анализа успеха в постсоветской молодежной среде // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/29SCSK320.pdf> (дата обращения: 02.07.2025).

36. Воюшина Е. А. Феномен «Акме» и критерии «Акмеологической» зрелости // Science Time. 2015. № 5 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-akme-i-kriterii-akmeologicheskoy-zrelosti> (дата обращения: 02.07.2025).

37. Нестерова Н. В., Безенков Д. А. Образ успешной личности в массовом сознании россиян: опыт социологического исследования // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Социально-гуманитарные науки. 2005. № 7(47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-uspeshnoy-lichnosti-v-massovom-soznanii-rossiyan-opyt-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 02.07.2025).

38. Тихонова Н. Е. Социальная успешность российских профессионалов: масштабы, характер, факторы // ВТЭ. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-rossiyskih-professionalov-masshtaby-harakter-factory> (дата обращения: 02.07.2025).

39. Якутина О. И., Курбатов В. И. Социальный успех: факторы достижения и риски обретения. Ростов н/Д : Изд-во СКНЦ ВШ ЮФУ, 2011.

40. Якутина О. И. Индивидуальный и социальный успех в формате повседневного дискурса // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. № 3. С. 47–53.

41. Мальцев В. Как монетизируется «ярмарка тщеславия». URL: https://zavtra.ru/blogs/kak_monetiziruetsya_fabrika_tsheslaviya (дата обращения: 02.07.2025).

42. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.

References

1. Isaev, E. A. 2025, 'The problem of existential self-determination of personality in the modern socio-cultural space: from cultural values to Self-concept of personality', *Transport: science, education, production in International Scientific and Practical Conference: collection of articles*, pp. 17–22, Voronezh.
2. Slastenin, V. A. (ed.) 2004, *Pedagogy of professional education*, Akademiya, Moscow.
3. Bulatnikov, I. E. 2012, 'Problems and experience of forming the moral culture of future transport specialists in the educational system of secondary schools', *Domestic and foreign pedagogy*, iss. 3, pp. 80–88.
4. Bulatnikov, I. E. 2011, 'Socio-moral education of students in the context of the formation of young people's ideas about social freedom and personal responsibility', *Psychological and pedagogical search*, iss. 17, pp. 79–89.
5. Bulatnikov, I. E. 2012, 'Socio-moral development of youth in conditions of destruction of public morality', *Psychological and pedagogical search*, iss. 3(23), pp. 60–72.
6. Pashkov, S. V. 2022, 'Spiritual and moral development of personality in the modern world as a confrontation between good and evil: the mission of educational institutions', *Bereginya. 777. Owl: Society. Politics. Economy*, iss. 2-3(53-54), pp. 85–94.
7. Pashkov, S. V. 2023, 'Spiritual and moral values of a student's personality as the basis for the future specialist's self-development in the cultural and educational environment of the university', *Higher and secondary vocational education in Russia: yesterday, today, tomorrow*, pp. 311–317, Kazan.
8. Pashkov, S. V. 2024, 'The formation of the value-semantic sphere of the student's personality in the educational environment of the university', *Practice-orientation as the basis for the development of higher and secondary vocational education*, Kazan, pp. 32–38.
9. Pashkov, S. V. 2025, 'Formation of the spiritual and moral image of youth as a problem of modern social education', *Bereginya. 777. Owl*, iss. 1(64), pp. 184–195.
10. Pushechnikov, A. A. 2025, 'Factors and mechanisms of formation of professional responsibility of a police officer', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 2(7), pp. 47–61.
11. Pyatunina, V. M. 2013, *Educating high school girls of the qualities of a socially successful personality: PhD thesis (Pedagogical Sciences)*, Yaroslavl.
12. Rozhkov, M. I. 2025, 'Existential pedagogy – the pedagogy of humanism. Methodological foundations of personality formation', *Bereginya. 777. Owl*, iss. 1(64), pp. 122–135.
13. Rozhkov, M. I. & Teslenko A. N. 2025, 'Youth work in higher education: a socio-pedagogical aspect', *Journal of Pedagogical Research*, vol. 10, iss. 2, pp. 4–9.
14. Ivanova, I. V. & Rozhkov, M. I. 2025, 'Eventfulness and involvement as key factors of effective educational activity', *Moscow Pedagogical Journal*, iss. 2, pp. 27–35.
15. Isaev, E. A. 2025, 'Value-oriented guidelines of modern pedagogical education as the basis of the teacher's existential self-determination', *Bereginya. 777. Owl*, iss. 1(64), pp. 136–146.
16. Isaev, E. A. 2024, 'Existential self-determination of a future teacher: teaching by service', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 4(5), pp. 31–45.
17. Vozmitel, A. A. 2018, 'Social and socio-psychological characteristics of success in modern Russia', *Social Time*, iss. 2(14), pp. 67–74.
18. Vozmitel, A. A. 2018, 'Successful youth: a way of life in modern Russia', in *Strategies of the future in a changing world: questions, answers and responsibility: materials of the XXIII sociological readings, April 5, 2018*, Russian State Social University Publishing House, pp. 26–31, Moscow.

19. Zhanibekova, G. O., Zholbarys, A. N., Zhunisbekova, Zh. A., Koishibayeva, N. I. & Iztaev, Zh. D. 2017, 'Psychological and pedagogical features of personal and social success', *International Student Scientific Bulletin*, iss. 6, viewed 2 July 2025, <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17835>.
20. Bulatnikov, I. E. 2013, 'The concept of socio-moral education of a personality in the pedagogical legacy of A. S. Makarenko: dialectics of social and individual', *Psychological and pedagogical search*, iss. 2(26), pp. 99–112.
21. Bulatnikov, I. E. 2024, 'Public morality as the basis of personality formation in the culture of the Russian world: the development of ethics problems in the philosophical and pedagogical concept of V. A. Razumny', *Bereginya. 777. Owl*, iss. 3-4(62-63), pp. 148–157.
22. Kelasyev, V. N. & Pervova, I. L. 'Success in life: personal and public', *Psychological newspaper*, April 27, 2023, viewed 2 July 2025, <https://vc.ru/id1733496/678733-uspeh-v-zhizni-lichnoe-i-obshestvennoe>.
23. Bulatnikov, I. E. 2012, 'The destruction of the moral consciousness of modern Russian society as a problem of theory and practice of social education of youth', *Bulletin of Kostroma State University*, vol. 18, iss. 1-1, pp. 146–152.
24. Bulatnikov, I. E. 2012, 'The destruction of public morality as a problem of modern social education of youth', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. II, iss. 5, pp. 24–30.
25. Bulatnikov, I. E. 2017, *Personality. Moral. Education: a monograph*, in 2 vols, vol. 1, VIP, Kursk.
26. Bulatnikov, I. E. & Isaev, I. F. 2012, 'The development of the system of moral values of youth in the context of a cultural crisis: the dialectic of eternal and temporary', *Psychological and pedagogical search*, iss. 24, pp. 23–35.
27. Bulatnikov, I. E. 2012, B. Z. Vulfov's pedagogical legacy in the context of the "modernization" of modern Russian education: traditions and lessons of a systematic approach, *Personality education*, iss. 2, pp. 36–47.
28. Bulatnikov, I. E. 2022, 'B. Z. Vulfov's philosophical and pedagogical legacy and the realities of modern Russian education: vectors of the destruction of youth sociality', *Bereginya. 777. Owl*, iss. 1(52), pp. 185–200.
29. Bulatnikov, I. E. 2014, 'Ethical foundations of Russian education in the mirror of national history and culture: rereading the legacy of K. D. Ushinsky', *Proceedings of the Russian Academy of Education*, iss. 3(31), pp. 14–34.
30. Sani L. J. 2025, 'Socio-psychological analysis of perception and assessment of economic problems of Russian society among students', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 1(6), pp. 86–96.
31. Likhachev, D. S. 2023, Letters about good and beautiful, AST, Moscow.
32. Ilyin, I. A. 2007, *I'm looking into life. The Book of reflections*, Eksmo, Moscow.
33. From dirt to princes: examples of people who started from scratch and achieved success, viewed 2 July 2025, <https://4brain.ru/blog/iz-gryazi-v-knyazi-primery-lyudei-nachavshih-s-nulya-i-dostigshih-uspeha>.
34. Yakutina, O. I. 2010, *Social success: a methodology for the study of phenomena and concepts*, North Caucasus Research Center of the Higher School of the Southern Federal University Publishing house, Rostov on Don.
35. Vozmitel, A. A. 2020, Actual theoretical, methodological and methodological issues of the sociological analysis of success in the post-Soviet youth environment, *The world of science. Sociology, philology, cultural studies*, iss. 3, viewed 2 July 2025, <https://sfk-mn.ru/PDF/29SCSK320.pdf>.

36. Voyushina, E. A. 2015, 'The phenomenon of "Acme" and criteria of "Acmeological" maturity', *Science Time*, iss. 5 (17), viewed 2 July 2025, <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-akme-i-kriterii-akmeologicheskoy-zrelosti>.

37. Nesterova, N. V. & Bezenkov, D. A. 2005, 'The image of a successful personality in the mass consciousness of Russians: the experience of sociological research', *Bulletin of South Ural State University, Series Social and Humanitarian Sciences*, iss. 7(47), viewed 2 July 2025, <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-uspeshnoy-lichnosti-v-massovom-soznanii-rossiyan-opyt-sotsiologicheskogo-issledovaniya>

38. Tikhonova, N. E. 2023, 'Social success of Russian professionals: scale, nature, factors', *Questions of theoretical economics*, iss. 2, viewed 2 July 2025, <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-rossiyskih-professionalov-masshtaby-harakter-factory>.

39. Yakutina, O. I. & Kurbatov, V. I. 2011, *Social success: factors of achievement and risks of acquisition*, North Caucasus Research Center of the Higher School of the Southern Federal University Publishing House, Rostov on Don.

40. Yakutina O. I. 2009, 'Individual and social success in the format of everyday discourse', *Humanities and socio-economic Sciences*, iss. 3, pp. 47–53.

41. Maltsev, V. 2025, How Vanity Fair is monetized, viewed 2 July 2025, https://zavtra.ru/blogs/kak_monetiziruetsya_fabrika_tsheslaviya.

42. Frankl, V. 1990, *Man in search of meaning: collection*, translated from English and German, L. Ya. Gozman & D. A. Leontiev (eds), Progress, Moscow.

Информация об авторе

А. В. Репринцев – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики.

Information about the author

A. V. Reprintsev – Sc.D (Pedagogical Sciences), professor, professor of the department of educational psychology and social pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 19.07.2025; одобрена после рецензирования 06.08.2025; принята к публикации 12.08.2025.

The article was submitted 19.07.2025; approved after reviewing 06.08.2025; accepted for publication 12.08.2025

ОТКРЫТАЯ ТРИБУНА

Научная статья
УДК 140.8, 177, 316.62

ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЙ «СОЦИАЛИЗМ», «КАПИТАЛИЗМ», «ФАШИЗМ»: ЦЕННОСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Дмитрий Геннадьевич Егоров¹

¹ Псковский филиал Университета ФСИН России, г. Псков, Россия, de-888@ya.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-7122-3699>

Аннотация. В статье показано, что выбор социальной идеологии зависит не от экономических факторов, а в первую очередь от ценностно-психологических. Следовательно, определение социально-экономической системы должно даваться через ее высшие цели, а не через экономические категории. На основе синтеза исторического и ценностно-психологического подходов предложены следующие дефиниции: капитализм – общество, где прямое физическое насилие запрещено, но легитимизировано насилие экономическое; социализм – общество, где системно подавляются любые формы эксплуатации.

Ключевые слова: идеология, капитализм, либерализм, личностные ценности, марксизм, социализм, социальная психология, фашизм

Для цитирования

Егоров Д. Г. Об определении понятий «социализм», «капитализм», «фашизм»: ценностно-психологический подход // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 58–71.

OPEN TRIBUNE

Original article

ON THE DEFINITION OF THE CONCEPTS OF "SOCIALISM", "CAPITALISM", "FASCISM": A VALUE-PSYCHOLOGICAL APPROACH

Dmitry Gennadievich Egorov¹

¹ Pskov Branch of the University of the FPS of Russia, Pskov, Russia, de-888@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7122-3699>

Abstract. The article shows that the choice of social ideology depends primarily not on economic factors, but on value-psychological ones. Consequently, the definition of a socio-economic system should be given through its highest goals, and not through economic categories. Based on the synthesis of historical and value-psychological approaches, the following definitions are proposed: capitalism is a society where direct physical violence is prohibited, but economic violence is legitimized; socialism is a society where any form of exploitation is systematically suppressed.

Keywords: ideology, capitalism, liberalism, personal values, Marxism, socialism, social psychology, fascism

For citation

Egorov, D. G. 2025, 'On the definition of the concepts of "socialism", "capitalism", "fascism": a value-psychological approach', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 58–71.

Введение

В статье мы затрагиваем, по нашему мнению, весьма актуальную тему содержания и корректного использования базовых категорий социального знания. Нечеткость формулировок делает любую теоретическую модель непроверяемой [1, с. 34, 39, 51]. Еще более радикально по этому поводу высказался А. А. Зиновьев: «Рассуждения с неопределенным понятием суть лишь словоблудие» [2, с. 126–144]. Возможно, кому-то этот тезис покажется чрезмерно радикальным, поэтому приведем поясняющий пример.

Высказывание «в легковой автомобиль можно поместить человека» очевидно истинно. Высказывание «в легковой автомобиль можно поместить взрослого слона» очевидно ложно, а вот высказывание «в легковой автомобиль можно поместить глокую куздру» не является истинным, но оно не является даже ложным. Пока мы не дадим определение понятия «глокая куздра» или хотя бы не укажем линейные размеры оной, это высказывание бессмысленно (его нельзя оценить ни как истинное, ни как ложное).

Применительно к социальным наукам нередко встречающаяся небрежность определений (и (или) их описательно-эмоциональный характер) превращает тексты, претендующие на статус научных, в ценностные манифесты. Такие тексты вызывают какие-то эмоции, но не могут быть оценены как истинные или ложные в научном смысле. Одновременно это открывает простор для идеологических манипуляций. Так, Ф. Хайек еще в 1944 г. (то есть тогда, когда советские солдаты отдавали свои жизни,

чтобы уничтожить немецкий, венгерский, словацкий, итальянский и прочие разновидности европейского фашизма, и спасали жизнь самого Ф. Хайека – этнического еврея) «открыл», что СССР и фашистская Германия – это, оказывается, разновидности единого по своей сути социального явления – «тоталитаризма» [3]. 19 сентября 2019 г., опираясь на это «выдающееся» прозрение, эпигоны Хайека принимают в Европарламенте резолюцию «О важности европейской памяти для будущего Европы», обвиняя СССР в развязывании Второй мировой войны.

В последние десятилетия существует определенная мода заменять термин «социализм» эвфемизмами «посткапитализм», «солидаризм» и т. д. Это мотивируется, в частности, тем, что термин «социализм» якобы дискредитирован «тоталитарными ужасами» реальной истории СССР.

По нашему мнению, это принципиально неверно, ибо таким образом принимаются правила игры, предлагаемые недобросовестной частью апологетов либерализма. Сторонникам социализма априори предлагается позиция оправдывающихся, причем за то, что во многих случаях происходило только в воображении специалистов по черному историческому пиару. Апологетика СССР не является темой статьи. В то же время мы считаем необходимым дистанцироваться от черных антисоветских мифов, инициированных в 1930-е годы Л. Троцким [4] и тогда же подхваченных фашистами [5]. В 1950-е годы они были реанимированы в известном докладе Н. С. Хрущева на XX съезде КПСС и публицистами типа А. И. Солженицына.

Лживость доклада Хрущева установлена, в частности, в исторических исследованиях Г. Ферра: «Из всех утверждений «закрытого доклада», напрямую «разоблачающих» Сталина или Берию, не оказалось ни одного правдивого. Точнее так: среди всех тех из них, что поддаются проверке, лживыми оказались все до единого» [6, с. 6]. Для разоблачения мифов Солженицына нет нужды проводить детальные исторические исследования в силу их очевидной фантастичности, для этого достаточно здравого смысла (Краснов П. Здоровые рассуждения о массовых репрессиях [URL: <https://stalinism.ru/repressii/zdravyie-rassuzhdeniya-o-massovyih-repressiyah.html>]) [7].

Чем неудовлетворительны некоторые определения социализма?

Существует несколько определений понятия «социализм». Во многие учебники вошло принятое в марксизме (и достаточно популярное за его пределами) определение социализма через экономические категории: общественная собственность на средства производства и планирование экономики как атрибуты социализма. «Коммунисты могут выразить свою теорию одним положением: уничтожение частной собственности» [8, с. 438]. В этом же духе дается определение социализма в Британской энциклопедии: «Социально-экономическая доктрина, которая призывает к общественной, а не частной собственности или контролю над собственностью и природными ресурсами» (www.britannica.com/topic/socialism). Однако нельзя сказать, что марксистское определение является общепринятым: существует множество других определений [9, с. 4–9], вплоть до пограничных между собственно наукой и психопатологией: «Социализм – это один из аспектов стремления человечества к самоуничтожению, к Ничто, а именно – его проявление в области организации общества» [10, с. 374].

Само по себе отсутствие консенсуса в вопросе о том, что же такое социализм, капитализм, не есть проблема, исследователь должен давать свое определение в соответствии с правилами теории определения понятий, что позволяет доказывать или опровергать суждения относительно этого понятия (то есть строить и критиковать со-

ответствующие теории). Проблема, однако, в качественно-образном характере значительной части таких определений.

Приведем примеры из работ двух известных исследователей левой ориентации.

«...Коммунизм уходит корнями в раннее христианство, а социализм – продукт современности (модерна). Понятия, которыми обозначаются оба явления, расплывчаты и плохо определены, нередко перекрывают или заменяют друг друга... Даже и в словах мы часто путаемся. Социальный – значит общественный (от слова «социум» – общество). А коммунистический – значит общинный (от слова «коммуна» – община). Это – огромная разница» [11, с. 297–319]. Мы согласны с автором цитаты, что используемые им понятия «расплывчаты и плохо определены», но кто же мешал определить их хорошо, чтобы «не путаться в словах»?

«...Противоречия современной эпохи создают достаточные материальные предпосылки для генезиса «царства свободы». В то же время они показывают, что отмирание отношений отчуждения не может не быть длительным нелинейным интернациональным процессом. Именно его мы и обозначаем словом “социализм”» [12, с. 33–46]. Отметим, что «прыжок в царство свободы» – яркий образ с огромным идеологическим потенциалом подъема людей на революционную борьбу (для чего, собственно, и был создан основоположниками марксизма, считавшими себя в первую очередь революционерами). «Длительный нелинейный процесс» движения к этому прыжку – образ менее яркий, но столь же неконкретный. Увы, на основе такого рода образов нельзя строить научные дедуктивные рассуждения.

«Госкапитализм», «мутантный социализм», «бюрократический социализм», «административно-командная система»... Что означают все эти словосочетания? Они создают некие качественные образы, вызывающие какие-то чувства (как правило, отрицательные). Но разве эти чувства могут помочь в научном понимании происходивших в СССР социальных процессов? «Бюрократический социализм» – это социализм с наличием профессиональных управленцев (бюрократов)? И это плохо? Но как представляют те, кто пользуется таким «научным» термином, управление крупным индустриальным предприятием без бюрократов? Может быть, посредством народного вече? Не будет лишним отметить, что конкретно в СССР был как раз относительный минимум бюрократов: «построение рыночной экономики» в РФ в последние десятилетия привело к кратному увеличению оных.

Если под бюрократическим социализмом подразумевается ситуация, когда управленцы свою обязанность распоряжаться чьей-либо собственностью (в случае СССР – общенародной) стремятся использовать для получения доходов и иных преференций, то история СССР содержит два резко различающихся периода: беспрецедентного экономического роста 1930-х – 1950-х годов и постепенного падения темпов роста экономики начиная с конца 1950-х [13]. При этом в СССР в 1930 – 1950-х годах осуществлялся жесткий контроль за управленцами. Это же верно и для современного Китая [14, с. 83–93]. Когда Н. С. Хрущев запретил правоохранительным органам заниматься разработкой партийной номенклатуры, породив беспрецедентный рост коррупции и положив начало организованной преступности [15, с. 125–136], в СССР начались процессы трансформации социализма, завершившиеся в 1990-е его распадом. На наш взгляд, некорректно «наклеивание» ярлыка «бюрократический социализм» на всю историю СССР (особенно это касается периода 1930 – 1950-х годов). Проблема контроля над недобросовестными управленцами – это не специфическая проблема социализма. Она известна с евангельских времен: «...один человек был богат и имел управителя,

на которого донесено было ему, что расточает имение его... управитель сказал сам в себе: что мне делать? И, призвав должников господина своего, каждого порознь, сказал первому: сколько ты должен господину моему? Он сказал: сто мер масла. И сказал ему: возьми твою расписку и садись скорее, напиши: пятьдесят» (Лк. 16:1-6).

Собственно, мы вообще не видим принципиального отличия в контроле над менеджерами любого крупного предприятия – частного или государственного. С конца XX в. в сугубо капиталистической экономике США идут процессы, аналогичные процессам ухода номенклатуры от контроля за своей деятельностью в СССР, получившие название «революции менеджеров». Рост зарплат топ-менеджеров в тысячи раз (!) во многих случаях сопровождался установлением режима эксплуатации менеджерами акционеров, то есть собственников крупных предприятий [16, с. 297].

Возвращаясь к вопросу определения понятий, отметим, что мы призываем не к искусственной унификации определений, а к тому, чтобы определения отвечали требованиям понятийного мышления. Именно поэтому не вполне удовлетворительны и эмпирические определения понятий «социализм» («социально-экономическая система, существовавшая в СССР») и «капитализм» («социально-экономическая система стран Запада в последние 200 лет»). Эти определения верно указывают на соответствующие социальные феномены, но не могут быть использованы для построения научных теорий.

В завершение этого раздела отметим, что, по нашему мнению, определение социально-экономической системы должно даваться не через экономические, а в первую очередь через социологические категории. Этот тезис мы обоснуем ниже.

Наши определения

Хотя, как уже отмечено во введении, существует множество определений социализма (капитализма), мы не разделяем утверждения о множественности оснований и потому противоречивости определений социализма [9, с. 4–9]. При внешнем разнообразии практически все определения социализма (из тех, которые отвечают логическим требованиям определения понятий) могут быть отнесены к одному из двух типов: определение социализма через цели (*raison d'être*) и определение через указание методов реализации этих целей. По нашему мнению, адекватен первый подход.

Мы считаем определение социализма через экономические категории (собственность, планирование) неудачным потому, что в этом случае цель социализма подменяется средствами. Об этом писал в 1949 г. А. Эйнштейн: «...Действительная цель социализма состоит именно в том, чтобы преодолеть «грабительскую фазу» в развитии человечества и пойти вперед»; «...плановая экономика – это еще не социализм. Плановая экономика как таковая может сопровождаться полным порабощением личности. Достижение социализма требует разрешения некоторых исключительно сложных социально-политических проблем, например: как... предотвратить превращение бюрократии в силу, обладающую всей полнотой власти?» [17].

О неудовлетворительности панэкономического подхода к определению социализма, по нашему мнению, свидетельствует также история:

а) реальный переход к социализму в XX в. никогда не происходил в результате эволюции экономических систем (предварительного построения развитого монополистического капитализма);

б) когда «экономический базис социализма» был в СССР построен, социализм был уничтожен, причем процессами, происходившими в политической «надстройке» [13; 18, с. 6–41].

Неудачным является определение через экономические категории (например, «рынок») и для капитализма. С одной стороны, рыночные отношения существуют тысячи лет [19, с. 16–32], с другой – капитализм, в сущности, «антирынок»: смысл деятельности капиталиста в получении сверхприбыли через монополию, то есть в уходе от свободного рынка [20, с. 77].

В основе наших определений понятий «социализм», «капитализм», «фашизм» лежит синтез исторического и ценностно-психологического подходов. Человеческую историю можно делить на периоды (эры, формации, цивилизации, мир-системы и т. д.) по различным основаниям: по основному производственному ресурсу, по преобладающему типу собственности и т. д. Рассмотрим как основание для периодизации истории человечества преобладающие формы эксплуатации.

Под эксплуатацией мы понимаем присвоение результатов труда других людей с предоставлением взамен благ существенно меньшей стоимости (или безвозмездно). В соответствии с принципом Юма социальная эксплуатация не может быть объяснена только экономическими причинами.

Принцип Юма – утверждение о невозможности вывести этические положения из фактов (эмпирических обобщений). Никакие попытки поставить принцип Юма (известный также как «гильотина Юма») под сомнение не увенчались успехом: «Можно считать твердо установленным то обстоятельство, что правильное логическое обоснование морали, то есть дедуцирование моральных суждений из неморальных, невозможно. Это – не «точка зрения» Юма или Мура, с которой можно было бы спорить, это – проявление логических законов, столь же непреложных, как и законы природы» [21, с. 9].

На наш взгляд, капитализм – это общество, где прямое физическое насилие запрещено (этим капитализм принципиально отличается от рабовладельческого строя, феодализма, «азиатского способа производства» и др., то есть от обществ с институтами эксплуатации на основе систематического применения (угрозы применения) прямого физического насилия), но легитимизировано насилие экономическое (то есть эксплуатация на основе монополии на средства производства, какие-либо группы товаров, информацию и т. д.). Это определение близко к пониманию капитализма одним из самых известных его апологетов А. Рэндом: «Капитализм – это общественный уклад, основанный на признании личности, в том числе права собственности, и предполагающий, что вся собственность находится в руках частных лиц. Признание прав личности включает в себя запрет на применение физической силы при взаимодействиях между людьми; ...единственная функция исполнительной власти – меры по защите прав человека, то есть по защите его от физических посягательств» [22, с. 20–21].

Социализм – это общество, где системно подавляются (или отсутствуют) любые формы эксплуатации.

В рамках нашего подхода фундаментальная разница между социализмом и капитализмом заключается в роли государства: при капитализме государство должно защищать индивида только от физического насилия, а при социализме – и от экономического (от эксплуатации). Наконец, можно определить коммунизм по тому же классификационному основанию, что и капитализм и социализм: коммунизм – это общество, в котором полностью преодолено стремление к эксплуатации, в силу чего нет потребности в институтах, подавляющих эксплуатацию. Иными словами, коммунизм мы понимаем (как и К. Маркс) как высшую форму социализма. Однако в оценке его достижимости мы присоединяемся не к Марксу, а к Валлерстайну: «коммунизм – это утопия, что озна-

чает: нигде... Это не историческая перспектива, а нынешняя мифология. Социализм, в отличие от этого, является достижимой исторической системой... способствующей развитию равенства и справедливости» [23, с. 140].

Иначе говоря, социализм – это общество не ангелов, а реальных (и потому не совершенных) людей; но, в отличие от общества капиталистического, это общество составляют люди, признающие в своем большинстве, что эксплуатация – это зло, которое следует системно элиминировать. Коммунизм же – общество людей, в моральном отношении совершенных (институты, подавляющие эксплуатацию, становятся при этом излишними). Понятно, что это если и не полная утопия, то, во всяком случае, весьма отдаленная перспектива.

Какие достоинства мы видим в выборе основанием классификации именно формы эксплуатации?

Прежде всего отметим, что при нашем подходе мы получаем классификацию полную: какой-то четвертой формы, помимо обществ, где легитимны: любые формы эксплуатации; эксплуатация экономическая; любые формы эксплуатации нелегитимны, не существует.

Второе важное достоинство именно такого подхода к определению социализма – размежевание с трактовкой социализма как общества уравнилельной справедливости. В соответствии с нашим определением потакание социальному паразитизму и (или) вульгарно понимаемое «равенство» как равенство в потреблении благ (безотносительно вклада в общественное благосостояние) инструментами социализма (тем более его атрибутами) не являются. Курс на «уравниловку», принятый в СССР с 1956 г., как одна из главных причин падения экономической эффективности и разрушения идей социальной справедливости и отказ от нее как одной из главных институциональных предпосылок экономического роста СССР в 1930-е годы [13; 24, с. 40–55].

Вполне вероятно, что немалое количество сторонников либерализма стали таковыми вследствие ложного отождествления социализма и социального паразитизма.

Наш подход к пониманию социализма, казалось бы, парадоксальным образом близок к взглядам известных идеологов либерализма. Так, мы согласны с императивом К. Поппера: «...экономическая сила может быть почти так же опасна, как и физическое насилие. Дело в том, что тот, кто обладает излишком пищи, может заставить тех, кто голодает, «свободно» принять рабство... Мы должны сконструировать опирающийся на мощь государства социальный институт защиты экономически слабых от экономически сильных» [25, с. 145]. К. Поппер называет такую социальную систему не социализмом, а интервенционизмом, но это сугубо терминологическое различие. Однако есть и разногласия по существу: мы расходимся с Поппером в оценке капитализма XX века. По мнению Поппера, капитализм уже в первую половину XX века стал интервенционализмом [25, с. 164–165]. По нашему же мнению, этот социально-экономический сдвиг в странах Запада имел место только в 1950 – 1970-е годы; начиная с 1980-х годов, то есть еще при жизни Поппера, происходит последовательный демонтаж этой системы (неолиберальная контрреволюция).

В своей излишне оптимистической оценке капитализма начала XX века К. Поппер явно не учитывал эффект колониализма: «В 1915 г., когда Бухарин опубликовал «Мировое хозяйство и империализм», ни у кого не оставалось сомнений, что даже рабочие в богатых странах имеют гораздо более высокий уровень жизни, чем жители колоний» [26, с. 178; 27].

В целом мы принимаем сформулированный Ф. Хайеком критерий справедливого распределения благ в обществе: «[человек] должен вознаграждаться... исходя из ценности полученных результатов для других людей» [28, с. 28]. Однако мы полностью расходимся с Хайеком в оценке капиталистической рыночной экономики: Хайек считал (публично утверждал), что конкурентный рынок автоматически обеспечивает справедливое распределение благ в обществе [28]. По нашему же мнению, без целенаправленных усилий со стороны государства по элиминации эксплуатации рынок справедливость отнюдь не обеспечивает (точнее, практически гарантирует несправедливость).

Отметим также, что наше понимание социализма близко и к определению такого жесткого критика социалистических идей, как Х. У. де Сото, считавшего социализмом «любую систему институциональной агрессии против свободного проявления предпринимательства» [29, с. 101]. Если в определении де Сото заменить эвфемизм «свободное проявление предпринимательства» словами «экономическая эксплуатация», то мы получим наше определение. Х. У. де Сото считает социальной агрессией к предпринимательству даже профсоюзы (!): «...при сообщничестве и с согласия государства, агрессия такого типа осуществляется группами и ассоциациями, которые (например, профсоюзы) на практике пользуются «привилегией» безнаказанного использования систематического насилия против остального населения» [29, с. 105].

В соответствии с нашим подходом резкая граница «капитализм – социализм», в сущности, отсутствует: любое системное ограничение возможностей экономической эксплуатации есть сдвиг к социализму.

Как называть социальный строй Швеции середины XX века или Китая начала века XXI? Дискуссии на эти темы так и не завершились консенсусом (что, впрочем, совершенно не мешает экономическому развитию ни Швеции, ни Китая). Инструментами для этого являются и антимонопольные законы, и блокировка валютных, товарных и фондовых спекуляций, и прогрессивный подоходный налог, и законодательный рост минимальной оплаты труда, и налоги на наследство, на роскошь, и, наконец, национализация частной собственности и плановая экономика. Так, Т. Пикетти считает прогрессивный подоходный налог (в сочетании с деофшоризацией мировой финансовой системы) главным инструментом создания социалистического общества [30].

Однако все это – инструменты для реализации цели социализма, и ни один из них не является, строго говоря, обязательным (их применение – вопрос экономической целесообразности). По нашему мнению, произошедшие в большинстве стран Запада в 1930 – 1960-е годы «кейнсианские» реформы были, по сути, формой социалистической трансформации экономики (формой рыночного социализма). Современниками они воспринимались именно как социалистические [31, с. 65–73].

Достаточно ясны и индикаторы достижения цели социализма – разрыв уровня жизни между верхним и нижним децилями; доля общественных благ в ВВП, доступность образования и медицины и т. д. [32, с. 13–29].

О главном конфликте в социуме

Наши определения имплицитно содержат представления о главном конфликте в социуме. Это конфликт между теми, кто морально принимает эксплуатацию, и отвергающими оную. Данный моральный выбор проявляется на уровне мировоззрения как либеральная и социалистическая (коммунистическая) идеологии. В отличие от исторической границы «капитализм – социализм», граница между двумя главными антагонистическими мировоззрениями последних двух веков является резкой, что связано

с принципиально разными антропологическими моделями и ключевыми ценностями, лежащими в их основе [20, с. 16–32; 33, с. 23–38; 34, с. 132–150; 35, с. 5–15].

Оппозицию либеральной и социалистической (коллективистской) идеологий мы считаем высшим классификационным уровнем. Это, помимо прочего, означает, что все иные типы современных идеологий (мировоззрений) мы трактуем как те или иные формы (частные случаи) двух базовых. Сегодня даже рабовладельческие социальные практики еще имеют место: по состоянию на 2023 год в мире насчитывалось 50 миллионов рабов [36]. Однако в аспекте идеологии апологетика рабства (то есть эксплуатации на основе прямого физического насилия) подавляющим большинством человечества отвергается.

Так, консерватизм мы не считаем каким-то третьим вариантом социальной идеологии. Буквальное значение термина «консерватизм» – стремление к сохранению неких изначальных ценностей (или возврату к оным), и пока эти ценности не обозначены явно, термин «консерватизм», в сущности, не означает ничего. Так, английские консерваторы – это носители либеральной идеологии; однако в этот термин можно вкладывать и социалистический смысл, например, трактовка социально-экономической политики в СССР 1930 – 1950-х годов как консервативной [37]. Религиозный консерватизм тоже может принимать весьма различные формы: от апологетики капитализма [38] до христианского социализма [39]. В 1990-е годы в России Русская православная церковь под вполне консервативными лозунгами стала фактически охранительной структурой ультралиберального режима.

Наконец, национализм без конкретизации социальных ценностей также, в сущности, понятие бессодержательное: антиколониальные национально-освободительные движения середины XX в. в большинстве случаев провозглашали ценности социалистические. Однако целью национализма может быть и коллективный эгоизм: провозглашение исключительности какой-либо нации и вытекающего из этого «права» на эксплуатацию наций «второго сорта» (фашизм, нацизм, расизм, колониализм).

Важно отметить, что ценностный (идеологический) конфликт между морально принимающими эксплуатацию и отвергающими ее не совпадает с оппозицией «собственники – пролетарии» («богатые – бедные»): социальный паразитизм (нищенство, жизнь на пособие без стремления к работе) – это та же эксплуатация «снизу» (стремление взять у какого-либо индивида или общества в целом больше, чем отдать). Следовательно, человек, мечтающий стать эксплуататором и проигравший в конкурентной борьбе (очувтившись внизу пирамиды иерархической доминации), будет стремиться к подъему вверх, а не к уничтожению пирамиды эксплуатации (и тем более не к созданию общества на началах кооперации). В обществе социалистическом такой индивид будет также стремиться подняться вверх по социальной пирамиде, но не для работы на благо социума, а для решения своих, сугубо эгоистических задач (то есть к трансформации солидарного общества в конкурентно-капиталистическое).

Заключение

Отметим два аспекта, связанных с ложными отождествлениями понятия «социализм», которые элиминируются в рамках нашего подхода.

1. Отождествление социализма с плановой экономикой провоцирует проведение манипулятивных параллелей «социализм – фашизм», ибо фашизм также может основываться в экономическом аспекте на плановой экономике. М. И. Туган-Барановский определял социализм как «общество, в основу которого положен известный разумный

план, положена цель, определенная идея» [40, с. 261]. Если принять такое определение, тогда фашизм в самом деле будет модификацией не либерализма, а социализма.

Мы определяем фашизм как социальную систему с высоким уровнем координации и планирования экономики, но имеющей целью не общее благо, а эксплуатацию каких-либо социальных групп и(или) агрессию вовне. В соответствии с нашим определением фашизм является формой капитализма (а идеологически – формой либерализма). С точки зрения исторического подхода фашизм есть предельная форма либерализма [41, с. 34–59].

2. Отождествление социализма с марксизмом. Вслед за идеологическим поражением марксизма в последней четверти XX века очевидный идеологический кризис поразил к началу века XXI и неолиберальную идеологию. Выход из этого глобального тупика предполагает идеологическую альтернативу неолиберализму.

Мы считаем, что в рамках марксизма такая альтернатива не может быть построена в принципе: «Как можно одним словом охарактеризовать современный марксизм? Лучше всего для этого подойдет слово «тупик»... В марксистской литературе сегодня не отыскать хотя бы примерного описания того, как реально могла бы функционировать посткапиталистическая экономика» [42, с. 184–194]. Мы согласны с этим заключением, однако отметим, что описания «как реально могла бы функционировать экономика» нельзя было отыскать в марксизме не только сегодня, но и вчера. Даже в СССР при полном доминировании марксизма в общественном сознании этого так и не произошло [13, с. 199–205; 43, с. 69–78]. Причина, по нашему мнению, в том, что ответы на научные вопросы искались в учении идеологическом: «...беспрецедентный исторический успех марксизма объясняется не какой-то высочайшей научностью, как это было многими принято думать, а идеологичностью... Был создан идеологический миф, будто в «Капитале» дано высоконучное объяснение и обоснование всех важнейших утверждений и прогнозов марксизма. На самом деле ничего подобного в нем нет... тут имеет место лишь имитация научности» [44, с. 63, 65]. Эта идеологическая имитация научности не была помехой при организации революций (марксизм, бесспорно, оказал огромное влияние на социальные процессы в XX в.), однако оказалась разрушительной при построении новой социальной реальности.

В любой идеологии есть как научные, так и спекулятивно-философские элементы. Что касается конкретно марксизма, то научных элементов (в строгом смысле слова «наука») в его составе мало (это в основном экономические модели деловых циклов); большая же часть выводов и предсказаний марксизма есть следствие философских гипотез. При этом лежащая в основе марксизма философско-антропологическая модель, по нашему мнению, принципиально дефектна [20, с. 16–32; 33, с. 23–38; 45 с. 95–104], в результате чего предсказания марксизма систематически расходятся с исторической реальностью. Именно поэтому мы разделяем тезис А. А. Зиновьева: «Реальная альтернатива западнизму может возникнуть только заново» [44, с. 222]. Первым шагом построения такой альтернативы мы считаем прояснение системы базовых категорий (приведение базовых категорий в соответствие с требованиями логики).

Список источников

1. Поппер К. Объективное знание. М. : Эдиториал УРСС, 2002. 384 с.
2. Зиновьев А. А. Логическая социология. Экономика. Идеология // Социально-гуманитарные знания. 2002. № 6. С. 126–144.

3. Хайек Ф. Дорога к рабству. М. : Новое изд-во, 2005. 264 с.
4. Троцкий Л. Преданная революция. М. : НИИ культуры, 1991. 255 с.
5. Хмельницкий Д. С. Нацистская пропаганда против СССР: материалы и комментарии, 1941–1945. М. : Центрполиграф, 2010. 349 с.
6. Ферр Г. Антисталинская подлость. М. : Алгоритм, 2007. 464 с.
7. Матвейчев О., Беляков А. Ватник Солженицына. М. : Кн. мир, 2018. 352 с.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии // К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. Т. 4. М. : Госполитиздат, 1955. 24 с.
9. Бенуа А. де. Второй лик социализма // Элементы. 1993. № 4. С. 4–9.
10. Шафаревич И. Р. Социализм как явление мировой истории. Париж, 1977. 393 с.
11. Кара-Мурза С. Г. Социализм и коммунизм в России: история и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2010. № 3. С. 297–319.
12. Бугалин А. В. Почему СССР не хочет становиться прошлым? (загадка «мутантного социализма») // Философские науки. 2012. № 1. С. 33–46.
13. Галушка А. С., Ниязметов А. К., Окулов М. О. Кристалл роста. К русскому экономическому чуду. М. : Наше завтра, 2021. 360 с.
14. Кива А. В. Модели китайских и российских реформ: в чем коренное отличие // Общественные науки и современность. 2014. № 6. С. 83–93.
15. Лушин А. И., Калинин И. В. Трансформация органов государственной безопасности в период хрущевской «оттепели» // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. № 2. С. 125–136.
16. Стиглиц Дж. Крутое пике: Америка и новый экономический порядок после глобального кризиса. М. : Эксмо, 2011. 512 с.
17. Einstein A. 2009, 'Why Socialism?', Monthly Review. viewed 23 June 2025. URL: <https://monthlyreview.org/2009/05/01/why-socialism>.
18. Гибель СССР: факторные основания цивилизационной катастрофы. К 30-летию трагических событий распада Союза Советских Социалистических Республик / Бабурин С. Н. [и др.] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : История и политические науки. 2021. № 4. С. 6–41.
19. Валлерстайн И. Миросистемный анализ: введение. М. : Территория будущего, 2006. 248 с.
20. Егоров Д. Г. О причинах социальной эксплуатации и перспективах ее исчезновения // Общественные науки и современность. 2022. № 4. С. 16–32.
21. Максимов Л. В. Проблема обоснования морали: Логико-когнитивные аспекты. М. : Философское общество СССР, 1991. 137 с.
22. Рэнд А. Капитализм: незнакомый идеал. М. : Альпина Пабlishерз, 2011. 422 с.
23. Валлерстайн И. Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация. М. : КМК, 2008. 176 с.
24. Соболев Э. Дифференциация и уравнительность в политике оплаты труда в российской истории XX века // Общество и экономика. 2022. № 11. С. 40–55.
25. Поппер К. Открытое общество и его враги. М. : Феникс, 1992. Т. 2. 528 с.
26. Миланович Б. Глобальное неравенство: новый подход для эпохи глобализации. М. : Изд-во Института Гайдара, 2017. 333 с.
27. 'Takers, not Makers: the unjust poverty and unearned wealth of colonialism', 2025, Oxfam, viewed 18 June 2025, <https://www.oxfam.org/en/takers-not-makers-unjust-poverty-and-uneared-wealth-colonialism>.

28. Хайек Ф. Индивидуализм и экономический порядок. Челябинск : Социум, 2011. 394 с.
29. Сото де Х. У. Социализм, экономический расчет и предпринимательская функция. М. ; Челябинск : ИРИСЭН ; Социум, 2008. 488 с.
30. Пикетти Т. Краткая история равенства. М. : АСТ, 2023. 382 с.
31. Галин В. В. Политэкономика войны. Как Америка стала мировым лидером. М. : Алгоритм, 2012. 400 с.
32. Бугалин А. В. Капитал в XXI веке: закон накопления. Маркс в эру высоких технологий: глобализация, капитал и классы : материалы Междунар. науч. семинара. СПб. : ИНИР, 2018. С. 13–29.
33. Егоров Д. Г. Модель человека как ключ к пониманию идеологии (о немарксистской альтернативе либерализму) // Общественные науки и современность. 2023. № 3. С. 23–38.
34. Егоров Д. Г. Модель человека как определяющий фактор желательного образа будущего // Философия хозяйства. 2025. № 1. С. 132–150. DOI: 10.5281/zenodo.14883474.
35. Егоров Д. Г. Об онтологизации социально-этического выбора: почему одни люди хотят жить в солидарном обществе, а другие в обществе конкурентном? // Respublica Literaria. 2025. Т. 6, № 1. С. 5–15. DOI: 10.47850/RL.2024.6.1.5-15.
36. 'The Global Slavery Index 2023', 2023, viewed 18 June 2025. URL: <https://www.globalslaveryindex.org/resources/downloads>.
37. Магнитов С. Н., Матвейчев О. А. «Контрреволюционер» Сталин. По ту сторону марксизма-ленинизма. М. : Кн. мир, 2023. 580 с.
38. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М. : Прогресс, 1990. 271 с.
39. Джонсон Х. Христиане и коммунизм. М. : Изд-во Иностран. лит., 1957. 155 с.
40. Туган-Барановский М. И. К лучшему будущему. М. : РОССПЭН, 1996. 523 с.
41. Багдасарян В. Э. Либерализм и фашизм: сущностное единство // Российский либеральный эксперимент: итоги и анализ. М. : Наука и политика, 2014. С. 34–59.
42. Давыдов Д. А. Марксизм в Стране чудес // Свободная мысль. 2021. № 6. С. 184–194.
43. Серебряков С. А. Политико-экономическая реальность России. Книга «Кристалл роста» и системные средства обеспечения роста качества жизни // Свободная мысль. 2022. № 6. С. 69–78.
44. Зиновьев А. А. Идеология партии будущего. М. : Алгоритм, 2018. 240 с.
45. Егоров Д. Г. Модель человека в контексте реляционной парадигмы теоретической физики // Метафизика. 2022. № 3. С. 95–104. DOI: 10.22363/2224-7580-2022-3-95-104.

References

1. Popper, K. 2002, *Objective knowledge*, URSS Editorial, Moscow.
2. Zinoviev, A. A. 2002, 'Logical sociology. Economy. Ideology', *Social and humanitarian knowledge*, iss. 6, pp. 126–144.
3. Hayek, F. 2005, *The road to slavery*, New Publishing House, Moscow.
4. Trotsky, L. 1991, *Devoted revolution*, Scientific Research Institute of Culture, Moscow.
5. Khmel'nitsky, D. S. 2010, *Nazi propaganda against the USSR: materials and comments, 1941–1945*, Tsentrpoligraf, Moscow.
6. Ferr, G. 2007, *Anti-Stalinist meanness*, Algorithm, Moscow.
7. Matveychev, O. & Belyakov, A. 2018, *Solzhenitsyn's quilted jacket*, Knizhny Mir, Moscow.
8. Marx, K. & Engels, F. 1955, 'Manifesto of the Communist Party', *K. Marx and F. Engels. Essays, vol. 4*, Gospolitizdat, Moscow.

9. Benoit, A. 1993, 'The second face of Socialism', *Elements*, iss. 4, pp. 4–9.
10. Shafarevich, I. R. 1977, *Socialism as a phenomenon of world history*, Paris.
11. Kara-Murza, S. G. 2010, 'Socialism and communism in Russia: history and prospects', *Socio-humanitarian knowledge*, iss. 3, pp. 297–319.
12. Buzgalin, A. V. 2012, 'Why does the USSR not want to become the past? (the riddle of "mutant socialism")', *Philosophical Sciences*, iss. 1, pp. 33–46.
13. Galushka, A. S., Niyazmetov, A. K. & Okulov, M. O. 2021, *Crystal of growth. Towards the Russian economic miracle*, Our Tomorrow, Moscow.
14. Kiva, A. V. 2014, 'Models of Chinese and Russian reforms: what is the fundamental difference', *Social Sciences and modernity*, iss. 6, pp. 83–93.
15. Lushin, A. I. & Kalinin, I. V. 2019, 'Transformation of state security agencies during the Khrushchev "thaw"', *Humanities: current problems of humanities and education*, iss. 2, pp. 125–136.
16. Stiglitz, J. 2011, *Steep dive: America and the new economic order after the global crisis*, EKSMO, Moscow.
17. Einstein, A. 2009, 'Why Socialism?', *Monthly Review*, viewed 18 June 2025, <https://monthlyreview.org/2009/05/01/why-socialism>.
18. Baburin, S. N., Bagdasaryan, V. E., Ivashov, L. G., Katasonov, V. Yu., Maslov, D. V., Resnyansky, S. I., Stepanyan, A. O. & Sulakshin, S. S. 2021, 'The death of the USSR: factor bases of the civilizational catastrophe. On the 30th anniversary of the tragic events of the collapse of the USSR', *Bulletin of the Moscow State Regional University, Series: History and Political Sciences*, iss. 4, pp. 6–41.
19. Wallerstein, I. 2006, *Mirosystemic analysis: An introduction*, Territory of the Future. Moscow.
20. Egorov, D. G. 2022, 'On the causes of social exploitation and the prospects of its disappearance', *Social sciences and modernity*, iss. 4, pp. 16–32.
21. Maksimov, L. V. 1991, *The problem of moral justification: Logical and cognitive aspects*, Philosophical Society of the USSR, Moscow.
22. Rand, A. 2011, *Capitalism: an unfamiliar ideal*, Alpina Publishers, Moscow.
23. Wallerstein, I. 2008, *Historical capitalism. Capitalist civilization*, KMK, Moscow.
24. Sobolev, E. 2022, 'Differentiation and equalization in wage policy in the Russian history of the twentieth century', *Society and Economics*, iss. 11, pp. 40–55.
25. Popper, K. 1992, *The Open society and its enemies*, vol. 2, Phoenix, Moscow.
26. Hayek, F. 2011, *Individualism and economic order*, Socium, Chelyabinsk.
27. Milanovich, B. 2017, *Global inequality: a new approach for the era of Globalization*, Gaidar Institute Publishing House, Moscow.
28. 'Takers, not Makers: the unjust poverty and unearned wealth of colonialism', 2025, Oxfam, viewed 18 June 2025, <https://www.oxfam.org/en/takers-not-makers-unjust-poverty-and-uneared-wealth-colonialism>.
29. Soto, de H. U. 2008, *Socialism, economic calculation and entrepreneurial function*, IRISEN, Socium, Moscow, Chelyabinsk.
30. Piketty, T. A. 2023, *Brief history of equality*, AST, Moscow.
31. Galin, V. V. 2012, *Political economy of war. How America became a world leader*, Algorithm, Moscow.
32. Buzgalin, A. V. 2018, *Capital in the 21st century: the law of accumulation. Marx in the Age of High Technology: Globalization, Capital and Classes: materials of the International Scientific seminars*, INIR, pp. 13–29, St. Petersburg.

33. Egorov, D. G. 2023, 'The human model as a key to understanding ideology (on a non-Marxist alternative to liberalism)', *Social Sciences and Modernity*, iss. 3, pp. 23–38.
34. Egorov, D. G. 2025, 'The human model as a determining factor of a desirable image of the future', *Philosophy of economy*, iss. 1, pp. 132–150, doi: 10.5281/zenodo.14883474.
35. Egorov, D. G. 2025, 'On the ontologization of socio-ethical choice: why do some people want to live in a solidary society, while others in a competitive society?', *Respublica Literaria*, vol. 6, iss. 1, pp. 5–15, doi: 10.47850/RL.2024.6.1.5-15.
36. Magnitov, S. N. & Matveychev, O. A. 2023, *"The Counterrevolutionary" Stalin. Beyond Marxism-Leninism*, Knizhny Mir, Moscow.
37. Weber, M. 1990, 'Protestant ethics and the Spirit of Capitalism', in *Weber M. Selected works*, Progress, pp. 61–272, Moscow.
38. Johnson, H. 1957, *Christians and Communism*, Foreign Literature, Moscow.
39. Walkfree.org, *The Global Slavery Index 2023*, 2023, viewed 18 June 2025, <https://www.globalslaveryindex.org/resources/downloads>.
40. Tugan-Baranovsky, M. I. 1996, *Towards a better future*, ROSSPEN, Moscow.
41. Baghdasaryan, V. E. 2014, 'Liberalism and fascism: the essential unity', *The Russian Liberal experiment: results and analysis*, Science and politics, pp. 34–59, Moscow.
42. Davydov, D. A. 2021, 'Marxism in Wonderland', *Free Thought*, iss. 6, pp. 184–194.
43. Serebryakov, S. A. 2022, 'Political and economic reality of Russia. The book "Crystal of Growth" and system tools for ensuring the growth of quality of life', *Svobodnaya Mysl*, iss. 6, pp. 69–78.
44. Zinoviev, A. A. 2018, *Ideology of the Party of the Future*, Algorithm, Moscow.
45. Egorov, D. G. 2022, 'The human model in the context of the relational paradigm of theoretical physics', *Metaphysics*, iss. 3, pp. 95–104, doi: 10.22363/2224-7580-2022-3-95-104.

Информация об авторе

Д. Г. Егоров – доктор философских наук, профессор.

Information about the author

Egorov D. G. – Sc.D (Philosophy), professor.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.5. «Социальная психология, политическая и экономическая психология».

Статья поступила в редакцию 25.06.2025; одобрена после рецензирования 25.07.2025; принята к публикации 31.07.2025.

The article was submitted 25.04.2025; approved after reviewing 25.06.2025; accepted for publication 31.07.2025.

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья
УДК 372.881.1:654

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Татьяна Александровна Вороненкова¹

¹ Воронежский институт ФСИН России, г. Воронеж, Россия, voronenkova.t.a@36.fsin.gov.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8323-6611>

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая технология формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка. Цель: повысить уровень профессиональной подготовки будущих инженеров в области инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи посредством развития их способности к эффективному межличностному и профессиональному общению в условиях иноязычной и межкультурной среды. Сформированная коммуникативная компетентность даст возможность будущим инженерам усовершенствовать устную речь, пополнить словарный запас специфичными терминами, презентовать различные информационные технологии, принимать участие в научно-практических конференциях и т. д. Методы: анализ научно-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, сравнительный анализ, проектирование педагогической технологии, педагогический эксперимент. Результаты: разработка педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров в области инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка. Выводы: на основании изученного материала мы представили разработанную педагогическую технологию формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка, состоящую из четырех блоков: целевого, теоретического, организационно-содержательного и диагностико-результативного, раскрыли необходимость системного, компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического и культурологического подходов, использования общедидактических и специальных принципов.

© Вороненкова Т. А., 2025



Статья лицензируется в соответствии с лицензией [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогическая технология, общедидактические принципы, специфические принципы, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, гуманистический подход, культурологический подход

Для цитирования

Вороненкова Т. А. Педагогическая технология формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 72–82.

CULTURE OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

Original article

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Tatyana Alexandrovna Voronenkova¹

¹ Voronezh Institute of the FPS of Russia, Voronezh, Russia, voronenkova.t.a@36.fsin.gov.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8323-6611>

Abstract. The article discusses the pedagogical technology of forming the communicative competence of future engineers of information communication technologies and special communication systems in the process of learning a foreign language. Aim: to increase the level of professional training of future engineers in the field of information and communication technologies and special communication systems by developing their ability to effectively interpersonal and professional communication in a foreign language and intercultural environment, the formed communicative competence will enable future engineers to improve oral speaking, replenish vocabulary with specific terms, present various information technologies, take part in scientific and technical conferences, practical conferences etc. Methods: analysis of scientific and pedagogical literature, pedagogical observation, questioning, comparative analysis, design of pedagogical technology, pedagogical experiment. Results: the development of pedagogical technology for the formation of communicative competence of future engineers in the field of information and communication technologies and special communication systems in the process of learning a foreign language. Conclusions: based on the studied material, we presented the developed pedagogical technology for the formation of communicative competence of future engineers in the process of learning a foreign language, consisting of four blocks: targeted, theoretical, organizational and meaningful and diagnostic. We revealed the need for systemic, competence-based, activity-based, personality-oriented, humanistic and culturological approaches, the use of general didactic and special principles.

Keywords: communicative competence, pedagogical technology, general didactic principles, specific principles, competence approach, personality-oriented approach, humanistic approach, cultural approach

For citation

Voronenkova, T. A. 2025, 'Pedagogical technology of formation of communicative competence of future engineers in the process of learning a foreign language', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 72–82.

В результате теоретического анализа философских, лингвистических и педагогических представлений о подходах к характеристике содержания, структуры и интерпретации понятия «коммуникативная компетентность», необходимого для разработки педагогической технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка, мы выделили толкование категории «коммуникативная компетентность» как способность творчески самовыражаться личности будущего инженера в сфере профессионального общения, решать спектр творческих задач, участвовать в научно-практических конференциях, семинарах, конкурсах, что является одной из важнейших личностно-профессиональных черт будущего инженера. На основании изученной научной литературы мы представим разработанную педагогическую технологию формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретического, организационно-содержательного и диагностико-результативного.

Основываясь на работах современных исследователей Е. И. Бозвановой [1, с. 174–176], Е. Н. Гармаш [2], С. А. Головки [3], Ю. А. Шабановой [4], выделим требования для разработки педагогической технологии:

- развивать у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи коммуникативную компетентность (лингвистическую, социолингвистическую) для обеспечения их эффективного общения в профессиональной деятельности;
- прививать желание овладеть иностранным языком как неотъемлемой составляющей их профессионализма;
- способствовать развитию мотивации коммуникативной компетенции в процессе обучения;
- развивать желание творческого самовыражения в процессе обучения для формирования коммуникативной компетенции;
- развивать способности к самооценке и самостоятельному обучению;
- воспитывать культуру речи, формировать позитивные черты характера: трудолюбие, активность, профессиональную компетентность и т. д. [2].

Обобщая результаты исследований ученых, мы выделили задания будущих инженеров как организаторов профессиональной подготовки инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи:

- иницилирующее (разработка компетенции подготовки будущих инженеров, определение основных направлений внедрения технологий);

- информационное (реализация ряда заданий для овладения информацией о проблемах формирования коммуникативной компетенции, возможностях профессионального образования в этой сфере и т. д.);
- организационное (создание условий для реализации разных компонентов технологии);
- стимулирующее (создание системы для организации и проведения различных мероприятий, конкурсов, преставлений, презентаций, концертов и т. д.);
- рефлексивное (экспертная оценка, анализ состояния и перспектив внедрения нашей педагогической технологии) [3].

Раскрыв ряд требований и заданий, на которых будет обосновываться педагогическая технология, перейдем к разработке педагогической технологии. Мы планируем определить ее содержание с учетом профессиональной подготовки будущих инженеров инфокоммуникационных технологий, их конкурентоспособности на рынке труда, профессиональных качеств будущих специалистов, умения устанавливать и поддерживать диалог во время выполнения своих профессиональных обязанностей.

Целевой блок педагогической технологии состоит из цели и заданий процесса формирования коммуникативной компетенции будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Современная система ФСИН России требует высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, способных ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях, делать выводы, находить главное, владеть лексическими конструкциями и использовать их, внедрять коммуникативные знания, навыки и умения в образовательный процесс, обучаться совершенствованию коммуникативных навыков. Этот процесс включает в себя формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: определить совокупность форм и методов формирования коммуникативной компетенции у будущих инженеров; актуализировать потребность в самообразовании; сформировать у обучающихся мотивацию к обучению, позитивное отношение к получению новых знаний; развивать субъектно-объектные отношения.

Неотъемлемой частью нашего исследования является оценка качества педагогической технологии через полученные результаты, которые коррелируются с поставленной целью. Уровень корреляции является ориентиром эффективности педагогического исследования.

В теоретическом блоке представлены методологические подходы и принципы, на которых основывается технология формирования коммуникативной компетенции будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Основные подходы к процессу формирования коммуникативной компетенции будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка: системный, компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный, гуманистический, культурологический – отображены в работах Л. И. Барсуковой [6, с. 27–30], Е. Н. Гармаш [2], С. А. Головки [3], И. А. Зимней [5], Ю. А. Шабановой [4].

Разделяя научную мысль Ю. А. Шабановой, мы определили, что к системному подходу относятся все компоненты технологии во взаимодействии: цель, содержание, методы, формы, способы педагогического процесса.

Системность в процессе формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи обеспечивает целостность образовательного процесса, рассматривает процесс формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров как единую систему, элементы которой устанавливают связи между субъектами образовательной деятельности, что дает нам возможность увидеть последовательность в подготовке будущих специалистов.

Системный подход в нашем исследовании важен, так как дает возможность изучения каждого компонента (цель, содержание, формы, методы, приемы) отдельно, что позволяет объединить их в целую технологию и эффективно решать проблему формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Для нашего исследования важна точка зрения И. А. Зимней, которая считает, что компетентностный подход направляет подготовку будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи на достижение результатов, которые необходимы для решения общих и специальных задач [5].

Так, компетентностный подход дает возможность направить процесс подготовки будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи на достижение ощутимых результатов владения коммуникативными навыками и умениями, способствовать успешному формированию коммуникативной компетентности, умений и знаний курсантов, охватывать содержание учебных дисциплин, использовать полученные знания на практике и т. д.

Деятельностный подход связывает подготовку будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи с профессиональной деятельностью.

Опираясь на точку зрения А. М. Медведева, мы можем утверждать, что деятельностный подход подразумевает развитие личности в процессе образовательной деятельности [7]. Мы убеждены, что коммуникативные умения нельзя получить теоретически, поэтому деятельностный подход в технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи реализуется не только через решение обучающимися практико-ориентированных, профессионально направленных задач, получение опыта, выполнение научно-творческих проектов, но и через умение получать знания и навыки на практике во время изучения общеобразовательных и специальных дисциплин.

Обобщая опыт современных ученых И. В. Ижденева [8, с. 21–22], Е. Н. Солововой [9], И. А. Талышевой [10], И. С. Якиманской [11], мы определили, что личностно-ориентированный подход подразумевает подготовку будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи с учетом самодостаточности, уникальности и индивидуальности обучающегося.

Для формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка необходимо создание психолого-педагогических условий для становления, развития личности обучающегося и расширения возможностей для обучения и общения и т. д., способность самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, влиять на ситуацию в профессиональной сфере. Таким образом, в нашем исследовании мы рассматриваем обучающегося как главный субъект обучения, который может овладеть всеми функциями педагогической профессии, значимыми компетенциями путем использования форм и методов студентоцентрированного обучения, развития

профессиональных умений будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи для самореализации в профессиональной деятельности, выявления ресурсов развития его личности.

В результате анализа современных научных исследований мы можем утверждать, что гуманистический подход ориентирован на создание условий для формирования и развития целостной личности будущего инженера инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Согласно гуманистическому подходу обучающийся способен к самореализации, сотрудничеству и взаимопомощи. Этот подход ориентирован на всестороннее развитие личности, которая владеет общечеловеческими качествами, моральными канонами и коммуникативными умениями. Реализация гуманистического подхода требует уважения к личности и способствует ее гармоничному развитию.

В процессе подготовки будущего инженера инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи для успешного выполнения профессиональных обязанностей особое место занимает культурологический подход.

По мнению С. А. Головки [3], культурологический подход связывает образование и культуру, которые направлены на активное и критическое освоение личностью способов морального, материального, духовного, ценностного, рефлексивного направления мыслей в процессе познания, поведения и деятельности, которые основаны на культуре цивилизации, этноса и исторических событиях. Основным содержанием профессиональной культуры будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем спецсвязи является способность к самовоспитанию, саморазвитию, осознанному восприятию социокультурных ценностей и творческой самореализации.

Согласно логике нашего исследования следующий шаг – разбор общедидактических (принцип системности, принцип наглядности, принцип доступности, принцип преемственности и перспективности, принцип креативности, принцип интегративности, принцип коммуникативности, принцип научности, принцип практической направленности) и специальных (принцип открытости, принцип вариативности, принцип эмоциональности, принцип непрерывности) принципов реализации педагогической технологии с учетом особенностей профессиональной подготовки будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи. Мы рассматриваем эти принципы как требования, согласно которым будущие инженеры выполняют свои профессиональные обязанности.

Раскроем сущность определенных нами общедидактических принципов:

1) принцип системности – предусматривает расстановку материалов в определенном порядке, что обеспечивает понимание лингвистических структур и явлений как целостной системы; логическое сочетание всех структурных компонентов образовательной программы;

2) принцип наглядности – способствует активизации у обучающихся внимания и освоению абстрактных концепций изучаемых дисциплин;

3) принцип доступности – заключается в выборе форм и методов профессиональной подготовки будущих инженеров и отборе учебного материала, который активизирует ментальную и речевую деятельность обучающихся;

4) принцип преемственности и перспективы – состоит в необходимости поддержки следующего материала на предыдущей и логической презентации академической дисциплины, которая является основой для дальнейшего профессионального самосовершенствования;

78 КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

5) принцип креативности – включает в себя раскрытие способности генерировать новые идеи, использовать инновационные подходы к профессиональной подготовке кандидатов, обучать будущих инженеров принимать нестандартные решения;

6) принцип интегративности – обеспечивает создание в высших учебных заведениях условий с альтернативными возможностями для универсальной коммуникативной деятельности будущих инженеров;

7) принцип коммуникации – предусматривает освоение обучающимися стратегий и тактик, коммуникативно подходящее использование языка как средства коммуникации и направляет внимание на организацию активной практической речевой деятельности будущих инженеров, их повторное решение коммуникативных задач;

8) принцип научности – означает использование современных научных идей, теорий и взглядов в образовательных программах;

9) принцип практической направленности – состоит в формировании коммуникативной компетенции с учетом требований будущей профессиональной деятельности.

Мы разделяем мнение исследователя Е. Н. Гармаш [2] о значении конкретных принципов, поэтому раскроем их суть и содержание:

1) принцип открытости – заключается в том, что каждый элемент социальной и культурной среды имеет определенный образовательный эффект;

2) принцип вариативности – позволяет обучающемуся самостоятельно решать, что он хочет изучать, на каком уровне, с какими техническими средствами и ресурсами и т. д.;

3) принцип эмоциональности – заключается в формировании у обучающегося интереса к знаниям, направленного на развитие внутренних мотивов заявителя на основе создания и сотрудничества между учителем и обучающимся;

4) принцип непрерывности – включает в себя сочетание различных форм занятости с целью постоянного личного и профессионального саморазвития в процессе приобретения коммуникативной компетенции [2].

Мы считаем целесообразным выделить наши собственные специфические принципы подготовки, необходимые для формирования коммуникативной компетенции будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи:

1) принцип историко-культурного контекста – заключается в том, чтобы формировать у обучающегося интерес к истории и культуре и обычаям своей страны и других стран;

2) принцип демонстрационно-иллюстративный – заключается в формировании способности обучающихся продемонстрировать и проиллюстрировать обработанный материал.

Целевой и теоретический блоки позволили нам подойти к обоснованию организационно-содержательного блока цели и реализации содержания заданий педагогической технологии для формирования коммуникативной компетенции у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

По нашему мнению, внедрение технологии в образовательный процесс учебного заведения определяется некоторыми педагогическими условиями, от которых зависит успех образовательного процесса, направленного на формирование коммуникативной компетенции у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Согласно логике нашего исследования мы должны обосновать понятие «педагогические условия» и определить, какие из них необходимы для обеспечения технологии формирования коммуникативной компетенции среди будущих инженеров инфокомму-

никационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла.

В своих исследованиях А. Литвин и О. Мацейко рассматривают педагогические условия как комплекс специально разработанных общих факторов влияния на внешние и внутренние обстоятельства образовательного процесса и личные параметры всех его участников [12, с. 43–46], а также интерпретируют педагогические условия как набор мер учебного процесса, обеспечивающий необходимый уровень определенной категории личности обучающегося; обстоятельства, способствующие или препятствующие его достижению в учебном процессе. Авторы также характеризуют педагогические условия как значимую характеристику одного из компонентов педагогической системы, которыми являются содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимодействия между преподавателем и обучающимся.

Е. М. Хриков под понятием «педагогические условия» понимает обстоятельства, определяющие конкретное направление развития педагогического процесса; набор объективных возможностей содержания, форм, методов, методик, средств педагогической деятельности [13, с. 11–15].

Интересным для нашего исследования является понимание исследуемого явления Л. Г. Гавриловой как специально созданных условий, которые необходимы и достаточны для обеспечения продуктивности хода учебно-воспитательного процесса и достижения поставленной цели [14].

В. И. Бондарь определяет и теоретически обосновывает педагогические условия для формирования ключевых компетентностей будущих специалистов, положительной мотивации к изучению гуманитарных дисциплин: использование дистанционного обучения для организации самостоятельной работы студентов; обеспечение проблемного и творческого характера обучения через использование web-квестов; развитие профессионально-личностных качеств средствами деловых игр [15].

Обобщая мнения ученых и исследователей, мы можем толковать педагогические условия как комплекс мероприятий, необходимых и достаточных для реализации технологии формирования коммуникативной компетентности у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения иностранного языка; совокупность возможностей образовательной и материально-технической базы, которая влияет на личностный, содержательный и процессуальный компоненты технологии и обеспечивает эффективное ее функционирование и развитие. В этом контексте мы говорим об обосновании педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи

Итак, в процессе нашего исследования мы принимали во внимание:

- социальный заказ в соответствии с проблемой (формирование будущего инженера инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи, способного к осуществлению профессионального общения, направленного на решение профессиональных вопросов, что дает возможность самореализоваться, самосовершенствоваться и осуществлять самообразование);

- требования к образовательно-квалификационной характеристике и образовательно-профессиональной программе с точки зрения формирования коммуникативной компетентности, необходимой для успешной профессиональной деятельности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи;

- требования к речевым, лексическим знаниям, умениям и навыкам, которые необходимы для организации профессиональной коммуникативной деятельности;
- сущность и специфику профессиональной коммуникативной деятельности инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи;
- особенности реализации технологии формирования коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи.

Эти направления и составляют предложенный комплекс педагогических условий обеспечения технологии формирования коммуникативной компетентности у будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла, который должен быть направлен на формирование ценностного отношения к коммуникации как средству педагогического труда; использование интерактивных технологий (web-квесты, тренинги, бинарные занятия, воспитательные часы, методы «мозговой штурм», «деловая игра» и т. д.), направленных на совершенствование коммуникативной компетентности будущих инженеров инфокоммуникационных технологий и систем специальной связи; обновление форм и методов образовательного процесса.

Список источников

1. Бозванова Е. И. Компетентностный подход в подготовке современного специалиста // Актуальные задачи педагогики : материалы Междунар. науч. конф. Чита, 2011. С. 174–176.
2. Гармаш Е. Н. Формирование тьютерской компетентности будущих учителей иностранных языков в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Славянск, 2020. 312 с.
3. Головки С. А. Формирование управленческой культуры будущих магистров по менеджменту в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Славянск, 2019. 324 с.
4. Шабанова Ю. А. О системном подходе в высшей школе : учеб. для студентов магистратуры. Донецк, 2014. 120 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2006. 240 с.
6. Барсукова Л. И., Бруслова О. В. Вопрос об эффективности применения деятельностного подхода на занятиях по дисциплинам естественнонаучного цикла // Наука и образование : сб. науч. ст. М., 2018. С. 27–30.
7. Медведев А. М., Жуланова И. В. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2.
8. Ижденева И. В. Личностно-ориентированный подход в современном образовательном пространстве // Интерактивная наука. Чебоксары, 2021. № 8(63). С. 21–22.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранному языку. Базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2013. 239 с.
10. Талышева И. А., Пегова Х. Р. Практика личностно-ориентированного образования : учеб. пособие. Елабуга, 2020. 126 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. М., 2000. 176 с.

12. Литвин А., Мацейко О. Методологические основы понятия «педагогические условия» // Педагогика и психология профессионального образования. 2013. № 4. С. 43–46.
13. Хриков Е. М. Педагогические условия как составляющая научных знаний // Путь образования. 2011. № 2(60). С. 11–15.
14. Гаврилова Л. Г. Система формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки способами мультимедийных технологий : дис. ... д-ра пед. наук. Донецк, 2015. 656 с.
15. Бондарь В. И. Дидактика : учеб. пособие. Донецк, 2005. 264 с.

References

1. Bozvanova, E. I. 2011, 'Competence-based approach in the training of a modern specialist', in *Actual tasks of pedagogy : materials of the International scientific conference*, pp. 174–176, Chita.
2. Garmash, E. N. 2020, *Formation of tutor competence of future teachers of foreign languages in the process of professional training: PhD thesis (Pedagogical Sciences)*, Slavyansk.
3. Golovko, S. A. 2019, *Formation of the managerial culture of future masters in management in the process of professional training: PhD thesis (Pedagogical Sciences)*, Slavyansk.
4. Shabanova, Yu. A. 2014, *On the system approach in higher education: textbook for master's degree students*, Donetsk.
5. Zimnaya, I. A. 2006, *Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education*, Moscow.
6. Barsukova, L. I. & Bruslova, O. V. 2018, 'The question of the effectiveness of the activity-based approach in classes in the disciplines of the natural science cycle', in *Science and education: collection of scientific articles*, Moscow, pp. 27–30.
7. Medvedev, A. M. & Zhulanova, I. V. 2021, 'Activity-based approach as a guideline for modern education: initial content and risks of reduction', *The world of science. Pedagogy and psychology*, iss. 2.
8. Izdeneva, I. V. 2021, 'Personality-oriented approach in the modern educational space', *Interactive science*, iss. 8 (63), Cheboksary.
9. Solovova, E. N. 2013, *Methods of teaching a foreign language. Basic course of lectures: study guide for students of pedagogical universities and teachers*, Moscow.
10. Talysheva, I. A. & Pegova, H. R. 2020, *The practice of personality-oriented education: study guide*, Yelabuga.
11. Yakimanskaya, I. S. 2000, *Technology of personality-oriented learning in modern schools*, Moscow.
12. Litvin, A. & Maciejko, O. 2013, 'Methodological foundations of the concept of "pedagogical conditions"', *Pedagogy and psychology of professional education*, iss. 4, pp. 43–46.
13. Khrikov, E. M. 2011, 'Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge', *Path of education*, iss. 2(60), pp. 11–15.
14. Gavrilova, L. G. 2015, *The system of formation of professional competence of future music teachers by means of multimedia technologies: Sc.D thesis (Pedagogical Sciences)*, Donetsk.
15. Bondar, V. I. 2005, *Didactics: study guide*, Donetsk.

Информация об авторе

Т. А. Вороненкова – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков.

Information about the author

T. A. Voronenkova – PhD (Pedagogical Sciences), senior teacher of the department of Russian and foreign languages.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 19.07.2025; одобрена после рецензирования 06.08.2025; принята к публикации 12.08.2025.

The article was submitted 19.07.2025; approved after reviewing 06.08.2025; accepted for publication 12.08.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА

Научная статья
УДК 37

ПРАЗДНОВАНИЕ ПРАВОСЛАВНОЙ ПАСХИ КАК ФОРМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОСУЖДЕННЫХ (ОПЫТ РЕГИОНОВ РОССИИ)

Игумен Иоасаф (Сорокин)¹, Михаил Иванович Кузнецов²

¹ ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Рязанской области, г. Рязань, Россия

² Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, mikhail_kuznetsov_1962@list.ru

Аннотация. В статье анализируется опыт региональных учреждений уголовно-исполнительной системы нашей страны по организации праздничных мероприятий как в канун, так и в день православной Пасхи. Отмечается, что используются традиционные (богослужения, трансляция пасхальных передач студиями кабельного телевидения учреждений, крестный ход с колокольным звоном, собрания осужденных, на которых священнослужители рассказывают об истории праздника, его традициях и обычаях, красятся яйца, пекутся куличи) и инновационные (мастер-классы и конкурсы на лучшую пасхальную поделку, рисунок или открытку, конкурсы колокольного звона среди осужденных, духовно-нравственные викторины, ярмарка-продажа пасхальной продукции собственного производства, читательские конференции, показ документальных фильмов на православную тематику и др.) формы проведения этого праздника. Делается вывод о том, что мероприятия духовно-нравственного содержания, проводимые накануне и в день православной Пасхи, благотворно влияют на процесс ресоциализации осужденных, способствуют формированию у них позитивного мышления и положительных жизненных ценностей. Отмечается, что вера может стать опорой для тех, кто стремится к исправлению и возвращению к полноценной жизни. Пасха, как один из самых значимых христианских праздников, несет в себе послание любви, прощения и возможности начать новую, законопослушную жизнь.

Ключевые слова: православная Пасха, исправительные учреждения

Для цитирования

Игумен Иоасаф (Сорокин), Кузнецов М. И. Празднование православной Пасхи как форма духовно-нравственного воспитания осужденных (опыт регионов России) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 83–89.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Original article

CELEBRATION OF EASTER AS A FORM OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CONVICTS (EXPERIENCE OF RUSSIAN REGIONS)

Hegumen Joasaph (Sorokin)¹, Mikhail Ivanovich Kuznetsov²

¹ Federal Penal Service of Russia department in the Ryazan Region, Ryazan, Russia

² Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, mikhail_kuznetsov_1962@list.ru

Abstract. The article analyzes the experience of regional institutions of the penal system of our country in organizing festive events both on the eve and on the day of Easter. It is noted that traditional (worship services, broadcasting of Easter broadcasts by cable television studios of institutions, a procession with bells, meetings of convicts, where clergymen tell about the history of the holiday, its traditions and customs, eggs are painted, cakes are baked) and innovative (master classes and contests for the best Easter craft, drawing or postcard, bell-ringing contests among convicts, spiritual and moral quizzes, fair-sale of Easter products, readers' conferences, the screening of documentaries etc.) forms of this holiday are used. It is concluded that spiritual and moral events held on the eve and on the day of Easter have a beneficial effect on the process of resocialization of convicts, contribute to the formation of positive thinking and positive life values in them. It is noted that faith can become a support for those who seek to improve and return to a full life. Easter, as one of the most significant Christian holidays, carries a message of love, forgiveness and the opportunity to start a new, law-abiding life.

Keywords: Easter, correctional institutions, convicts, spiritual and moral education in penal institutions

For citation

Hegumen Joasaph (Sorokin), Kuznetsov, M. I. 2025, 'Celebration of Easter as a form of spiritual and moral education of convicts (experience of Russian regions)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 83–89.

Празднование Пасхи в местах лишения свободы оказывает значительное положительное влияние на процесс исправления осужденных через несколько важных механизмов. Духовное пробуждение и переосмысление жизни происходит благодаря самой сути пасхального послания о прощении и возможности начать жизнь заново. Для многих осужденных участие в пасхальных богослужениях становится поворотным моментом, когда они впервые задумываются о раскаянии и духовном преображении. Священнослужители, проводящие службы в колониях, часто отмечают, что именно в пасхальный период многие подозреваемые, обвиняемые и осужденные впервые обращаются к вере.

Восстановление связи с обществом и семьей также играет важную роль. Во время Пасхи многие колонии организуют встречи с родственниками, совместные трапезы, кон-

церы с участием приглашенных артистов. Это помогает осужденным почувствовать, что они не отвергнуты обществом окончательно, что у них есть путь к возвращению.

Творческая самореализация проявляется через участие в подготовке праздника. Осужденные пекут куличи, расписывают яйца, готовят театральные постановки на пасхальную тематику, участвуют в хоре.

Анализ новостного сайта ФСИН России позволяет утверждать, что в ряде территориальных органов уголовно-исполнительной системы (УИС) России в 2025 г. накоплен традиционный опыт проведения этого праздника.

Так, в день Пасхи во всех храмах и молельных комнатах исправительных учреждений проводятся богослужения. По каналам кабельного телевидения учреждений транслируются праздничные передачи. Осужденным зачитывается Пасхальное послание Святейшего Патриарха Московского и всея Руси, совершается крестный ход с колокольным звоном, организуются собрания осужденных, на которых священнослужители рассказывают об истории праздника, его традициях и обычаях. Традиционно осужденные красят яйца, пекут куличи. Пасхальные снеди обязательно освящаются в храмах или молельных комнатах в Великую Субботу и в сам день Светлого Христова Воскресения. Помощники начальников территориальных органов ФСИН России по организации работы с верующими посредством студий кабельного телевидения обращаются к осужденным с видеообращениями, в которых рассказывается о духовном смысле одного из самых значимых христианских праздников, его религиозной и социальной значимости. Подозреваемым, обвиняемым и осужденным раздаются освященные куличи и яйца [1].

Вместе с тем в учреждениях территориальных органов УИС реализуются и инновационные формы работы. Например, в учреждениях ГУФСИН России по Красноярскому краю проведена акция «Письмо прощения»: осужденные направили родственникам потерпевших письма и видеописьма с просьбой о прощении и примирении. Были проведены конкурсы на лучшие пасхальные крашенки и писанки. В храме великомученицы Анастасии Узорешительницы на территории ИК-15 богослужение проходило под торжественные песнопения в исполнении церковного хора, состоящего из осужденных [1].

Осужденные, отбывающие наказание в виде принудительных работ в учреждениях УФСИН России по Псковской области, на участках колоний-поселений, имели возможность помолиться и поставить свечи в храмах, расположенных в пределах муниципальных округов мест дислокации учреждений. Осужденные участка, функционирующего как исправительный центр при ИК-4 УФСИН России по Псковской области, посетили Подворье Псково-Печорского монастыря. В рамках празднования Пасхи были организованы тематические лекции и творческие мероприятия. Так, в учебно-консультационном пункте СИЗО-1 был организован мастер-класс по изготовлению пасхальной открытки. Учащиеся своими руками смастерили поздравительные адреса, которые по согласованию с администрацией изолятора переданы ветеранам одного из социальных учреждений Пскова [1].

В целях формирования у осужденных уважения к духовным ценностям и историческому наследию православной культуры, развития традиций православного колокольного звона, создания условий для выражения религиозных чувств и приобщения к творческой деятельности в ИК-6 ГУФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области накануне Пасхи прошел первый этап конкурса колокольного звона среди осужденных. Победителем стал осужденный, исполнивший несколько канонических звонов: благовест – мерные одиночные удары в большой колокол, трезвон – несколько одновременно

звонящих колоколов, перезвон – торжественный звон, который совершается поочередными ударами в каждый колокол от малого к большому с последующим ударом «во вся» [1].

Накануне праздника женскую ИК-5 УФСИН России по Тверской области посетил настоятель колонийского храма. В клубе прошло информационное занятие «Час православия», посвященное Пасхе. Осужденным рассказали о победе Христа над смертью и о традициях праздника, провели конкурс пасхальных поделок. В отрядах были показаны православные фильмы. В ИК-4 в Светлое Христово Воскресение любой желающий мог подняться на колокольню храма и попробовать себя в звонарном искусстве. Для осужденных ИК-6 в Великую Пятницу ответственный по тюремному служению Бежецкой епархии протоиерей Ярослав Шведов совершил в храме особое богослужение – Царские часы, совершаемое всего трижды в году. Они называются Царскими, поскольку в древней Византии обычно совершались в присутствии царя и завершались пением ему «Многая лета». В ИК-6 были доставлены мощи святого великомученика и целителя Пантелеимона. Осужденные не только почтили святого перед его мощами, но и приложились к ним иконки с записками с просьбами о прощении и духовном исцелении. Кроме того, состоялся конкурс декоративно-прикладного творчества «Пасхальный подарок», а также мастер-класс «Живое украшение природы».

В мероприятиях, посвященных Пасхе, принимали участие и положительно характеризующиеся несовершеннолетние, содержащиеся под стражей в СИЗО-1 УФСИН России по Тверской области. Сотрудники отдела по воспитательной работе, помощник начальника изолятора по работе с верующими и член Общественного совета при УФСИН России организовали тематическую духовно-нравственную викторину. Подростков разделили на команды, для каждой из которых придумали название и избрали капитана [1].

Осужденные колонии-поселения № 10 УФСИН России по Ивановской области посетили храм в селе Бородино. В библиотеке учреждения состоялся конкурс на лучшую пасхальную поделку, рисунок или открытку. В данном мероприятии приняли участие осужденные всех отрядов [1].

Интересен опыт УФСИН России по Архангельской области. Осужденные женщины участка колонии-поселения при ИК-14, каждая по своему рецепту, испекли куличи и оформили «Пасхальную тарелку». В ходе выпечки участницы делились секретами теста и получили заряд положительных эмоций в преддверии праздника. За активное участие в мероприятии ряд осужденных были поощрены начальником учреждения. Осужденные к принудительным работам, отбывающие наказание на участке, функционирующем как исправительный центр № 1 при ИК-21 ОУХД УФСИН России по Архангельской области приняли участие в пасхальном мастер-классе. Мероприятие собрало как опытных мастеров, так и новичков, для которых это стало первым опытом в создании праздничных украшений. Участники с большим интересом осваивали традиционные техники окрашивания, делились секретами и получали удовольствие от творческого процесса. Наставники помогали каждому желающему создать уникальные пасхальные сувениры. В ИК-7 (п. Лесная Речка, Приморский округ) для отбывающих наказание была организована викторина, которая проводилась поотрядно – осужденные с увлечением показывали свои знания, ведь для большинства из них это весьма важная дата. Как отметил ведущий викторины, проведение такого рода мероприятий способствует расширению кругозора отбывающих наказание. Подросткам воспитательной колонии УФСИН России по Архангельской области пришла посылка с праздничными куличами из храма Александра Невского при Московском государственном институте международных отношений.

По инициативе служителей храма среди прихожан был объявлен сбор сладких подарков для воспитанников колонии. Прихожане приносили пасхальные куличи, а также печенье, конфеты и средства личной гигиены. Кроме того, к празднику воспитанники, содержащиеся в Центре реабилитации и ресоциализации, расположенном за пределами режимной территории, испекли куличи и покрасили яйца. Мастер-класс по росписи и украшению главного символа Пасхи с ними провела социальный работник учреждения [1].

В ИК-10 УФСИН России по Приморскому краю под руководством сотрудников отдела воспитательной работы осужденные женщины подготовили поделки и приняли участие в конкурсе плакатов на пасхальную тему. В четверг они провели генеральную уборку в отделениях. В кафе «Льдинка» для осужденных готовят традиционные угощения – пекут куличи [1].

В рамках празднования православной Пасхи библиотека ИК-1 УФСИН России по Республике Бурятия пополнилась религиозной литературой, которая помогает осужденным глубже изучить основы веры, традиции и духовные ценности православия [1].

В преддверии Светлого Христова Воскресения сотрудники психологической лаборатории СИЗО-1 ГУФСИН России по Иркутской области провели для несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых занятие с элементами природотерапии: подростки занимались росписью деревянных яиц и изготовлением вербы из природных материалов. Мероприятие проведено с целью духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних, а также для восстановления и укрепления их психологического здоровья [1].

В ИК-5 УФСИН России по Калужской области, в стенах храма, носящего имя «Всех святых на земле Российской просиявших», состоялась Божественная литургия, посвященная светлому празднику Воскресения Христова. В литургии участвовал вокальный ансамбль «Благоразумный разбойник», обеспечивший музыкальное сопровождение службы [1].

В этом году в колонии и следственные изоляторы уголовно-исполнительной системы Ставропольского края был доставлен Благодатный огонь из Святой земли. В краевой столице делегаты передали огонь в специальных лампадах представителям областной и городской администраций, священнослужителям, жителям региона. Огонь для уголовно-исполнительной системы получил помощник начальника УФСИН России по организации работы с верующими [1].

В канун главного православного праздника в УФСИН России по Саратовской области подвели итоги конкурса «Пасхальный сувенир». Для ежегодного проекта было представлено более сорока работ, выполненных осужденными, отбывающими наказание в колониях, СИЗО и УФИЦ региона. При подведении итогов лучшей была признана работа участницы, отбывающей наказание в колонии-поселении № 11 УФСИН России по Саратовской области, представившей композицию из природных материалов, для воплощения творческого замысла ей потребовалось пять дней [1].

В преддверии Светлого Христова Воскресения в колонии-поселении № 12 ГУФСИН России по Омской области состоялась ярмарка-продажа продукции собственного производства. Для сотрудников учреждения, а также жителей микрорайона Осташково были представлены пасхальные куличи, кексы и крашеные яйца. Мероприятие проведено с целью популяризации продукции учреждения среди потребителей. Это позволяет привлечь потенциальных заказчиков, а также создать дополнительные рабочие места для трудоустройства осужденных. Праздничная служба прошла в храме Святой Троицы г. Красный Кут региона. В выездном мероприятии приняли участие не только осужденные к наказаниям, не связанным с лишением свободы, но и их родственники [1].

Пасхальная выставка творчества осужденных была организована в УФСИН России по Республике Марий-Эл. На экспозиции в Йошкар-Оле были представлены уникальные работы осужденных колонии-поселения № 7, созданные в творческом кружке учреждения. Более 40 декоративных пасхальных яиц, расписанных в различных техниках, пасхальные игрушки, домики из коллекции «Йомак-Сола», картины на библейские сюжеты и изделия из лыка созданы находящимися в местах лишения свободы. Выставка стала демонстрацией талантов осужденных, а также напоминанием о том, что даже в сложных жизненных обстоятельствах человек способен творить прекрасное. Расписные яйца, символизирующие возрождение, игрушечные зайчики, храмы, вырезанные из дерева, – каждая работа несет в себе частицу души автора и веру в обновление. Подобные проекты помогают людям, находящимся в колонии, не только развивать творческие навыки, но и находить духовную опору. Искусство становится для них мостиком к свету, надеждой на исправление и возвращение к нормальной жизни [1].

В библиотеке ИК-18 ГУФСИН России по Ростовской области состоялась читательская конференция на тему «История празднования православной Пасхи». Осужденные женщины узнали, что к празднованию Пасхи необходимо готовиться заранее. Церковь готовит верующих к самому главному празднику семинедельным постом – временем покаяния и духовного очищения. Пасхальную радость невозможно ощутить в полной мере, если не поститься, хотя бы и не так строго, как предписывают монашеские правила [1].

В рамках информационной работы с подучетными сотрудники уголовно-исполнительной инспекции ГУФСИН России по Донецкой Народной Республике в канун Пасхи продемонстрировали документальный фильм «Пасха», который содержит реконструкцию евангельских событий и отвечает на многие вопросы о традициях, их происхождении и истинном значении праздника. Все желающие из числа осужденных приняли участие в тематической викторине, ответив на вопросы об одном из самых важных христианских праздников [1].

Таким образом, мероприятия духовно-нравственного содержания, проводимые накануне и в день православной Пасхи, благотворно влияют на процесс ресоциализации осужденных, способствуют формированию у них позитивного мышления и положительных жизненных ценностей. Отмечается, что вера может стать опорой для тех, кто стремится к исправлению и возвращению к полноценной жизни. Пасха, как один из самых значимых христианских праздников, несет в себе послание любви, прощения и возможности начать новую, законопослушную жизнь.

Список источников

1. ФСИН России: [сайт]. URL: [http:// фсин.пф /news/index. php?ELEMENT_ID=172839](http://фсин.пф/news/index.php?ELEMENT_ID=172839) (дата обращения: 04.07.2025).

References

1. Federal Penal Service of Russia, viewed 4 July 2025, [http:// фсин.пф /news/index. php?ELEMENT_ID=172839](http://фсин.пф/news/index.php?ELEMENT_ID=172839).

Информация об авторах

Игумен Иоасаф (Сорокин) – кандидат филологических наук, помощник начальника УФСИН России по Рязанской области по работе с верующими, директор Центра подготовки церковных специалистов Рязанской епархии;

М. И. Кузнецов – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the authors

Hegumen Joasaph (Sorokin) – PhD (Philology), assistant to the head of the FPS of Russia department in the Ryazan Region for work with believers, Director of the Center for training church specialists of the Ryazan Diocese;

M. I. Kuznetsov – PhD (Pedagogical Sciences), associate professor, associate professor of the department of legal psychology and pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 30.06.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 30.06.2025.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Научная статья
УДК 159.9.07(510)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ (ЮЖНАЯ КОРЕЯ)

Денис Алексеевич Курдин¹

¹ Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

Аннотация. В статье представлен краткий обзор психологической науки в Республике Корея (Южная Корея). Перечислены некоторые сообщества, занимающиеся исследованиями в области психологии. Корейская психологическая ассоциация – это общественная организация, в настоящее время ее членство достигает почти 20 000 человек и постоянно растет. Цель Корейской психологической ассоциации – содействие развитию психологии, распространение профессиональных знаний и прикладных технологий психологии. Автором рассмотрена система подготовки психологов в Республике Корея, в том числе образовательные организации, занимающиеся их обучением и проводящие исследования в области психологии. Приведены примеры некоторых особенных для данной страны культурных феноменов и их психологические исследования (хикikomори, нунчи).

Ключевые слова: Республика Корея, Южная Корея, корейская психология, Корейская психологическая ассоциация, обзор психологических исследований, хикikomори, нунчи

Для цитирования

Курдин Д. А. Психологическая наука в Республике Корея (Южная Корея) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 90–102.

INTERNATIONAL EXPERIENCE

Original article

PSYCHOLOGICAL SCIENCE IN THE REPUBLIC OF KOREA (SOUTH KOREA)

Denis Alekseevich Kurdin¹

¹ Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia, dnskurdin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9292-7342>

Abstract. The article provides a brief overview of psychological science in the Republic of Korea (South Korea). Some communities involved in research in the field of psychology are listed. The Korean Psychological Association is a public organization, currently its membership reaches almost 20,000 people and is constantly growing. The purpose of the Korean Psychological Association is to promote the development of psychology, the dissemination of professional knowledge and applied technologies of psychology. The author examines the system of training psychologists in the Republic of Korea, including educational organizations engaged in their training and conducting research in the field of psychology. Examples of some cultural phenomena specific to this country and their psychological research (hikikomori, nunchi) are given.

Keywords: Republic of Korea, South Korea, Korean psychology, Korean Psychological Association, Psychological Research Review, hikikomori, nunchi.

For citation

Kurdin, D. A. 2025, Psychological science in the Republic of Korea (South Korea)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 90–102.

Продолжая знакомить читателей с особенностями психологической науки в азиатском регионе, сделаем краткий обзор ее развития и состояния в Республике Корея (Южная Корея). Отметим ее отличия от китайской психологической науки и характерные черты для данного региона [1].

Академическая психология в Южной Корее связана с Корейской психологической ассоциацией (КРА)¹. В настоящее время количество ее членов достигает почти 20 000 человек и постоянно растет. Под крылом КРА находятся пятнадцать отделов, включая клиническую психологию, психологию развития, социальную психологию и психологию личности, производственную и организационную психологию, психологическое консультирование, потребительскую психологию и психологию рекламы, когнитивную и биологическую психологию, психологию социальных проблем, школьную психологию, женскую психологию, психологию здоровья, судебную психологию, психологию наркозависимости, психологию коучинга, а также психологические измерения и оценку.

Корейская психологическая ассоциация выдает лицензии в области клинической психологии, психологии консультирования, психологии развития, производственной

¹ См.: URL: <https://www.koreanpsychology.or.kr/main/main.html#HOME> (дата обращения: 10.06.2025).

и организационной психологии, судебной психологии, психологии зависимостей и психологии здоровья, психологии коучинга.

Корейская психологическая ассоциация основана в 1946 г., имеет более чем 70-летнюю историю (рис. 1). Рассмотрим основные вехи ее развития.



Рис. 1. Официальный символ Корейской психологической ассоциации

Основана впервые как Психологическое сообщество Чосон. Общественные отношения в династии Чосон были построены на неоконфуцианских идеалах, а именно на трех основных принципах и пяти моральных дисциплинах. Было четыре класса: знать – янбан, средний класс – чжунгин, простолюдины – санмин и изгои – чонмин. Обществом управляли янбани, которые составляли 10 % населения и имели множество привилегий. Данное положение в обществе наложило определенный отпечаток на деятельность КРА в данный период. В связи с этим в 1948 г. оно было переименовано в Психологическое общество Дэхана, а в 1953 г. – в Корейскую психологическую ассоциацию, которая называется так и в настоящее время.

С 1964 по 1995 год КРА активно развивается, создаются отделы и подразделения: ассоциации клинической психологии и психологов-консультантов, Корейское сообщество промышленной и организационной психологии. Созданы фонды Корейской ассоциации социальной психологии и психологии личности и отделы Корейского общества психологии развития, когнитивной и биологической психологии, медицинских психологов, женской психологии. В этот период опубликован первый номер Корейского психологического журнала. КРА становится членом Международного союза психологических наук (IUPS).

С 1995 г. КРА развивает международные связи: подписаны меморандум о сотрудничестве с психологическим сообществом Южной Африки (PsySSA), постоянно обновляемый Меморандум о взаимопонимании с Американской ассоциацией психологов (APA). С 2019 г. организует общественные слушания по законопроекту о психологах, а с 2022 г. принимает участие в обеспечении соблюдения Закона о психологах.

Цель Корейской психологической ассоциации состоит в том, чтобы содействовать развитию психологии, предоставляя членам место для обмена академической информацией, и профессионального сообщества, распространяя знания и прикладные технологии психологии в обществе.

Отметим, что основная информация о психологических исследованиях содержится на портале DBpia (аналог РИНЦ в Российской Федерации). DBpia – это полнотекстовая база данных научных журналов, издаваемых в Южной Корее, специально предназначенная для студентов и исследователей и охватывающая 8 тематических направлений (рис. 2).



Рис. 2. Официальный символ базы научных исследований

DBria – это академический информационный портал, где вы найдете корейские журналы и диссертации, а также академический контент, который подается на корейских научных платформах (рис. 2). Посетителям DBria в Корее предоставляется информация об использовании статей. Зарегистрировавшись в качестве автора, вы можете получать данные о количестве цитирований, а также идентифицировать профиль автора, такой как ORCID. В коллекции DBria около 4000 периодических изданий, среди которых 1980 эксклюзивны. Публикации представлены на английском и корейском языках. DBria оказывает поддержку в продолжении исследовательской деятельности.

В Корейской психологической ассоциации 15 подразделений, каждое из которых издает соответствующие журналы и регулярно проводит форумы. Рассмотрим некоторые журналы, представленные в базе данных DBria.

«Журнал Корейской психологической ассоциации: право» – издается Корейским обществом судебной психологии. Целью деятельности журнала является содействие вкладу психологии в понимание права и правовой системы посредством фундаментальных и прикладных исследований. Последние опубликованные статьи касаются проблем смягчающего эффекта гендерной дискриминации на психическое здоровье в соответствии с патологическим типом личности преступников [2], отношений между обвиняемым и жертвой при жестоком обращении с детьми [3], влияние интервью и дезинформации на точность воспоминаний очевидцев [4].

Миссия «Журнала Корейской психологической ассоциации: женщины» – с помощью научных работ помочь обществу всесторонне рассмотреть различные проблемы, с которыми сталкиваются женщины в стране и за рубежом, и обнаружить различные темы исследований по вхождению женщин в общество, трудности, которые свойственны им¹. Последние опубликованные статьи затрагивают проблемы гистерэктомии и изменения в жизни женщин среднего возраста [5], влияния пола, возраста судьи и пола обвиняемого на вынесение решения по делу об убийстве [6], влияния фотоактивности в социальных сетях, связанной с внешностью, на аномальное пищевое поведение женщин [7].

«Журнал Корейской психологической ассоциации: консультирование и психотерапия» получил признание за свой авторитет и качество как академический журнал, включенный в список Корейского исследовательского фонда, так как публикует статьи, прошедшие тщательную экспертизу. Редакция журнала заявляет: «Принимая на себя ответственность за то, чтобы быть сообществом в области психологии консультирования, мы будем развиваться и расширять свои границы еще больше в будущем».

¹ См.: URL: <https://kswp.jams.or.kr/co/main/jmMain.kci> (дата обращения: 10.06.2025).

Последние статьи журнала опубликованы по проблематике: опыт консультантов и восприятие опыта клиентов во время сеансов [8], модели сертификации учебного заведения для подготовки специалистов в области психологического консультирования [9], исследование опыта консультантов по борьбе со стыдом клиента [10].

Отдельно стоит рассмотреть тему подготовки специалистов в области психологии и психологической науки.

По данным Корейской психологической ассоциации, в Южной Корее насчитывается 27 четырехлетних университетов с факультетами психологии и 38 факультетов с названием «психология» в других университетах. Общее количество составляет 65 университетов и факультетов на 2016–2017 гг. (исключая киберколледжи и колледжи).

По состоянию на 23 декабря 2022 г., согласно информации от Корейского института развития профессиональных компетенций¹, было представлено 116 кафедр, специализирующихся на психологии, из них: 101 кафедра относится к основным университетам, остальные классифицируются как школы (региональные), киберколледжи или цифровые университеты.

На психологических факультетах изучают консультативную, производственную, социальную, педагогическую психологию и психологическое консультирование.

Аспирантуры обычно делятся на общие и специальные, где студенты осваивают специализированные области психологического знания, интенсифицируя свои конкретные специальности, например клиническая психология, консультативная психология, промышленная и организационная психология, социальная психология, когнитивная психология и развитие. Это разные специальности, которые могут преподаваться в разных школах.

На сайте Корейской психологической ассоциации опубликован официальный список, включающий в себя 51 университет (46 из которых предназначены для студентов старше 19 лет) (табл. 1).

Таблица 1

Выдержка из официального списка университетов

Регион	Университет	Наименование кафедры/факультета
1	2	3
Сеул	Католический университет Кореи	Кафедра психологии
Сеул	Киберуниверситет Кенхи	Кафедра консультативной психологии
Сеул	Корейский университет	Факультет психологии
Сеул	Университет Кванун	Кафедра промышленной психологии
Сеул	Глобальный киберуниверситет	Отделение нейромодульного коучинга на основе мозга
Сеул	Женский университет Дуксунг	Кафедра психологии
Кенсан-Пукто	Восточный университет Тэгу	Консультативная психология

¹ См.: URL: <https://simpluslife.tistory.com> (дата обращения: 10.06.2025).

Окончание таблицы 1

1	2	3
Кенсан-Пукто	Университет Еннам	Кафедра психологии
Кенсан-Намдо	Университет Кеннам	Кафедра психологии
Особая самоуправляющаяся провинция Чеджу	Международный университет Чеджу	Отделение психологического консультирования
Провинция Кенгидо	Университет Хансин	Психология и детство
Провинция Кенгидо	Университет Хансин	Консультативная психология
Провинция Чхунчжон-намдо	Университет Севон	Кафедра консультативной психологии

Отметим также, что некоторые специальности по психологии могут быть сертифицированы. Сертификация признается на национальном уровне. Это – клинический психолог в области психического здоровья (Министерство здравоохранения и социального обеспечения), клинический психолог, карьерный консультант (Служба развития человеческих ресурсов), консультант по делам молодежи (Министерство по вопросам гендерного равенства и семьи).

Кроме того, существуют частная сертификация Корейской психологической ассоциации по следующим специальностям и направлениям: клинический психолог, психолог-консультант (уровень 1, 2), психолог развития (уровень 1, 2), кадровая и организационная психология (эксперт, психолог), криминальный психолог (эксперт) (уровень 1, 2), психология здоровья, когнитивный психолог обучения (уровень 1, 2), школьный психолог (уровень 1, 2), психология зависимостей (эксперт, психолог), коучинг-психолог (уровень 1, 2).

В качестве примера рассмотрим наиболее популярные учебные заведения в Южной Корее, готовящие психологов. Университет Енсе (Yonsei University)¹, в рейтинге QS World University Psychology Rankings за 2024 год, опубликованном Quacquarelli Symonds (QS), ведущим агентством по оценке университетов Великобритании, Университет Енсе занял первое место в Корее (85-е место в мире)]. Университет обладает огромной базой для подготовки специалистов (рис. 3). Приведем список лабораторий этого вуза и заведующих ими профессоров на 2-й семестр 2024 г. (табл. 2).

Таблица 2

Список лабораторий

№ п/п	Лаборатория	Профессор
1	2	2
1	Лаборатория психометрического и компьютерного моделирования	Ким Мин-Сик
2	Лаборатория познания	Ким ЕнХун
3	Лаборатория социальной и культурной психологии	Ким Ханзо
4	Лаборатория оценки программ продвижения и профилактики	Пак Су Чжин

¹ См.: URL: <https://psychsci.yonsei.ac.kr/연세심리>. (дата обращения: 10.06.2025).

Окончание таблицы 2

1	2	2
5	Лаборатория визуальной когнитивной нейронауки	Пак Су Хен
6	Лаборатория регулирования стресса, травм и аффекта	Со Ын Гук
7	Лаборатория социальной психологии и психологии личности	Сон Ен У
8	Лаборатория промышленной и организационной психологии	Сон Хен Чжу
9	Лаборатория психологии развития	Ли До Чжун
10	Лаборатория школьного и профориентационного консультирования	Юнг Кен Ми
11	Лаборатория когнитивных и нейронных систем обработки информации	Чхве Джун Хо
12	Лаборатория психологии консультирования	Чан Хи Джун
13	Лаборатория цифрового психического здоровья	О Бен Хо
14	Лаборатория зрения, познания и сознания	Хан Кван Хи
15	Лаборатория когнитивной инженерии	Ли Сан Мин

Корейский университет «Школа психологии» (Korea University School of Psychology)¹. По данным рейтингового агентства университетов World University Rankings, университет занимает 1-е место в Южной Корее 3 года подряд.

Факультет психологии в Корейском университете был основан в 1959 г. как факультет педагогической психологии Колледжа свободных искусств и наук, первая группа студентов была набрана в 1960 г.

Университет готовит психологов по различным специальностям и дает обширные знания в области психологии. Приведем пример расписания курсов и имена профессоров, ведущих данные дисциплины (табл. 3).

Таблица 3

Список курсов по психологии в университете

Номер курса	Название курса	Профессор
PSYC201	Основы психологии I	Чиве Джун Сих
PSYC202	Основы психологии II	Чиве Бин Су
PSYC209	Элементарная психостатистика	Тэкон Ли
PSYC221	Сенсорная и перцептивная психология	Кли Чозен
PSYC224	Психология памяти	Нам Чун
PSYC236	Психологическое тестирование	Чо Бин Бин
PSYC241	Промышленная психология	Ха Юйджин
PSYC271	Биологическая психология	Чо Бин Сан
PSYC275	Психология развития	Дживон Хо
PSYC277	Социальная психология	Хо Тоя Гюн

Факультет психологии Сеульского национального университета (Department of Psychology Seoul National University)² был основан в 1946 г. при колледже Мунри одновременно с образованием Республики Корея. На факультете готовят ученых, которые возглавляют корейское психологическое сообщество и вносят большой вклад в развитие

¹ См.: URL: <https://psy.korea.ac.kr> (дата обращения: 10.06.2025).

² См.: URL: https://psych.snu.ac.kr/e_main.php (дата обращения: 10.06.2025).

корейского общества. В последние годы вуз превратился в образовательное учреждение мирового класса. Факультет активно занимается развитием международных связей и регулярно приглашает профессоров из других вузов для чтения так называемых титульных лекций. Приведем фрагмент расписания таких лекций за 2024 г. (табл. 4).

Таблица 4

Список курсов по психологии в университете

Мероприятие	Дата проведения
Руководство по внешности, профессор Ким Пик Ель (Университет Денвера)	23.09.2024
Информация о внешних профессиях, Лиана Мондао (Университет Новой Зеландии)	18.07.2024
Информация о внешних деталях, Легк Пес Банк (Университет Цюриха)	27.06.2024
Лекция профессора Френко Петенкин (Технологический университет Оттавы)	17.06.2024
Лекция профессора Френко Петенкин (Институт психологических наук Калифорнии)	17.06.2024
Руководство по внешним профессиям, Хан-Эул Ла (Университет Пенсильвании)	30.05.2024

Кроме подготовки специалистов, сосредоточения научных психологических знаний в журналах и создания наукометрической базы данных психологических исследований, психологический дискурс концентрируется вокруг специальных исследований, заказчиком которых выступает государство. Например, государственная программа «Национальный план по предотвращению суицидов», которая действует с 2017 г. и предоставляет расширенный доступ к консультациям на данную тему¹. В рамках данной программы было проведено множество исследований. Одно из них было направлено на изучение способов улучшения доступности служб здоровья, в частности выявление барьеров, которые препятствуют доступу к услугам по охране психического здоровья. С этой целью анализировались вторичные данные, проводились опросы подростков и взрослых, а также индивидуальные интервью и интервью с фокус-группами. Исследование показало, что психические расстройства часто табуированы, особенно среди старшего поколения, однако молодежь активнее обращается за помощью через онлайн-платформы.

В Южной Корее существует проблема нехватки специалистов: на 10 000 человек приходится 1 психиатр, например, в США – 1 на 500.

В Южной Корее организуется множество специфичных для азиатского региона культурно-ориентированных исследований. Nunchi (눈치) – изучение социальной интуиции как механизма адаптации в коллективе. Нунчи – это способность адекватно реагировать на изменения в окружающей социальной среде. Нунчи – корейское искусство предугадывать поступки людей и мягко управлять любой ситуацией.

Разберем публикации, в которых анализируются психологические стороны данного процесса. Ученый Хен Су Ли исследовал в своей диссертации взаимосвязь между нунчи и межличностными проблемами [11]. Он фокусировался на причинах феномена нунчи, а не на его характеристиках, и нунчи изучался как негативная черта, но было обнаружено, что нунчи оказывает положительное влияние на психическое здоровье,

¹ См.: URL: <https://repository.kihasa.re.kr/bitstream/201002/34621/1/연구보고서%202019-29.pdf> (дата обращения: 10.06.2025).

уменьшая психологические проблемы, такие как тревога и депрессия, и улучшая межличностные отношения и благополучие. В частности, в корейском обществе нунчи возникает в большинстве межличностных отношений, и когда люди вступают во взрослую жизнь.

Хен Су Ли обследовал 708 человек в возрасте от 18 до 30 лет (304 мужчины, 404 женщины) с помощью анкеты. Перед проверкой исследовательской модели были проведены базовые статистические и корреляционные анализы. В результате самооценка имеет связь между нунчи и межличностными проблемами. Было показано, что высокий уровень нунчи повышает самооценку и уменьшает межличностные проблемы.

Следующий специфический для азиатского региона психологический феномен *Nikikomori* (히키코모리) – феномен социальной изоляции среди молодежи, связанный с давлением в образовании и на работе.



Рис. 3. Офис аспирантуры факультета психологии



Рис. 4. Здание факультета



Рис. 5. Хикикомори в Корее

Хикикомори в Корее – это явление, которое, хотя и имеет свои корни в японской культуре, также наблюдается в Южной Корее. В последние годы проблема социальной изоляции среди молодых людей стала все более заметной как в Японии, так и в других азиатских странах, включая Корею. Тем не менее особенности проявления этого феномена в Корее отличаются от тех, что существуют в Японии, поскольку они связаны с уникальными культурными, социальными и экономическим контекстами.

В Южной Корее наблюдается рост числа молодых людей, которые добровольно отстраняются от общественной жизни, отказываются от учебы и работы, предпочитая проводить время в одиночестве. Это явление, хотя и имеет свои особенности, во многом схоже с тем, что наблюдается в других странах Азии. Люди, попадающие в такую ситуацию, часто уединяются в своих комнатах, избегают контактов с внешним миром и погружаются в виртуальную реальность (рис. 5)

Психологические исследования, посвященные хикикомори, провели ученые Ной Га Бин, Ли Со Мин и Ким Чже Хи. Они проанализировали переживания и причины хикикомори у молодежи в Южной Корее [12]. Цель данного исследования – изучение реального опыта молодых одиноких людей (хикикомори), причин сохранения изоляции хикикомори, а также практического опыта хикикомори у молодых людей, которые уединяются дома и отказываются от большинства форм контактов и отношений с внешним миром в течение длительного периода. Объектом исследования были молодые люди в возрасте от 19 до 34 лет, пережившие изоляцию более 3 месяцев при разрыве социальных отношений. На основе результатов этих исследований был описан опыт молодых людей в изоляции и причины появления изолированной молодежи.

Таким образом, психологическая наука в Южной Корее активно развивается и имеет хороший потенциал в мировом психологическом дискурсе. В Корейской психологической ассоциации состоят почти 20 000 человек, что не так мало в сравнении с численностью населения. Образование и подготовка специалистов по психологии представлены также весьма достойно (27 университетов с факультетами психологии). Особо выделим отличие от мировых психологических исследований, состоящее в изучении феноменов нунчи и хикикомори, а также высокого уровня суицидов среди молодежи.

Список источников

1. Курдин Д. А. Китайская психологическая наука: обзор актуальных исследований // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. № 3(04). С. 95–104.
2. Ли Хе Джи, Суджунг Ли. Исследование по изучению смягчающего эффекта гендерной дискриминации на психическое здоровье в соответствии с патологическим типом личности преступников, занимающихся преследованием: фокус на MMPI-2 // Журнал Корейской психологической ассоциации: право. 2025. № 16(1). С. 1–42. URL: <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.1> (дата обращения: 10.06.2025).
3. Ханбюль, Минджи Ким. Влияние отношений между обвиняемым и жертвой в жестокости обращении с детьми и доказательства негативной личности обвиняемого на судебное решение по делу // Журнал Корейской психологической ассоциации: право. 2025. № 16(1), С. 43–62. URL: <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.43> (дата обращения: 10.06.2025).
4. Ким Чжэ Ху, Ынкен Чо. Влияние самозаполненных интервью и дезинформации на точность воспоминаний очевидцев // Журнал Корейской психологической ассоциации: право. 2025. № 16(1). С. 63–88. URL: <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.63> (дата обращения: 10.06.2025).
5. Юн Со Ен. Исследование физических потерь и адаптации: опыт гистерэктомии и изменения в жизни женщин среднего возраста // Журнал Корейской психологической ассоциации: женщины. 2025. № 30(1). С. 31–48.
6. Ким Ю Джин. Влияние пола, возраста и пола судьи обвиняемого на вынесение решения по делу об убийстве по семейной страховке // Журнал Корейской психологической ассоциации: женщины. 2025. № 30(1). С. 49–72.
7. Джиен О Джун. Влияние фотоактивности, связанной с внешностью в социальных сетях, на аномальное пищевое поведение женщин в возрасте 20 лет: последовательный посреднический эффект самообъективации и бытового восприятия // Журнал Корейской психологической ассоциации: женщины. 2025. № 30(1). С. 73–101.
8. Ли Се Ли, Чан Хен Джин, Ким Сон, ЕнГю Джин. Опыт консультантов и восприятие опыта клиентов во время сеансов консультирования: консенсусное качественное исследование // Журнал Корейской психологической ассоциации: консультирование и психотерапия. 2025. № 37(1). С. 1–32.
9. Лим Джи Сук, Сон Бо Ен, Пэк Сан Ын. Предложение модели сертификации учебного заведения для подготовки специалистов в области психологического консультирования (в полевых условиях): основано на зарубежных законодательных квалификациях и отечественных частных квалификациях // Журнал Корейской психологической ассоциации: консультирование и психотерапия. 2025. № 37(1). С. 33–67.
10. Ким Сон А, Ким Ын Ха. Качественное исследование опыта консультантов по борьбе со стыдом клиента: фокус на восприятии и вмешательстве консультанта // Журнал Корейской психологической ассоциации: консультирование и психотерапия. 2025. № 37(1). С. 69–95.
11. Хен Су Ли (2024). Взаимосвязь между Нунчи и межличностными проблемами: двойной опосредующий эффект ясности Я-концепции и повышения самооценки [Магистерская диссертация, Кенбукский университет]. URL: <https://www.riss.kr/link?id=T16984010> (дата обращения: 10.06.2025).
12. Ной Га Бин, Ли Со Мин, Ким Чже Хи. Анализ опыта и причин хикикомори в юности // Корейский журнал социального обеспечения. 2021. № 73(2). С. 57–81.

References

1. Kurdin, D. A. 2024, 'Chinese psychological science: a review of current research', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(04), pp. 95–104.
2. Lee, Hye Ji & Sujung, Lee 2025, 'A study on the mitigating effect of gender discrimination on mental health in accordance with the pathological personality type of criminals involved in harassment: focus on MMPI-2', *Journal of the Korean Psychological Association: Law*, iss. 16(1), pp. 1–42, viewed June 10 2025, <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.1>.
3. Hanbul, Minji Kim 2025, 'The impact of the relationship between the accused and the victim of child abuse and evidence of the accused's negative personality on the court decision in the case', *Journal of the Korean Psychological Association: Law*, iss. 16(1), pp. 43–62, viewed June 10 2025, <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.43>.
4. Kim, Jae-hu Eunken, Cho 2025, 'The influence of self-filled interviews and misinformation on the accuracy of eyewitness accounts', *Journal of the Korean Psychological Association: Law* iss. 16(1), pp. 63–88, viewed June 10 2025, <https://doi.org/10.53302/kjfp.2025.03.16.1.63>.
5. Yoon, So Young, Physical loss and adaptation research: the experience of hysterectomy and changes in the lives of middle-aged women 2025, *Journal of the Korean Psychological Association: Women*, iss. 30(1), pp. 31–48.
6. Kim, Yu Jin 2025, 'The influence of the gender, age and gender of the judge of the accused on the decision in the case of murder on family insurance', *Journal of the Korean Psychological Association: Women*, iss. 30(1), pp. 49–72.
7. Jien, O Juen 2025, 'The influence of photoactivity related to appearance in social networks on abnormal eating behavior of women in their 20s: a consistent intermediary effect of self-objectification and everyday perception', *Journal of the Korean Psychological Association: Women*, iss. 30(1), pp. 73–101.
8. Lee, Se Lee, Jang, Hyun Jin, Kim, Song & Yongyu, Jin 2025, 'The experience of consultants and the perception of client experience during counseling sessions: a consensus qualitative study', *Journal of the Korean Psychological Association: Counseling and Psychotherapy*, iss. 37(1), pp. 1–32.
9. Lim, Ji Suk, Song, Bo Yeong & Paek, Sang Eun 2025, 'The proposal of an educational institution certification model for training specialists in the field of psychological counseling (in the field): Based on foreign legislative qualifications and domestic private qualifications', *Journal of the Korean Psychological Association: Counseling and Psychotherapy*, iss. 37(1), pp. 33–67.
10. Kim, Sung Ah, Kim, Eun Ha 2025, 'A qualitative study of the experience of consultants in dealing with client shame: focus on the perception and intervention of a consultant', *Journal of the Korean Psychological Association: Counseling and Psychotherapy*, iss. 37(1), pp. 69–95.
11. Hyun, Soo Lee 2024, *The relationship between nunchi and interpersonal problems: the dual mediating effect of self-concept clarity and self-esteem enhancement: Master's thesis*, Gyeongbuk University, viewed June 10 2025, <https://www.riss.kr/link?id=T16984010>.
12. Noy, Ga Bin, Lee, Seo, Min & Kim, Jae Hee 2021, 'An analysis of the experience and causes of hikikomori in youth', *Korean Social Security Magazine*, iss. 73(2), pp. 57–81.

Информация об авторе

Д. А. Курдин – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии.

Information about the author

D. A. Kurdin – PhD (Psychology), associate professor of the department of general and pedagogical psychology.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 30.06.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 30.06.2025.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья
УДК 159.9:343.8-054.6

ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОСУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Ирина Викторовна Ухова¹, Ирина Сергеевна Ганишина²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ i.uhova62@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6322-4137>

² irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

Аннотация. В эмпирическом исследовании приняли участие 100 осужденных мигрантов, отбывающих наказание в исправительных учреждениях УФСИН России по Рязанской области, в том числе содержащихся в строгих условиях отбывания наказания, штрафных изоляторах и помещениях камерного типа. Из них 90 % имеют гражданство СНГ, граждане других стран – 7 %, лица без гражданства – 3 %. С помощью анализа личных дел осужденных мигрантов и проведенного тестирования по методике «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри) выявлены высокие усредненные значения показателей агрессивного поведения осужденных по шкалам «Физическая агрессия», «Гнев», что указывает на наличие склонности к эскалации конфликтных ситуаций, проявлению раздражительности, гнева и физической агрессии. По шкале «Враждебность» у осужденных мигрантов выявлен выше среднего уровень склонности к подозрительности и обидчивости. Установлено, что у осужденных мигрантов в местах лишения свободы диагностированы высокие показатели по «Интегральной шкале» уровня агрессивности. Определен уровень агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы. Выявлены перспективы использования в профессиональной деятельности пенитенциарными психологами исправительных учреждений методики «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри).

Ключевые слова: агрессивное поведение, уголовно-исполнительная система, осужденные мигранты, исправительные учреждения, методика «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри)

Для цитирования

Ухова И. В., Ганишина И. С. Диагностика агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 103–111.

© Ухова И. В., Ганишина И. С., 2025



Статья лицензируется в соответствии с лицензией [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Original article

DIAGNOSIS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CONVICTED MIGRANTS IN PLACES OF DETENTION

Irina Viktorovna Ukhova¹, Irina Sergeevna Ganishina²

^{1,2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ i.uhova62@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6322-4137>

² irinaganishina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5137-4035>

Abstract. The empirical study involved 100 convicted migrants serving sentences in correctional institutions of the FPS of Russia in the Ryazan region, including those held in strict conditions of serving their sentences, penal isolation cells and cell-type rooms. Of these, 90 % have CIS citizenship, citizens of other countries – 7 %, and stateless persons – 3 %. By analyzing the personal files of convicted migrants and testing using the method of the "Bass – Perry aggression level questionnaire" (A. Bass and M. Perry), high average values of indicators of aggressive behavior of convicts on the scales of "Physical aggression" and "Anger" were revealed, which indicates the presence of a tendency to escalate conflict situations, irritability, anger and physical aggression. According to the "Hostility" scale, convicted migrants have an above-average level of tendency to suspicion and resentment. It has been established that convicted migrants in places of detention have been diagnosed with high rates on an "Integral scale" of the level of aggressiveness. The level of aggressive behavior of convicted migrants in places of detention has been determined. The prospects of using the method "Bass – Perry aggression level questionnaire" (A. Bass and M. Perry) in professional activity by penitentiary psychologists of correctional institutions are revealed.

Keywords: aggressive behavior, penal system, convicted migrants, correctional institutions, the "Bass – Perry aggression level questionnaire" methodology (A. Bass and M. Perry)

For citation

Ukhova, I. V. & Ganishina, I. S. 2025, 'Diagnosis of aggressive behavior of convicted migrants in places of detention', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 103–111.

Актуальность исследования детерминирована участвовавшими случаями агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы. Агрессивное, конфликтное, провокационное и демонстративно-шантажное поведение осужденных мигрантов нередко дезорганизует работу исправительных учреждений, угрожает безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы, жизни и здоровью других осужденных. Особую опасность, на наш взгляд, имеет противодействие осужденных мигрантов сотрудникам пенитенциарных учреждений, игнорирование их законных требований и интересов, физическая агрессия в отношении персонала уголовно-исполнительной системы.

Согласно данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации, в последние годы наблюдается тенденция повышения агрессии мигрантов. Так, в 2010 г. было совершено 44 596 преступлений гражданами государств – участников СНГ в (прирост – 16 %), в 2011 – 40 499 (9,2 %), 2012 – 37 519 (7,9 %), 2013 – 40 295 (8 %), 2014 – 38 498 (2,1 %), 2015 – 42 070 (6,7 %), 2016 – 38 051 (8,5 %), 2017 – 36 233 (5,9 %), 2018 – 34 323 (5,3 %), 2019 – 31 010 (9,7 %), 2020 – 30 835 (0,6 %), 2021 – 28 520 (7,5 %), 2022 г. – 32 937 (прирост – 15,5 %)¹.

В Российской Федерации тенденция к увеличению количества преступлений, совершенных мигрантами, ведет к увеличению процентного количества осужденных мигрантов в местах лишения свободы по отношению к общему числу осужденных в исправительных учреждениях. В связи с этим уже на этапе помещения осужденного мигранта в карантинное отделение следует оперативно делать психологическую диагностику на предмет выявления склонности к агрессивному поведению в местах лишения свободы. Это позволит проводить индивидуально-психологическую и воспитательную работу с данной категорией осужденных, направленную на профилактику возникновения конфликтных ситуаций, нарушений правил внутреннего распорядка, захватов в заложники сотрудников и массовых беспорядков.

С. А. Красненкова выявила особенности поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы: низкий уровень знания русского языка, замкнутость и негативный настрой по отношению к сотрудникам уголовно-исполнительной системы и большинству осужденных, нежелание и пренебрежение во взаимодействии с социальными работниками и психологами [1, с. 75].

А. И. Барышева, С. И. Кириллов, С. В. Кривошеев, Е. В. Прокопенко отмечают, что обеспокоенность вызывает стремление осужденных мигрантов противодействовать проведению режимных мероприятий, не реагировать на действия сотрудников уголовно-исполнительной системы при совершении религиозных обрядов, защищать интересы своей малой группы, в том числе и посредством физической агрессии [2, с. 164; 3, с. 322].

О. С. Джумабаев, М. В. Ионцева указывают, что у осужденных мигрантов возникает чувство отчуждения от этнических групп, что приводит к эскалации агрессивного и конфликтного поведения внутри общины и с другими осужденными [4, с. 207; 5, с. 295].

По данным Н. Н. Карькиной, деятельность осужденных мигрантов характеризуется закрытостью поведения, конспиративностью, борьбой за материальные и культурные блага [6, с. 11].

И. С. Ганишина, И. В. Ухова указывают, что осужденные мигранты насаждают собственные правила поведения другим осужденным и даже в неконфликтных ситуациях проявляют агрессивное поведение по отношению к сотрудникам исправительных учреждений [7, с. 32; 8, с. 335].

По мнению Т. С. Хван, внедрение в Федеральную службу исполнения наказаний специализированных учреждений для осужденных мигрантов позволит не только модернизировать уголовно-исполнительную систему, но и уменьшить количество конфликтов на национальной и этнической почве [9, с. 250; 10, с. 144].

С. Н. Ениколопов описывает агрессию, как поведение, детерминированное эмоциональными реакциями и когнитивными установками [11, с. 8]. В связи с этим важную роль следует отводить психопрофилактике и коррекции агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы.

¹ См.: Количество преступлений, совершенных гражданами государств – участников СНГ // Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации. URL: http://crimestat.ru/offenses_chart (дата обращения: 24.07.2025).

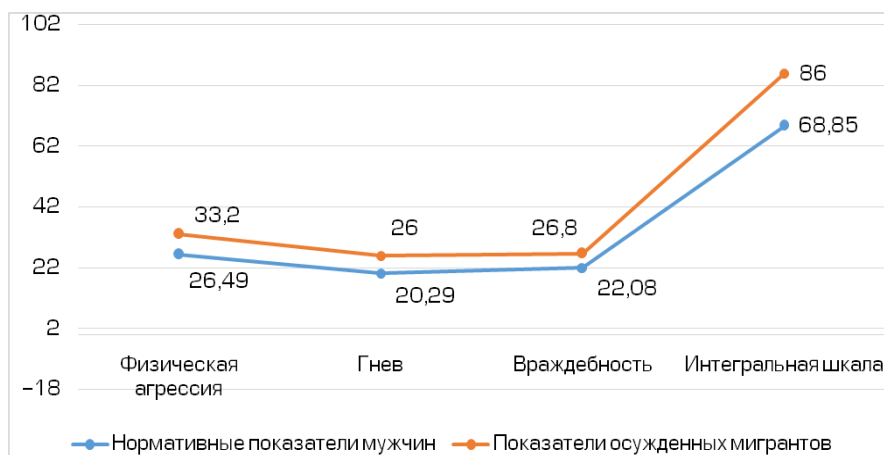


Рис. Усредненные значения показателей агрессивного поведения осужденных мигрантов и нормативные показатели мужчин по методике «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри)

И. С. Ганишина, И. В. Ухова отмечают, что в среде осужденных мигрантов преобладают конфликтные ситуации по бытовым вопросам в силу различий воспитания, культуры, в межличностных отношениях демонстрируют патриархальные ценности, традиции и обычаи и настаивают на позиции, что подчиняться готовы только уважаемым членам своей диаспоры [12, с. 354; 13, с.19].

В эмпирическом исследовании приняло участие 100 человек, в том числе отбывающие наказание в строгих условиях содержания, штрафных изоляторах и помещениях камерного типа. Из них 90 % осужденных мигрантов имеют гражданство СНГ, граждане других стран – 7 %, лица без гражданства – 3 %. Исследование проводилось в исправительных учреждениях УФСИН России по Рязанской области.

С. Н. Ениколопов и Н. П. Цибульский адаптировали методику «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри) и включили в нее шкалы «Физическая агрессия», «Гнев», «Враждебность» и «Интегральная шкала» [14, с. 115–124; 15].

В ходе эмпирического исследования выявлено, что по шкале «Физическая агрессия» усредненные значения показателей осужденных мигрантов составили 33,2 балла, что, как видно из рисунка, существенно выше нормативного показателя мужчин (26,49 балла). Следовательно, высокий уровень склонности к проявлению физической агрессии осужденных мигрантов детерминирует их агрессивное поведение и поведенческий компонент, побуждая в конфликтной ситуации руководствоваться не стратегиями избегания, приспособления или компромиссного поведения, а переходить к активным действиям с применением физической силы.

В местах лишения свободы данная тенденция может быть опасна для нормальной деятельности исправительных учреждений и безопасности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Согласно С. Н. Ениколопову, Н. П. Цибульскому нормативные показатели уровня агрессивности мужчин распределились следующим образом: по шкале «Физическая агрессия» – 26,49 балла, по шкале «Гнев» – 20,29, по шкале «Враждебность» – 22,08, по интегральной шкале – 68,85 балла [14, с. 120].

По шкале «Гнев» усредненные значения показателей осужденных мигрантов (26 баллов) указывают на высокий уровень склонности к раздражительности и гневу, что существенно выше нормативного показателя мужчин (20,29 балла). Высокий уровень аффективного компонента агрессии осужденных мигрантов в местах лишения свободы включает в себя физиологическое возбуждение и подготовку эмоциональной сферы проявления агрессии в отношении других осужденных и сотрудников исправительных учреждений даже в неконфликтных ситуациях.

По шкале «Враждебность» усредненные значения показателей осужденных мигрантов (26,8 балла) указывают на средний уровень склонности к подозрительности и обидчивости, однако смещены в область высоких значений и находятся в самой верхней границе для идентификации как высокого уровня, что существенно выше нормативного показателя мужчин (20,29 балла). Выше среднего уровень когнитивного компонента агрессии осужденных мигрантов в местах лишения свободы способствует переживанию чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний, что может быть опосредовано различиями национального менталитета, религиозных воззрений и понимания правил внутреннего распорядка исправительных учреждений.

По «Интегральной шкале» уровень агрессивности осужденных мигрантов в местах лишения свободы составил 86 баллов. Следовательно, данная категория осужденных, в отличие от нормативных показателей мужчин (68,85 балла), демонстрирует достаточно высокий уровень склонности к проявлению агрессии. В исправительных учреждениях агрессивное поведение осужденных мигрантов затрудняет адаптацию в среде осужденных, способствует проявлению соперничества, эскалации конфликтного поведения по отношению к сотрудникам, препятствует успешности трудовой деятельности на производстве в промышленной зоне.

Осужденные мигранты в местах лишения свободы демонстрируют склонность к проявлению физической агрессии, раздражительности и гневу, подозрительности и обидчивости.

Профессиональная деятельность пенитенциарных психологов направлена на выявление и психологическую коррекцию склонности к деструктивному и агрессивному поведению осужденных, профилактике конфликтов в среде осужденных и в отношении сотрудников.

Перспективой использования методики «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри) в профессиональной деятельности пенитенциарных психологов является определение уровня агрессивности у осужденных мигрантов в местах лишения свободы, так как 24 вопроса опросника имеют простые и понятные для иностранцев формулировки и не искажают полученные результаты ввиду отсутствия языкового барьера при заполнении бланков.

Опросник агрессивности Басса – Дарки (А. Басс и А. Дарки) – более объемная методика, включающая в себя 75 стимулов и 8 шкал. При диагностике агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы с помощью данной методики психометрические результаты теста часто не являются достоверными, так как большой объем вопросов встречает не только сопротивление в заполнении бланков осужденными мигрантами, но и агрессивные и враждебные реакции по отношению к пенитенциарным психологам исправительных учреждений.

Интерпретация результатов психодиагностического обследования возможна с помощью не только автоматизированного рабочего места пенитенциарного психолога Psychometric Expert, но и ручной обработки полученных данных и сравнения выявленных показателей с нормативными показателями. Рекомендации для индивидуально-воспитательной и профилактической работы с осужденными мигрантами необходимо формировать в зависимости от выраженности фактора агрессивности и их склонности к проявлению физической агрессии, раздражительности и гневу, подозрительности и обидчивости.

Методика «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри) позволит пенитенциарным психологам прогнозировать поведение осужденных мигрантов в местах лишения свободы и своевременно проводить психокоррекционную и профилактическую работу.

Следовательно, агрессивное поведение в среде осужденных и по отношению к сотрудникам уголовно-исполнительной системы может способствовать совершению групповых неповиновений законным требованиям администрации исправительных учреждений, массовых беспорядков и захватов в заложники личного состава с причинением вреда жизни и здоровью. Необходимо по прибытии в места лишения свободы осужденного мигранта выявлять склонность к агрессивному поведению и проводить психокоррекционную и профилактическую работу по недопущению конфликтного и демонстративно-шантажного поведения.

На основании проведенного теоретико-эмпирического исследования нами были сформулированы следующие выводы:

1. Результаты изучения особенностей агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы указывают на то, что по шкале «Физическая агрессия» средние значения показателей осужденных мигрантов (33,2 балла) выше нормативного показателя мужчин (26,49 балла), что детерминирует предрасположенность осужденных мигрантов эскалировать конфликтные ситуации с позиции силы. В местах лишения свободы осужденные мигранты в конфликтных ситуациях могут переходить к активным действиям с применением физической силы по отношению к другим осужденным и сотрудникам уголовно-исполнительной системы.

2. По шкале «Гнев» усредненные значения показателей осужденных мигрантов (26 баллов) подтверждают высокий уровень склонности к раздражительности и гневу, что существенно выше нормативного показателя мужчин (20,29 балла). Осужденные мигранты имеют лабильную эмоциональную сферу, которая детерминирует быстрое физиологическое возбуждение, побуждающее к проявлению к агрессии.

3. По шкале «Враждебность» усредненные значения показателей осужденных мигрантов (26,8 балла) существенно выше нормативного показателя мужчин (20,29 балла), что указывает на средний уровень склонности к подозрительности и обидчивости. Различия национального менталитета, этнической идентичности, религиозных воззрений приводят к переживанию чувства несправедливости и ущемленности, что формирует враждебные и агрессивные реакции по отношению к окружающим.

4. По «Интегральной шкале» усредненные значения уровня агрессивности осужденных мигрантов (86 баллов) выше нормативных показателей мужчин (68,85 балла) по методике «Опросник уровня агрессивности Басса – Перри» (А. Басс и М. Перри). В исправительных учреждениях агрессивное поведение осужденных мигрантов затрудняет адаптацию в среде осужденных, способствует проявлению соперничества, эскала-

ции конфликтного поведения по отношению к сотрудникам уголовно-исполнительной системы, препятствует успешности трудовой деятельности на производстве в промышленной зоне.

5. Перспективой использования методики «Опросник уровня агрессивности Басса-Перри» (А. Басс и М. Перри) в профессиональной деятельности пенитенциарных психологов является своевременная диагностика агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы.

Список источников

1. Красненкова С. А. Профилактика пенитенциарных преступлений на этнической и религиозной почве // Юристъ-Правоведъ. 2014. № 5(66). С. 73–77.
2. Барышева А. И., Кириллов С. И., Прокопенко Е. В. Некоторые проблемы предупреждения преступлений, совершаемых на межэтнической основе // Право: история и современность. 2024. Т. 8, № 2. С. 161–166. DOI: 10.17277/pravo.2024.02.pp.161-166.
3. Кириллов С. И., Кривошеев С. В. Особенности проявления насилия в следственных изоляторах иностранными гражданами // Право: история и современность. 2023. Т. 7, № 3. С. 317–323. DOI: 10.17277/pravo.2023.03.pp.317-323.
4. Джумабаев О. С., Ионцева М. В. Особенности этнической идентичности осужденных мигрантов с рецидивным поведением: развитие толерантности у осужденных мигрантов к другим этническим группам // Вестник университета. 2023. № 6. С. 205–211. DOI: 10.26425/1816-4277-2023-6-205-211.
5. Джумабаев О. С., Ионцева М. В. Транснациональный аспект криминальной миграции // Реформы в России и проблемы управления 2023 : материалы 38-й Всерос. науч. конф. молодых ученых (Москва, 12–13 апр. 2023 г.). М. : Гос. ун-т управления, 2023. С. 293–296.
6. Карькина Н. Н. Обеспечение безопасности осужденных – представителей этнических групп от криминальных угроз в местах лишения свободы : дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2010. 168 с.
7. Ганишина И. С., Ухова И. В. Психологическое сопровождение осужденных мигрантов в местах лишения свободы // Актуальные проблемы психологического обеспечения деятельности прокуратуры и правоохранительных органов : сб. материалов круглого стола (Москва, 24 апр. 2025 г.). М. : Университет прокуратуры Российской Федерации, 2025. С. 29–35.
8. Ухова И. В., Ганишина И. С. Проблемы агрессивного поведения осужденных мигрантов в местах лишения свободы и некоторые инновационные технологии их нивелирования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с дистанц. и междунар. участием (Ульяновск, 23–24 дек. 2024 г.). Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (изд. «Зебра»), 2024. С. 333–336.
9. Хван Т. С. Вопросы исполнения в отношении осужденных – иностранцев и лиц без гражданства уголовных наказаний, не связанных с лишением свободы // Евразийский юридический журнал. 2018. № 2(117). С. 249–252.
10. Хван Т. С. Отбывание наказания осужденными – иностранными гражданами и лицами без гражданства : дис. ... канд. юрид. наук. Рязань, 2019. 243 с.
11. Ениколопов С. Н. Агрессия и агрессивность насильственных преступников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 20 с.

12. Ухова И. В. Агрессивное поведение осужденных мигрантов в местах лишения свободы как угроза национальной безопасности // Духовно-нравственное воспитание личности в пенитенциарной системе: педагогические и социально-психологические аспекты (Рязань, 7 февр. 2025 г.) : сб. тр. конф. Тверь : НИИ ФСИН России, 2025. С. 353–356.

13. Ганишина И. С. Опыт работы психологических служб уголовно-исполнительной системы с наркозависимыми осужденными // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 12(42). С. 18–20.

14. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. Т. 28, № 1. С. 115–124.

15. Лобаскова М. М., Адамович Т. В., Исмагуллина В. И., Маракшина Ю. А., Малых С. Б. Психометрический анализ опросника агрессивности Басса – Перри // Теоретическая и экспериментальная психология. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskiy-analiz-oprosnika-agressivnosti-bassa-perri> (дата обращения: 22.07.2025).

References

1. Krasnenkova, S. A. 2014, 'Prevention of penitentiary crimes on ethnic and religious grounds', *Jurist-Legist*, iss. 5(66), pp. 73–77.

2. Barysheva, A. I., Kirillov, S. I. & Prokopenko, E. V. 2024, 'Some problems of preventing crimes committed on an interethnic basis', *Law: history and modernity*, vol. 8, iss. 2, pp. 161–166, doi: 10.17277/pravo.2024.02.pp.161-166.

3. Kirillov, S. I. & Krivosheev, S. V. 2023, 'Peculiarities of violence in pre-trial detention facilities by foreign citizens', *Law: history and modernity*, vol. 7, iss. 3, pp. 317–323, doi: 10.17277/pravo.2023.03.pp.317-323.

4. Dzhumabaev, O. S. & Iontseva, M. V. 2023, 'Features of ethnic identity of convicted migrants with recidivistic behavior: the development of tolerance among convicted migrants towards other ethnic groups', *Bulletin of the University*, iss. 6, pp. 205–211, doi: 10.26425/1816-4277-2023-6-205-211.

5. Dzhumabaev, O. S. & Iontseva, M. V. 2023, 'The transnational aspect of criminal migration', in *Reforms in Russia and management problems 2023: materials of the 38th All-Russian scientific conference of young scientists, Moscow, April 12–13, 2023*, State University of Management, pp. 293–296, Moscow.

6. Karkina, N. N. 2010, *Ensuring the safety of convicts representing ethnic groups from criminal threats in places of detention: PhD thesis (Law)*, Ryazan.

7. Ganishina, I. S. & Ukhova, I. V. 2025, 'Psychological support for convicted migrants in places of detention', in *Actual problems of psychological support for the activities of the prosecutor's office and law enforcement agencies: collection of materials of the round table, Moscow, April 24, 2025*, University of the Prosecutor's Office of the Russian Federation, pp. 29–35 Moscow.

8. Ukhova, I. V. & Ganishina, I. S. 2024, 'Problems of aggressive behavior of convicted migrants in places of detention and some innovative technologies for their leveling', in *Actual problems of modern education: experience and innovations: materials of the All-Russian scientific and practical conference, Ulyanovsk, December 23–24, 2024*, Kenshenskaya Victoria Valeryevna (Zebra publishing house), pp. 333–336, Ulyanovsk.

9. Khvan, T. S. 2018, 'Issues of execution of non-custodial criminal penalties against convicted foreigners and stateless persons', *Eurasian Law Journal*, iss. 2(117), pp. 249–252.

10. Khvan, T. S. 2019, *Serving sentences by convicted foreign citizens and stateless persons: PnD thesis (Law)*, Ryazan.

11. Enikolopov, S. N. 1984, *Aggression and aggressiveness of violent: PhD thesis (Psychology)*, Moscow.

12. Ukhova, I. V. 2025, 'Aggressive behavior of convicted migrants in places of detention as a threat to national security', in *Spiritual and moral education of a person in the penitentiary system: pedagogical and socio-psychological aspects: collection of works of the conference, Ryazan, February 7, 2025*, Research Institute of the FPS of Russia, pp. 353–356, Tver.

13. Ganishina, I. S. 2014, 'Experience of the work of psychological services of the penal system with drug-addicted convicts', *Science and business: ways of development*, iss. 12(42), pp. 18–20.

14. Enikolopov, S. N. & Tsibulsky, N. P. 2007, 'Psychometric analysis of the Russian-language version of the Questionnaire for the diagnosis of aggression by A. Bass and M. Perry', *Psychological Journal*, vol. 28, iss. 1, pp. 115–124.

15. Lobaskova, M. M., Adamovich, T. V., Ismatullina, V. I., Marakshina, Yu. A. & Malykh, S. B. 2021, 'Psychometric analysis of the Bass – Perry aggressiveness questionnaire', *Theoretical and experimental psychology*, iss. 4, viewed 22 July 2025, <https://cyberleninka.ru/article/n/psihometricheskiy-analiz-oprosnika-agressivnosti-bassa-perri>.

Информация об авторах

И. В. Ухова – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров;

И. С. Ганишина – доктор психологических наук, профессор, начальник кафедры юридической психологии и педагогики факультета психологии и probation.

Information about the authors

I. V. Ukhova – adjunct of the Faculty of scientific and pedagogical personnel training;

I. S. Ganishina – Sc.D (Psychology), professor, head of the department of legal psychology and pedagogy, Faculty of psychology and probation.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. – Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 21.07.2025; одобрена после рецензирования 05.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

The article was submitted 21.07.2025; approved after reviewing 05.08.2025; accepted for publication 11.08.2025.

Научная статья
УДК 159.9:343.8

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ МОТИВАЦИИ УЧАСТИЯ ОСУЖДЕННЫХ, ЗАВИСИМЫХ ОТ АЛКОГОЛЯ, В ЛЕЧЕБНО-РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ ПРОГРАММАХ

Рамиль Рафаилович Низамутдинов¹, Станислав Викторович Горностаев²

^{1,2} Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия

¹ ramilrn86@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-4057-1676>

² stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>

Аннотация. В статье представлено пилотажное экспериментальное исследование эффективности программы психологической коррекции мотивации осужденных с алкогольной зависимостью к участию в лечебно-реабилитационных программах по полному отказу от употребления алкоголя. Объектом исследования выступают мужчины, находящиеся в местах лишения свободы (исправительные колонии), страдающие алкогольной зависимостью. Цель исследования – апробировать авторскую психокоррекционную программу, направленную на формирование устойчивой внутренней мотивации к участию и активному включению в лечебно-реабилитационные программы по полному отказу от употребления алкоголя. Методологической основой психокоррекционной программы послужила известная трехфазная модель изменений Курта Левина, включающая в себя следующие этапы: размораживание, изменение и повторное замораживание. В исследовании приняли участие 72 осужденных, разделенных на экспериментальную (36 человек) и контрольную (36 человек) группы. Для диагностики мотивационных изменений применялся комплекс методик: «Методика цветовых метафор» И. Л. Соломина, авторская анкета «Изучение основных мотивов, способствующих отказу от употребления спиртных напитков у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы» и авторская проективная рисуночная методика «Нарисуй свою зависимость». Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием критерия знаков G-тест и критерия Вилкоксона. Экспериментальное исследование показало значительные положительные изменения в мотивационной сфере осужденных с алкогольной зависимостью только в экспериментальной группе: возросла доля внутренней мотивации, улучшилась эмоциональная окраска ключевых понятий, связанных с трезвостью, здоровьем, семьей и будущим, что подтвердилось заметными сдвигами в вербальных утверждениях, ассоциациях со значимыми понятиями и проективных рисунках. В контрольной группе существенных изменений в мотивации не выявлено. Новизна исследова-



ния заключается в подтверждении эффективности трехфазной модели психокоррекции мотивации к участию в программах по отказу от употребления алкоголя. Работа продемонстрировала возможность Методики цветowych метафор И. Л. Соколомина выявить и количественно оценить глубинные эмоциональные и смысловые изменения в мотивации к излечению после проведения психокоррекционной программы у будущих реабилитантов. Практическая значимость работы состоит в возможности адаптации и внедрения программы с использованием трехфазной модели изменений Курта Левина с осужденными, имеющими алкогольную зависимость, в пенитенциарной системе для повышения эффективности последующих реабилитационных мероприятий и снижения рецидивов употребления алкоголя в будущем. Представленное исследование расширяет понимание механизмов коррекции мотивационной сферы у лиц с алкогольной зависимостью в условиях лишения свободы (в частности, исправительных учреждений).

Ключевые слова: мотивация, алкогольная зависимость, осужденные исправительных колоний, лечебно-реабилитационная программа, проективная диагностика мотивации, трехфазная модель изменений Курта Левина

Для цитирования

Низамутдинов Р. Р., Горностаев С. В. Экспериментальное исследование возможностей психологической коррекции мотивации участия осужденных, зависимых от алкоголя, в лечебно-реабилитационных программах // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 112–123.

Original article

EXPERIMENTAL STUDY OF THE POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF THE MOTIVATION TO PARTICIPATE IN MEDICAL AND REHABILITATION PROGRAMS FOR ALCOHOL-DEPENDENT CONVICTS

Ramil Rafailevich Nizamutdinov¹, Stanislav Viktorovich Gornostaev²

^{1,2} Academy of the FPS of Russia, Ryazan, Russia

¹ ramilrn86@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-4057-1676>

² stanislavrz@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5259-0258>

Abstract. The article presents a pilot experimental study of the effectiveness of the program of psychological correction of the motivation of convicts with alcohol dependence to participate in treatment and rehabilitation programs for complete abstinence from alcohol consumption. The object of the study is men who are in places of deprivation of liberty (correctional colonies), suffering from alcohol dependence. The purpose of the study is to test the author's psychocorrective program aimed at forming a stable internal motivation to participate in treatment and rehabilitation programs for complete abstinence from alcohol consumption. The methodological basis of the evaluated psychocorrective program was the well-known three-phase model of changes by Kurt Levin, which includes the following stages: defrosting, modification and re-freezing. The study involved

72 convicts, divided into experimental (36 people) and control (36 people) groups. To diagnose motivational changes, a set of techniques was used: the "Method of color metaphors" by I. L. Solomin, the author's questionnaire "Study of the main motives contributing to the refusal of alcohol consumption in convicts serving sentences in the form of imprisonment" and the author's projective drawing technique "Draw your addiction". Statistical processing of the obtained results was carried out using the G-test sign criterion and the Wilcoxon criterion. The experimental study showed significant positive changes in the motivational sphere of convicts with alcohol dependence only in the experimental group: the share of internal motivation increased, the emotional coloring of key concepts related to sobriety, health, family and the future improved, which was confirmed by noticeable shifts in verbal statements, associations with significant concepts and projective drawings. There were no significant changes in motivation in the control group. The novelty of the study is to confirm the effectiveness of a three-phase model of psychocorrection of motivation to participate in alcohol withdrawal programs. The work demonstrated the ability of I. L. Solomin's method to identify and quantify deep-seated emotional and semantic changes in motivation for healing after a psychocorrection program in future rehabilitators. The practical significance of the work lies in the possibility of adapting and implementing the program using Kurt Levin's three-phase model of alcohol-dependent change in the penal system to increase the effectiveness of subsequent rehabilitation measures and reduce alcohol use relapses in the future. The presented study expands the understanding of the mechanisms of correction of the motivational sphere in people with alcohol dependence in conditions of imprisonment (correctional institutions).

Keywords: motivation, alcohol dependence, convicts in penal colonies, treatment and rehabilitation program, projective diagnostics of motivation, Kurt Levin's three-phase model of change

For citation

Nizamutdinov, R. R. & Gornostaev, S. V. 2025, 'Experimental study of the possibilities of psychological correction of the motivation to participate in medical and rehabilitation programs for alcohol-dependent convicts', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 112–123.

Введение

Проблема зависимости от алкоголя среди осужденных исправительных учреждений остается одной из ключевых среди факторов рецидивной преступности. Согласно данным статистики, значительная доля лиц, находящихся в местах лишения свободы, имели или продолжают иметь опыт злоупотребления психоактивными веществами, прежде всего алкоголем, что обуславливает не только специфику их социального функционирования, но и высокий уровень рецидивов после освобождения¹.

Алкогольная зависимость у осужденных проявляется в виде физической и психологической потребности и сопровождается стойкой деформацией мотивационной сферы, снижением способности к осознанию необходимости изменений, утратой ориентации на позитивные жизненные цели [1, с. 79–82; 2, с. 45–54]. Психокоррекционная работа

¹ См.: Статистические данные Федеральной службы исполнения наказаний. URL: <https://web.archive.org/web/20221217184624/https://fsin.gov.ru/statistics> (дата обращения: 25.07.2025).

в таких условиях требует не просто информационного воздействия, а построения целенаправленной программы, способной задействовать эмоционально-символический уровень восприятия и внутреннюю готовность к изменениям.

Несмотря на наличие ведомственных лечебно-реабилитационных программ (реабилитационный отряд, программа «12 шагов», мотивационное интервьюирование и программы социальной реабилитации и т. п.), практика показывает, что многие осужденные исправительных колоний, страдающие от алкогольной зависимости, не выражают желания участвовать в них. Это обусловлено не столько недостаточной информированностью, сколько низкой внутренней мотивацией для прохождения лечебной реабилитации, недоверием, страхом перемен, сопротивлением любому психологическому вмешательству. В связи с этим крайне важно развитие мотивации к участию в лечебно-реабилитационных мероприятиях, обеспечивающей осознанный отказ от употребления алкоголя и включенность в процесс восстановления через последующее участие в лечебно-реабилитационных программах, которые организует администрация исправительных учреждений. Эффективность такого рода психокоррекционного вмешательства существенно возрастает при условии комплексного подхода, сочетающего как поведенческие, так и проективные методы воздействия и диагностики. В этом контексте особенную ценность представляет «Методика цветowych метафор» (МЦМ), позволяющая выявить внутренние глубинные эмоциональные установки по отношению к ключевым понятиям, связанным с алкогольной зависимостью и последующим выздоровлением.

Исследования С. М. Тихомирова показывают, что у осужденных, имеющих алкогольную зависимость, формируются стойкие дезадаптивные установки, снижающие способность к осознанию необходимости перемен и ориентации на здоровый образ жизни [3, с. 97]. В то же время ряд работ (А. Л. Нелидов [4], Е. Н. Устюжанинова, Д. Д. Радионова [5]) подчеркивают важность комплексных психокоррекционных программ по формированию мотивации к участию в лечебно-реабилитационных программах, которые включают в себя не только информационно-познавательные, но и эмоционально-символические методы воздействия, способствующие глубинным личностным изменениям.

При всех применяемых мерах воздействия со стороны администрации проблема именно внутренней мотивации к участию в лечебно-реабилитационных мероприятиях у осужденных, страдающих алкогольной зависимостью, и сопротивления психологическим вмешательствам остается актуальной. Многие осужденные демонстрируют внешнюю мотивацию, нередко связанную с избеганием наказания, что снижает эффективность программ реабилитации и увеличивает риск рецидивов в употреблении алкогольных напитков. Многими исследователями подчеркивается необходимость разработки методов, стимулирующих формирование устойчивой мотивации, учитывающей индивидуальные особенности и эмоциональное восприятие осужденных (Т. А. Прохорова [6], W. R. Miller, A. Zweben, C. C. DiClemente, R. G. Rychtarik [7], G. Y. Jones, N. G. Hoffmann [8]).

Целью пилотажного исследования является предварительная экспериментальная проверка эффективности программы психологической коррекции мотивации осужденных с алкогольной зависимостью к участию в лечебно-реабилитационных программах, направленных на полный отказ от употребления алкоголя, и устойчивому изменению поведения в будущем.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Провести комплексную диагностику мотивации осужденных, страдающих алкогольной зависимостью, к участию в лечебно-реабилитационных программах по полному отказу от употребления алкоголя с использованием проективных методик.

2. Разработать психокоррекционную программу на основе трехфазной модели изменений Курта Левина, включающую в себя индивидуальные и групповые формы работы.

3. Реализовать и оценить эффективность психокоррекционной программы путем сравнительного анализа результатов диагностики до и после ее реализации.

Гипотеза исследования заключается в том, что применение психокоррекционной программы, основанной на трехфазной модели изменений Курта Левина (размораживание, изменение, повторное замораживание), обеспечит устойчивое повышение внутренней мотивации осужденных с алкогольной зависимостью к участию в лечебно-реабилитационных программах, направленных на полный отказ от употребления алкоголя. Предполагается, что такое поэтапное воздействие на эмоционально-символический и когнитивный аспекты сознания позволит активизировать готовность к изменениям, сформировать новые позитивные установки и закрепить их в поведенческой сфере, что будет отражено в значимых изменениях мотивационной сферы и эмоциональном восприятии ключевых смысловых понятий, связанных с трезвостью и лечебной реабилитацией.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 72 осужденных мужчин с диагнозом «алкогольная зависимость», находящихся в местах лишения свободы (исправительная колония № 2 УФСИН России по Рязанской области – 24 человека, исправительная колония № 6 УФСИН России по Рязанской области – 24 человека, исправительная колония № 2 УФСИН России по Республике Татарстан – 24 человека). Все испытуемые были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную – по 36 человек. При формировании групп соблюдался принцип парного подбора по возрасту, сроку заключения, уровню образования и степени выраженности зависимости. Рассмотрим социально-демографические характеристики общей выборки:

Возраст: 10 человек – лица в возрасте от 20 до 29 лет, 19 – от 30 до 39 лет, 40 – от 40 до 49 лет и 3 человека – от 50 до 59 лет.

Образование: неполное среднее образование имели 19 человек, среднее полное – 11 человек, среднее специальное и среднее профессиональное – 29, незаконченное высшее – 3, высшее образование – 10 человек.

Семейное положение: 26 человек состояли в зарегистрированном браке, 16 – не состояли в браке (холостые), 30 человек – разведены.

Наличие детей: у 43 человек были дети, у 29 – детей не имелось.

Срок лишения свободы: от 1 до 3 лет – 45 человек, от 4 до 8 лет – 15, от 9 до 13 лет – 9, от 14 лет – 3 человека.

Медицинский статус: на учете у психиатра состояли 6 человек, у нарколога – 62 человека.

Выборка в контрольной и экспериментальной группах являлась социально и клинически однородной, что обеспечило сопоставимость полученных данных.

Для диагностики осужденных с алкогольной зависимостью использовались следующие психодиагностические методики: «Методика цветowych метафор» И. Л. Соломина; авторская анкета «Изучение основных мотивов, способствующих отказу от употребления

спиртных напитков у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы»; авторская проективная рисуночная методика «Нарисуй свою зависимость».

Данные методики позволили преодолеть защиты и эффект социальной желательности, а также диагностировать лиц с низким образовательным и культурным уровнем.

Апробируемая программа психокоррекционной работы основывалась на модели К. Левина и включала в себя три этапа:

1. Размораживание – нарушение стабильности мотивационной сферы относительно проблемы алкоголя и разрушение существующего отношения, которое предполагало проведение индивидуальных бесед, направленных на осознание проблемы, повышение мотивационной готовности и выявление сопротивления изменениям.

2. Изменение – изменение отношения к алкоголю, собственной зависимости и жизненным перспективам предполагало проведение групповой работы в форме интенсивного мотивационного тренинга «Путь к трезвости: мотивация и изменения», где были применены упражнения по выявлению и формированию ценностей, арт-терапевтические методики и ролевое моделирование трезвого поведения.

3. Повторное замораживание – формирование устойчивой мотивации к избавлению от алкогольной зависимости, создание соответствующих паттернов поведения через рефлекссию, разработку индивидуального плана изменений и практические действия для подготовки к участию в реабилитационном отряде исправительной колонии.

Контрольная группа психокоррекционную работу не проходила.

Реализация программы. I этап – размораживание (Unfreeze). На первой стадии осуществлялась индивидуальная работа с осужденными с целью подготовки к изменениям, где основной задачей было преодоление устойчивых защитных механизмов, отрицания зависимости и сопротивления вмешательству. Форма работы включала в себя индивидуальную мотивационную беседу. Цель этапа состояла в формировании начальной мотивации к участию в ведомственной реабилитационной программе. Основные задачи данной беседы:

- 1) установление доверительных отношений;
- 2) выявление субъективного запроса и потребностей;
- 3) ознакомление с содержанием и преимуществами реабилитационной программы;
- 4) снятие внутренних барьеров и работа с сомнениями;
- 5) разъяснение процесса перевода в реабилитационный отряд.

Беседа проходила с каждым осужденным в индивидуальном формате и включала в себя активное слушание, эмпатическое отражение, мотивационное интервьюирование и когнитивную реструктуризацию.

II этап – изменение (Change). На втором этапе проводилась групповая работа в форме интенсивного мотивационного тренинга «Путь к трезвости: мотивация и изменения». Количество участников в группе составляло 12 человек в каждой исправительной колонии. Цель данного этапа – повышение мотивации осужденных, страдающих алкогольной зависимостью, к участию в реабилитационной программе, а также развитие осознанности и формирование позитивного образа трезвого будущего.

Программа мотивационного тренинга «Путь к трезвости: мотивация и изменения» включала в себя:

1. Введение и диагностика мотивационного состояния.
2. Упражнение «Линия жизни» для анализа влияния алкоголя на жизненные события.

3. Анализ плюсов и минусов употребления алкогольных напитков (индивидуальная и групповая работа).

4. Упражнение «Мечта о будущем» и арт-терапевтический метод «Нарисуй свою зависимость».

5. Игра «Ресурсы для изменений».

6. Упражнение «Мой план попадания в реабилитационный отряд».

7. Выполнение действия «Первый шаг» (реальный символический жест).

III этап – повторное замораживание (Refreeze), являющийся завершающей стадией, в ходе которой с осужденными проводилась следующая работа:

1. Индивидуальные и групповые психологические консультации.

2. Составление адаптационных планов на будущее.

3. Проработка рисков и трудностей, которые могут возникнуть в будущем, первичное сопровождение действий, предпринимаемых осужденными.

Цель данного этапа заключалась в закреплении достигнутых изменений и трансформации намерений в реальные действия у осужденных, страдающих алкогольной зависимостью.

Результаты

Входная диагностика. На входном этапе исследования в обеих группах была проведена диагностика мотивации отказа от употребления алкоголя.

В результатах анкетирования «Изучение основных мотивов, способствующих отказу от употребления спиртных напитков у зависимых от алкоголя осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы» чаще других встречались следующие мотивационные основания избавления от алкогольной зависимости путем прохождения программы реабилитации: стремление к жизненной стабильности, желание жить в более комфортных условиях, стремление к самоуважению, проблемы со здоровьем, желание не попасть вновь в места лишения свободы, сохранение семьи и желание получить хорошую работу. Данные ответы преимущественно отражают мотивацию, направленную на избегание санкций, получение социального одобрения и улучшение условий жизни. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе ни один из перечисленных мотивов не упоминался более чем 10 респондентами.

Диагностика по «Методике цветowych метафор» показала, что большинство осужденных с алкогольной зависимостью связывали понятия, относящиеся к личностному росту и отказу от зависимости (например, «трезвость», «здоровье», «самоуважение», «будущее»), с цветами, которые они выбирали в числе последних, что свидетельствует о негативной эмоциональной оценке этих понятий или фрустрации связанных с ними потребностей. В то же время «алкоголь» обозначался цветами в пределах 1–5-го выбора, что указывало на сохраняющуюся притягательность образа употребления. Аналогичная картина наблюдалась и в контрольной группе.

Результаты по авторской проективной методике «Нарисуй свою зависимость» на входном этапе также продемонстрировали наличие устойчиво деструктивных образов у большинства участников: почти все рисунки содержали предметы, связанные с употреблением алкоголя (эти элементы обычно занимали центральное место в композиции), часто повторялись агрессивные образы, доминировала мрачная палитра и отсутствие конструктивных элементов.

Итоговая диагностика. После реализации психокоррекционной программы в экспериментальной группе с осужденными, имеющими алкогольную зависимость, были зафиксированы значимые позитивные изменения в мотивационной и образной сферах.

Повторная диагностика по авторской анкете «Изучение основных мотивов, способствующих отказу от употребления спиртных напитков у осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы» показала значимые позитивные изменения только в экспериментальной группе. Так, в данной группе увеличилось количество респондентов, демонстрирующих внутреннюю мотивацию: количество респондентов, отметивших стремление к самоуважению, увеличилось с 6 до 20 человек; сохранение здоровья – с 9 до 20; стремление к жизненной стабильности – с 7 до 17; желание жить в более комфортных условиях – с 5 до 16; избежание нового попадания в места лишения свободы – с 3 до 15; желание получить хорошую работу – с 3 до 7; сохранение семьи – с 3 до 6 человек. По отдельным мотивам в экспериментальной группе наблюдалось кратное увеличение числа упомянувших их респондентов. В то же время в контрольной группе максимальное повышение выраженности наблюдалось по мотиву избежания нового попадания в места лишения свободы (количество упомянувших его при повторной диагностике увеличилось с 4 до 6 человек).

Диагностика по «Методике цветowych метафор» показала, что у осужденных с алкогольной зависимостью в экспериментальной группе наиболее выраженный сдвиг цветowych ассоциаций наблюдался по изменению среднего ранга цвета, выбираемого для следующих ключевых понятий-марекров: «трезвость» – с 6,2 до 3,5, «здоровье» – с 5,1 до 3,5. Одновременно понятия «алкоголь» и «зависимость» получили более низкие средние ранги, изменившись с 3,4 до 5,2 и с 4,8 до 6,2 соответственно.

В контрольной группе изменений по ключевым понятиям в диапазоне более чем на 1 ранг не зафиксировано. Наблюдаемые изменения в контрольной группе носили разнонаправленный характер, очевидная тенденция отсутствовала.

На этапе итоговой диагностики по авторской рисуночной методике «Нарисуй свою зависимость» в экспериментальной группе произошла значимая трансформация образов: 26 участников впервые использовали позитивную символику (солнце, лестница, корабль с поднятым парусом и т. д.) и динамику сюжета, в 15 рисунках появилось изображение себя как активного действующего субъекта. При этом атрибутика, связанная с употреблением алкоголя, уменьшилась в размерах, сместилась на периферию рисунка более чем у половины респондентов. В каждом третьем рисунке появилась так называемая символика борьбы (разорванная цепь, разбитая бутылка, попытка выпутаться из паутины и т. д.). В 4 рисунках из 8 исчезла ранее наблюдавшаяся юмористическая, ироническая, в чем-то позитивная окраска изображения зависимости. В контрольной группе наблюдалось сохранение исходных паттернов у 34 из 36 респондентов.

Таким образом, зафиксированные количественные и качественные изменения в экспериментальной группе свидетельствуют о повышении уровня внутренней мотивации, трансформации личностных установок и образного восприятия зависимости, что подтверждает эффективность проведенной психокоррекционной программы, направленной на формирование устойчивой мотивации к отказу от алкоголя у осужденных.

Обсуждение

Анализ полученных данных позволяет предварительно подтвердить гипотезу об эффективности реализованной нами психокоррекционной программы и выделить четкое различие в динамике изменений у осужденных исправительных колоний с алкогольной зависимостью между контрольной и экспериментальной группами.

Входной этап продемонстрировал сходные показатели: и в контрольной, и в экспериментальной группе у осужденных преобладала внешняя мотивация, представления, связанные с трезвым образом жизни, были деструктивно окрашены или фрустрированы, а образы зависимости в рисунках носили яркий, статичный, иногда даже позитивный характер. Однако после реализации психокоррекционной программы с участниками в экспериментальной группе произошли качественные позитивные сдвиги по всем исследуемым параметрам, чего не наблюдалось в контрольной группе.

Мы полагаем, что отправной точкой наблюдаемых изменений в мотивации стало индивидуальное мотивационное консультирование. Работа с защитами, установление доверительного контакта и личностное включение в процесс психокоррекции создали условия для внутренней рефлексии и снижения сопротивления, что позволило заложить основу для дальнейшей трансформации мотивационной сферы.

На этапе «Изменение» благодаря групповому мотивационному тренингу, включающему в себя работу с жизненными событиями, образами будущего, символами зависимости и ресурсами, удалось вызвать у участников эмоциональный отклик, активизировать рефлексивные процессы и способствовать внутренней переоценке отношения к алкоголю и к себе, что также нашло отражение в сдвигах цветовых ассоциаций в сторону положительной окраски понятий, связанных с трезвостью и восстановлением, а также в преобладании конструктивной и субъектной символики в рисуночной методике.

На завершающем этапе «Повторное замораживание» акцент был сделан на закреплении изменений, формировании поведенческих стратегий и осознании рисков рецидива. Работа с будущим и планами позволила осужденным, имеющим алкогольную зависимость, интегрировать новые установки в собственную систему ценностей, что также подтверждается снижением деструктивных и хаотичных образов в рисунках и повышением выраженности категорий «борьба», «свет», «движение», символизирующих выход из состояния зависимости.

Контрольная же группа алкоголезависимых осужденных, не проходившая указанную психокоррекционную программу, продемонстрировала устойчивость исходных негативных установок, преобладание внешней мотивации и отсутствие значимых изменений в эмоционально-ценностной и образной сфере.

Особое внимание в ходе данного исследования заслуживает «Методика цветовых метафор», сочетающая проективный характер и возможности статистической обработки полученных данных.

Заключение

Проведенное экспериментальное исследование указывает на эффективность реализованной психокоррекционной программы, направленной на формирование устойчивой мотивации участия осужденных, зависимых от алкоголя, в лечебно-реабилитационных программах, направленных на полный отказ от употребления алкоголя. Полученные данные убедительно демонстрируют, что специально организованная психологическая работа способствует смещению мотивационной направленности с внешних и ситуативных стимулов (страх наказания, давление администрации) на внутреннюю, осознанную и личностно значимую установку на трезвость и ресоциализацию.

Ключевым методологическим основанием психокоррекционной программы стала трехфазная модель изменений Курта Левина (размораживание – изменение – замораживание), которая доказала свою высокую эффективность в условиях исправительных учреждений: на первом этапе (размораживание) была создана атмосфера доверия,

позволившая участникам осознать проблему зависимости и необходимость изменений. Второй этап (изменение) включал в себя активную работу с мотивационными структурами личности через проективные, метафорические и когнитивные методики. На завершающем этапе (замораживание) происходило закрепление новых установок, поведенческих паттернов и образа трезвого Я как личностно значимого ориентира.

Сравнительный анализ данных у осужденных с алкогольной зависимостью, полученных в экспериментальной и контрольной группах, показал положительную динамику именно у тех осужденных, которые прошли курс психокоррекции по данной модели. В экспериментальной группе наблюдается увеличение доли респондентов с внутренней мотивацией для участия в лечебно-реабилитационных программах, более позитивное восприятие ключевых жизненных понятий (по данным «Методики цветowych метафор»), а также снижение тревожных и деструктивных элементов в проективных рисунках.

Таким образом, использование трехфазной модели изменений Курта Левина в построении психокоррекционной работы с осужденными исправительных колоний, зависимыми от алкоголя, позволяет не только существенно повысить готовность к участию в лечебно-реабилитационных программах, но и сформировать устойчивую установку на отказ от употребления алкоголя. Предварительные результаты, полученные на пилотажной выборке, позволяют позитивно оценить перспективы более масштабного эксперимента для получения статистического подтверждения эффективности предложенной программы и ее дальнейшего внедрения в практику пенитенциарной психологии и системы исполнения наказаний в целом.

Список источников

1. Воронин Р. М., Датий А. В., Кузнецова А. С. Психологические особенности личности осужденных, больных алкоголизмом // Уголовно-исполнительное право. 2015. № 4(22). С. 79–82.
2. Рогач В. Г. Особенности личностного профиля осужденных, имеющих алкогольную зависимость // Ведомости УИС. 2023. № 5. С. 45–54.
3. Тихомиров С. М. Недобровольное лечение и реабилитация зависимых от алкоголя и наркотиков в учреждениях исполнения наказания // Актуальные проблемы права : материалы VI Междунар. науч. конф. (Москва, дек. 2017 г.). М. : Буки-Веди, 2017. С. 95–99. URL: <https://moluch.ru/conf/law/archive/282/13332> (дата обращения: 25.07.2025).
4. Нелидов А.Л. Мотивационное консультирование наркологических больных на начальном этапе лечения : метод. рек. Н. Новгород, 2013. 29 с. URL: <https://nond-nn.ru/wp-content/uploads/pdf/motiv-koncult-narko.pdf> (дата обращения: 23.07.2025)
5. Устюжанинова Е. Н., Радионова Д. Д. Программа 12 шагов: психологический подход к эффективному лечению алкогольной зависимости // Научный лидер. 2024. № 1(152). URL: <https://scilead.ru/article/5650-programma-12-shagov-psikhologicheskij-podkhod> (дата обращения: 29.07.2025).
6. Прохорова Т. А. Социальная профилактика алкогольной зависимости осужденных в местах лишения свободы : материалы XV Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2023/article/2018034016?ysclid=mdr0wkm2lu663336927> (дата обращения: 31.07.2025).
7. Miller, W. R., Zweben, A., DiClemente C. C. & Rychtarik, R. G. 1999, 'Motivational Enhancement Therapy Manual: A clinical research guide for therapists treating individuals

with alcohol abuse and dependence', in Margaret E. Mattson (ed.) *Project MATCH Monograph Series, National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism*, vol. 2, Rockville, Maryland, viewed 26 July 2025, <https://www.niaaa.nih.gov/sites/default/files/match02.pdf>.

8. Jones, G. Y., Hoffmann, N. G. 2006, 'Alcohol dependence: international policy implications for prison populations', *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, iss. 1, 33, viewed 30 July 2025, <https://substanceabusepolicy.biomedcentral.com/articles/10.1186/1747-597x-1-33>.

References

1. Voronin, R. M., Datiy, A. V. & Kuznetsova, A. S. 2015, 'Psychological personality traits of convicts with alcoholism', *Penal enforcement law*, iss. 4(22), pp. 79–82.

2. Rogach, V. G. 2023, 'Features of the personality profile of convicts with alcohol dependence', *Vedomosti of the penal system*, iss. 5, pp. 45–54.

3. Tikhomirov, S. M. 2017, 'Involuntary treatment and rehabilitation of alcohol and drug addicts in penal institutions', in *Actual problems of law: materials of the VI International scientific conference, Moscow, December 2017*, Buki-Vedi, pp. 95–99, Moscow, viewed 25 July 2025, <https://moluch.ru/conf/law/archive/282/13332>.

4. Nelidov, A. L. 2013, *Motivational counseling of drug-related patients at the initial stage of treatment: methodical recommendations*, Nizhniy Novgorod, viewed 23 July 2025, <https://nond-nn.ru/wp-content/uploads/pdf/motiv-koncult-narko.pdf>.

5. Ustyuzhaninova, E. N. & Radionova, D. D. 2024, 'The 12-step program: a psychological approach to effective treatment of alcohol dependence', *Scientific leader*, iss. 1(152), viewed 29 July 2025, <https://scilead.ru/article/5650-programma-12-shagov-psikhologicheskij-podkhod>.

6. Prokhorova, T. A. 2023, 'Social prevention of alcohol dependence of convicts in places of deprivation of liberty', in *Student Scientific Forum: materials of the XV International student scientific conference*, viewed 29 July 2025, <https://scienceforum.ru/2023/article/2018034016?ysclid=mdr0wkm2lu663336927>.

7. Miller, W. R., Zweben, A., DiClemente C. C. & Rychtarik, R. G. 1999, 'Motivational Enhancement Therapy Manual: A clinical research guide for therapists treating individuals with alcohol abuse and dependence', in Margaret E. Mattson (ed.) *Project MATCH Monograph Series, National Institute of Alcohol Abuse and Alcoholism*, vol. 2, Rockville, Maryland, viewed 26 July 2025, <https://www.niaaa.nih.gov/sites/default/files/match02.pdf>.

8. Jones, G. Y. Hoffmann, N. G. 2006, 'Alcohol dependence: international policy implications for prison populations', *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, iss. 1, 33, viewed 30 July 2025, <https://substanceabusepolicy.biomedcentral.com/articles/10.1186/1747-597x-1-33>.

Информация об авторах

Р. Р. Низамутдинов – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров;

С. В. Горностаев – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии и педагогики.

Information about the authors

R. R. Nizamutdinov – adjunct of the faculty of scientific and pedagogical personnel training;

S. V. Gornostaev – Sc. D (Psychology), associate professor, professor of the department of legal psychology and pedagogy.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.3.9. – Юридическая психология и психология безопасности (психологические науки).

Статья поступила в редакцию 22.07.2025; одобрена после рецензирования 07.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

The article was submitted 22.07.2025; approved after reviewing 07.08.2025; accepted for publication 11.08.2025.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Научная статья

УДК 371.21

ПЕНИТЕНЦИАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС (ПО ДОКЛАДУ ЮРИЯ ЮРЬЕВИЧА БЕХТЕРЕВА НА ПЕРВОМ ВСЕСОЮЗНОМ СОВЕЩАНИИ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ ДЕЯТЕЛЕЙ В 1928 ГОДУ)

Денис Владимирович Волошин¹

¹ Томский ИПКР ФСИН России, г. Томск, Россия, sdf111.voloshin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4409-155X>

Аннотация. В статье обращается внимание на ранее не исследованную научную тему: вопросы определения содержания, роли и места пенитенциарно-педагогического процесса, проходившего в местах лишения свободы Российской Советской Федеративной Социалистической Республики (РСФСР) во второй половине 1920-х годов. На обсуждение выносятся проблема организации и осуществления пенитенциарно-педагогического процесса в русле пенитенциарного воспитания заключенных посредством пространства культурно-просветительской работы, раскрываемого в докладе Юрия Юрьевича Бехтерева на Первом Всесоюзном совещании пенитенциарных деятелей в Москве в октябре 1928 года. Концептуальная идея статьи выражается в предложении историко-педагогической реконструкции пенитенциарно-педагогического процесса. В статье рассматриваются особенности учебно-воспитательной работы в местах заключения, задачи, свойства, принципы пенитенциарно-педагогического процесса, формулируются профессионально-педагогические и психолого-личностные особенности организатора такого процесса, его методологическое и ресурсное обеспечение. Делается вывод о том, что в целях реализации органического сочетания актуальности и историчности, как требует Концепция научного обеспечения деятельности уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная распоряжением ФСИН России от 30 августа 2023 г. № 150-р, посредством познания историко-педагогического прошлого происходит восполнение пробелов в научном знании посредством введения в оборот ранее не изученного или малоисследованного историко-педагогического материала. Научно-практическое отражение таких источников в педагогической науке необходимо для использования историко-педагогического наследия как достижения отечественной пенитенциарной педагогики; выявления в нем наиболее релевантных современности историко-педагогических идей и подходов для актуализации процесса подготовки современных кадров для уголовно-исполнительной системы России;

© Волошин Д. В., 2025



Статья лицензируется в соответствии с лицензией [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

развития их профессиональных компетенций, необходимых для эффективной организации воспитательного процесса с осужденными.

Ключевые слова: культурно-просветительская работа, Юрий Юрьевич Бехтерев, пенитенциарно-педагогический процесс, воспитательная работа с осужденными, Первое Всесоюзное совещание пенитенциарных деятелей

Для цитирования

Волошин Д. С. Пенитенциарно-педагогический процесс (по докладу Юрия Юрьевича Бехтерева на Первом Всесоюзном совещании пенитенциарных деятелей в 1928 году) // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 124–130.

PAGES OF HISTORY

Original article

**THE PENITENTIARY AND PEDAGOGICAL PROCESS
(ACCORDING TO THE REPORT
OF YURI YURIEVICH BEKHTEREV AT THE FIRST
ALL-UNION MEETING OF PENAL OFFICIALS IN 1928)**

Denis Vladimirovich Voloshin¹

¹ Tomsk Institute of Advanced Training of Employees of the FPS of Russia, Tomsk, Russia, sdf111.voloshin@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4409-155X>

Abstract. The article draws attention to a previously unexplored scientific topic: the issues of determining the content, role and place of the penitentiary and pedagogical process in places of detention of the Russian Soviet Federative Socialist Republic (RSFSR) in the second half of the 1920s. The problem of the organization and implementation of the penitentiary and pedagogical process in line with the penitentiary education of prisoners through the space of cultural and educational work, disclosed in the report of Yuri Yurievich Bekhterev at the First All-Union meeting of penitentiary leaders in Moscow in October 1928, is being discussed. The conceptual idea of the article is expressed in the proposal of a historical and pedagogical reconstruction of the penitentiary and pedagogical process. The article discusses the features of educational work in places of detention, tasks, properties, principles of the penitentiary and pedagogical process. The professional, pedagogical, psychological and personal characteristics of the organizer of such a process, its methodological and resource support are formulated. It is concluded that in order to realize an organic combination of relevance and historicity, as required by the Concept of Scientific Support for the Activities of the penal system of the Russian Federation for the period up to 2030, through knowledge of the historical and pedagogical past, gaps in scientific knowledge are filled through introduction of previously unexplored or poorly researched historical and pedagogical material into circulation. The scientific and practical reflection of such pedagogical science sources is necessary to use the historical and pedagogical heritage as achievements of Russian penitentiary pedagogy;

to identify in it the most relevant historical and pedagogical ideas and approaches for updating the process of training modern personnel for the Russian penal system; to develop their professional competencies necessary for the effective organization of the educational process with convicts.

Keywords: cultural and educational work, Yuri Yuryevich Bekhterev, the penitentiary and pedagogical process, educational work with convicts, the First All-Union meeting of penitentiary figures

For citation

Voloshin, D. S. 2025, 'The penitentiary and pedagogical process (according to the report of Yuri Yuryevich Bekhterev at the First All-Union meeting of penal officials in 1928)', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 124–130.

Имя Юрия Юрьевича Бехтерева (1888 – после 1934 г.) хорошо знакомо изучающим вопросы организации культурно-воспитательной (культурно-просветительной) работы с осужденными (заключенными – согласно терминологии того времени), проводимой в середине 1920-х – середине 1930-х годов. Настоящий энтузиаст этой многообразной, многопрофильной деятельности, стоявший у истоков воспитательной работы с осужденными в местах заключения в РСФСР, он стал первым начальником (руководителем) образованной советской властью культурно-просветительной части (в данном случае «часть» – это обозначение структурного подразделения организации, до определенной степени аналог современного управления или департамента) Главного управления местами заключения (ГУМЗ). Однако его биография, профессиональное наследие и активная творческая публикационная деятельность еще не выступили самостоятельным предметом отдельных научных исследований.

До настоящего времени изучение историко-педагогического наследия (под которым понимается «вся совокупность теоретических и практических знаний и представлений о педагогическом прошлом и полученном при этом результате, отраженная в историко-педагогических источниках и обеспечивающая связь минувшего, настоящего и прогнозируемого будущего» [1, с. 103–106]) Ю. Ю. Бехтерева находится в начальной стадии и требует дальнейших исследований.

Актуальность обращения к данной тематике определяется также крайней малоисследованностью содержания понятия «пенитенциарно-педагогический процесс» в контексте организации культурно-воспитательной (культурно-просветительной) работы с осужденными во второй половине 1920-х годов и практической неисследованностью педагогических вопросов, поставленных на Первом Всесоюзном совещании пенитенциарных деятелей в 1928 г.

Вместе с тем такому богатому исследовательскому материалу требуется научное внимание в целях построения целостной картины становления пенитенциарно-педагогического процесса во второй половине 1920-х годов.

В своем докладе Ю. Ю. Бехтерев [2, с. 131–163] рассматривает пенитенциарно-педагогический процесс как организованный в советских исправительно-трудовых учреждениях «процесс социального приспособления правонарушителей в условиях лишения свободы». Такое определение, по мнению автора, прямо вытекало из пенитенциарно-педагогических установок, заложенных в ст. 3, 6 Исправительно-трудового кодекса РСФСР 1924 г. (ИТК РСФСР) [2, с. 132]. Основной социально-педагогической задачей

исправительно-трудовых учреждений (ИТУ) рассматриваемого времени Кодекс действительно определял приспособление «преступника к условиям общежития путем исправительно-трудового воздействия... для предотвращения возможности совершения дальнейших преступлений» (ст. 3), укрепление «тех черт характера и навыков, которые могут удерживать [их] от дальнейших преступлений» (ст. 6), приобретение «свойств и профессиональных навыков, необходимых для трудовой жизни в обществе» (ст. 8)¹.

Ю. Ю. Бехтерев справедливо и верно с педагогических позиций указывает, что «работник исправительно-трудового дела сможет правильно» организовывать и осуществлять пенитенциарно-педагогический процесс лишь «хорошо усвоив» его основные элементы, изучив «формы, методику и технику» [2, с. 132].

Признавая пенитенциарно-педагогический процесс, прежде всего, процессом педагогическим, автор выделяет следующие его свойства:

- цели и содержание пенитенциарного воспитания определяет идеология, являясь его главным направляющим стержнем. Здесь мы видим вполне традиционное для той политической ситуации (и уровня вовлеченности в это педагогики) обращение к теме идеологии как главенствующей и поднятой на отдельный уровень относительно других более «приземленных» пенитенциарно-педагогических категорий;

- осуществляется «организатором-педагогом», несущим перед обществом ответственность за дело воспитания заключенных. На раскрытии этого тезиса остановимся ниже;

- обладает «материальной организацией (здание, книги, учебные пособия)». Зависимость пенитенциарно-педагогического процесса от вопросов экономико-ресурсного и организационного обеспечения (наличие библиотек, специальных аудиторий, учебно-методической литературы и т. д.) можно рассматривать как обязательную черту всего педагогического процесса второй половины 1920-х годов и даже более позднего времени;

- пенитенциарно-педагогическая техника, то есть определенные методы и приемы, «при помощи которых у заключенных вырабатываются... приспособительные навыки» [2, с. 132–133]. Таким образом, повторяется один из главных законодательно закреплённых постулатов ИТК РСФСР о необходимости приобретения заключёнными «свойств и профессиональных навыков», которые будут необходимы (востребованы) для трудовой адаптации в советском обществе (ст. 8).

Возвратимся к тезису об «организаторах-педагогах» пенитенциарно-педагогического процесса. Правильная организация и достижение целей такого процесса «предполагает наличие... достаточно подготовленных» кадров, из чего автор делает правильные выводы о необходимости заинтересованности государства «в создании особых школ» подготовки таких лиц, не конкретизируя, однако, организационно-педагогические условия функционирования учебных заведений.

Противопоставляя нарратив царских времен современности, Ю. Ю. Бехтерев указывал на духовные семинарии и епархиальные училища как на единственное место подготовки воспитателей [2, с. 136]. Они были представлены тюремными священниками, реже учителями-мужчинами и еще реже учительницами. Именно на священника возлагалась работа по руководству тюремной школой, составлению программы занятий. Он руководил и во многом пополнял тюремную библиотеку, устраивал общеобразовательные чтения [2, с. 137]. По мнению автора, церковное служение и современный советский пенитенциарно-педагогический процесс имели различные задачи, разную

¹ См.: Об утверждении Исправительно-Трудового Кодекса РСФСР : постановление ВЦИК от 16 октября 1924. URL : <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.06.2025).

целевую установку и линию направленности, оттого положение социального предназначения организатора, используемые им формы и методики воспитания также различались. Основа воспитания в старом царском тюремном процессе – прямое внушение «путем приказаний, бесед, проповедей и богослужения», резюмируя о незначительности такого воспитательного воздействия, проводимого, вдобавок, без учета совокупности условий, в которых «живет и действует» заключенный [2, с. 138].

Организатор современного советского пенитенциарно-педагогического процесса «вклинивает» его в педагогические процессы, происходящие не только в месте заключения, но и «за его стенами» [2, с. 138]. Безусловно, напрашиваются закономерные параллели с нашей действительностью, а именно с позицией Федерального закона «О пробации в Российской Федерации»¹.

По мнению Ю. Ю. Бехтерева, непосредственно организатор пенитенциарно-педагогического процесса (пенитенциарист-педагог) должен обладать следующим набором наиболее значимых профессионально-личностных характеристик, позволяющих увидеть в том числе общую нацеленность пенитенциарно-педагогических воззрений автора.

1. Большие знания окружающей действительности, умение ориентироваться в «происходящих событиях и явлениях». Эта действительность должна отражаться в обладании «определенным кругом знаний, объединенных в общую систему коммунистического мирозерцания» [2, с. 138]. Видно, что на первое место вновь выходит идеологическая компонента, что неудивительно. Коммунистическая идеология – одна из характерных фундаментальных основ как советской образовательной модели вообще, так и подготовки пенитенциарных кадров советского времени.

2. Хорошие знания основных принципов «не только общей, но и пенитенциарной педагогики» совместно с обладанием «прочными практическими навыками» [2, с. 138]. Связь теоретических знаний и пенитенциарно-педагогической практики – неотъемлемая черта реализации ее инновационных аспектов, в число которых в рассматриваемое время входила культурно-просветительская работа [3, с. 29].

3. Личностные качества «пенитенциариста-педагога»: профессиональный энтузиазм как «верный залог обаяния его личности и успеха его деятельности», бодрость, энергия и жизнерадостность для вызывания подражания «в среде воспитуемых»; огромная выдержка и такт, чуткость и внимательность, деятельностное соучастие, обладание способностью понимать психологические особенности личности заключенного [2, с. 139].

Все это отвечало задачам созданного в 1925 г. Государственного института по изучению преступности и преступника по разработке «системы и методов изучения заключенных и пенитенциарного воздействия на них» [4, с. 19] и не потеряло своей актуальности и сегодня.

В докладе Ю. Ю. Бехтерев призывал организовывать или, как минимум, принимать участие в пенитенциарно-педагогическом процессе весь персонал мест заключений: врачей, инструкторов работ, администрацию (прежде всего надзор), то есть лиц, с «которыми заключенные чаще всего встречаются и имеют дело». Считая необходимым привлечение широкого содействия «со стороны партийных, политико-просветительных, профессиональных» и других общественных объединений, автор, тем не менее, не перекладывал основную «тяжесть организационной работы по социальному приспособлению заключенных» на сотрудников учебно-воспитательных частей мест заключений [2, с. 140].

¹ См.: О пробации в Российской Федерации : федер закон от 6 февраля 2023 г. № 10-ФЗ. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.06.2025).

Автор вновь обращается к руководству исправительно-трудовым делом страны с необходимостью решения вопроса «о специальной подготовке пенитенциаристов-педагогов и о повышении квалификации наличных кадров». Можно констатировать, что отчасти данный призыв был услышан. В 1928 г. единственную специальную школу НКВД РСФСР с пенитенциарным отделением окончили только 20 человек, что составило немногим более 3 % от числа выпускников всех таких школ в этом году¹. Летом 1929 г. пенитенциарные отделения были открыты уже в 3 школах НКВД РСФСР с плановым приемом на 1929–1930 учебный год в 105 чел. (по 35 чел.)². 8 марта 1929 г. в СНК РСФСР был внесен законопроект об организации с 1 сентября высших курсов по исправительно-трудовому делу [8, с. 186]³, что можно расценивать как начало зарождения отечественного высшего «пенитенциарного» образования.

Таким образом, проведенное исследование позволяет критически осмыслить педагогический опыт прошлого как накопленный образовательный потенциал и результативно использовать (применять) прогрессивные идеи прошлых лет с позиций их преемственности, совершенствования и обеспечения использования в современном образовательном пространстве. Это позволяет глубже воспринимать теоретические и практические результаты прошлого в целях сохранения исторического и культурного наследия, формирования уважения к службе в УИС, мотивации на сохранение ее традиций, противостояния искажению «исторической правды и памяти» в рамках реализации Концепции воспитательной работы с работниками УИС на период до 2030 года, утвержденной приказом ФСИН России от 30 декабря 2022 г. № 948 (документ опубликован не был).

Список источников

1. Волошин Д. В. О понятии и содержании «историко-педагогического наследия» в научном изучении подготовки пенитенциарного персонала // Уголовно-исполнительная система Российской Федерации: вопросы исполнения уголовных наказаний, реализации мер пробации, взаимодействия с публичной властью и институтами гражданского общества : сб. тез. выступ. и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 90-летию со дня образования Академии ФСИН России (Рязань, 31 окт. – 1 нояб. 2024 г.). Рязань : Академия ФСИН России, 2024. С. 103–106.
2. Бехтерев Ю. Задачи и методы учебно-воспитательной работы в местах заключения СССР : доклад // Реформа тюрем и перспективы исправительно-трудового дела в СССР : материалы 1-го Всесоюзного совещания пенитенциарных деятелей (15–21 окт. 1928 г.). М. : Изд-во НКВД, 1929. С. 131–163.
3. Волошин Д. В. Генезис подготовки пенитенциарных кадров в России в 1879–1945 гг. в контексте парадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2024. 41 с.
4. Страницы истории и очерки о научных школах Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации / Е. А. Прянишников, Т. Я. Хабриева, В. И. Лафитский и др. 4-е изд., доп. и перераб. М. : Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2015. 568 с.

¹ См.: Список окончивших в 1928 году школу НКВД административно-милицейских работников // Бюллетень НКВД. 1929. № 1-2. С. 302–303.

² См.: Бюллетень НКВД. 1929. № 25. С. 326.

³ См.: Там же. С. 311.

References

1. Voloshin, D. V. 2024, 'On the concept and content of the "historical and pedagogical heritage" in the scientific study of the training of penitentiary personnel', in *The penal system of the Russian Federation: issues of the execution of criminal penalties, the implementation of probation measures, interaction with public authorities and institutions of civil society: collection of abstracts of speeches and reports of the participants of the International scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of the founding of the Academy of the FPS of Russia, Ryazan, October 31 – November 1, 2024*, Academy of the FPS of Russia, pp. 103–106, Ryazan.
2. Bekhterev, Yu. 1929, 'Tasks and methods of educational work in places of detention of the USSR: a report', in *Prison reform and prospects of correctional labor in the USSR: materials of the 1st All-Union meeting of penal officials, October 15–21, 1928*, NKVD Publishing House, pp. 131–163, Moscow.
3. Voloshin, D. V. 2024, *The genesis of penal personnel training in Russia in 1879–1945 in the context of a paradigmatic approach: Sc. D thesis (Pedagogical Sciences)*, Tomsk.
4. Pryanishnikov, E. A., Khabrieva, T. Ya., Lafitsky, V. I. (eds) 2015, *Pages of history and essays on scientific schools of the Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation*, 4th edn, Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation, Moscow.

Информация об авторе

Д. В. Волошин – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры организации кадровой, социальной, психологической и воспитательной работы.

Information about the author

D. V. Voloshin – Sc. D (Pedagogical Sciences), associate professor, associate professor of the department of organization of personnel, social, psychological and educational work.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 20.06.2025; принята к публикации 30.06.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 20.06.2025; accepted for publication 30.06.2025.

Научная статья
УДК 37.017

ОБРАЗЫ КОЛЛЕКТИВИЗМА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОПЫТАХ ИГНАТИЯ ВЯЧЕСЛАВОВИЧА ИОНИНА И АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО

Виктор Викторович Лобанов¹

¹ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, danvelur@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1923-6342>

Аннотация. Игнатий Вячеславович Ионин и Антон Семенович Макаренко – известные деятели в области коллективного воспитания, которое в настоящее время вновь актуализируется в отечественной системе образования. В статье представлены результаты историко-педагогического анализа их идей и новаторских опытов первых послереволюционных лет. Исследование показало, что эти педагоги сталкивались с похожими и даже идентичными трудностями, но способы их преодоления не всегда оказывались одинаковыми. Различность подходов объяснялась несхожестью образов коллективизма, отражающих понимание коллектива как инструмента решения воспитательных задач школы-колонии с жестко ограниченной субъектностью (И. В. Ионин) или как высшего этапа развития группы в качестве субъекта воспитания (А. С. Макаренко). Это позволило предположить, что образ коллективизма И. В. Ионина перспективнее для организации воспитательной деятельности в общеобразовательных школах, поскольку в них рамки субъектности классных и общешкольного коллективов определяются внешними условиями.

Ключевые слова: теория коллектива, коллективизм, история коллективной педагогики, воспитательная деятельность, Игнатий Вячеславович Ионин, Антон Семенович Макаренко, школа-колония «Красные Зори», колония имени Горького, коммуна имени Дзержинского

Для цитирования

Лобанов В. В. Образы коллективизма в педагогических опытах Игнатия Вячеславовича Ионина и Антона Семеновича Макаренко // Векторы психолого-педагогических исследований. 2025. № 3(08). С. 131–147.

Original article

IMAGES OF COLLECTIVISM IN THE PEDAGOGICAL EXPERIMENTS OF IGNATY VYACHESLAVOVICH IONIN AND ANTON SEMENOVICH MAKARENKO

Viktor Viktorovich Lobanov¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, danvelur@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1923-6342>

Abstract. Ignaty Vyacheslavovich Ionin and Anton Semenovich Makarenko are known figures in the field of collective education, which is currently being updated in the national education system. The article presents the results of a historical and pedagogical analysis of their ideas and innovative experiences of the first post-revolutionary years. The study showed that these teachers faced similar and even identical difficulties, but the ways to overcome them were not always the same. The difference in approaches was explained by the dissimilarity of images of collectivism, reflecting the understanding of the collective as a tool for solving educational tasks of a colony school with a strictly limited subjectivity (I. V. Ionin) or as the highest stage of the group's development as a subject of education (A. S. Makarenko). This allowed us to assume that the image of collectivism by I. V. Ionin is more promising for organizing educational activities in general education schools, since in them the framework of subjectivity of classroom and school-wide collectives is determined by external conditions.

Keywords: collective theory, collectivism, history of collective pedagogy, educational activity, Ignaty Vyacheslavovich Ionin, Anton Semenovich Makarenko, "Red Dawns", Gorky colony, Dzerzhinsky commune

For citation

Lobanov, V. V. 2025, 'Images of collectivism in the pedagogical experiments of Ignaty Vyacheslavovich Ionin and Anton Semenovich Makarenko', *Vectors of psychological and pedagogical research*, iss. 3(08), pp. 131–147.

В современных социально-экономических и политических условиях для решения вневременной проблемы воспитания гражданина и формирования воспитательного идеала, ценностей и представлений о благом и должном, как подчеркнул профессор А. М. Аллагулов, востребована опора на историческое наследие отечественной теории педагогики и воспитательной практики [1, с. 231–232]. Несомненно, что российский воспитательный идеал предполагает приверженность коллективизму. При этом затруднительность использования традиционных авторитарных средств и методов для работы с подростками и молодежью информационной эпохи актуализирует историко-педагогическое переосмысление первоначал систематического коллективного воспитания. Это позволит понять, каким образом в наши дни репрезентируется «коллективизм» в качестве не только традиционной духовно-нравственной ценности, но и ориентира воспитательной деятельности.

Трудно не согласиться с профессором А. А. Романовым, что изучение наследия выдающихся специалистов прошлого актуализирует «диалог о созвучии их идей вызовам сегодняшнего дня» [2, с. 47]. В статье образы коллективизма анализируются в сравнительном плане на примере деятельности двух энтузиастов, внесших значительный вклад в развитие теории и практики востребованной в наши дни коллективной педагогики. Один из них – не нуждающийся в представлении Антон Семенович Макаренко. Другой, заведующий школой-колонией «Красные Зори» Игнатий Вячеславович Ионин (1893–1939), назван профессором М. В. Богуславским «блестящим педагогом, первым воплотившим те идеи и достижения, которые потом совершенно несправедливо будут связываться только с именем А. С. Макаренко» [3, с. 50]. Эти идеи и достижения лежали, безусловно, в области коллективизма. Однако в последние десятилетия И. В. Ионин уже вряд ли может претендовать на роль «незаслуженно забытого предшественника Антона Семеновича». Сегодня воспитательная ценность трудов Игнатия Вячеславовича высвечивается часто и даже несколько романтизировано. Как полагала кандидат педагогических наук О. А. Белянова, все, оказывающиеся рядом с бывшими выпускниками школы-колонии, вдохновляются и становятся «краснозорьцами по педагогическим убеждениям. <...> вливаются в эту сплоченную временем, полную энтузиазма семью ревностных хранителей блестящего опыта» [4, с. 57]. Исследователь Н. И. Симонова называла историю «Красных Зорь» и ее воспитанников великой книгой судеб людей труда [5, с. 179]. По оценке преподавателя Н. В. Скурской, заведующим И. В. Иониным была создана общность, «еще не превзойденная по своим достижениям» [6, с. 260].

Предпосылки к появлению школы-колонии «Красные Зори» начали складываться в 1919 г., когда инициативная группа учителей Петроградской школы имени Льва Толстого организовала летнюю колонию в уже бесхозном Михайловском дворце. В августе 1919 г. перед закрытием сезона на педагогическом совете этой колонии прозвучало предложение «взять на себя кому-нибудь из работающих обязанность быть организатором и заведующим зимней колонией» [7, с. 6]. Тем не менее энтузиастов не нашлось, что объясняется ожидаемым масштабом работы (в планировавшуюся к созданию зимнюю колонию предполагалось отправить не менее 500 детей) и условиями будущего педагогического труда: «Перспективы зимы в громадном дворце, где нет ни печей, ни электрического света, где не было никакого приспособления для организации детского дома и школьного оборудования, не привлекали никого» [8, с. 4]. В итоге колония закрылась. Отметим, что первое и даже не состоявшееся расширение все же предвосхитило хроническую «травму» учреждения. В частности, в «Повести о “Красных Зорях”», написанной выпускниками колонии на основе подлинных материалов, желание разместить в бывшем Михайловском дворце 300–500 человек [9, с. 6], предшествовавшее назначению И. В. Ионина, приписано руководству первого Центрального распределительного детского пункта. Этим же подчеркивается, что колония должна была выступать лишь в качестве средства преодоления беспризорности, субъектность ее будущего коллектива, по мнению авторов, не учитывалась при определении объемов и качества будущего «пополнения». Более того, складывается впечатление, что в дальнейшем краснозорьцев не раз фактически ставили перед выбором – или прием нескольких сотен ребят, или закрытие с передачей хозяйства более нуждающимся государственным структурам [9, с. 30, 44].

Итак, 21 ноября 1919 г. И. В. Ионин приступил к работе с первым контингентом будущих «Красных зорь». Эта дата и считается днем основания учреждения. Воспитанников при этом оказалось отнюдь не 500, а лишь 27, в возрасте от трех до 16–19 (данные

в источниках и литературе расходятся) лет. Таковым, по-видимому, было реальное количественное соотношение между прожеками и реальными возможностями формирующейся колонии. Уже тогда в ее ценностно-целевых установках были намечены два ключевых положения – о школьной коммуне как инструменте классовой борьбы и о соединении сельскохозяйственного труда с учебой. Педагогической базой реализации этих положений выступал формирующийся у И. В. Ионина образ коллективизма.

Так, руководитель колонии писал: «На первом же *общем собрании* перед ребятами [здесь и далее, если не указано иное, курсив наш. – В. Л.] <...> был выдвинут лозунг, что преодоление трудностей находится в наших коллективных руках» [7, с. 8]. Этот лозунг, как в аналогичной ситуации случилось и у А. С. Макаренко, энтузиазма не встретил. Удивительна при этом реакция И. В. Ионина. С одной стороны, он честно признал, что предложенная перспектива будущего вызвала у воспитанников насмешки, название коммуны – иронию, более того, настроение ребят в целом оказалось антисоветским. С другой стороны, уже первое собрание навело Игнатия Вячеславовича на мысль о происходящем сплочении ребят и педагогов в крепкий коллектив [7, с. 9]. Противоречие, вероятно, объяснимо только романтизацией представлений о школьной коммуне как о коллективе, в который она, по мысли И. В. Ионина, обязательно должна превратиться. Тезис интересен и тем, что И. В. Ионин, как и А. С. Макаренко, объединил воспитанников и педагогов в едином коллективе учреждения.

Коллективистические ценности – систематически подчеркиваемый идеал И. В. Ионина. Руководитель постоянно отмечал подчиненность уклада коммуны задачам развития коллективизма на основе самоуправления [7, с. 10]. При этом все самоуправление на первых порах ограничивалось хозяйственной комиссией (она распределяла продукты) и назначением дежурных, которые занимались обеспечением быта (приготовление пищи, заготовка дров, уборка). Кроме того, позже появилась линия самоуправления в области сельскохозяйственных работ. Для И. В. Ионина такая деятельность стала достаточным основанием говорить о моральном укреплении коллектива, несмотря на то что какой-либо социально значимой цели эта общность, в отличие от руководителя, еще не осознала и тем более не приняла. Самоуправление в этих условиях закономерно являлось лишь средством вовлечения детей в работу под управлением и полным контролем учителей, дававших оценки труду учащихся и главенствовавших на собраниях [7, с. 16, 23]. Очевидно, с учетом изложенного, что главной чертой коллектива Игнатий Вячеславович видел не субъектность, а сплоченность, причем даже ее сохранение было непростой задачей. Известно, что школе-колонии постоянно и вопреки желанию заведующего приходилось принимать большое количество новичков, само прибытие которых расшатывало режим трудовой коллективной деятельности. С целью включения их в коллективную общность руководителю учреждения немедленно приходилось начинать дела, которые сегодня назвали бы «мегапроектами» [9, с. 49]. В отношении дисциплинирования такой метод показывал хорошие результаты, хотя самостоятельность учащихся оставалась условной. Так, после очередного пополнения колония, по мысли И. В. Ионина, вновь стала единым коллективом уже к 1 мая 1920 г. [7, с. 11], спустя всего несколько месяцев.

Какова же аргументация Игнатия Вячеславовича? Он свидетельствует, что в обозначенный день состоялся первый совместный выход всех обитателей учреждения (48 колонистов, три учителя и один гость колонии [8, с. 7]) на субботник. Вероятно, *всех* – самое важное слово, хотя читателю, знакомому с историей педагогики, сразу вспомнятся слова, предварявшие первое совместное действие воспитанников А. С. Макаренко по

заготовке дров: «Или всем немедленно отправляться в лес, на работу, или убираться из колонии к чертовой матери!» [10, с. 24]. Однако эти события не аналогичны. Дело в том, что в учреждении И. В. Ионина «дровяной бунт» состоялся намного раньше – на пятый день работы коммунары отказались пилить дрова, развели в лесу костер, стали митинговать и ругать заведующего. Но если Антон Семенович предпочел тактильный способ убеждения, то Игнатий Вячеславович поступил хитрее и позвал трудиться девочек [9, с. 13]. Мальчики не смогли равнодушно смотреть, как девушки пилили деревья, и неохотно, но все же взялись за дело. Видимый результат в обеих колониях при этом оказался одним и тем же: сплочение детей общей работой и позитивные эмоции [9, с. 13; 10, с. 25]. Для обоих педагогов именно «дровяные бунты» стали своего рода триггерами предъявления детям требований, краеугольных для первоначального сплочения [9, с. 13; 10, с. 25].

Готовность А. С. Макаренко стать диктатором, если он не освоит другой метод [10, с. 26], тем не менее, не находит прямой аналогии в текстах Игнатия Вячеславовича. При этом де-факто И. В. Ионин придерживался авторитарности. Так, бессубъектность вполне сплоченной детской общности заметна в описании истории преобразования коммуны в школу-колонию [курсив наш. – В. Л.]. В нем «руководство колонии предложило одной из школ города <...> организовать совместно летнюю колонию. <...> чтобы вместе с ребятами зимней колонии они составили школьные группы» [7, с. 11–12]. С уверенностью можно считать, что эта инициатива педагогов с колонистами подробно не обсуждалась. Цель была намечена начальством, а дети, соразмерно советской школьной практике, допускались только к планированию средств ее достижения и к практической работе. Это подтверждается тем, что на повестке тематического собрания 1 мая 1920 г. обсуждались именно организационные вопросы (встреча, постройка сцены, подготовка спектакля, режим жизни). Хотя И. В. Ионин отмечал, что на данном собрании сами коммунары «решили больше в Волхонскую школу не ходить, а организовать свою» [7, с. 12], к моменту его проведения колония уже имела соглашение с ленинградской школой № 14 о порядке формирования совместных школьных групп. В связи с этим высока вероятность, что общее собрание всего лишь приняло решение педагогического руководства.

Анализ воспоминаний И. В. Ионина выявил, что он действовал в пользу детей, но директивно: «Необходимо было организовать в колонии свою школу. <...> Для этой цели Ионин отобрал из старших ребят <...> ремонтную бригаду»; «Эта идея понравилась Ионину. <...> Игнат <...> дал согласие. <...> поручил ребятам...» [9, с. 25–26]. В целом позиционирование «Красных Зорь» как школы-общины, предложенной А. А. Барич [11, с. 130], вполне справедливо, причем общинность имела почти патриархальный характер [12, с. 209]. Таким образом, начало работы собственной школы в «Красных Зорях» не могло само по себе включить учащихся в процесс целеполагания, а возникшая комиссия школьной работы закономерно реализовывала лишь обеспечивающие функции.

Некоторые утверждения И. В. Ионина укрепляют впечатление о том, что демократическое единство детско-взрослого коллектива было весьма условным и существовало скорее как идеал. Например, И. В. Ионин, переосмысливая опыт 1920 г., без тени сомнения утверждал, что *колония почувствовала* ошибочность методики естествознания, вызванную отсутствием показа перестройки мира в социалистических интересах при помощи коллективного труда, колония же *ощутила* полноту воспитания строителя коммунизма за счет позиционирования отраслей сельского хозяйства как живых биологических лабораторий [7, с. 13–14]. В этом контексте вспомним о молодости первых воспитанников, пусть и «постаревших» на один год. Маловероятно, что у колонистов такого

возраста могли сформироваться такие чувства и ощущения. По-видимому, «колонией» как общностью И. В. Ионин все же считал педагогов и, в лучшем случае, ядро старших ребят. Тогда точка зрения Е. А. Князева, рассматривавшего «Красные Зори» как создаваемую И. В. Иониным «детскую самоуправляемую [курсив наш. – В. Л.] республику» [13, с. 80], отражает не наличное состояние, а возможную перспективу учреждения. На деле, полагаем, в колонии было со-управление. Зато в «Красных Зорях», как отмечал М. В. Богуславский, выработалось единство целей детского дома и школы, в котором «стирались грани между воспитанием и обучением» [14, с. 75].

Выстроенная педагогическая система не могла не встать под знамя коллективизма, но самостоятельность детей ограничивалась педагогическими установками. По-видимому, наиболее отчетливо инструментальность детского коллектива зафиксирована в тезисах о самоуправлении, оглашенных и принятых 31 декабря 1921 г. на общем собрании. И. В. Ионин, разработавший «Положение о детском самоуправлении», постулировал, что оно не заменяет органы управления и ставит целью лишь привлечение колонистов к отдельным участкам работы [7, с. 17; 9, с. 28]. Данная позиция прослеживается и в том, что И. В. Ионин относил расширение коллективной самоорганизации и развитие детского самоуправления, структурированного в коммуне по ячейкам, к виду педагогической деятельности, а не естественному следствию совместной жизни и труда учащихся и педагогов.

Субъектность детской общности по-прежнему оставалась небольшой. Именно учителя и другие взрослые работники руководили дежурствами и совещаниями, за счет которых реализовывалась обратная связь «управленцев» с воспитанниками, определяли составы бригад по направлениям хозяйства [7, с. 18, 20–22]. Задачи школы закономерно обрели для И. В. Ионина приоритет над углублением самоуправления, подобно тому как это случилось с пионерскими отрядами-классами в общеобразовательных заведениях после 1932 г. При этом интересно, что комсомольские ячейки появились в школе-колонии и в колонии имени М. Горького в одном и том же 1923 г., и в работе комсомольцев имелись общие черты. Например, активность ячейки «Красных Зорь» ориентировалась учителями не только на политическое просвещение, но и на вопросы качества учебы [7, с. 37], а Антон Семенович констатировал, что «жалкое существование» школы и отвлечение колонистов к ее посещению удалось преодолеть лишь регулярному комсомольскому «режиму» [10, с. 253].

Комсомольцы в колонии Горького, по-видимому, жили самостоятельнее, чем их коллеги в «Красных Зорях», например, они могли не пустить взрослых работников на свое заседание. Однако и в комсомольской ячейке учреждения И. В. Ионина динамика субъектности была неоднозначной. С одной стороны, Игнатий Вячеславович с гордостью подчеркивал, что комсомольские активисты закалялись через «проведение до конца намеченных партруководством мероприятий» [7, с. 33]. Комсомол, как известно, резерв партии, но фраза характеризует исполнительность, а не субъектность ячейки. С другой стороны, выполняя решения партийного руководства, в самой коммуне комсомольская ячейка пыталась своеволичить и даже инициировала согласование отдельных решений, например, о маршруте многодневной летней экскурсии [9, с. 41]. По ключевым вопросам при этом договариваться не получалось. Резкую критику от управленцев вызвала тенденция отмирания самоуправления, поскольку его функции ячейка взяла на себя. Возмущение вызвала и попытка заменить «продленку» в школе комсомольскими кружками. Учитывая доктринальность педагогического руководства в «Красных Зорях»,

подобные дела комсомольцев были закономерно восприняты И. В. Иониным как тяжелые и с трудом изжитые ошибки [7, с. 33]. В этом высвечиваются требования Игнатия Вячеславовича к ячейке – управляемость и контролируемость. Более того, для профилактики «своеволия» И. В. Ионин позднее вернул себе и право определять направление традиционной летней экскурсии и проводить отбор ее участников по критериям успеваемости и трудолюбия [9, с. 45].

Еще более управляемыми должны были оказаться пионеры. Но в довоенные годы подрастающее поколение, в отличие от многих современных детей, стремилось быстрее начать трудовую жизнь. В связи с этим отношение краснозорьцев и воспитанников Антона Семеновича к статусу «малолетних» пионеров вышло показательно одинаковым. В «Красных Зорях» после организации агропедтехникума «работать в пионерорганизации ребята-техникумцы считали ниже своего достоинства» [7, с. 42], а малыши-дзержинцы, начав трудиться на производстве, «возгордились и считают, что в пионерах им делать нечего» [15, с. 91].

Данные примеры не случайны. Судя по всему, значительный рост статуса в учреждениях И. В. Ионина и А. С. Макаренко вызывало попадание колониста в разные среды – среднего профессионального образования и производства, хотя образованность ценили и воспитанники Антона Семеновича. Однако лишь для Игнатия Вячеславовича мерилom качества деятельности учреждения оставалась преимущественно успешность развития собственной образовательной системы. Важной вехой такого успеха, например, стало открытие в 1925 г. зимней школы с учетом результатов аналогичной деятельности в летний период. Нетрудно провести параллели с событиями августа 1919 г., когда пробная летняя колония впервые создала перспективу перехода к круглогодичному режиму.

Многосторонняя эффективность «Красных Зорь» не могла, разумеется, остаться незамеченной и безнаказанной. Напомним, в прошлый раз, как считал И. В. Ионин, именно не согласованная с педагогами масштабность планируемой деятельности привела к тому, что возглавить колонию желающих не нашлось. Однако в 1925 г. учреждение уже работало, вследствие чего не смогло избежать чрезвычайно масштабного пополнения ленинградскими детдомовцами. Реакция И. В. Ионина была крайне негативной: «укомплектовывается школа в этот год крайне нерационально... <...> 300 новых ребят пытаются разрушить крепкий коллектив из 200»; «комплектование должно бы быть иным» [7, с. 14, 111]; «Каждый может себе представить, во что должна была превратиться колония, когда к 200 ребятам <...> было влито <...> 300 новых ребят» [8, с. 17]. Вновь сплотить коллектив удалось традиционным масштабным делом. В ракурсе этой ситуации А. С. Макаренко, принявший 40 новичков в 1923 г. в обмен на шесть тысяч рублей, необходимых для ремонта нового здания [10, с. 244–245], мог бы мыслить себя счастливым человеком.

Систематические попытки решения острейших проблем социального воспитания посредством расширения эффективных учреждений обуславливали схожие «ответы» их руководителей. Так, И. В. Ионин, как и А. С. Макаренко в Куряже, не принял на работу ни одного из сотрудников детских домов, откуда прибыло «пополнение». Нетрудно обнаружить параллели и в ретроспективной характеристике педагогических ситуаций, в которых оказались И. В. Ионин и А. С. Макаренко. Авторы описали их почти одинаково. И. В. Ионин: «21 ноября 1919 года нам, приступившим к работе, неоткуда было получить указаний, как надо организовывать детскую среду. Мы знали только одно: что, если мы не разрешим этой огромной задачи, нам надеяться на какой бы то ни было успех в выполнении

нии плана не приходится» [7, с. 15]. А. С. Макаренко: «Теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. <...> нужны не книжные формулы, <...> а немедленный анализ и немедленное действие» [10, с. 23]. Несформированность теории и методики новой педагогики и необходимость жизнеобеспечения учреждений силами самих колонистов создали предпосылки для эмпиризма педагогической деятельности их руководителей и появления коллективизма в качестве целевого ориентира воспитания. Однако допускаемые А. С. Макаренко и И. В. Иониным границы коллективизма различались. В колонии имени М. Горького коллектив отнюдь не всегда действовал по указке Антона Семеновича, но руководитель выполнял решения общего собрания как высшей воли коллектива. Напротив, И. В. Ионин акцентировал внимание на «борьбе учителя с преодолением нездоровых инстинктов у ребят, в разъяснении им правильности и нужности пути, по которому их ведет школа» [7, с. 23]. Соответственно инвариантная роль детей ясна, они – ведомые. При этом очередная схожесть заметна в том, что педагог И. В. Ионин, бывший военный летчик [16, с. 6], организовавший «почти армейскую дисциплину», как и А. С. Макаренко, негативно воспринимался педологами [9, с. 33].

Вместе с тем нельзя не указать и на различность реакций И. В. Ионина и А. С. Макаренко в почти идентичных конфликтных ситуациях. Рассмотрим разницу на примере стенгазет, поскольку проблематика детских печатных изданий в учреждениях этих великих педагогов заслуживает особой характеристики. Прежде всего, складывается впечатление, что в школе-колонии «Красные Зори» отношение к детским «журналистским» инициативам было в целом последовательным. Так, воспитанники, которые самостоятельно пришли к идее выпуска тематических журналов, успешно реализовали ее уже 1 мая 1920 г. Авторами и редакторами журналов, согласно И. В. Ионину, стала не составленная, а составившаяся группа ребят, то есть речь пока не шла об особой ячейке под управлением учителя. Востребованность журналов среди детей побудила руководство школы-колонии обратиться к их составителям с настоятельной рекомендацией начать выпуск стенгазеты, в лексике тех лет – «стенновки». Однако никакого энтузиазма, судя по всему, идея не встретила. Анализируя причины «саботажа», И. В. Ионин сделал вывод о том, что первой среди них является сам выход журналов. Внутреннее сопротивление детей указаниям администрации и их «стеснение» писать в стенгазету, вероятно, были достаточно большими. Вопрос о *необходимости* (слово выбрано И. В. Иониным) стенновки пришлось выносить на общее собрание по итогам 1921 г., но даже в этом случае первый номер стенгазеты «Правда» вышел только 1 мая 1922 г. Название, выбранное из воспитательных соображений, резко контрастирует с наименованием прежнего ребячьего журнала – «Летняя школа». Подчеркнем, что за «Правду» отвечала уже не самоорганизовавшаяся группа воспитанников, а литературно-издательская ячейка (ЛИЯ) во главе с учителем. Выпуск журнала, разумеется, прекратился. При этом в работе ЛИЯ заметен и реальный коллективизм – ячейка многократно помогала организации стенгазет в других колониях, для местного сельсовета и колхоза.

Отметим, И. В. Ионин не скрывал, что журналистская активность ребят направлялась им исключительно на включение воспитанников в строительство новой советской школы в составе единого рабочего коллектива учителей и учащихся [7, с. 25]. Эта задача позднее продолжала решаться в самых разных стенгазетах, выпускавшихся редколлегией «Правды». Интересно, что во всех «официальных» школьных изданиях не допускалось выражение недовольства, что закономерно вызвало к жизни иные стенгазеты. Например, в противовес «Правде» самоорганизовавшаяся группа учащихся шко-

лы-колонии стала выпускать газету «Истинно так». В дополнение к «Правде» появилась и весьма успешная газета «Буза», ориентированная не на воспитательные задачи, а на непосредственные детские интересы и протест против неугодных новшеств. Эти газеты просуществовали недолго. Но если в отношении «Истинно так» И. В. Ионин с гордостью писал об эффективности косвенного педагогического влияния, в результате которого газета изжила себя, а дети осознали «ошибку», то касательно «Бузы» он даже с некоторым огорчением указал на излишнюю ретивость «раздувания» на комсомольском собрании «дела о подпольщине» [7, с. 26, 28]. Есть интересные свидетельства, что заведующий, опознавая авторов «Бузы» по стилю, приглашал их для бесед, после которых «прилететь» могло и классным руководителям [9, с. 69]. Повод, правда, требовался серьезный – так, в одном из номеров были непристойности в адрес Игнатия Вячеславовича [9, с. 69, 92].

Для характеристики идеологической цельности и последовательности работы изданий «Красных Зорь» упомянем про ежедневник, возникший после постановления ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе от 28 августа 1931 г. В этом постановлении был обозначен «коренной недостаток школы», состоявший в недостаточности снабжения учеников общеобразовательными знаниями и неудовлетворительности освоения ими основ наук в объеме, достаточном для поступления в техникумы и вузы¹. Выпускники многих школ рубежа 1920–1930-х годов, по выражению профессора В. И. Ревякиной, на вступительных испытаниях «обнаруживали свою фактическую полуграмотность» [17, с. 88]. Пытаясь соответствовать актуальной для советского образования «повестке», очередное общее собрание «Красных Зорь» постановило, что «выход газеты 2 раза в месяц не обеспечивает борьбы за темпы ликвидации коренного недостатка школы» [7, с. 28], в результате чего и возник названный ранее ежедневник. Тем не менее о том, насколько постановка задачи соответствовала реальным запросам даже идеологизированных детей, остается догадываться.

Сравним издательскую практику «Красных Зорь» с событиями из жизни коммуны имени Ф. Э. Дзержинского. В коммуне была стенгазета «Дзержинец», названная, в отличие от краснозорьской «Правды», в честь учреждения. Она, по словам Антона Семеновича, еле-еле выходила дважды в месяц, что определило успех конкурента – ежедневной газеты «Шарошка», созданной инициативной группой. Ехидная и смешная «Шарошка» неуклонно разрасталась [15, с. 49]. В итоге она стала занимать всю стену коридора, несмотря на протесты отдельных «продернутых» в ней коммунаров и редколлегии «Дзержинца». Однако если в «Красных Зорях» выпуск аналогичной по содержанию «Бузы» был запрещен комсомольским собранием, то в коммуне имени Ф. Э. Дзержинского обе редколлегии на бюро комсомола удалось помирить, а полномочия коммунара Сопина как востребованного редактора новой стенгазеты подтвердились общим собранием. С этого момента «Дзержинец» каждую пятидневку выходил в хорошо зарекомендовавшем себя формате «Шарошки» [15, с. 49–50]. Такой подход, полагаем, продуктивнее для складывания подлинного коллектива, чем закрытие неугодных изданий.

Вполне понятная в историческом плане идеологизированность «Красных Зорь» сохранялась во всех аспектах жизни учреждения, которое включилось в «борьбу» отчетливее, чем учреждения А. С. Макаренко. Безусловно, структуры, созданные этими

¹ См.: Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе. Приложение № 5 к п. 31 пр. ПБ № 58 от 25.VIII.1931 г. // Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 17. Оп. 3. Д. 844. Л. 22–29.

педагогами, находились в схожей среде политики и идеологии тех лет, подобно, как отмечал профессор А. А. Романов, школе и образованию в целом [18, с. 303]. Однако в текстах данные влияния раскрылись по-разному. Так, произведения А. С. Макаренко, в особенности «Педагогическая поэма», стилистически напоминают «Робинзона Крузо» Даниэля Дефо. Хороший педагог представлен в них как носитель не столько абстрактных «идеалов», сколько здравого смысла, понимающий в хозяйственных делах не в меньшей степени, чем в вопросах воспитания. Это не означает, что Антон Семенович был вне идеологии, но формирование «борца-коллективиста» воспринималось им как сквозное действие и закономерный результат нормальной совместной жизнедеятельности воспитанников. В свою очередь, текст книги И. В. Ионина не прикрыто политизирован. Например, реализация идей коллективизма в школе-колонии систематически рассматривалась Игнатием Вячеславовичем как форма участия учреждения в классовой борьбе: «мы должны будем включиться во фронт этой борьбы и вне школы» [7, с. 30].

Сопоставим подходы двух педагогов к организации взаимодействия с селянами. Мотивация И. В. Ионина, неоднократно им обозначенная, есть поиск связей для разговора с деревней в интересах классовой борьбы. Одним путем для поиска связей стала бесплатная раздача капустной и брюквенной рассады крестьянам района, другим – организация в деревне бычьего союза, шефом которого выступил школьный комсомол [7, с. 30, 32]. Желая показать ценность колонии как флага новой жизни, «Красные Зори» сотрудничали с одной из местных партийных ячеек, вместе с ее членами агитировали крестьян и даже добились создания колхоза в деревне Викколово [7, с. 30, 32–33].

Подход А. С. Макаренко на первый взгляд не слишком отличается от вышеизложенного. Так, в колонии имени М. Горького «молочные поросята раздавались только по удостоверениям комнезама... <...> Эта раздача поросят прославила нас по всей округе, и у нас завелось много друзей среди селянства» [10, с. 314]. Комнезамами сокращенно назывались комитеты незаможных селян, которые на момент «раздачи поросят» играли роль политической организации сельской бедноты. Тем самым данная акция вполне может быть приравнена к поддержке курса партии; эту задачу Антон Семенович наверняка осознает, но – и это отличает его от И. В. Ионина – совершенно не акцентирует.

В «Красных Зорях» оказался чрезвычайно удачным опыт «увязывания» преподавания естественнонаучных предметов с практикой сельскохозяйственного труда [7, с. 44], имевшего признаки образовательного труда по С. Т. Шацкому. Постепенно в школе-колонии оформилась особая идея сельскохозяйственного уклона в естествознании для загородных школ [7, с. 46, 52–53]. Эта мысль И. В. Ионина, очевидно, в меньшей степени претендовала на концептуальность в структуре новой советской педагогики, чем теория воспитательного коллектива А. С. Макаренко. Но совершенно поразительна схожесть остроты реакций на них некоторых представителей академической общественности того времени. И если противостояние А. С. Макаренко и профессора А. С. Залужного достаточно известно, а знаменитый приговор «Предложенная система воспитательного процесса есть система не советская» [10, с. 632], как правило, опознается даже нерадивыми студентами педвузов, то на аналогичном конфликте И. В. Ионина и профессора Б. Е. Райкова стоит остановиться подробнее.

Итак, как вспоминал И. В. Ионин, демонстрация опыта «Красных Зорь» в рамках Петроградской сельскохозяйственной выставки привела к тому, что группа методистов во главе с профессором Б. Е. Райковым в последующем обсуждении обозначила сотрудников школы-колонии как «огородников, ничего общего с педагогикой не имею-

щих» [Цит. по: 7, с. 46]. По оценке Игнатия Вячеславовича, «колония тогда не ожидала, что этим своим тезисом [об изучении естествознания, ботаники и зоологии в сельской местности на сельскохозяйственном материале. – В. Л.] она открывает борьбу с целой школой методистов...» [7, с. 46]. Однако «тезис» не открывал борьбу, а усиливал одну из давно ведущих ее сторон. Достижения «Красных Зорь» по агрономизации учебного материала давали аргументы Борису Васильевичу Всесвятскому и его коллегам, выступавшим за «комплексный метод» и практические проекты в обучении. Полемизировавший с ними профессор Борис Евгеньевич Райков, напротив, требовал сохранить традиционную академичность естественнонаучных предметов. Ясно, что школа-колония подверглась критике не как самостоятельный субъект, выстраивавший «связь школы с жизнью», а как вольный или невольный соратник конкурирующей с «предметниками» научно-методической группы. Как верно отмечал Е. А. Князев, уникальный опыт «Красных Зорь» методисты отвергли несправедливо и поспешно [13, с. 80], тем более что первоначальное вовлечение «Красных Зорь» в дискуссию с методической школой Б. Е. Райкова произошло, возможно, непреднамеренно. Однако продолжил борьбу Игнатий Вячеславович вполне осознанно.

Противостояние, к сожалению, велось не только научными аргументами, но и обоюдными личностными нападками. Например, Б. Е. Райков, вместе с И. В. Иониным участвовавший во Всероссийской конференции преподавателей естествознания (23–27 января 1929 г.), воспринимал его как «малокультурного и пронирыливого субъекта со всеми задатками проходимца» [19, с. 759]. Со своей стороны, Игнатий Вячеславович назвал «ленинградское течение «болезнью», против которой надо произвести «дезинфекцию» <...> Это было вполне в духе Всесвятского, но еще более откровенно» [19, с. 761].

Накаленность взаимоотношений Б. Е. Райкова и И. В. Ионина в контексте научно-политического столкновения Б. Е. Райкова и Б. В. Всесвятского вполне объяснима. При этом последнего на названной конференции поддержал нарком просвещения А. В. Луначарский, в результате чего Борису Евгеньевичу и его группе пришлось присоединиться к предлагаемым их оппонентами решениям. Однако сдача позиций не уберегла профессора. Через год и несколько месяцев после конференции, в ночь с 30 на 31 мая 1930 г. Борис Евгеньевич был арестован и вскоре осужден на 10 лет [20, с. 777–778]. Но даже спустя два и три года после ареста И. В. Ионин продолжал помнить и писать о вредительской сущности и контрреволюционности «райковщины» [7, с. 46; 21, с. 4].

Самое интересное, что позиция «Красных Зорь», по-видимому, не была изначально столь категоричной, как может показаться с учетом обрушившейся на нее критики. Приверженность «уклону» не означала равной приверженности комплексному методу и проектированию, причем школа-колония четко и многократно позиционировала, что выращенные «овощи не цель в воспитании, а средство» [7, с. 101]. По воспоминаниям Игнатия Вячеславовича, педагоги «Красных Зорь», вначале с гордостью представившие общественности удачный, как им показалось, опыт изучения всех предметов на материале собственного рыбоводного пруда, скоро сами осознали свою ошибку [7, с. 54]. Ошибка состояла в том, что комплексный метод (он знаком современным студентам по знаменитой *утке* в произведении В. А. Каверина «Два капитана» и не менее знаменитой *корова* в экранизации 1955 г.) порождал и породил упоминавшийся выше «коренной недостаток», в посильную борьбу с которым вступило учреждение. Кроме того, школе-колонии «все-таки удалось сохранить до выхода новых программ 1932 года расположение материала по годам обучения и логическую систему расположения

ботанического материала внутри темы» [7, с. 56], собственное именно *учебное* хозяйство. Подчеркнем и ориентированность учащихся «Красных Зорь» на поступление в вузы и техникумы, которая, впрочем, впоследствии стала характерной и для воспитанников А. С. Макаренко.

Продолжая сравнивать опыты И. В. Ионина и А. С. Макаренко, можно обнаружить, что общим для обоих руководителей стал постепенный отход от должностей воспитателей из-за сложностей распределения функциональных обязанностей между ними и другими сотрудниками (учителями, мастерами и т. д.). Так, в коммуне И. В. Ионина «уже к лету 1920 года <...> решили иметь только одни кадры – работника школы-колонии» [7, с. 103], несмотря на то, что ликвидация воспитателей детдома встречала «особенно резкие возражения» [7, с. 104]. Заведующий школой-колонией отмечал, что «лишний штат только мешает работе, если он не соответствует задачам» [7, с. 113].

Совершенно одинаковым было и отношение педагогов к прошлому воспитанников. «Когда в «Красные Зори» привозили ребят, он [Игнатий Вячеславович] брал от сопровождающего папки с личными делами, клал их в шкаф и, обращаясь к детям, говорил: – Пусть лежат там. Это все в прошлом, а для вас, ребята, начинается новая жизнь» [9, с. 120]. Так же действовал Антон Семенович, который уже при первой встрече с воспитанниками предложил им позабыть свое прошлое [10, с. 20], а позднее «категорически требовал, чтобы никаких вопросов о прошлом ребят не было» [10, с. 601]. Еще одним сходством является то, что достижения заведующих сделали их учреждения излюбленным местом экскурсий, в том числе для иностранных граждан. В частности, в 1928 г. в «Красных Зорях» побывал Джон Дьюи [7, с. 98; 9, с. 26], который высказался о школе-колонии не менее комплиментарно, чем о Первой опытной станции Наркомпроса, посещенной им летом того же года.

Анализ предпосылок бесспорных педагогических успехов требует указать на близость применяемых руководителями форм и методов коллективного воспитания. На начальном этапе И. В. Ионин и А. С. Макаренко выращивали коллективы в общих (крайне убогих) условиях жизни средствами масштабного совместного труда детей и педагогов. У Игнатия Вячеславовича «все это быстро склонило весь коллектив <...> в крепкое целое» [7, с. 103], а для Антона Семеновича «в нашей умопомрачительной бедности была и одна хорошая сторона <...>. Одинаково были голодны и бедны и мы, воспитатели» [10, с. 34]. Постепенно в учреждениях появились стенгазеты, библиотеки, комсомольские ячейки, учебные заведения (рабфак или агропедтехникум), клубная и кружковая работа, театры, оркестры. Сельскохозяйственный труд со временем дополнился животноводством и организацией мастерских. Для воспитанников проводились дальние экскурсии, регулярные спортивные игры, включая военизированные. Возникали и множились традиционные лозунги-принципы, скажем, «Мы сами» в «Красных Зорях» и «Не пицать!» в колонии имени М. Горького. Наконец, исследователи выяснили – знаменитые сводные отряды существовали не только в колонии и коммуне А. С. Макаренко, но и в «Красных Зорях» [21, с. 10].

Следование воспитательным идеалам и принятым образцам поведения поощрялось материально. И если И. В. Ионин премировал ударников учебы и труда билетами в театры, предметами одежды и т. д., то А. С. Макаренко, вызывая негодование идеалистов, устанавливал для детей зарплату. Появление неодобряемых вариантов стимулирования было вызвано тем, что руководители искали способы вывести свои учреждения на самоокупаемость. Однако если коллективы колонии и коммуны Антона Семеновича выстраивались через производство, то Игнатий Вячеславович рассматривал коллективную трудовую деятельность в контексте обеспечения развития «Красных Зорь»

именно как школы. Это объясняет их разное отношение к труду, к обучающей функции которого А. С. Макаренко относился скептичнее, чем И. В. Ионин. По мысли же Игнатия Вячеславовича «школа, строя свое многообразное хозяйство, решала задачу сделать его школьным, то есть подчинить учебным и воспитательным целям» [7, с. 62], хотя И. В. Ионин признавал, что не весь труд был образовательным. Противоречие сглаживалось априорностью идеологической позиции тех лет о почетности труда как такового, но складывается впечатление, что образ коллективизма И. В. Ионина очерчивался задачами, поставленными перед школой. При этом незадолго до смерти Игнатий Вячеславович, судя по всему, все же думал о необходимости развития коллектива как субъекта и сожалел, что не организовал предварительного обсуждения с коммунарами тех книг о колонии, которые были изданы им в 1932–1933 гг. [9, с. 124].

Извлекая из опытов И. В. Ионина и А. С. Макаренко представления о коллективизме, завершим анализ подчеркиванием параллелей финального этапа их жизни. Известно, что в 1937 г. И. В. Ионин и несколько других работников «Красных Зорь» были осуждены как «враги народа» по статье 58 УК РСФСР. Его приговорили к расстрелу, и только благодаря многочисленным ходатайствам воспитанников приговор смягчили. Игнатий Вячеславович получил десятилетний срок, но 19 февраля 1939 г. скончался в лагерной больнице. Педагога реабилитировали за отсутствием состава преступления только в 1990 г. [21, с. 16]. Что касается А. С. Макаренко, то с опорой на исследования Г. Хиллига можно утверждать – автор теории воспитательного коллектива не вошел в число репрессированных скорее вопреки логике истории [22, с. 60–70]. Маловероятно, что кому бы то ни было из ярких советских педагогов в 1920–1930-х годах удалось бы остаться вне политики. Возглавляемые ими учреждения, развиваясь как педагогические субъекты, становились и субъектами политического противостояния различных групп, продвигавших те или иные течения и уклоны в народном образовании. Убежденность в скором наступлении светлого коммунистического будущего приводила к тому, что экспериментальное движение к коллективизму виделось заведующими как успех в борьбе за дело социализма, предпосылка вовлечения воспитанников в общественную активность. Это чувствуется в текстах педагогов-руководителей, причем у И. В. Ионина – значительно явственнее.

Последние периоды жизни Игнатия Вячеславовича и Антона Семеновича совпали с кардинальными изменениями отношения власти к педагогическому экспериментированию, связанными с ориентиром на унификацию образования и воспитания. Возможно, что авторским структурам в период «закручивания гаек» не оставалось места в советском образовательном пространстве. Согласно Л. Д. Бугаевой, в 1930-е годы закрытие или реорганизация коммун, обладавших значительной, по сравнению с типичными исправительными учреждениями, самостоятельностью, были неизбежными из-за невозможности вписать их в административно-командную систему [23, с. 96]. Отмеченная невозможность явилась, по-видимому, следствием того, что коммуны были именно выращены, а не сформированы «по образцу», и глубинные основания их деятельности в результате оказались чрезвычайно прочными. Как подчеркивала О. А. Оличева, у педагогов 1920-х годов «готовых путей и решений проблемы [перевоспитания подростков. – В. Л.] не было, каждый из них предлагал свои методы» [24, с. 5].

Изложенное иллюстрирует, что объективно замечательные коллективные практики, развившиеся в средах учреждений, крайне зависимы от политических установок, как и возможности их основателей. После ухода из колонии Антон Семенович сохранил свободу творчества лишь благодаря поддержке чекистов. В отношении «Красных Зорь»

1920-х годов опытно-поисковой работе Игнатия Вячеславовича помогла, вероятно, позиция профильного местного руководства, в частности З. И. Лилиной. Выдающийся педагог В. Н. Сорока-Росинский писал о ней: «[Злата Ионовна] не навязывала заведующим никаких педагогических теорий, предоставляла им самим находить надлежащие пути и требовала лишь, чтобы ребят воспитывали в советском духе» [25, с. 166–167]. Это можно сопоставить с особенностями развития современной отечественной школы, где цели и содержание воспитания инвариантны, но методы пока еще вариативны.

Таким образом, для массовых общеобразовательных учреждений образ почти авторитарного и достаточно ограниченного коллективизма И. В. Ионина будет привычнее, чем методические идеи А. С. Макаренко, попытки внедрения которых в общеобразовательных учреждениях потерпели неудачу. Однако для этого педагогический опыт Игнатия Вячеславовича должен быть исследован на глубоком концептуальном уровне, позволяющем адаптировать его для развития классных коллективов, чьи пределы самоуправления задаются педагогически значимыми задачами. Следует помнить и то, что школа 1920-х годов воспитывала коллективиста, как справедливо указала В. И. Ревякина, «на идеологических установках социализма с опорой на классовый подход» [18, с. 88], актуальность которого значительно снизилась. В этом ракурсе сегодня важно переосмыслить возможности и рамки применимости известных коллективных форм и методов в новых условиях реализации воспитательной деятельности, учитывающих не только позиционирование коллективизма как духовно-нравственной ценности, но и закрепленный в Конституции РФ запрет государственной идеологии.

Список источников

1. Аллагулов А. М. Развитие воспитательного идеала в отечественной педагогике в контексте современных проблем воспитания детей и молодежи // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интересубъективность историко-педагогического понимания : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Саранск, 7–9 окт. 2021 г.). Волгоград : Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2021. С. 231–235.
2. Романов А. А. Время диалога с предшественниками // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сб. науч. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Брянск, 23–24 апр. 2020 г.) / науч. ред. и сост. Н. А. Астахова. Брянск : РИО БГУ; Полиграмм-Плюс, 2020. С. 46–52.
3. Богуславский М. В., Куликова С. В. Социально-личностная педагогика А. С. Макаренко в контексте российского образования : монография. Волгоград : Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2025. 152 с.
4. Белянова О. А. Школа, побеждающая время // Избранные лекции в магистратуре по проблемам духовно-нравственного воспитания / под ред. А. Г. Козловой, В. О. Гусковой. СПб. : Академия востоковедения, 2020. Т. 2. С. 56–64.
5. Симонова Н. И. Труд на земле как основа духовно-нравственного воспитания в школе «Красные Зори» // Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: опыт, инновации, достижения : материалы межрегион. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 25 сент. 2015 г.) / М. В. Груздева (отв. ред.). СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. С. 179–183.
6. Скурская Н. В. Событийная общность школы-колонии «Красные Зори» // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 253–260.

7. Ионин И. В. Школа-колония «Красные зори». Из опыта детской трудовой школы-колонии. Л. : 2-я тип. ОНТИ им. Евг. Соколовой, 1933. 118 с.
8. Используем опыт школы колонии Красные зори. Л. : Облоно, 1932 (тип. им. Евг. Соколовой). 44 с.
9. Бубликова Г. Г., Голышев П. В. Повесть о «Красных Зорях». Документальный рассказ об уникальном детском учреждении, существовавшем в Стрельне Ленинградской области в 1919–1941 годах. СПб., 1996. 140 с.
10. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Сочинения : в 7 т. М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. Т. 1. 784 с.
11. Барич А. А. Школа-община конца XIX – первой трети XX в.: ретроспективный взгляд // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 1(65). С. 129–132.
12. Скурская Н. В. Организация сообщества детей и взрослых в школе-колонии «Красные Зори» на основе отношений заботы // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 207–209.
13. Князев Е. А. Игнатий Ионин и детская коммуна «Красные зори» // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. Т. 18, № 2(40). С. 79–83.
14. Богуславский М. В. «Красные Зори» Игнатия Ионина // Вестник образования России. 2023. № 24. С. 71–80.
15. Макаренко А. С. Марш 30 года // Сочинения : в 7 т. М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1957. Т. 2. 526 с.
16. Симонова Н. И. Игнатий Вячеславович Ионин – педагог-новатор школы «Красные Зори» / гл. ред. В. А. Рыбакова, ред. М. С. Инге-Вечтомова. СПб. : Издат. программа «АПИ», 2023.
17. Ревякина В. И. Аксиологические и прогностические идеи первых государственных документов по образованию в экспериментальной практике советской школы 1920-х гг. // Ценности современного образования: новые исследования : коллективная монография / под ред. Н. А. Асташовой. Брянск : РИО БГУ, 2023. 292 с.
18. Романов А. А. Генезис гуманистической традиции воспитания в педагогике // Уголовно-исполнительная система Российской Федерации: вопросы исполнения уголовных наказаний, реализации мер пробации, взаимодействия с публичной властью и институтами гражданского общества : сб. тез. выступ. и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 90-летию со дня образования Академии ФСИН России (Рязань, 31 окт. – 1 нояб. 2024 г.). Рязань : Академия ФСИН России, 2024. С. 301–304.
19. Райков Б. Е. На жизненном пути : автобиографические очерки : в 2 кн. СПб. : Коло, 2011. Кн. 1. 848 с.
20. Ионин И. В. К организации опытно-агрономической работы в ШКМ (Из опыта работы ШКМ «Красные Зори»). Л. : Ленинский Облсполком, 1932. 20 с.
21. Симонова Н. И. «Красные Зори» – школа труда, жизни и радости / гл. ред. В. А. Рыбакова, ред. М. С. Инге-Вечтомова. 2-е изд., доп. и испр. СПб. : Издат. программа «АПИ», 2022. 72 с.
22. Хиллиг Г. Макаренко в год «Большого террора» : расширенный вариант выступления на 7-м Международном макаренковедческом симпозиуме «А. С. Макаренко в постсоветское время» в Оберрайфенберге/Таунус (ФРГ), (Марбург, 30 апр. – 3 мая 1998 г.). Марбург, 1998. 100 с.
23. Бугаева Л. Д. Наука воспитания «нового советского человека»: коммуна в жизни и на экране // Новое литературное обозрение. 2022. № 4(176). С. 80–98.

24. Оличева О. А. Государственная политика в отношении беспризорности и преступности несовершеннолетних в 1917–1941 гг. : автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2009. 25 с.

25. Сорока-Росинский В. Н. Школа имени Достоевского // Педагогические сочинения / сост. А. Т. Губко. М. : Педагогика, 1991. 240 с.

References

1. Allagulov, A. M. 2021, 'The development of the educational ideal in Russian pedagogy in the context of modern problems of education of children and youth', in *Space and time in the dialogue of pedagogical cultures: intersubjectivity of historical and pedagogical understanding: collection of scientific works of the International scientific and practical conference, Saransk, October 7–9, 2021*, Volgograd State Academy of Postgraduate Education, pp. 231–235, Volgograd.

2. Romanov, A. A. 2020, 'The time of dialogue with predecessors', in N. A. Astashov (ed. and comp.) *Strategy and tactics of training a modern teacher in the context of the dialogic space of education: collection of scientific articles of the IV International scientific and practical conference, Bryansk, April 23–24, 2020*, RIO BSU, Polygram-Plus, pp. 46–52. Bryansk.

3. Boguslavskiy, M. V. & Kulikova, S. V. 2025, *Social and personal pedagogy of A. S. Makarenko in the context of Russian education: monograph*, Volgograd State Academy of postgraduate education, Volgograd.

4. Belyanova, O. A. 2020, 'A school that overcomes time', in A. G. Kozlova & V. O. Gusakova (ed.), *Selected lectures in the magistracy on the problems of spiritual and moral education*, Academy of Oriental Studies, vol. 2, pp. 56–64, St. Petersburg.

5. Simonova, N. I. 2015, 'Labor on earth as the basis of spiritual and moral education in the school "Krasnye Zori"', in M. V. Gruzdeva (ed.), *Spiritual and moral education of children and youth: experience, innovations, achievements: materials of the interregional scientific and practical conference, St. Petersburg, September 25, 2015*, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, pp. 179–183, St. Petersburg.

6. Skurskaya, N. V. 2008, 'The event community of the colony school "Krasnye Zori"', *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, iss. 74-2, pp. 253–260.

7. Ionin, I. V. 1933, *School colony "Krasnye Zori". From the experience of a children's labor colony school*, Printing house 2 named after Evgeniya Sokolova, Leningrad.

8. *The use of the experience of the colony school "Krasnye Zori" 1932*, Oblono, Printing house named after Evgeniya Sokolova, Leningrad.

9. Bublikova, G. G. & Golyshchev, P. V. 1996, *The Tale of "Krasnye Zori". A documentary story about a unique children's institution that existed in Strelna, Leningrad region, in 1919–1941*, St. Petersburg.

10. Makarenko, A. S. 1957, *Pedagogical poem, Writings, in 7 vols*, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, vol. 1, Moscow.

11. Barich, A. A. 2012, 'School-community of the end of the 19th – the first third of the 20th century: a retrospective view', *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, iss. 1(65), pp. 129–132.

12. Skurskaya, N. V. 2019, 'Organization of a community of children and adults in the school colony "Krasnye Zori" on the basis of caring relationships', *The world of science, culture, and education*, iss. 5(78), pp. 207–209.

13. Knyazev, E. A. 2019, 'Ignaty Ionin and the children's commune "Krasnye Zori"', *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, vol. 18, iss. 2(40), pp. 79–83.

14. Boguslavsky, M. V. 2023, 'Ignaty Ionin's "Krasnye Zori"', *Bulletin of Education of Russia*, iss. 24, pp. 71–80.

15. Makarenko, A. S. 1957, 'March of the 30th year', in *Essays*, vol. 2, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, pp. 9–294, Moscow.
16. Simonova, N. I. 2023, *Ignaty Vyacheslavovich Ionin – the teacher-innovator of the school "Krasnye Zori"*, V. A. Rybakov & M. S. Inge-Vechtomov (eds), API program, St. Petersburg.
17. Revyakina, V. I. 2023, 'Axiological and prognostic ideas of the first state documents on education in the experimental practice of the Soviet school of the 1920s', in N. A. Astashova (ed.) *Values of modern education: New research: a collective monograph*, RIO BSU, Bryansk.
18. Romanov, A. A. 2024, 'The genesis of the humanistic tradition of education in pedagogy', in *The penal system of the Russian Federation: issues of the execution of criminal penalties, the implementation of probation measures, interaction with public authorities and institutions of civil society: collection of abstracts of speeches and reports of the participants of the International scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of the founding of the Academy of the FPS of Russia, Ryazan, October 31 – November 1, 2024*, Academy of the FPS of Russia, pp. 301–304, Ryazan.
19. Raikov, B. E. 2011, *On the life path: autobiographical essays*, vol. 1, Kolo, St. Petersburg.
20. Ionin, I. V. 1932, On the organization of experimental and agronomic work in the school colony (from the experience of the school colony), Lenin Regional Executive Committee, Leningrad.
21. Simonova, N. I. 2022, *"Krasnye Zori" – the school of labor, life and joy*, 2nd edn, V. A. Rybakov & M. S. Inge-Vechtomov (eds), API program, St. Petersburg.
22. Hillig, G. 1998, 'Makarenko in the year of the "Great Terror"' in A. S. Makarenko in the post-Soviet era: an expanded version of the speech at the 7th International Makarenko Symposium in Oberreifenberg/Taunus (Germany), Marburg.
23. Bugaeva, L. D. 2022, 'The science of educating the "new Soviet man": commune in life and on the screen', *New Literary Review*, iss. 4(176), pp. 80–98.
24. Olicheva, O. A. 2009, *State policy regarding homelessness and juvenile delinquency in 1917–1941: PhD thesis (History)*, Moscow.
25. Soroka-Rosinsky, V. N. 1991, 'School named after Dostoevsky', in A. T. Gubko (comp.), *Pedagogical works*, Pedagogika, Moscow.

Информация об авторе

В. В. Лобанов – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и управления образованием.

Information about the author

V. V. Lobanov – PhD (Pedagogical Sciences), associate professor, associate professor of the department of pedagogy and educational management.

Примечание

Содержание статьи соответствует научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; одобрена после рецензирования 04.08.2025; принята к публикации 11.08.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 04.08.2025; accepted for publication 11.08.2025

Научное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Научный журнал

Редакторы *Т. Н. Русакова, О. А. Кейзина*

Перевод *Н. И. Цымбалюк*

Компьютерная верстка *Е. В. Чернышова*

Ответственный за выпуск *А. Д. Пашукова*

Подписано в печать 29.09.2025. Формат 70x100 1/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Arial.

Печ. л. 9,3. Усл. печ. л. 8,6. Тираж 1500 (1-й завод 32) экз.

Заказ № 379.

Редакционно-издательский отдел научного центра Академии ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Отпечатано: Отделение полиграфии РИО НЦ Академии ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1

Академия ФСИН России
390000, г. Рязань, ул. Сенная, д. 1
Редакционно-издательский отдел
Тел.: +7 (4912) 93-82-42, 93-46-40
E-mail: editor62@yandex.ru