Вятский государственный университет

В Е С Т Н И К ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 2

Киров 2018

Главный редактор

Н. А. Низовских, доктор психологических наук, доцент, Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместитель главного редактора

О. А. Останина, доктор философских наук, профессор, Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-7421-0615

Заместитель главного редактора О. В. Коршунова, доктор педагогических наук, доцент,

Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0003-2693-0305

Ответственный секретарь

Е. В. Динер, доктор педагогических наук, доцент, Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-6233-7571

Состав редакционной коллегии:

Философские науки

- М. И. Ненашев, доктор философских наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
- Е. А. Счастливцева, доктор философских наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);
- А. М. Дорожкин, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
- В. А. Кутырев, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);
- В. Я. Перминов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);
- Л. Т. Ретюнских, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва):
- Е. С. Черепанова, доктор философских наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

Педагогические науки

- Е. О. Галицких, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
- С. И. Калинин, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;
- С. М. Окулов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
- В. Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;
- Ю. А. Сауров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;
- Г. И. Симонова, доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института, Вятский государственный университет (г. Киров);
- Е. А. Ходырева, доктор педагогических наук, профессор, проректор по качеству образования АНО ВО «Университет Иннополис» (г. Казань);
- E. Protassova, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия), ORCID: 0000-0002-8271-4909;
- А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (г. Хайфа, Израиль)

Психологические науки

- Л. А. Мосунова, доктор психологических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);
- Н. Л. Росина, доктор психологических наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);
- Р. В. Ершова, доктор психологических наук, профессор, Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;
- В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (г. Череповец), ORCID 0000-0002-9627-2304;
- Е. Е. Сапогова, доктор психологических наук, профессор, МПГУ (г. Москва), ORCID 0000-0002-0581-7429;
- М. А. Щукина, доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург);
- P. Jelescu, доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (г. Кишинев, Молдова)

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

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

Редактор О. И. Коробкова Дизайн обложки: А. К. Долгова Редактор выпускающий А. Н. Петрова Компьютерная верстка К. А. Ашихмина

Цена свободная По направлению «Философские науки» журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Бакеева Е. В.</i> Предельность среднего	4
Антонян А. Р. Сотериологическая концепция в антипелагианской позиции Аврелия Августина	13
<i>Шаров К. С.</i> Естественное богословие Ньютона и его связь с ньютонианской натурфилософией	17
Апполонова Ю. С. Специфика трансцендирования как метафизического аспекта	1 /
существования человекасуществования как метафизи теского аспекта	23
Мордвинов А. А., Игаева К. В. Маскулинность в работах Р. Коннелл и Дж. Мосса:	
культурный vs. социально-экономический детерминизмм	30
<i>Исаченко Н. Н.</i> Современное российское общество в динамике	
социокультурных процессов	
<i>Чикаева Т. А.</i> Анализ подходов к дефиниции понятия «Родина»	40
<i>Голик М. Н.</i> Русская православная церковь в современном российском обществе	50
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Помелов В. Б. А. К. Волнин – основатель кафедры педагогики Вятского института народного образования	58
к духовно-нравственному воспитанию ребенка в дореволюционной	
отечественной педагогике начала XX в. (1900–1917 гг.)	65
Кошкина Н. А. Применение метода решения ситуационных задач	
в процессе формирования системы представлений о природных опасностях	
при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»	71
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Jelescu Р., Толоченко Д. Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания	70
в истории возрастной психологии	78
Сапогова Е. Е. Рефлексивные доминанты автобиографического опыта взрослых: экзистенциально-нарративный анализ	86
Смельцова А. С., Щукина М. А. «Личностная зрелость руководителя»:	
разработка и первичная психометрическая проверка опросника	102
<i>Дудорова Е. В., Шумкова С. В.</i> Вербальная и невербальная креативность	110
как факторы агрессивности личности	113
<i>Харламова Т. М., Семенова Е. А., Семенова С. В.</i> Специфика взаимодействия матерей и детей младшего школьного возраста с миопией и эмметропией	110
и детеи младшего школопого возраста с мионией и эмметронией	IJ9

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 111 doi: 10.25730/VSU.7606.18.001

Предельность среднего

Е. В. Бакеева

доктор философских наук, профессор, Уральский федеральный университет. Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0000-0002-3935-0812. E-mail: elenabakeeva3@gmail.com

Аннотация: Критика метафизики, осуществляемая в философии XX-XXI столетий, делает своей мишенью не только традиционные категориальные оппозиции, но и само понятие предела, фиксируемого посредством категорий как «полюсов мысли». Утверждая вторичный характер классических философских оппозиций, данная критика выступает косвенным указанием на среднее как исток этих бинарных отношений. Вместе с тем «постметафизическая» мысль строится на отрицании/разоблачении самого понятия истока бытия и мысли. Тем самым среднее осмысляется как то, что ускользает от любой определенности. В данной ситуации сама философия - как деятельность по выявлению предела (границы) мысли - оказывается под вопросом. Своеобразной реакцией на эту проблематизацию самой возможности мышления можно считать возникновение подхода спекулятивного реализма. Утверждение так называемого «неметафизического абсолюта» в творчестве одного из ведущих представителей данного подхода Квентина Мейясу можно интерпретировать как парадоксальную попытку осмысления предела в качестве «не-основания». Предел здесь выступает в модусе абсолютной фактичности. Таким образом, любое сущее ограничено возможностью своего небытия. Однако данная позиция, утверждая предел в силу «знания о не-основании», также в конечном счете ведет к догматизации мысли. Нижеследующая статья представляет собой попытку концептуализации среднего не как объекта знания, но как эффекта понимания. Среднее никогда не открывается взгляду познающего субъекта, но всякий раз актуализируется в событии мысли. Будучи непознаваемым, среднее - как эффект осмысления - сохраняет здесь свою о-пределяющую силу.

Ключевые слова: предел, граница, философия, метафизика, среднее, бытие, ничто, мысль.

Введение

Выявление предела (границы) - непременная принадлежность философского акта. Предел либо тематизируется (примерами подобной тематизации могут служить различные вариации осмысления предельных оснований сущего или пределов возможности познания), либо выступает в качестве горизонта, в котором осмысляется та или иная «конкретная» философская проблема. В этом отношении даже те принципиальные отличия, которые характеризуют «постсовременное» философствование (зачастую отказывающееся от самого слова «философия»), так или иначе стираются, теряют смысл перед лицом общей задачи. Последняя как раз и заключается по меньшей мере в постановке вопроса о границе как таковой. В силу данного обстоятельства осмысление предела относится к разряду задач, выступающих для философии неизменно актуальными. Вопрос же о том, что разделяет (очерчивает, ограничивает) этот предел, оказывается вторичным, возникающим в рамках конкретизации первого вопроса. Многочисленные опыты осмысления предела (путем поиска основания в классической философии или путем разоблачения самой идеи основания в большинстве подходов неклассической «постметафизической» мысли) так или иначе тяготеют к одной из двух позиций. В первом случае предел как основание мысли и бытия в конечном счете утверждается догматически, в качестве той или иной метафизической сущности; во втором - ставится под вопрос само понятие предела, что, в свою очередь, приводит к проблематизации мысли как таковой. В данной ситуации особую значимость приобретает задача такого осмысления предела, которое могло бы избежать как его догматизации, так и его «разоблачения», чреватого релятивизмом. Настоящая статья представляет собой попытку решения этой задачи в опоре на методологические положения экзистенциальной онтологии и герменевтики М. Хайдеггера и В. В. Бибихина.

Предел как основание и «мышление в оппозициях»

В контексте задачи осмысления предела традиционное для классической философии «мышление в оппозициях» также можно трактовать как выявление предельных точек, полюсов, между которыми и осуществляется движение мысли в том или ином ее «измерении». Эта биполярность наиболее ярко высвечивается именно в том случае, когда в своем движении к пределу мысль пытается избавиться от всякой двойственности. Архетипическим примером подобной попытки можно назвать парменидовское утверждение бытия и отрицание небытия. Бытие –

«Неподвижное, в границах великих оков,

Оно безначально и непрекратимо, так как рождение и гибель

Отброшены прочь: их отразило безошибочное доказательство.

Оставаясь тем же самым в том же самом [месте], оно покоится само по Себе.

И в таком состоянии оно остается стойко [постоянно], ибо неодолимая Ананке

Держит [его] в оковах предела [границы],

Который его запирая - объемлет,

Потому что сущему нельзя быть незаконченным.

Ибо оно не нуждается ни в чем, а

Нуждайся, нуждалось бы во всем» [11, с. 291].

Вторым полюсом здесь выступает *сама граница*, без которой единственность бытия неминуемо подвергнется рассеиванию, размножению. Ничто (в виде отсутствующей нужды-нехватки) так или иначе оказывается задействованным в этом определении бытия, выступая тем фоном, на котором высвечивается безальтернативный характер *«есть»*. Таким образом, Одно – как таковое – оказывается уже упущенным, оставшимся позади в акте утверждения бытия. В этом отношении порицание Парменидом *«сбившихся с пути двухголовых»*, у которых *«для всего имеется противоположный путь»* [11, с. 288], можно трактовать как попытку возвращения к началу, опережающему всякую двойственность. Однако именно начало как таковое, оказываясь в фокусе мысли, неминуемо *«раздваивается»*, как показывает со всей очевидностью блестящий анализ начала в гегелевской *«Науке логики»*. Мысль может начаться только как бытие: *««...»* если не делать никакого предположения, а само начало брать *непосредственно*, то начало будет определяться тем, что оно есть начало логики, мышления для себя. Имеется лишь решение, которое можно рассматривать и как произвол, а именно решение рассматривать *мышление как таковое*. *«...»* Оно поэтому должно быть *чемто* (еіп) всецело непосредственным, или, вернее, лишь *самим* (das) *непосредственным*. *«...»* Итак, начало – чистое бытие» [3, с. 57–58].

Невозможность отделить момент «чистого бытия» от момента «чистого мышления» (коль скоро речь идет о *начале мысли*) парадоксальным образом помещает мыслящего перед лицом двойственности, проглядывающей в том числе и в парменидовском: «одно и то же – мыслить и быть».

Неустранимый характер этой двойственности как раз и ставит под вопрос те попытки решительного противопоставления «классической» и «неклассической» философии, или «метафизического» и «неметафизического» мышления, которыми изобилует философский дискурс двадцатого и двадцать первого столетий. Речь идет, скорее, о смене ракурса рассмотрения одной и той же ситуации, в которой застает себя философ (как тот, кто выявляет предел).

Метафизика, зачастую выступающая в современной философии как «объект преодоления», согласно хрестоматийной формулировке М. Хайдеггера, выявляет предел в качестве основания всего сущего. Это основание, в свою очередь, также мыслится как сущее. Иными словами, предел как основание – то, что расположено в фокусе взгляда метафизика. При этом вопрос о возможности самого взгляда остается на периферии метафизической мысли:

«Метафизическое представление обязано этим зрением свету бытия. Свет, т. е. то, что воспринимается этой мыслью как свет, сам уже не входит в поле зрения этой мысли; ибо она представляет сущее постоянно и исключительно в аспекте сущего. В этом аспекте метафизическая мысль спрашивает, конечно, об источнике сущего и о создателе света. Этот последний сам считается достаточно проясненным, чтобы обеспечивать зоркость всякому зрению, обозревающему сущее» [13, с. 46].

Однако на периферии при этом остается не только «свет бытия», но и тот второй полюс мысли, который, условно говоря, оказывается «за спиной» мыслящего, продолжая, однако, незримо присутствовать в метафизическом представлении «сущего как сущего». Этот полюс служит здесь «точкой отталкивания», создавая «разность потенциалов» и, соответственно, обеспечивая возможность движения мысли к тому пределу, который тематизируется в качестве основания. Так, к примеру, гегелевский Дух концептуализируется только в оппозиции к материи, и все попытки поместить это «подлинно сущее» над схваткой, по ту сторону всяких оппозиций, помыслить Дух как то, что заранее включает в себя все и всяческие оппозиции, не могут устранить этого обстоятельства. Напротив, любая вариация материалистической метафизики (включая диалектический материа-

лизм) выстраивается в отталкивании от полюса «чистой идеальности», так сказать, питается энергией ее преодоления. Это преодоление осуществляется здесь посредством передачи свойств «чистой идеальности» самой материи – как это происходит, в частности, в материалистической концепции П. Гольбаха. Материя, оставшись единственным «подлинно сущим», оказывается вынужденной включить в себя такие характеристики, как «склонности», «стремление» или «целесообразность»: «<...> сохранение есть общая цель, к которой, по-видимому, непрерывно устремлены энергия, сила и способности существ и тел природы. Физики назвали это устремление, или направление, *тяготением к себе*. Ньютон называет его *силой инерции*; моралисты именуют его *любовью* человека *к самому себе*, представляющей собой лишь стремление к самосохранению <...>» [4, с. 98].

«Невидимый» полюс выступает в рамках метафизической системы источником энергии, оформляющей сущее в той или иной определенной конфигурации. Завершение этого оформления и есть момент, выступающий, в частности, в гегелевской диалектике как «переход понятия в собственную противоположность». Закономерность, характеризующая этот момент, может быть сформулирована следующим образом: полюс мысли, противоположный тому, который выступает в качестве основания (предела) сущего, в конце концов неизбежно обнаруживается как то, что, в свою очередь, подлежит концептуализации. Члены оппозиции меняются местами, и начинается новый цикл (мысли и бытия).

Грандиозная гегелевская попытка описания этого движения во всей полноте, помимо демонстрации собственной невозможности, высвечивает исключительно важный момент: то, что в рамках метафизической системы рассматривается как предел, не есть собственно предел. Подлинный предел кроется именно в точке перехода от одного члена оппозиции к другому. Иными словами, в гегелевской диалектике предел (граница) тематизируется именно как среднее:

«Нечто имеет свое наличное бытие вне (или, как это также представляют себе, внутри) своей границы; точно так же и иное, так как оно есть нечто, находится вне ее. Она середина между ними, в которой они прекращаются. Они имеют свое наличное бытие по ту сторону друг друга и их границы; граница как небытие каждого из них есть иное обоих» [3, с. 109].

Проблематизация категориальных оппозиций в рамках «постметафизической» мысли

Эта тематизация границы предполагает обращение взгляда мыслящего на себя, или, точнее, в себя, в то таинственное «место», которое в платоновском «Пармениде» обозначается как «вдруг» [9, с. 394–395]. Обращение рефлексивного взгляда на точку, «из» или «в» которой утверждаются оппозиционные отношения между полюсами мысли, обнаруживает прежде всего вторичный характер самих утверждаемых оппозиций. Оба полюса (как бы они ни именовались в каждом конкретном случае) помещаются при этом в перспективу взгляда из глубины. Точка, из которой исходит этот взгляд, – то зыбкое место между «еще не...» и «уже», которое само оказывается неуловимым средствами дискурсивного мышления. Однако, обнаруживая свое местопребывание в этой точке, мы можем – вслед за Ницше – подвергнуть сомнению саму неизбежность оппозиций как принадлежность метафизического мышления:

«Основное верование метафизиков есть вера в противоположность ценностей. <...> Мы можем сомневаться, во-первых, в том, что вообще существуют противоположности, и во-вторых, что те популярные оценки и противоположные ценности, на которые метафизики наложили свою печать, может быть только оценки переднего плана, ближайшие перспективы, видимые к тому же изза угла или снизу – лягушечьи перспективы, как говорят художники?» [8, с. 155].

Иными словами, под вопросом здесь оказывается само существование границы, сама возможность разграничения как такового, именно потому, что глубина, «из» которой осуществляется проблематизация «оценок переднего плана», не поддается определению. Обращаясь (в работе «Тезис Канта о бытии») к парменидовскому положению «одно и то же – мыслить и быть», М. Хайдеггер указывает на эту проблематичность:

«Бытие u мышление: в этом "u" таится весь вопрос как прежней философии, так и сегодняшнего мышления» [12, с. 525].

Так называемая «постметафизическая философия», выросшая из Ницше, может в этом контексте рассматриваться как попытка определения этого ускользающего от концептуализации предела.

Открытие (точнее, переоткрытие) этой позиции, из/в которой открываются оба полюса мысли, оба члена оппозиции в ее различных вариациях, зачастую сопровождается утверждением необходимости выхода за пределы философии как таковой. Этот антифилософский пафос присутствует, в частности, в работах Ж. Деррида. В тексте, посвященном творчеству Ж. Батая, Деррида напрямую увязывает освобождение от власти философских оппозиций, лишающих мысль свободы движения, и выход за границы мысли. Анализируя феномен внутреннего опыта у Батая, Деррида подчеркивает невозможность сведения этого феномена к одному из полюсов мысли:

«Итак, если внутренний опыт в своих мажорных моментах рвет с опосредствованием, он, тем не менее, не является непосредственным. Он не наслаждается абсолютно близким присутствием и, главное, он не может, в отличие от гегелевского непосредственного, вступить в движение диалектического опосредования. Если брать их так, как они представлены в стихии философии, в логике или феноменологии Гегеля, непосредственное и опосредованное равным образом "подчинены". И именно поэтому они могут переходить друг в друга. Следовательно, суверенная операция подвешивает также и подчинение в форме непосредственности. Чтобы понять, как в таком случае она не попадает в работу и феноменологию, необходимо выйти из философского логоса и продумать немыслимое» [6, с. 430].

Таким образом, «продумать немыслимое» здесь означает – выйти к такому «пределу», который не отсылает к своей противоположности, не предполагает заранее заданной траектории мысли. Собственно, то, что Деррида называет деконструкцией, и есть такое движение, которое позволяет удерживаться одновременно в двух «измерениях»: мысли и «немыслимого». Осуществляясь «изнутри» любой оппозиции, это движение в то же время ставит последнюю под вопрос, неявно отсылая к той немыслимой точке, «из» которой усматриваются члены оппозиционного отношения. Расшатывание конструкции мысли, держащейся на равновесии своих полюсов, осуществляется из позиции, которая является немыслимой именно в силу уже-присутствия в ней всех и всяческих противоположностей. Это присутствие опять-таки не может мыслиться как «то, что есть». В работе «Сила и значение» Деррида называет это немыслимое, «находящееся» одновременно внутри и вне мысли, «силой смещения»:

«Наше рассуждение неминуемо принадлежит системе метафизических оппозиций. Объявить о разрыве с этой принадлежностью можно лишь посредством *особой* организации, *особого* стратегического решения, которое внутри метафизического поля и его собственных сил, обращая против него самого его собственные *стратегемы*, произвело бы распространяющуюся через всю систему, расщепляющую ее и повсеместно *отграничивающую силу смещения*» [6, с. 32].

Эта сила, таким образом, смещает сами границы метафизической системы, обнаруживая их вторичный, производный характер. Противостоящие друг другу пределы, между которыми разворачивается движение мысли, оказываются зависимыми от «локализации» центра метафизической конструкции. Сам же этот центр выступает как то, что постоянно смещается, всякий раз (в рамках очередной системы) маскируя собой отсутствие подлинного предела (основания) мысли и бытия. Иными словами, смещая взгляд с «переднего плана» (Ницше) вглубь метафизической системы, мыслящий обнаруживает собственную безосновность и, соответственно, невозможность установить предел как таковой. «Начала» и «концы» исчезают в потенциальной бесконечности. В этой ситуации единственно возможным способом соответствия этой беспредельности оказывается вновь и вновь возобновляемое движение разоблачения самой идеи предела – как порождения метафизически окрашенного желания исчерпать немыслимую «силу смещения» в той или иной системе представлений. Это движение осуществляется как «<...> ницшевское утверждение – утверждение радостной игры мира и невинности становления, утверждение подлежащего активному толкованию мира знаков без вины, без истины, без начала. В таком случае это утверждение определяет нецентр не как потерю центра. А играет оно без всякой страховки» [6, с. 465].

Это утверждение игры, однако, может осуществляться и мыслиться не только как выход за пределы философии. В концепции Ж. Делеза сама философия предстает как парадоксальное предприятие утверждения беспредельного. Обращаясь к философии стоиков как к «первому крупному низвержению платонизма» [5, с. 16], Делез подчеркивает важнейшее условие этого «низвержения»:

«В этом и состоит результат проделанного стоиками: беспредельное возвращается. Умопомешательство, становление-беспредельным – более не гул глубинных оснований, оно выбирается на поверхность вещей и обретает бесстрастность» [5, с. 17].

«Бесстрастность» здесь – характеристика самой границы как «события смысла», границы, в/на которой все сосуществует со всем и именно в силу этого отсутствует устойчивая «разность потенциалов». Сама эта разность (как условие существования чего бы то ни было), напротив, возникает в качестве промежуточного результата безначального и бесконечного «разворачивания поверхности». Таким образом, описание данного разворачивания может осуществляться только в самом этом движении. К последнему, впрочем, неприменима даже оппозиция «внутри-снаружи», коль скоро она, так же как и всякая другая оппозиция (точнее, всякая вариация одной и той же оппозиции бытия и мысли, означаемого и означающего), порождается этим движением. Именно поэтому мы не можем говорить здесь о движении по кругу, поскольку в таком случае все еще сохранялось бы представление об устойчивой границе внешнего и внутреннего: «Но это не круг. Это, скорее, такое сосуществование двух сторон одной лишенной толщины плоскости, что мы переходим с одной

стороны на другую, следуя длине. *Смысл – это то, что может быть выражено, или выражаемое предложения, и атрибут состояния вещей.* Он развернут одной стороной к вещам, а другой – к предложениям. Но он не смешивается ни с предложением, ни с состоянием вещей или качеством, которое данное предложение обозначает. Он является именно границей между предложениями и вещами» [5, с. 36].

Таким образом, в философии Ж. Делеза мы встречаемся с попыткой концептуализации среднего, осуществляемой в ходе парадоксального обращения взгляда мыслящего именно на ту точку, из которой исходит взгляд. Смысл как подвижная «граница между предложениями и вещами» оказывается здесь тем «местом», которое все время перемещается, обеспечивая устойчивость отношения знания (как того, что содержится в предложениях) и - того, о чем говорят предложения (вещей). Однако достигается ли при этом искомая позиция «по ту сторону оппозиций»? Иными словами, достигается ли среднее как тот «неопределенный предел», который выступает истоком мысли и бытия (и, соответственно, невидимой «точкой опоры» любой категориальной оппозиции)? Сам способ концептуализации границы, осуществляемый в онтологии Делеза, исключает возможность положительного ответа на этот вопрос. Удерживание в «измерении смысла» осуществляется здесь за счет постоянно воспроизводящейся апелляции к тем самым полюсам, которые должны быть «преодолены» и разоблачены в своей «фальшивой глубине». Негативный (апофатический) характер этого апеллирования не устраняет того обстоятельства, что в концепции Делеза речь идет, скорее, о перегруппировке внутри конструкции мысли, нежели о сломе или о «снятии» этой конструкции. Попытка говорить о среднем как о том, что включает в себя все, что может быть, или о том, что - до и вне всяких оппозиций, неизбежно оборачивается воссозданием самих оппозиций в предложениях, выстраиваемых по схеме: «ни то, ни другое..., и то, и другое». При этом самым загадочным по-прежнему остается то самое «и» (или его двойник «ни»), которое объявляется Хайдеггером «местом вопроса» всей философии. Выстраивая «серии парадоксов», описывая то, что - по разные стороны границы, автор «Логики смысла» оставляет в неприкосновенности место/момент рождения смысла как границы. Иными словами, среднее как «неопределенный предел» по-прежнему ускользает от рефлексии.

Предел как «неметафизический абсолют»

В этом контексте современное движение спекулятивного реализма можно трактовать и как очередную попытку сделать среднее объектом внимания познающего субъекта. Именно познающего, а не только мыслящего (если вспомнить кантовское различение «мыслить» и «знать»). Оригинальность этой попытки заключается прежде всего в парадоксальном жесте, фиксирующем саму изменчивость как абсолют, избегающий метафизической догматизации. В качестве абсолюта, таким образом, выступает само ничто, дыра, обнаруживающаяся на месте разоблаченного и отброшенного метафизического «основания». Последнее - как предел, к которому стремится любая метафизика, - растворяется в неопределенной «фактичности», как это происходит, в частности, в концепции К. Мейясу. Фактичность - как не-необходимость - выступает здесь как тот промежуток, который позволяет вырваться за пределы т. н. «корреляционного круга», т. е. воспроизводящейся оппозиции мыслящего и мыслимого: «Мы должны открыть абсолют, который не будет никаким абсолютным сущим. Это как раз то, что мы получаем, абсолютизируя фактичность: мы не утверждаем, что необходимо, чтобы некое определенное сущее существовало, но что абсолютно необходимо, чтобы любое сущее могло не существовать. Тезис достаточно спекулятивный: мы мыслим абсолют, но не метафизический, мы не мыслим ничего (никакое сущее), что было бы абсолютным. Абсолют – это абсолютная невозможность необходимого сущего» [7, с. 85–86].

Итак, «неметафизический абсолют» и есть не что иное, как абсолютное знание о не-основании, или – знание об абсолютной фактичности той точки, из которой всякий раз (в каждом конкретном случае) осуществляется констатация существования того или иного сущего. Однако и эта позиция оказывается под подозрением в «скрытой теологичности». Так, по словам современного израильского философа Й. Регева, спекулятивное предприятие К. Мейясу не достигает успеха именно потому, что по-прежнему оставляет зазор между знанием (точнее, его содержанием) и его объектом. Этот зазор утверждает «данность неданного» как ту парадоксальную инстанцию, которая в конечном счете всегда возвращает нас под власть Абсолюта. Вырваться из-под этой власти возможно только за счет полного превращения Абсолюта в объект знания, но именно этого и не происходит в ходе утверждения контингентности как «нового Абсолюта»: «При всей своей положительности, превращение ускользания из эффекта мысли в ее объект лишь указывает на то место, где располагается соединение несоединимого, но ничего не говорит о том, что оно из себя представляет. Положительность фактуальности постольку, поскольку она может быть рационально познана, продолжает оставаться только требованием положительности, только указанием на ту область "посреди-

не", данную в бесконечном чередовании наличия и отсутствия необходимости, где пребывает абсолютное. <...> Однако положительное содержание находящегося в этой области ускользает от знания, а значит, отдается на откуп интуиции» [10, с. 83].

«Преодоление теологического», согласно утверждению Регева, должно быть именно полным присвоением этой области «посередине» как места пребывания абсолютного. В свою очередь, само это присвоение возможно только как производство и обретение полного знания о среднем. Речь идет, однако, о знании особого рода: искомое среднее не может мыслиться метафизически. Среднее – не сущее, всегда вторичное по отношению к тому действию, которое его производит. Среднее – само действие раз-граничения, одновременно разделяющее и соединяющее (и по отношению к которому любой «объект», на который это действие направлено, всегда запаздывает). В отличие от differance Ж. Деррида, это действие может и должно быть мыслимым и познаваемым: «Соединение несоединимого, или удерживание-вместе-разделенного, должно сделаться объектом мысли как таковое, в непосредственной и прямой форме. Именно подобного рода непосредственное мышление соединения несоединенного как наиболее первичной реальности и осуществляется главным постулатом материалистической диалектики совпадения, – постулатом о том, что единственной субстанцией является совпадение» [10, с. 93].

Эта попытка помыслить совпадение как субстанцию может быть интерпретирована как стратегия вновь-овладения данным: возращение к исходному среднему должно осуществляться путем выявления скрытой двойственности в том, что кажется единым, и соединения этого двойственного в новое единство. Тем самым должна быть достигнута позиция, позволяющая осуществлять контроль по отношению к исходному моменту разделения-соединения - моменту, «в» котором всякий раз и оформляется противостояние полюсов мысли. Решение не отдавать этот момент «на откуп интуиции» выступает здесь выражением стремления сделать среднее полностью прозрачным для сознания. Иными словами - сделать наконец сознание прозрачным для себя самого именно в этом «со-». Эта задача требует подчинения самого центрального момента разделения-соединения рациональному критерию, позволяющему избежать стихийности, характеризующей любую фактичность. Речь идет о критерии выбора внутри множества ситуаций «удерживания-вместе-разделенного»: «Среди двух ситуаций всегда следует выбрать ту, которая обладает наибольшей мощностью удерживания разделенного (независимо от соображений производительности, новизны и интересности). <...> подлинным источником этой нейтральности является положительность коэффициента напряженности (которая, конечно же, не должна быть оставлена на откуп интуиции и предполагает наличие формализуемых методов измерения)» [10, с. 124].

Однако именно неустранимость самой ситуации выбора, сколь угодно алгоритмизированного, управляемого «формализуемыми методами измерения», вновь выводит среднее из-под власти объективированного и объективирующего рацио. Момент выбора – всегда «перерыв постепенности», открытие зазора, в котором всякий контроль становится невозможным. Тем самым «невозможное», от которого мы старались избавиться, вновь вступает в свои права.

Предел как эффект понимания

В этой ситуации (характеризующейся невозможностью преодоления фактичности) представляется, что единственно рациональным действием может быть лишь признание фактичности самой рациональности. Это признание, не меняя самой конструкции мысли (неизбежное противостояние двух полярных позиций, утверждаемое из «невидимой» точки среднего), смещает акценты внутри данной конструкции. Признание (и принятие) фактичности разума означает отказ от попыток сфокусировать взгляд на точке среднего, но в то же время не требует отказа от идеи предела, не выступает утверждением беспредельного.

Предел в рамках данной позиции оказывается не объектом знания, но эффектом понимания. Понимание здесь как раз и выступает тем действием, которое связывает «то, о чем» мысли (всегда выраженное словом) и – невыразимое у-словие этого выражения. Соответственно, содержательное выражение самого акта понимания может быть только констатацией того обстоятельства, что двойственность, возникающая вновь и вновь в рамках любой попытки концептуализации среднего, есть не свидетельство несостоятельности мысли, но свидетельство ее существования. Та интенсивность, которая, по утверждению Й. Регева, должна быть измерена «формализованными методами», одновременно переживается и осмысляется в акте понимания. Эта интенсивность тем выше, чем категоричнее утверждается неснимаемость исходных оппозиций мысли, как это происходит, например, в характеристике В. В. Бибихиным поисков истока природной симметрии В. Паули и В. Гейзенбергом: «<...> сказать "сущее" и сказать "двоица" одно, никакого дня без ночи, никакого мужского без женского, никакого верха без низа и т. д. Неопределенная эта двоица потому, что нет ни имени ни формул, ни понимания ни представления ни воображения того, что единое в этой двои-

це, т. е. двоица явно не первична и не проста, как был уверен Вольфганг Паули, но – чего Паули не мог понять – *она все равно не редуцируется,* она остается неопределимой, она *не-определенная* двоица. Пробиться от этой двоицы к тому одному-общему-среднему, которое явно раньше нее, не удается» [2, с. 327].

Отрицательный характер того, что говорится (несводимость «неопределенной двоицы» к единству и, как следствие, недостижимость знания об истоке этой двоицы) не оборачивается здесь констатацией бессилия мысли. Интенсивность как сила, удерживающая полярное отношение в рамках конструкции мысли, не позволяющая этой конструкции разрушиться, в контексте данной позиции не познается, но осмысленно переживается. Осмысленный характер переживания гарантируется при этом именно потому, что мыслящий удерживает в «поле зрения» (точнее, умозрения) оба полюса мысли как те пределы, которые одновременно предполагают (требуют) и исключают друг друга. Сами же эти пределы не растворяются в неопределенности в силу того, что та «максимальная интенсивность», о которой говорит Й. Регев, определяется здесь непрямым образом. Фиксация пределов осуществляется именно там и тогда, где и когда обнаруживается (переживается) невозможность отказа от утверждения. Эта невозможность, недоказуемая на уровне знания, в то же время выступает очевидным свидетельством реальности события мысли. «Максимальная интенсивность» как раз и оказывается здесь эффектом этого события: мысль в своем движении как бы всякий раз «нащупывает» свои собственные пределы, между которыми устанавливается предельно напряженное отношение.

На уровне выражения эта остановка (опять же всякий раз) фиксируется словом, относимым к тому, от чего невозможно отказаться, что открывается в своей очевидности и теоретической недоказуемости. Само решение высказать эту очевидность осуществляется в акте осознания и принятия «исходной» двойственности: относя слово к тому, о чем оно говорит, я делаю это с отчетливым пониманием невозможности полного слияния вещи и слова: «Парность вещи-слова, из раздвоения, расслоения и одновременно неразрывности – это близкое, самое близкое может быть к нам присутствие странности. В слове присутствует – в языке – странность мира, его распространенность. <...> Если мы не знаем среднего между правым-левым, то не потому, что нам не хватает знания, а богу хватит. Тут не хватает знания вообще, никакого знания не хватит, всякое знание будет уже правымлевым» [2, с. 350].

Эта констатация («никакого знания не хватит») выступает не исходной, но конечной точкой рефлексивного движения мысли. Точнее, начало и конец здесь совпадают, однако это совпадение свидетельствует не о смысловой неудаче, но о полноте осмысления, «изнутри» которого и осуществляется эта констатация недостаточности (всегда-уже обусловленности) какого бы то ни было знания. Иными словами, утверждение невозможности знания о среднем выступает оборотной стороной утверждения непосредственного присутствия среднего. Последнее – не что иное, как незримо присутствующая сердцевина всякой мысли и речи о том, что есть, и самого этого есть.

Означает ли этот незримый характер среднего невозможность отличить присутствие истока мысли от его отсутствия? Иными словами, можем ли мы утверждать, что на уровне объективации мысли последняя неотличима от собственной имитации? Рискнем утверждать, что присутствие незримой сердцевины мысли распознается только *изнутри* этого живого промежутка. Последний не обнаруживается, но рождается, воссоздается именно в акте осмысления-признания, с одной стороны, моей неустранимой нужды в том, что фиксируется мной как некий предел мысли («Абсолют», «истина», «благо»...), а с другой стороны – очевидной недостижимости этого предела. Эта недостижимость, будучи осмысленной «в чистом виде», и выступает в качестве второго полюса мысли, или второго члена оппозиции.

В таком случае интенсивность как эффект понимания, или эффект события мысли, оказывается тем выше, чем настоятельнее эта переживаемая нужда. Иными словами, констатируя неустранимость этой нужды, я утверждаю себя в качестве посредника между тем, что стремится быть выраженным в происходящем здесь и сейчас событии мысли, и – сферой объективаций, в которой «все уже выражено».

Незнание как невозможность прямого взгляда на исток моего стремления оказывается здесь свидетельством понимания этой посреднической задачи: «Тогда – мы не знаем, что собственно происходит, когда мы говорим? Напрасно кто-то думает, что при этом составляются тексты. Мы не знаем, что через нас на самом деле проходит, когда мы говорим. Откуда я знаю, что через меня проходит. Другое дело, что я умею все спутать и нарушить. Моя забота поэтому должна быть вовсе не о том, что через меня проходит и много ли, пусть проходит больше, а только о том, чтобы хранить строгость, быть сторожем, который не вмешивается в то, что сторожит» [2, с. 361].

Эта задача «хранения строгости» не позволяет расценивать невозможность полного знания о среднем как свидетельство бессилия мысли. То, что это хранение должно осуществляться способом удерживания максимально напряженного отношения между полюсами мысли, свидетельствует, напротив, об исполненности мысли, или – о реальном присутствии ее непознаваемого истока. Тогда среднее - как точка, «из» которой открывается вид на противоположности-пределы мысли (архетипическим случаем которых можно назвать оппозицию бытия и ничто), должна мыслиться как действие сосредоточения, или как событийная (всякий раз осуществляемая) локализация того промежутка, «в» котором эти противоположности исполняются смыслом. Таким образом, именно этот необъективируемый промежуток всякий раз и оказывается подлинным пределом мысли и бытия - не границей, очерчивающей мир (последняя как раз всегда обречена на изменение или смещение), но центром исхождения мира: «Это значит: ни определить, ни вообразить разницу между точкой и целым невозможно. Их генезис одинаковый: собирание, сосредоточение. Статус целого, как статус точки, невозможно наблюдать, но бессмысленно отрицать. Бессмысленно говорить, что собирания, концентрации, сосредоточения нет в природе и что точка - лишь условный конструкт. Нет причин не вернуться к пифагорейцам: в точке, настоящей, не евклидовой, не воображаемой, неуловимой, мы встречаемся с асимметрией как непарностью. В настоящей точке и в настоящем целом мы выходим из того, что доступно расчету, и повертываемся лицом к софии, отношением к которой может быть только философия – расположенность, исключающая распорядительность» [1, c. 418].

Заключение

В заключение повторим ключевые моменты вышесказанного.

- 1. Задача выявления предела (предела как такового, а значит, предела бытия и мысли) направляет любую попытку философствования, вне зависимости от принадлежности к определенной эпохе, подходу или направлению. «Родовой чертой» классической философии («метафизики») можно считать утверждение предельного характера категориальных оппозиций.
- 2. В рамках т. н. «постметафизической» мысли концептуализация предела нередко сопровождается констатацией ограниченности самой философии и требованием выхода за ее пределы. Необходимость этого выхода связывается прежде всего с признанием вторичного, обусловленного характера традиционных оппозиций классической философии. Данная обусловленность, однако, не означает в рамках «постметафизической» философии присутствия некоего «настоящего» предела, в свою очередь, подлежащего выявлению. Предел как среднее, снимающее «исходную» двойственность мышления, осмысляется здесь негативным образом, посредством его отрицания.
- 3. В этом контексте попытка преодоления данной «скептической» позиции путем утверждения «неметафизического Абсолюта», предпринятая в рамках т. н. «спекулятивного реализма», или «объектно-ориентированной философии», может быть истолкована как опыт концептуализации фактичности. Последняя выступает здесь как то среднее, которое не может быть осмыслено как сущее, то есть в качестве некоей содержательной определенности. В силу неизбежности момента выбора, характеризующего фактичность как объект знания (абсолютизация и субстанциализация фактичности не обеспечивают полноту знания, но, напротив, предполагают дискретный характер последнего), данная попытка также не может быть признана состоятельной.
- 4. Действием, отвечающим данной ситуации, может быть признание невозможности полной концептуализации среднего с одновременным утверждением последнего в качестве истокапредела, или несубстанциального центра, события мысли. Этот центр, устанавливаемый «здесь и сейчас», всякий раз определяется как «точка схождения» линий, идущих от «видимых пределов», или полюсов мысли. Утверждение этих полюсов в конкретном событии мысли выступает, таким образом, не результатом познания истока этого события, но эффектом его осмысления-осуществления. Среднее, ускользая от познающего взгляда, сохраняет здесь всю свою о-пределяющую силу.

Список литературы

- 1. Бибихин В. В. Другое начало. М.: Наука, 2003.
- 2. Бибихин В. В. Собственность. М.: Наука, 2012.
- 3. Гегель Г. Наука логики. СПб.: Наука, 2002.
- 4. *Гольбах П.* Избранные произведения : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1963.
- 5. Делез Ж. Логика смысла. М.: Академ. проект, 2007.
- 6. Деррида Ж. Письмо и различие. М.: Академ. проект, 2000.
- 7. *Мейясу К.* После конечности. Эссе о необходимости контингентности. Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2015.
 - 8. Ницше Ф. Избранные произведения. Кн. 2. М.: Сирин, 1990.
 - 9. Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид. М.: Мысль, 1999.

- 10. Регев Й. Невозможное и совпадение. О революционной ситуации в философии. М.: Гиле-пресс, 2016.
- 11. Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989.
- 12. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Наука, 2002.
- 13. Хайдеггер М. Что такое метафизика? М.: Академ. проект, 2007.

Limitariness of the Middle

E. V. Bakeeva

PhD of philosophical sciences, associate professor, professor, Ural Federal University. Russia, Ekaterinburg ORCID: 0000-0002-3935-0812. E-mail: elenabakeeva3@gmail.com

Abstract: The XX-XXI centuries' philosophical critique of metaphysics targets not only traditional oppositions of categories, but also the very notion of the limit, which is attempted to be fixed by the categories understood as "extremities of thought". Since this criticism tends to state the secondary nature of the classical philosophical oppositions, it turns out to be an indirect indication of the middle as a ground of these binary relations. At the same time, the "postmetaphysical" thought is known to commence with being built on the denial/revelation of the very notion of the ground of Being and thought. In terms of this approach, the middle is certain to be understood as an entity escaping from any definiteness. In this case, philosophy proves to be put under the question if understood as a searching for the limit (boundary) of thought kind of practice. A contemporary approach known as speculative realism appears to be a kind of response to this problematization of the very possibility of thinking. Within the oeuvre of one of the leading representatives of this approach, Quentin Meillassoux, the claiming of the so called "non-metaphysical Absolut" may be interpreted as a paradoxical effort to understand the limit as the "unreason". In it's turn, the limit seems to serve here as a modus of the absolute factiality. Therefore, any being is understood to be limited by the possibility of it's non-Being. However, in stating the limit within the context of the "knowledge of unreason", this position is ultimately certain to lead to the dogmatization of thought too. The present paper attempts to conceptualize the middle not as an object of knowledge, but as an effect of understanding. The middle can hardly be opened by the gaze of cognizing subject, nevertheless it is to be actualized in every event of thought. Despite remaining incognizable, the middle seems to carry out its limitation-determination activity taking its place as an effect of comprehension.

Keywords: limit, boundary, philosophy, metaphysics, middle, being, nothing, thought.

References

- 1. Bibikhin V. V. Bibihin V. V. Drugoe nachalo [Another start]. M. Nauka. 2003.
- 2. Bibihin V. V. Sobstvennost' [Property]. M. Nauka. 2012.
- 3. Gegel' G. Nauka logiki [Science of logic]. SPb. Nauka. 2002.
- 4. Gol'bah P. Izbrannye proizvedeniya v 2-h tomah. T. 1 [Selected works in 2 volumes. Vol. 1]. M. Mysl'. 1963.
- 5. Delez ZH. Logika smysla [Logic of sense]. M. Academic Project. 2007.
- 6. Derrida ZH. Pis'mo i razlichie [Writing and difference]. M. Academic Project. M. 2000.
- 7. *Mejyasu K. Posle konechnosti. EHsse o neobhodimosti kontingentnosti* [After the finitude. Essay on the need for contingencies]. Ekaterinburg. Armchair scientist. 2015.
 - 8. Nicshe F. Izbrannye proizvedeniya [Selected works. Book 2]. M. Sirin. 1990.
 - 9. Platon. Fedon, Pir, Fedr, Parmenid [Fedon, Pir, Phaedrus, Parmenides]. M. Mysl'. 1999.
- 10. Regev J. Nevozmozhnoe i sovpadenie. O revolyucionnoj situacii v filosofii [Impossible and coincidence. On the revolutionary situation in philosophy]. M. Gile-press. 2016.
 - 11. Fragmenty rannih grecheskih filosofov Fragments of early Greek philosophers. M. Nauka. 1989.
 - 12. Hajdegger M. Vremya i bytie [Time and being]. M. Nauka. 2002.
 - 13. Hajdegger M. CHto takoe metafizika? [What is metaphysics?] M. Academic Project. 2007.

УДК 124.6

doi: 10.25730/VSU.7606.18.002

Сотериологическая концепция в антипелагианской позиции Аврелия Августина

А. Р. Антонян

аспирант кафедры философии религии и религиоведения, Южный федеральный университет.
Россия, г. Ростов-на-Дону.
ORCID: 0000-0002-3047-8609. E-mail: antonyan1917@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается доктрина святого Августина о предопределении, которое представляет собой стержень августинианской сотериологической позиции. Целью работы является выяснение причин и предпосылок возникновения данного учения. Предмет научного исследования – тексты Августина и его оппонента монаха Пелагия. Особое внимание уделено антропологическим и сотериологическим доктринам Августина позднего периода его творчества, получившим окончательное оформление в результате полемики Гиппонского епископа с пелагианскими концепциями.

Методология исследования включает историко-философский анализ текстов Августина и Пелагия, а также сравнение ключевых для сотериологии концептов, эксплицированных из данных текстов. Актуальность статьи обусловливается тем, что учение о предопределении, ярко выраженное в антипелагианских трактатах Августина и оказавшее колоссальное влияние на формирование ряда христианских доктрин, в целом остается мало-изученным в отечественной религиозно-философской литературе. Нередко христианские авторы, занимающиеся исследованием истории доктринальных споров, предпринимают попытку свести сотериологические постулаты Августина к простой реакции на пелагианское учение. Но такой подход является сильно упрощенным и до некоторой степени неверным. В результате исследования автор приходит к выводам, что доктрина Августина о предопределении, выкристаллизовавшаяся в спорах с Пелагием, все же имеет истоки в личном духовном опыте Августина, результатом которого и явилось осознание своего бессилия и невозможности исправить жизнь без особой помощи Бога. Данная статья может быть интересной и полезной для тех, кто интересуется вопросами философии религии, медиевистики, истории развития христианских доктрин.

Ключевые слова: предопределение, судьба, провидение, свобода воли, пелагианская доктрина.

Вне всякого сомнения, Аврелий Августин является одним из самых популярных отцов западной христианской Церкви. Но, несмотря на авторитет и всеобщее уважение, далеко не все утверждения епископа Гиппона безоговорочно принимались в христианских сообществах. Некоторые антропологические и сотериологические концепции Августина на протяжении столетий вызывали к себе весьма настороженное отношение у многих христианских авторов. Учение о немощи и бессилии человеческой природы, поврежденной первородным грехом, и в особенности его учение о предопределении породили немало горячих споров как при жизни Августина, так и после его смерти.

Сотериология Августина получила свое окончательное оформление в ходе его борьбы с британским монахом Пелагием и его последователями. Пелагий был убежденным сторонником так называемого «антропологического оптимизма». В его доктринальных построениях легко усматриваются черты эллинистической мысли относительно свободы человеческой воли и, как следствие, автономности нравственной жизни, которая служит основой моральной ответственности перед социумом.

Пелагий учил, что природа человека имеет в себе мощную волевую потенцию. Человек, если захочет, может вполне свободно изменить свою греховную жизнь на праведную: «...если даже те, которые закоснели в грехе и почти подавили добро, присущее их природе, могут восстановить его своим покаянием, если, изменив образ жизни по своей воле (mutata voluntate vivendi), они могут заглушить привычку привычкой и из худших стать лучшими, то тем более ты...» [3, с. 617] Любой человек, по мысли Пелагия, имеет возможность преодолеть свою греховную наклонность, если старательно приложит к этому волевое усилие.

Давая высокую оценку человеческим способностям, Пелагий пишет о том, что Бог наделил человека всем необходимым для самостоятельного духовного совершенствования: «...даровав ему ум (ratio) и благоразумие (prudentia), дабы знаниями и силой своего рассудка (mens), которыми он превосходит всех животных, познавал он Творца и служил Ему» [3, с. 596]. А потому все те, кто не стремится к праведной жизни, подлежат безусловному осуждению. По мнению современного немецкого теолога Ганца Шварца, «Пелагий не был настолько наивен, чтобы считать, что люди не грешат, но он настаивал на том, что они могут не грешить» [5, с. 118]. Всю антропологию и, как следствие, сотериологию Пелагия можно свести к его знаменитому тезису: «posse hominem sine

© Антонян А. Р., 2018

peccato esse» (человеку возможно быть без греха). В учении Пелагия главным спасающим элементом является не божественная благодать, а свободная воля человека.

Пелагинская антропологическая концепция вступала в резкое противоречие с августинианской доктриной о первородном грехе. Учение Августина основывается на идее о всеобщем глубоком повреждении человеческих сил и способностей. Грех первого человека Адама, по мысли Гиппонского епископа, привел к необратимому повреждению человеческую природу. Теперь каждый человек, как потомок Адама, носит на себе печать этого греха. Возможность оставить греховные деяния и стать праведным для человека в таком «падшем» состоянии абсолютно недоступна: ум, чувства и воля каждого из людей повреждены первородным грехом настолько, что даже мысль обратить свой взор к Богу может возникнуть только лишь вследствие воздействия на человека божественной благодати. Без дара божественной благодати люди «не делают ничего доброго, мысля ли, желая, любя или действуя» [1, с. 219]. Из данной антропологической доктрины Августин сделал очень важный вывод: если спасение зависит исключительно от воли Бога, но по факту люди спасаются далеко не все, выходит, что Бог вовсе не желает спасения всех. По мысли Гиппонского епископа, все человечество делится на две категории: тех, кого Бог желает спасению).

Пелагий был возмущен позицией блаженного Августина о немощи человеческого существа, считая, что епископ Гиппона потворствует греховным человеческим наклонностям, оправдывая их бессилием воли. Смысл жизни человека, по Пелагию, состоял в непрестанном аскетическом борении, идеал которого он видел в монашеском духовном подвиге. Не божественная благодать и предопределение, а человеческие усилия приводят верующего к спасению.

Пелагий первородный грех рассматривал не как всеобщее повреждение человеческой природы, а как личный грех самого Адама, последствия которого вовсе не довлеют над его потомками. Все потомки Адама остаются нравственно свободными, могущими сами определяться в выборе жизненных позиций: «существует, повторяю, у нас в мыслях некая природная святость; пребывая как бы в святилище духа, она выносит свое суждение о добре и эле» [3, с. 599].

В своих богословских построениях Пелагий был вполне логичен и рационален. Человек, который не свободен в своем нравственном выборе, не может нести никакой моральной ответственности за свои поступки. Если природа человека повреждена первородным грехом настолько, что не имеет в самой себе возможности выбора в пользу добра, то по какому принципу Бог будет судить человека? Исходя из учения Августина получается, что порочная жизнь человека, не предопределенного к спасению, является результатом не личного сознательного выбора, а так называемой «богооставленности». В таком случае, считает Пелагий, всякое осуждение будет неправомерным.

Однако Августин не считает доктрину о предопределении несправедливой. В его мировоззренческой картине все человечество после грехопадения Адама предстает пред Богом лишь как греховная масса (massa peccati), заслуживающая осуждения на вечную погибель. И если Бог по своей милости спасает некоторых, то это, считает Августин, проявление незаслуженного милосердия. Те же, кто не спасается, получают справедливое воздаяние: «Милует Он по безвозмездному дару, а ожесточает по справедливейшей заслуге» [1, с. 123].

В ответ на нападки Пелагия Августин также выступает с резкой критикой учения своего оппонента. Помня печальный опыт своей порочной жизни и безрезультатность попыток вырваться из объятий греха своими собственными усилиями воли, Августин утвердительно провозглашал, что во многих случаях воля оказывается просто бессильной против связывающего ее греховного влечения¹.

В своих трактатах Августин пытается показать, что грех обладает такой непреодолимой силой, что овладевает всей человеческой волей, и пока грешник пребывает в оковах греха, он абсолютно не способен ничего сделать для своего освобождения. Августин соглашается с тем, что у человека когда-то была свободная воля, но это было до грехопадения. После же грехопадения человечество ее полностью утратило. Теперь только Бог способен спасти человека, даровав ему свою благодать. По мнению Августина, говорить, будто человек спасается сам, независимо от божественного воздействия, – кощунственно, так как в этом случае теряет свое исключительное значение искупительная жертва Христа.

Августин также отрицал мнение так называемых «полупелагиан», утверждавших в своем учении, что начало веры зависит от человека, а ее рост и совершенство – от подаваемой Богом благодати. Если благодать подается человеку как результат его веры, то Бог и его дар становятся в прямую зависимость от человеческого решения. Августин неустанно подчеркивал, что дар является даром только тогда, когда подается не в зависимости от человеческих устремлений, но исключи-

¹Это ярко показано в его «Исповеди».

тельно по божественной милости. В противном случае это будет не дар, а заслуга. В книге «О даре пребывания» (De dono perseverantiae) Гиппонский епископ совершенно определенно говорит по этому поводу: «Итак, чтобы уничтожено было это мнение, неблагодарное Богу и враждебное тем безвозмездным Божиим благодеяниям, которыми мы освобождаемся, мы утверждаем, что и начало веры, и пребывание в ней вплоть до конца – все это дары Божии, – по Писанию... Ведь если мы скажем, что начало веры – от нас, и благодаря этому мы удостаиваемся получить прочие дары Божии, то пелагиане заключат, что благодать Божия по нашим заслугам» [1, с. 437].

Сложность полемического конфликта между Августином и Пелагием заключается главным образом в том, что многие пелагианские постулаты имели давнюю традицию в монашеской среде. Поэтому не удивительно, что августинианское учение о предопределении вызвало бурю негодования не только у противников Августина, но и у его сторонников. Около 426 г. североафриканские монахи Адруметского монастыря, изучив некоторые письма Августина, в которых недвусмысленно утверждалось о спасении как о даре незаслуженной благодати, истолковали августинову доктрину в духе фатализма. Насельникам монастыря небезосновательно показалось, что сочинения Августина ставят под сомнение целесообразность монашеского подвига. Если сама вера и христианская жизнь являются не плодом человеческих усилий, а даром совершенно незаслуженной благодати, то всякое аскетическое делание становится просто бесполезным.

В трактате «Об упреке и благодати» (De correptione et Gratia) Августин пытается обосновать необходимость аскетического подвига и актуальность моральной ответственности за содеянные поступки. Но на фоне учения о немощи и бессилии человеческой природы, а также при безусловном божественном избрании всякие призывы к моральной ответственности выглядят малоубедительными.

Будучи сам монахом, Августин не собирался подвергать сомнению духовную важность монашеского подвига. Трактаты Августина, которые позднее были собраны в так называемый «антипелагианский корпус», в первую очередь были направлены на защиту божественной благодати от пелагианского учения, которое сильно принижало ее роль в деле спасения человека. Но с Августином произошло то, что часто бывает в подобных спорах. Выступая с критикой «антропологического оптимизма» своего оппонента, Гиппонский епископ занял позицию ровно противоположную пелагианской, результатом чего явилось законченное учение об абсолютной немощи и поврежденности грехом человеческой природы и, как следствие, тотальности божественной благодати.

На основе всего вышесказанного может возникнуть соблазн свести всю историю возникновения августинианской доктрины о предопределении к простой реакции на пелагианское учение. Несомненным является тот факт, что доктрины Пелагия заставили Августина пересмотреть многие свои ранние произведения, результатом чего и явились его т. н. «Пересмотры» («Retractationes»). Но, несмотря на это, учение о немощи и бессилии человеческой природы, логическим продолжением которого явилась доктрина о предопределении, возникло независимо от пелагианских споров и задолго до них.

То, что мы сегодня называем августинизмом, не было лишь реакцией на пелагианство. В трактате «О даре пребывания» к Просперу и Иларию Августин сам говорит, что доктрину о всеобъемлющей роли благодати и предопределении он стал разрабатывать задолго до пелагианских споров. Поэтому гораздо правдоподобнее было бы сказать, что именно пелагианские постулаты явились реакцией против взглядов Августина. Безусловно, сотериологическая доктрина епископа Гиппона, в своем выкристаллизованном виде, есть плод борьбы с концепциями Пелагия, но ее исток все же лежит не в пелагианском споре.

Мировоззренческая позиция Августина относительно греха и благодати была в первую очередь результатом его мучительных духовных исканий. «Исповедь» раскрывает нам картину глубоких внутренних конфликтов и настроений, терзавших душу Августина до того момента, как он обрел успокоение в христианской религии. Та жизнь, которую он вел до своего обращения, была далека от идеала христианской этики и нравственности. Сам Августин говорит о своем обращении как о повороте, который совершил в его жизни Бог. Это прозрение не могло возникнуть откуда-то изнутри. По его предположению, оно пришло от Бога как незаслуженный дар: «...освободил Ты меня от пут плотского вожделения и от рабства мирским делам» [2, с. 134]. Здесь, по-видимому, и заключается главная особенность учения Августина о спасении. Субъективный опыт своего обращения от жизни порочной к христианской вере он воспринял как объективную данность и возвел в ранг всеобщей догмы. В трактате «О предопределении святых» (De praedestinatione sanctorum) Августин пишет: «Бог избрал во Христе прежде создания мира Его членов; и каким образом избрал тех, кого еще не было, если не предопределив их? Итак, Он избрал нас, предопределив нас» [1, с. 366]. Считая человека абсолютно пассивным в деле своего спасения, Августин отдает его судьбу в руки Бога.

Учение о предопределении порождало и порождает множество неразрешимых вопросов, на которые Августин так и не смог дать четких однозначных ответов. Все недоумения оппонентов Гиппонского епископа по поводу его сотериологического концепта можно свести к следующим вопросам:

- 1. Если человек грешит не по свободной воле, то по каким критериям Бог будет его судить?
- 2. Будет ли стремление человека в сторону добра оправданным, если предполагается возможность предопределения его к вечной погибели?
- 3. Если избрание это дар незаслуженной благодати, не зависящий от человеческих поступков, то на основании чего избираются одни и отвергаются другие?
- 4. Если Бог от вечности предопределил одних к спасению, а других к осуждению, то получается, жертва Христа, принесенная якобы за все человечество, в действительности предназначена для малочисленной группы избранных?

Признавая Августина как величайшего учителя и богослова, западная церковь все же не смогла принять доктрину о предопределении в том виде, как ее изложил Гиппонский епископ. В последующие века христианские мыслители попытались смягчить августинианские постулаты о тотальном предопределении, дав место человеческой свободе и разработав учение о значимости добродетельных поступков в деле спасения.

Список литературы

- 1. Августин Блаженный. Антипелагианские сочинения позднего периода / пер. с лат., примеч. Д. В. Смирнова. М.: Центр АС ТРАСТ, 2008. 516 с.
 - 2. Августин Блаженный. Исповедь / пер. с лат. М. Е. Сергеенко. М.: Изд-во «Канон+», 1997. 462 с.
- 3. Пелагий. Послание к Деметриаде // Роттердамский Э. Философские произведения / пер. и коммент. Ю. М. Каган; отв. ред. В. В. Соколов. М.: Наука, 1986.
 - 4. Хегглунд Б. История теологии / пер. с швед. В. Ю. Володина. СПб.: Изд-во «Светоч», 2001. 364 с.
- 5. Шварц Г. Христианская вера и традиция Лютера / пер. с нем. М.: Изд-во ББИ, 2017. 290 с. (Сер. «Современное богословие»).

Soteriological concept in the anti-Pelagian position of Aurelius Augustine

A. R. Antonyan

post-graduate student of the Department of Philosophy of Religion and Religious studies, Southern Federal University. Russia, Rostov-on-don.

ORCID: 0000-0002-3047-8609. E-mail: antonuan1917@mail.ru

Abstract: This article examines St. Augustine's doctrine on predestination, which is the core of the Augustinian soteriological position. The purpose of the work is to identify the causes for this doctrine. The subject of scientific research are the texts of Augustine and his opponent monk Pelagius. Special attention in the article is paid to anthropological and soteriological doctrines of Augustine of the late period of his work, which is a result of the polemics of Hippo bishop with Pelagian concepts. The author of article concludes that Augustine's doctrine on predestination, crystallized in polemics with Pelagius, has its source in Augustine's personal spiritual experience, the result of which was the understanding of his powerlessness and impossibility to correct life without the special help of God.

The research methodology includes the historical and philosophical analysis of Augustine's and Pelagius' texts and comparison of key soteriological ideas, which are explicated from the texts. The doctrine of predestination of St.Augustine, which had a colossal influence on formation of the Christian doctrines, on the whole remains a little studied topic in the Russian religious and philosophical literature. This article can be interesting and useful for those who are interested in the issues of philosophy of religion, medieval studies, and history of the development of Christian doctrines.

Keywords: predestination, fate, providence, free will, the Pelagian doctrine.

References

- 1. *Avgustin Blazhennyj. Antipelagianskie sochineniya pozdnego perioda* [Anti-Pelagian compositions of the late period] / translated from the Latin, remarks by D. V. Smirnova. M. Center AS TRUST. 2008. 516 p.
- 2. Avgustin Blazhennyj. Ispoved' [Confession] / translated from the Latin by M. E. Sergeenko. M. Publ. "Canon+". 1997. 462 p.
- 3. *Pelagij. Poslanie k Demetriade* [Address to Demetriade] // *Rotterdamskij EH. Filosofskie proizvedeniya* [Philosophical works] / transl. and comments by Yu. M. Kagan; resp. editor V. V. Sokolov. M. Nauka. 1986.
- 4. *Hegglund B. Istoriya teologii* [History of theology] / translated from the Swedish by V. Yu. Volodin. SPb. Publ. "Svetoch". 2001. 364 p.
- 5. SHvarc G. Hristianskaya vera i tradiciya Lyutera [Christian faith and the tradition of Luther]. M. Publishing house BBI. 2017. 290 p. (Ser. «Modern theology»).

УДК 2-17

doi: 10.25730/VSU.7606.18.003

Естественное богословие Ньютона и его связь с ньютонианской натурфилософией

К. С. Шаров

кандидат философских наук, старший преподаватель, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-4784-0333. E-mail: const.sharov@mail.ru

Аннотация: В настоящей работе проанализирована связь натурального богословия Исаака Ньютона с его натурфилософией и наукой. Показано, что теологический пласт знания в системе идей Ньютона занимает более фундаментальное положение, чем философский. Упомянуто, что математика и теология для Ньютона обладали сходной эвристической силой. Продемонстрировано, что Ньютон разработал концепцию «двух книг»: Книги Природы и Книги Писания, которые, по мнению ученого, являются просто разным с точки зрения языка описанием нашего мира, а по сути - отражают одну и ту же реальность.

Показано, что Ньютон отстаивал идею эпистемологического дуализма, в котором знание делится на две категории. Более низкие, относительные формы знания доступны широкой публике, не обладающей богословским знанием, тогда как более высокие, абсолютные формы могут быть восприняты только религиозным человеком, некоторым «адептом», богословом или священнослужителем.

Изучена концепция Ньютона об абсолютном и относительном пространстве и времени. По Ньютону, абсолютное пространство является детерминированным, плоским (неискривленным) и неподвижным, а абсолютное, истинное и математическое время равномерно и однородно «течет» безотносительно к жизни и развитию каких бы то ни было организмов, включая человека, а также безотносительно к каким бы то ни было измерениям. И абсолютное пространство, и абсолютное время существуют без ссылки на что-либо внешнее в относительных пространстве и времени. Напротив, пространство и время, которые даны человеку в ощущениях, и пространственно-временные измерения являются относительными (реляционными).

Ключевые слова: Ньютон, ньютонианство, естествознание, натуральная философия, естественное богословие, теология, математика, физика, индуктивный метод, научное познание.

> Истина всегда должна заключаться в простоте, а не в сложности и запутывании фактов. Исаак Ньютон

Исаак Ньютон известен нам, в основном, как ученый-естествоиспытатель. В значительно меньшей степени мы знаем его как талантливого богослова, хотя он был одним из столпов английской теологической мысли XVII-XVIII вв.

В настоящей статье мы предлагаем читателю провести краткий анализ естественного богословия Ньютона в контексте его связи с ньютоновской натурфилософией. В работе мы выдвигаем гипотезу, что Ньютона в первую очередь логично считать богословом, а уже потом - философом и естествоиспытателем, поскольку богословский пласт знания занимает в его системе идей более фундаментальное положение, на котором выстроено здание натурфилософии и естественных наук.

Что мы увидим, если обратимся к исторической справке об английском ученом?

Исаак Ньютон (1642–1727), один из величайших умов человечества, заложивший фундамент современной физики, математики, оптики и научного метода, талантливый богослов и христианский проповедник, родился в городке Вулсторпе в Линкольншире в канун Рождества. Ньютон окончил Тринити-колледж в Кембридже в 1661 г., получив там степень бакалавра (1665 г.) и степень магистра богословия (1668 г.). Он стал членом колледжа в 1667 г. и всего лишь за один год подготовил докторскую диссертацию.

Крайне парадоксально, что в 1669 г., в возрасте двадцати шести лет, после защиты докторской по богословию был назначен профессором математики¹! Был избран членом Королевского научного общества в 1672-м. В 1696 г. Ньютон перебрался в Лондон, где стал служащим, а затем – директором Королевского монетного двора. Он был избран президентом Королевского общества в 1703 г.; в 1705-м был посвящен в королевские рыцари (получил рыцарский титул «сэр»).

[©] Шаров К. С., 2018

¹Это связано с религиозными потрясениями в Англии во времена короля Чарльза II. Ньютон в условиях усиливающегося диктата католиков и прокатолических законов не пожелал занять кафедру богословия и принять сан англиканского священнослужителя.

Самые большие научные и натурфилософские открытия и инновации Ньютона появились в годы его работы в Кембридже. В середине 1660-х гг. он разработал дифференциальное и интегральное исчисление. Его статья 1672 г. о цветах подтвердила гетерогенность света. В начале 1670-х гг. он сконструировал первый телескоп-рефлектор. В следующем десятилетии математическая физика, изложенная в работе *Principia mathematica* (1687), дала впечатляющие результаты: были открыты законы движения, фундаментальный закон природы – закон всемирного тяготения, разработана космологическая механика, лежащая в основе астрономии и астрофизики, появился особый раздел математики – уравнения математической физики, а также было проведено объединение законов наземной и небесной механики.

В трех изданиях «Математических начал» Ньютон разработал методологические принципы индуктивного метода научного познания, которые прекрасно служат науке и сегодня. В той же работе он сформулировал основные положения своей философии природы. «Математические начала» являются примером самого грандиозного достижения натурфилософии XVII в. и одной из самых революционных книг в истории науки. «Оптика» (1704) систематизировала ньютоновские ранние исследования природы и законов распространения света, а также позиционировала оптику как независимую науку; в ней содержится проработанная корпускулярная теория света. Будучи президентом Королевского научного общества, Ньютон разработал его экспериментальную программу на ближайшие 200 лет.

Однако восприятие Ньютона широкой аудиторией как апологета детерминированного и чисто механического космоса, атеистического и рационалистического сторонника теории механистической Вселенной наподобие Декарта или Демокрита глубоко ошибочно. Откуда же взялось это заблуждение? Оно – не более чем антирелигиозная и антицерковная пропаганда многих авторитетных деятелей Просвещения, которые решили изобразить Ньютона защитником их собственных воззрений (Гольбаха, Вольтера, Дидро) [2, с. 20 и сл.]. На самом деле натурфилософ и богослов Ньютон – скорее универсальный мыслитель, близкий по духу к великим умам Ренессанса: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Данте, Кардано, Николаю Кузанскому. Его натурфилософия не просто неотделима от его богословия, она базируется на его естественном богословии³.

Ньютон как интегральный мыслитель, естествоиспытатель, философ и одновременно богослов был привержен идее восстановления *prisca sapientia* (древней мудрости), полагая, что древние имели превосходные формы знания, утерянные впоследствии, но которые могли и должны были быть восстановлены [9, с. 33].

Опубликованные труды Ньютона и его дневниковые рукописи показывают, что он отказался от идеи механистической Вселенной (идеи заводного механизма)⁴, придерживаясь вместо этого богословско-ортодоксального взгляда на космос, в рамках которого Бог всегда вмешивается или может вмешаться в заведенный порядок вещей, и когда это происходит, это – пример чуда [3, с. 41]. Сторонник Ньютона, британский богослов Сэмюэл Кларк, горячо отстаивал эти идеи в своей знаменитой переписке (1715–1716) с немецким философом Готфридом Вильгельмом Лейбницем⁵ [1]. Вторая важная часть естественного богословия Ньютона – метафизика природы и поиск реализации телеологических⁶ идей Творца во Вселенной.

Потрясающие по глубине познания Ньютона в математике, естествознании и метафизике сыграли важную роль в формировании его естественного богословия. Примером тому является его приверженность форме эпистемологического дуализма, в котором знание делится на две категории. Более низкие, относительные формы знания доступны широкой публике, не обладающей богословским знанием, тогда как более высокие, абсолютные формы могут быть восприняты только религиозным человеком, некоторым «адептом», богословом или священнослужителем.

По мнению самого Ньютона, истоки этого различия наблюдаются в школе пифагорейцев, у Платона, у Маймонида, в алхимической традиции и, что самое важное – в Библии [3, с. 63]. Соответственно, Ньютон до определенной степени подражал закодированному литературному стилю, ко-

 $^{^{2}}$ Математические начала натуральной философии.

³Естественное богословие – не вполне церковный термин. Это скорее условное обозначение той части богословия, которая имеет дело с раскрытие Бога и божественности через изучение мира и божественных творений.

⁴Впервые эта идея была подробно разработана Аристотелем, а в новоевропейский период получила развитие в трудах Декарта, Лейбница, Спинозы, д'Аламбера, Гоббса.

⁵Сам Ньютон находился с Лейбницем в страшной вражде и практически не переписывался на научные темы. Научная корреспонденция между ними велась, преимущественно, через Кларка и принцессу Каролину.

⁶Телеология – раздел как философии, так и богословия, в котором изучается целесообразность и целеполагание бытия.

торый, по его мнению, использовался древнееврейскими пророками, Иоанном Богословом и пифагорейцами, чтобы ограничить доступ к значению, которое поймет только «мудрый» (Дан. 12: 10). Это позволяет объяснить, почему даже в «Математических началах», наиболее открытой его работе, так много труднопонимаемых и двусмысленных пассажей. Ньютон однажды в письме своему другу Дерэму объяснил, что «для того, чтобы меня не травили мелкие дилетантики (в оригинале у Ньютона "Smatterers". – К. С.)... я и замыслил сделать свои сочинения сложными для восприятия, однако способные математики будут в состоянии их понять» [3, с. 421].

Характерно, что Ньютон ставит математику и богословие на один эвристический уровень. На протяжении всей жизни он считал, что «математика дает почти такое же ясное представление о Боге, как и теология, просто язык послания другой» [2, с. 273]. Более того, по Ньютону, кроме математики, более ни одна наука не в состоянии дать знания, равные по ценности тем знаниям, которые дает нам теология!

Одним из основных примеров логического вывода естественной философии Ньютона из его естественного богословия является ньютонианский релятивизм. Более того, заметим, что физический релятивизм ньютоновского толка может быть объяснен *только* исходя из естественного богословия (что совсем не так, например, для релятивизма Галилея или релятивизма Эйнштейна).

Различие между относительным и абсолютным в пространстве и времени делает Ньютона вторым релятивистом в истории науки после Галилея (по времени, но не по преемственности), хотя релятивизм Ньютона намного более религиозен, чем галилеевский.

В главе Scholium to Definitions во введении к «Математическим началам» Ньютон выделяет относительное пространство и время из абсолютного пространства и времени. Абсолютное пространство является детерминированным, плоским (неискривленным) и неподвижным, а «абсолютное, истинное и математическое время» равномерно и однородно «течет»; оба существуют «без ссылки на что-либо внешнее в относительных пространстве и времени» [10, с. 51]. Так может быть, только если есть некий референт вне абсолютного пространства и времени, которые, по сути, им созданы и воспринимаются [5, с. 130]⁷. И им может быть лишь Бог, который объемлет всю Вселенную не только в пространственном смысле (то есть Он может вмешаться в события в любой точке Вселенной в один и тот же момент), но и во временном смысле (Он может объять Своим разумом настоящее, прошлое и будущее всего мира).

Напротив, пространство и время, которые даны человеку в ощущениях, и пространственновременные измерения являются относительными (реляционными).

Таким образом, он пишет в *Scholium*: «Соответственно, те, кто понимают эти термины (время, пространство, место, движение) как происходящие из измеряемых величин 8 , искажают Писания. И они в той же степени искажают математику и философию, которые путают истинные понятия с их относительными эквивалентами и общими мерами» [10, с. 55].

Говоря об искажении Писаний, Ньютон устанавливает прямую связь между теологией и наукой. Для Ньютона абсолютное пространство и время являются предикатами вездесущности Бога и Его вечной продолжительности, идеи, которую он развил из естественного богословия, стоицизма, Библии и святоотеческой мысли. В качестве косвенного подтверждения этого упомянем, что Ньютон выдвинул предположение, что одновременная пространственно-временная вездесущность Бога может быть причиной гравитации, что могло бы объяснить, с его точки зрения, фундаментальный смысл закона всемирного тяготения [5, с. 192].

В «Правилах рассуждений», изложенных в «Математических началах», Ньютон разрабатывает индуктивный подход к изучению Природы, который, оказывается, также выводится из ньютоновского естественного богословия. Ньютон считал, что накопление, обработка и серьезное осмысление экспериментальных данных с помощью индуктивного метода научного исследования являются нашей способностью постигать Творца через изучение Его творения. Здесь английский мыслитель созвучен апостолу Павлу: «Ибо что можно знать о Боге, явно для них, потому что Бог явил им. Ибо невидимое Его, вечная сила Его и Божество, от создания мира через рассматривание творений видимы» (Рим. 1: 19–20).

Индуктивный метод научного познания в ньютоновской форме приводит к тому, что ньютоновская естественная философия не выходит за рамки индуктивного познания природных и общественных явлений в рамках естественного богословия, без создания абстрактных метафизических систем (как, например, у Декарта или впоследствии Фихте или Гегеля). Ньютону достаточно, чтобы

⁷Это удивительным образом очень роднит релятивизм Ньютона с релятивизмом Канта. Просто Кант не рассуждал про разные типы пространства и времени.

⁸Например, понимают пространство, исходя из линейки, а время – из хронометра.

он мог математически описать природный феномен [6, с. 228]; а это, как мы помним, в силу эвристического равенства математики и богословия у Ньютона – свидетельство того, что такое описание можно «перевести» на теологический язык. Именно поэтому Ньютон выдвинул принцип «гипотез не измышляю» (hypotheses non fingo). Философские рассуждения относительно исследования природных явлений должны быть апостериорными, а не априорными.

Но сама принципиальная возможность такой апостериорности недопустима, по мнению Ньютона, без естественного богословия, иными словами, без данной Творцом человеку способности видеть общее в частном, систематизировать явления и процессы, стоящие за ними.

После наблюдения явления в индуктивном методе Ньютона мы проводим эксперимент; эксперимент основан на предварительном анализе набора фактов или данных. Далее мы уже анализируем на более высоком уровне данные многих экспериментов и приходим к теориям, а потом – и к законам. Важно понять, что именно способность человеческого сознания к индуктивным умозаключениям, способность распознавать общее в частном для Ньютона очевидным образом связана со способностью познавать суть вещей через относительное пространство и время в абсолютных пространстве и времени, а это никак не может быть объяснено без привлечения концепции всемогущего Творца (мы помним, что абсолютные пространство и время у Ньютона напрямую обусловлены существованием Бога, находящегося за их пределами и который, по сути, их и создал).

Ньютон не отвергает использование гипотез в смысле обобщения фактуальных данных⁹; вместо этого он избегает созерцания пустых, тщетных и необоснованных «гипотез»¹⁰, особенно тех, которые приводят к созданию абстрактной системы, под которую потом начинают подгонять факты. Это – явное и очевидное нападение на французского философа Рене Декарта и картезианцев¹¹. По Ньютону, декартово онтологическое доказательство бытия Божьего, игнорирующее понятие абсолютного времени, – пережиток средневековой католической схоластики [7, с. 98].

Для Ньютона, как и для его самых убежденных приверженцев, есть и моральные следствия научного метода. В предисловии ньютонианца, английского математика Роджера Котса ко второму изданию «Математических начал» ньютоновский индуктивный метод противопоставляется спекулятивному гипотетическому подходу: «Те, кто берут основы своих спекуляций из гипотез, даже если они затем идут строго в соответствии с механическими законами, просто создают романтику, элегантную, возможно, очаровательную, но тем не менее романтику» [4, с. 7].

Правильная наука должна быть основана на правильном методе, а он, по Ньютону, становится возможным, исходя из правильного богословия.

Ньютон был убежден, что индуктивный метод открытия истины также приведет к восстановлению картины библейских пророчеств и учений первых христиан. Ньютон полагал, что вместо того чтобы формировать Писание в соответствии с априорными искусственно созданными догматами, как сделали католики, Божья истина должна быть взята непосредственно из внимательного чтения Писания. Казалось бы, что это чисто протестантский тезис! Однако Ньютон проявляет себя здесь не как англиканин. Он, в отличие от стандартного англиканизма, признает авторитет многих отцов Церкви и возражает исключительно против чисто католических догматов [2, с. 205]. Индуктивный подход распространяется на имеющую явный антикатолический характер ньютоновскую интерпретацию пророчеств, и есть яркие параллели между его «Правилами рассуждения» и серией герменевтических правил интерпретации пророчеств, которые он разработал ранее в 1670 г. [3, с. 111]

Ньютон подчеркивал, что его индуктивный подход проистекает из естественного богословия, написав в одной рукописи, что «Бог становится понятным, исходя из Своих творений» [6, с. 86]. Он был по-настоящему убежден, что индуктивная программа в естественной философии неизбежно приведет к естественному богословию, то есть к познанию Бога. В конце Вопроса 28-го (*Query 28*) в «Оптике» Ньютон утверждает, что «основное дело естественной философии состоит в том, чтобы рассуждать, исходя из феноменов, без выдумывания гипотез и выводить причины из следствий, пока мы не придем к самой первой Причине, которая, конечно же, не является механической» [8, с. 75].

Ньютон здесь говорит о том, что божественная сущность проявляется в материальном мире, однако сама по себе не является материальной, то есть лежит вне нашего мира, воспринимаемого органами чувств. Подобным образом в конце своего обсуждения Божьего замысла в «Общей Схолии» (дополнении к «Математическим началам») Ньютон утверждает, что «рассуждать о нематериальном Боге, исходя из материальных явлений, безусловно, является частью естественной философии» [10, с. 451].

⁹Именно в этом смысле в методологии науки сейчас и используется слово «гипотеза».

¹⁰Т. е. абстрактных изобретений рационалистов.

¹¹Последователей Декарта.

Заключение

Хотя Ньютон признавал дисциплинарные, а также методологические различия между сферами нашего знания, в конечном счете для него не было непроницаемых барьеров между философией, физикой и верой. Поскольку Ньютон был привержен идее «Двух Книг», а именно, что Бог «написал» и Книгу Природы, и Книгу Писания, он полагал, что истина в конечном счете исходит от одного и того же божественного источника и, следовательно, является одной и той же во всех сферах.

Ньютон во многих своих работах старался доказать, что существует прямая преемственность: отдельные естественные науки \rightarrow естественная философия (натурфилософия) \rightarrow естественное богословие (+ математика) \rightarrow познание замыслов Творца о творении \rightarrow познание Бога. Таким образом, ньютонианская естественная философия является частью и обоснованным следствием естественного богословия.

Это объясняет, почему Ньютон подчеркивает моральные и религиозные следствия изучения природы в заключении своей «Оптики»: «И если естественная философия во всех своих частях, используя божественную почву, в конечном счете усовершенствуется, границы моральной философии также расширятся. Насколько мы сможем узнать, что является Первой причиной с помощью методов естественной философии, какую власть имеет она (Первая причина) над нами и какие дары мы получили от Нее, настолько наш долг по отношению к Богу, а также и по отношению к друг другу нам покажется Светом природы» [8, с. 122].

Неважно, в религии или науке, Ньютон считал, что познание должно привести нас к чистоте и истине, поэтому его естественная философия и естественное богословие – фактически две части его интегральной парадигмы.

Список литературы

- 1. *Alexander H. G.* (ed.) The Leibniz–Clarke Correspondence. With Extracts from Newton's Principia and Optiks (Philosophy Classics). Manchester, 1977. 256 p.
 - 2. Cohen I. B., Smith G. E. (eds). Newton: Texts, Backgrounds, Commentaries. N. Y., 1995. 488 p.
 - 3. Cohen I. B., Smith G. E. (eds). The Cambridge Companion to Newton. Cambridge, 2016. 530 p.
 - 4. Cotes R. Preface in Newton I. Principia. 2nd edition. Cambridge, 1729. 550 p.
 - 5. Leshem A. Newton on Mathematics and Spiritual Purity. Dordrecht, 2003. 240 p.
 - 6. McGuire J. E. Tradition and Innovation: Newton's Metaphysics of Nature. Dordrecht, 1995. 312 p.
 - 7. Newton I. De Mundi systemate liber. Milan, 2013. 132 p.
 - 8. Newton I. Opticks. Philadelphia, 2017. 124 p.
 - 9. Newton I. The Chronology of Ancient Kingdoms Amended. L., 2017. 96 p.
 - 10. Newton I. The Principia: Mathematical Principles of Natural Philosophy. L., 2010. 466 p.

The natural theology of Newton and its relation to Newtonian natural philosophy

K. S. Sharov

PhD of philosophical sciences, senior lecturer, Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov. Russia, Moscow. E-mail: const.sharov@mail.ru

Abstract: In this paper, the connection between the natural theology of Isaac Newton and his natural philosophy and science, is analysed. It is shown that the theological layer of knowledge in Newton's system of ideas occupies a more fundamental position than the philosophical one. It is mentioned that mathematics and theology possessed a similar heuristic power, from Newton's viewpoint. It is demonstrated that Newton developed the concept of the "two books": Book of Nature and Book of Scripture, which, according to the scientist, represent different linguistic means of describing one world.

It is shown that Newton advanced the idea of epistemological dualism, in which knowledge is divided into two categories. Lower, relative forms of knowledge are accessible to the general public who does not have theological knowledge, whereas higher, absolute forms can only be perceived by a religious person, some "adept", a theologian or clergyman.

The Newtonian concept of absolute and relative space and time, is studied. According to Newton, absolute space is deterministic, flat (incurved) and immobile, and absolute, true and mathematical time "flows" uniformly and equally, irrespectively of lives and perception of any organisms, including human beings, as well as any measurements. Both absolute space and time exist without reference to anything in relative space and time. On the contrary, the space and time that are given to a person in his senses, and the space-time measurements are relative (relational).

Keywords: Newton, Newtonianism, natural science, natural philosophy, natural theology, theology, mathematics, physics, inductive method, scientific knowledge.

References

- 1. *Alexander H. G.* (ed.) *The Leibniz–Clarke Correspondence*. With Extracts from Newton's Principia and Optiks (Philosophy Classics). Manchester, 1977. 256 p.
 - 2. Cohen I. B., Smith G. E. (eds). Newton: Texts, Backgrounds, Commentaries. N. Y., 1995. 488 p.
 - 3. Cohen I. B., Smith G. E. (eds). The Cambridge Companion to Newton. Cambridge, 2016. 530 p.
 - 4. Cotes R. Preface in Newton I. Principia. 2nd edition. Cambridge, 1729. 550 p.
 - 5. Leshem A. Newton on Mathematics and Spiritual Purity. Dordrecht, 2003. 240 p.
 - 6. McGuire J. E. Tradition and Innovation: Newton's Metaphysics of Nature. Dordrecht, 1995. 312 p.
 - 7. Newton I. De Mundi systemate liber. Milan, 2013. 132 p.
 - 8. Newton I. Opticks. Philadelphia, 2017. 124 p.
 - 9. Newton I. The Chronology of Ancient Kingdoms Amended. L., 2017. 96 p.
 - 10. Newton I. The Principia: Mathematical Principles of Natural Philosophy. L., 2010. 466 p.

УДК 111

doi: 10.25730/VSU.7606.18.004

Специфика трансцендирования как метафизического аспекта существования человека

Ю. С. Апполонова

аспирант кафедры социальной философии, онтологии и теории познания, Алтайский государственный университет. Россия. г. Барнаул. ORCID: 0000-0002-7405-3354. E-mail: jappolonova@gmail.com

Аннотация: Автор данной статьи исследует трансцендирование как метафизический аспект существования человека. По мнению автора, в таком ракурсе трансцендирование предстает как в трудах античных мыслителей: Платона, Плотина, – так и в работах философов XIX–XX вв., например С. Кьеркегора, Н. А. Бердяева, К. Ясперса. Исследование специфики трансцендирования как метафизического аспекта существования человека раскрывает две его взаимосвязанные грани: онтологическую и антропологическую. Специфика трансцендирования обусловлена особенностями самого существования человека, которое, как полагает автор, следует рассматривать как онтоэкзистенциальную антиномию единого и единичного (данная антиномия воплощает идею со-причастности человека как экзистенции и трансценденции). Экзистенция как онтологическое основание, с одной стороны, содержит в себе бытийный исток, отсылающий к трансценденции и, следовательно, к связи с другими экзистенциями, что позволяет говорить об их единстве, но вместе с тем акт трансцендирования раскрывает экзистенцию как единичное перед единичным или Единым (трансценденцией). Таким образом, трансцендирование есть выход экзистенции к трансценденции (к Богу) в варианте онтологического трансцендирования и выход экзистенции к экзистенции в варианте антропологического трансцендирования.

Ключевые слова: трансценденция, экзистенция, антропологическое трансцендирование, онтологическое трансцендирование, коммуникация.

Актуальность исследования трансцендирования как метафизического аспекта существования человека связана с тем, что оно позволяет обнаружить то онтологическое основание и те принципы, которые могут быть рассмотрены как исходные в процессе обретения человеком подлинности своего бытия, и не только в теоретическом плане, но и практическом, если говорить о возможности дальнейшего рассмотрения данной идеи в качестве, например, философского основания экзистенциального анализа. Мы ставим перед собой цель через обращение к истории понятия трансцендирования, к традиции его использования в некоторых философских направлениях, раскрыть его метафизический потенциал, который не теряет своей актуальности для выстраивания философско-антропологических концепций и подходов в настоящее время, обнаружения новых возможностей философствования о человеке. Обращение к философской литературе демонстрирует, что само понятие трансцендирования сегодня довольно активно используется в различных ключах: гносеологическом, этическом, онтологическом и других, предпринимаются попытки исследования трансцендирования в социально-философском ключе. Несмотря на древнюю историю использования понятия, до сих пор публикуются статьи о его генезисе, эволюции смыслов на протяжении развития всей истории философии, предпринимаются попытки типологизировать трансцендирование. Однако, как нам кажется, некоторые авторы иногда пытаются адаптировать само понятие к реалиям и потребностям современных гуманитарных наук, лишая его тем самым метафизического потенциала, который оно и призвано раскрывать в первую очередь, еще со времен Платона. Между тем именно обращение к метафизической силе трансцендирования в прямом и переносном смысле может позволить обнаружить подлинность человеческого существования, возможности его раскрытия именно в повседневной жизни, показать, что метафизическое и феноменальное как две координаты бытия сходятся в одной точке – живом человеке. Для того чтобы раскрыть трансцендирование как метафизический аспект существования человека, мы, используя феноменологический и герменевтический подходы, в качестве теоретико-методологического базиса применяем идеи экзистенциально ориентированных философов, таких как К. Ясперс, М. Хайдеггер, Н. А. Бердяев, С. Л. Франк, М. Шелер и др.

Термины «трансцендирование», «трансценденция», «трансцендентный», безусловно, являются одними из основополагающих философских понятий, которые на протяжении тысячелетней истории развития философского знания позволяли мыслителям соединять невидимой нитью два ми-

ра: физический и метафизический, а вместе с тем говорить о двумирности человека как имеющего отношение к двум этим мирам, как существа природного и духовного. Само понятие «трансцендирование», как известно, происходит от латинского «transcendere», что значит «переступать», оно символизирует некую процессуальность как перешагивание, выход за пределы, превосхождение, пересечение (переступание) границы.

Идея трансцендирования в той или иной форме встречается у представителей различных философских школ и направлений, начиная от Платона (где данная идея выражена как идея восхождения человека к Благу (Единому)) и заканчивая современной западной философией, например в творчестве К. Ясперса трансцендирование предстает как способ достижения человеком подлинности своего бытия. Идея трансцендирования обнаруживается как стержневая в philosophia perennis, она непосредственно связана с проблемой смерти, поиска фундаментальных структур бытия, возможности постижения Бога, проблемой веры и знания, свободы человека и др. и, таким образом, раскрывает множество аспектов в своем толковании, в том числе: онтологический, теологический, гносеологический, этический, антропологический и ряд других.

Трансцендирование как понятие, означающее процесс перешагивания человеком границы между миром физическим (повседневной реальностью, чувственным миром) и метафизическим, соотносится с понятием «трансценденция». Несмотря на то что встречаются различные нюансы в толковании трансценденции, можно говорить о едином смысловом фундаменте данного понятия. Трансценденция так или иначе рассматривается как метафизическая сущность, которая, несмотря на то что является непостижимой для человека с точки зрения чувственно-рационального опыта, имеет к нему непосредственное отношение, как «родовая» с онтологической точки зрения, как исток его бытия. В этом смысле синонимичными понятиями являются понятия Абсолюта, Единого, Бога, Блага – символизирующие нечто совершенное и абсолютное, превосходящее познавательные способности человека. Таким образом, трансцендирование раскрывается, с одной стороны, как соотнесенность различных форм бытия сущего с трансценденцией, а с другой – как некая процессуальность, как устремленность к трансценденции, способность приблизиться к которой является специфической характеристикой бытия человека. Именно он может осознавать подступы к границе между физическим и метафизическим, задавать о метафизическом вопросы, так или иначе исследовать его.

Несмотря на то что идея трансцендирования представлена в различных формах практически во всей истории философии, интересной задачей является попробовать концептуализировать ее, учитывая некий единый смысловой стержень, и выделить те аспекты трансцендирования, которые, раскрывая разные его грани, предстают в неком диалектическом единстве, сохраняя не только логическую связь, но и онтологическую. В. Е. Семенов отмечает, что латинский глагол «transcendere» и причастие «transcendens» в привычном для современного читателя виде впервые появляются в средневековой философии в работах Августина Аврелия. В свою очередь, Августин познакомился с данными понятиями при чтении трудов Плотина. Однако их перевод уже был осуществлен другим римским философом-неоплатоником Марием Викторином, поэтому, как отмечает В. Е. Семенов, заслуга появления данных понятий в философском обороте должна принадлежать ему. «Августин же стал использовать готовые латинские эквиваленты древнегреческих оригиналов для выражения сущности восхождения души к Богу (ascensus) и тем самым - трансцендирования за пределы чувственно постигаемого мира» [16, с. 107]. Обращаясь к работам средневекового философа, можно увидеть, что он использует в них оба понятия: и «transcendere», и «ascensus». «Ascensus» в переводе с латинского означает восхождение, подъем, подступ, «ascendo» - всходить, подниматься, возвышаться. Обратившись, например, к одному из фрагментов в десятой книге работы «Исповедь» («Confessiones»), мы можем увидеть особый контекст использования данного понятия: «Quid ergo amo, cum deum amo? quis est ille super caput animae meae? per ipsam animam meam ascendam ad illum» [4]. В русском переводе: «Итак, что же я люблю, любя Бога? Кто Он, пребывающий над вершинами души моей? Этой душой моей поднимусь к Нему» [1]. В работе «Об истинной религии» («De vera religione») находим следующий фрагмент: «Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris, transcende et teipsum. Sed memento cum te transcendis, ratiocinantem animam te transcendere» [5]. В переведенной на русский язык тридцать девятой главе книги читаем: «Поэтому старайся познать, что такое высшее согласие, вне себя не выходи, а сосредоточься в самом себе, ибо истина живет во внутреннем человеке; найдешь свою природу изменчивой - стань выше самого себя. Но, становясь выше себя самого, помни, что размышляющая душа выше и тебя» [3]. Оба слова: и transcendo (переходить), и ascendo (всходить, подниматься) – означают движение человека в сторону Бога: переход на его сторону (по ту сторону мира), восхождение к нему.

Стержень философии Августина, как и Плотина, – идея о трансценденции как идея о Боге или Едином (Благе) и возможности восхождения человека к ней. «Добро и красота для души заключается в том, чтобы уподобиться Богу, ибо оттуда и прекрасное, и всякий иной удел сущего» [15]. Единое трансцендентно (совершенно, самодостаточно, находится по ту сторону всего сущего, высший принцип всего), но при этом возможность такого восхождения к нему обусловлена тем, что в человеке уже есть божественное начало – соотнесенность с трансценденцией.

Итак, в западноевропейской философской мысли понятие «трансцендирование» и связанные с ним понятия «трансцендентный» и «трансценденция» появляются в связи с необходимостью описать процесс восхождения человека к Богу (Единому). Однако стоит отметить, что сама идея о трансцендировании как переходе из мира физического в сторону метафизического, трансцендентного, начала формироваться раньше, чем в работах указанных авторов, – в философии Платона.

В статье «Трансценденталистская семантика Платона» В. Е. Семенов небезосновательно отмечает, что древнегреческий философ впервые в западноевропейской метафизике обосновывает трансценденталистскую парадигму. Понятие трансцендентализма имеет разные значения, однако, если мы говорим о трансцендентальной философии, то отмечаем, что в широком смысле речь, прежде всего, идет о течении, в центре внимания которого находятся вопросы и проблемы, связанные с поиском границ и условий познания, проблема интерсубъективности. «Я называю трансцендентальным всякое познание, занимающееся не столько предметами, сколько видами нашего познания предметов, поскольку это познание должно быть возможным а priori» [8, с. 121].

По мнению В. Е. Семенова, в философии Платона представлены две разновидности трансцендентализма, которые условно можно назвать онтологическим и гносеологическим трансцендентализмом. В основе первого лежит идея о трансцендировании духа как устремленности за пределы чувственно воспринимаемого мира, в сферу божественного, трансценденции. Вторая разновидность трансцендентализма, которая, как отмечает автор, продолжила свое развитие от Платона до философии Ав. Августина, Г. Лейбница, Р. Декарта, И. Канта, а затем и до феноменологии Э. Гуссерля, базируется на идее о том, что «синтетические априорные категории рассудка (= трансцендентальные категории) конституируют из чувственных восприятий исключительно человеческий, а не Божественный опыт в самых разнообразных формах. Таким образом, здесь мы встречаемся с трансцендентальным конститутивным сознанием, трансцендентальной субъективностью» [16, с. 106]. (Известно, что в свою очередь понятия «трансцендентный» и «трансцендентальный» до И. Канта употреблялись как синонимы.) Если же говорить о понятиях «трансценденция», «трансцендировать», «трансцендентный», то они берут свое начало из онтологического, а не гносеологического трансцендентализма Платона, одной из центральных идей которого была идея о восхождении к Благу, Единому. Именно эта идея и стала впоследствии основанием концепции Плотина. Платон, как отмечал историк античной философии, один из основателей Тюбингенской школы платоноведения Г. Й. Кремер, в отличие от своих предшественников, все многообразие сущего в мире подвел под единый принцип бытия, который вместе с тем вывел за границы физического, природного мира – «по ту сторону», сделал его абсолютным, трансцендентным. Вместе с тем в своих диалогах Платон неоднократно говорит о том, как возможно восхождение души человека к Единому - трансцендирование. Эта мысль оформлена в идеях об анамнезисе и метемпсихозе. До того, как душа, изначально со-причастная Единому, оказалась в физическом теле, она пребывала в мире идей, созерцала их, и задача человека - «вспомнить» об этом. Например, в диалоге «Федр» читаем: «когда ктонибудь смотрит на здешнюю красоту, припоминая при этом красоту истинную, он окрыляется, а окрылившись, стремится взлететь» [14, с. 190].

Таким образом, можно говорить о том, что идея трансцендирования в античной философии оформилась как идея о восхождении человека к Единому, которая вместе с тем раскрывала не только свой онтологический аспект, но и ряд других, непосредственно связанных с процессом этого восхождения. Как отмечает Ж. В. Латышева, в трудах Платона и Плотина «неотъемлемыми сторонами трансцендирования выступают духовно-религиозная, телеологическая, динамико-диалектическая, рациональная, этическая, иррационально-мистическая. Трансцендирование показывает себя как единство противоположностей – процессуального и созерцательного, материального (преходящего) и духовного (вечного), множественного и единого, чувственного и сверхчувственного, мистического и рационального, трансцендирующего и эманирующего» [13, с. 18]. Далее в истории философии идея трансцендирования так или иначе раскрывала все эти различные аспекты и смыслы. Так, в средневековой философии идея трансцендирования развилась в похожую идею о восхождении человека к трансцендентному началу, в качестве которой выступал Бог. В частности, в философии Августина Бог – это источник бытия, абсолютной истины и блага. Человек волевым порывом души, исполненный верой, должен устремиться к Нему. При этом важно отметить то, что и в антич-

ном понимании трансцендирования, и в средневековом, которое мы рассмотрели на примере Августина, такая устремленность к Богу или Единому возможна потому, что в человеке уже изначально содержится нечто от трансценденции, поэтому часто в качестве особого метода приближения к ней рассматривалось самоуглубление или самопостижение человеком самого себя, обнаружение истины в глубинах собственной души. Как пишет Августин в десятой книге «О граде Божьем», «...разумная, или умная, душа... не могла быть светом сама по себе, но сияла вследствие общения с другим, истинным Светом» [2]. В этом смысле трансцендирование выступает как путь обретения подлинности существования человека, но в особом ракурсе – когда гарантом этой подлинности выступает Бог или Единое. Только жизнь человека, посвященная постижению божественной реальности, способна наполнить его существование высшим смыслом.

Уже упоминавшийся нами ранее автор - современный российский исследователь феномена трансцендирования Ж. В. Латышева – детально рассматривает в своих многочисленных работах вопрос, связанный с развитием этого феномена в истории философии. В частности, исследователь выделяет следующие контексты его использования в философии в разное время. Во-первых, трансцендирование рассматривается как стремление к Богу, Благу, Любви как к абсолютным универсалиям бытия, а также как процесс самосовершенствования. Например, такое понимание трансцендирования характерно, как отмечает автор, для философии античности и эпохи Возрождения. Во-вторых, трансцендирование выступает как «символико-анагогическое познание Бога, религиозно-духовное возрастание и опыт непознаваемого запредельного» [12, с. 384], что характерно для философии Средневековья. В-третьих, в частности, в философии Р. Декарта и Б. Паскаля, трансцендирование предстает как диалектическое единство рационального и сверхрационального (интуитивного) уровней познания в постижении божественной реальности. В-четвертых, трансцендирование может выступать как развертывание системы трансцендентального идеализма, например у И. Канта. В-пятых, трансцендирование может быть рассмотрено как принятие и постижение установлений Абсолютного бытия, выступающих как руководство к творческой деятельности ученого, в данном случае речь идет об идеях И. Фихте. И шестой контекст, который выделяет Ж. В. Латышева, связан с развитием идеи трансцендирования в современной философии, в частности с ее толкованием в философии экзистенциализма как «прыжка» человека в сторону трансценденции, Бога, например в философии С. Кьеркегора.

Соглашаясь с мнением Ж. В. Латышевой, отметим, что идея трансцендирования, действительно, в том или ином виде присутствует в философии различных авторов на протяжении всей истории развития философской мысли. Семантическое поле трансцендирования не имеет четких границ, так как включает в себя множество смыслов: и онтологический, и гносеологический, и этический, и ряд других. Однако, так или иначе, независимо от контекста, трансцендирование символизирует некую процессуальность как перешагивание, выход за пределы, переступание границы между чувственным и сверхчувственным мирами, которое в самом широком смысле можно трактовать как переход от физического к метафизическому, трансцендентному.

В философской литературе предпринимаются попытки типологизировать трансцендирование. Что может служить основанием подобных типологизаций, учитывая полифоничность смыслов данной идеи и столь богатую историю ее развития?

Исходя из того, что уже было сказано, как будто бы становится очевидным, что в качестве такового можно принять историко-философский аспект (например, типологизация по периодам развития философской мысли); также можно исходить из той «вечной проблемы», которую данная идея призвана решить, соотнося ее с той или иной областью философского знания: гносеологией, онтологией, этикой, антропологией. Углубляясь в гносеологический аспект, можно попробовать типологизировать трансцендирование и как метод, например, выявив в нем специфические возможности постижения трансценденции через различные практики: психологические, религиозные, эзотерические. Конечно, этим можно не ограничиваться и продолжить поиск новых вариантов критерия типологизации. Однако, как мы полагаем, следуя традиции Платона, Плотина, Августина, искомый критерий, в конечном итоге, должен удовлетворять следующему требованию – раскрывать трансцендирование прежде всего как метафизический аспект существования человека.

Итак, своеобразными константами трансцендирования являются следующие: тот, кто трансцендирует, и то, к чему трансцендируют, при этом возможность к трансцендированию открывается благодаря изначальной онтологической со-причастности человека к трансцендентному. В этом смысле мы полагаем, что должны исходить из идеи о двумирности человека, то есть принять идею о том, что он особым образом стоит на границе между миром физическим и метафизическим и имеет отношение к тому и другому как экзистенция. Мы используем понятие «экзистенция» для того, чтобы сделать акцент на уникальности бытия человека, осмысленной в экзистенциально-ориенти-

рованной философии XIX–XX вв., специфика которой в том числе заключена в возможности трансцендирования. В частности, эта идея воплотилась в философии Н. А. Бердяева, который писал о том, что «как существо, принадлежащее к двум мирам и способное преодолевать себя, человек есть существо противоречивое и парадоксальное, совмещающее в себе полярные противоположности. С одинаковым правом можно сказать о человеке, что он существо высокое и низкое, слабое и сильное, свободное и рабье. Загадочность и противоречивость человека определяются не только тем, что он есть существо, упавшее с высоты, существо земное, сохранившее в себе воспоминание о небе и отблеск небесного света, но еще глубже тем, что он изначально есть дитя Божье» [6, с. 56]. Похожую идею высказывал и К. Ясперс: «Что есть Бог, – этого я никогда не познаю; я удостоверяюсь в нем через то, что я есмь сам» [17, с. 154].

Таким образом, исходя из идеи со-причастности человека как экзистенции к трансценденции, мы далее будем рассматривать процесс трансцендирования в двух аспектах: онтологическом и антропологическом. Трансцендирование есть выход экзистенции к трансценденции (к Богу), в варианте онтологического трансцендирования, и выход экзистенции к экзистенции, в варианте антропологического трансцендирования. Мы полагаем, что возможность выделения данных аспектов может быть оправданна, если рассматривать существование человека как онтоэкзистенциальную антиномию единого и единичного (данная антиномия воплощает идею со-причастности человека как экзистенции трансценденции). Экзистенция как онтологическое основание, с одной стороны, содержит в себе бытийный исток, отсылающий к трансценденции и, значит, к связи с другими экзистенциями, что позволяет говорить об их единстве, но вместе с тем акт трансцендирования раскрывает экзистенцию как единичное перед единичным или Единым (трансценденцией).

Мы полагаем, что онтологическое трансцендирование может выражаться на уровне повседневного бытия человека как особое мироотношение, как специфический способ ориентирования в мире, отношение к миру как тайнописи, если ссылаться на тексты К. Ясперса. Онтологическое трансцендирование, как встречу Единичного с Единым, возможно осуществлять посредством философствования, творчества, различных религиозных и духовных практик. В свою очередь, антропологическое трансцендирование являет себя в коммуникации между людьми. И речь идет об особого рода экзистенциальной коммуникации, в которой также раскрывается метафизический аспект трансцендирования. Основанием для такой коммуникации является со-причастность экзистенций друг к другу, через их соотнесенность с трансценденцией, с Единым, а значит, с возможностью открывать в себе ее свойства, в том числе Любви и Блага, что возможно благодаря тому, что человек о них уже знает, поскольку они уже в нем есть. Он стремится к ним, и действительно, как писал Платон, человек должен их «вспомнить».

Таким образом, понимая под трансцендированием метафизический аспект существования человека, раскрывающий его соотнесенность с трансценденцией, мы полагаем возможным говорить об онтологическом и антропологическом трансцендировании, которые находятся во взаимосвязи как грани единого процесса. При этом важно отметить то, что данные аспекты трансцендирования имманентно включают в себя гносеологический, этический, эстетический и другие аспекты, так как предполагают определенные средства для своего осуществления и сопряжены с процессом самосовершенствования человека, его духовного преображения. В качестве основания выделения данных аспектов трансцендирования является то, в направлении чего осуществляется этот акт: Единое (Бог) или человек (как экзистенция). Оба аспекта трансцендирования являют нам онтоэкзистенциальную антиномию: экзистенцию как единое и экзистенцию как единичное, благодаря чему она, с одной стороны, рассматривается как бытие в мире, в ситуации со-мирия и со-бытия с другими, но вместе с тем как уникальность и неповторимость исполнения собственного существования, подлинность которого раскрывается в актах трансцендирования как со-причастности к трансценденции.

Список литературы

- 1. Аврелий Августин. Исповедь. URL: http://www.vehi.net/avgustin/ispoved/01.html (дата обращения: 31.01.2018).
- 2. Аврелий Августин. О граде Божьем. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/o-grade-bozhem/ (дата обращения: 31.01.2018).
- 3. Аврелий Августин. Об истинной религии. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/ob_istinnoj_religii/ (дата обращения: 31.01.2018).
- 4. S. Aureli Augustini. Confessiones. URL: http://faculty.georgetown.edu/jod/latinconf/10.html (дата обращения: 31.01.2018).
- 5. S. Aureli Augustini. De Vera Religione liber unus. URL: http://www.augustinus.it/latino/vera_religione/ (дата обращения: 31.01.2018).

- 6. Бердяев Н. А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с. URL: http://krotov.info/library/02_b/berdyaev/1931_026_00.html (дата обращения: 31.01.2018).
 - 7. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология ХХ века. М.: Республика, 1997. 495 с.
 - 8. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1963-1966. Т. З., 1964. 799 с.
 - 9. Корет Э. Основы метафизики. Киев: Тандем, 1998. 246 с.
 - 10. Кремер Г. Новый образ Платона // Платоновские исследования ІІ. РГГУ-РХГА. М.; СПб., 2015. С. 18-49.
- 11. *Латышева Ж. В.* Трансцендирование как предмет социально-философского исследования : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Архангельск, 2016. 40 с.
- 12. *Латышева Ж. В.* О некоторых особенностях понимания трансцендирования в экзистенциальнофеноменологической традиции // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. «Гуманитарные и социальные науки». 2012. № 4. С. 384–389.
- 13. *Латышева Ж. В.* Феномен трансцендирования (историко-философский и социальный аспекты) : монография. Владимир : ВлГУ, 2012. 148 с.
 - 14. Платон. Сочинения: в 4 т. Т. 2. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. 626 с.
 - 15. Плотин. Эннеады. URL: http://psylib.org.ua/books/ploti01/txt06.htm (дата обращения: 31.01.2018).
 - 16. Семенов В. Е. Трансценденталистская семантика Платона // Вопросы философии. 2011. № 7. С. 105–117.
 - 17. Ясперс К. Философия. Книга третья. Метафизика. М.: Канон+, 2012. 296 с.
 - 18. Ясперс К. Разум и экзистенция. М.: Канон+, 2013. 336 с.

Specifics of transcendence as a metaphysical aspect of human existence

Yu. S. Appolonova

post-graduate student of the Department of social philosophy, ontology and theory of cognition, Altai State University. Russia, Barnaul. E-mail: jappolonova@gmail.com

Abstract: This article examines the transcending as metaphysical aspect of human existence. In this perspective, the transcending has been studied in philosophical literature from Antiquity (Plato, Plotinus) up to the nineteenth and twentieth centuries (Kierkegaard, Berdyaev, Jaspers). Those studies of the transcending as metaphysical aspect of human existence reveal two sides: anthropological and ontological. Transcending is determined by the specifically human way to exist which should be regarded through the onto-existential antinomy of being the one and the oneness. Such an antinomy embodies the idea of co-participation of existence and transcendence in human life. On one hand, the existence as ontological foundation contains the source of the being related to the transcendence and thus to the existence of others, and this reflects their being as one. But on the other hand, the transcending act discovers the existence as oneness in the presence of another oneness, or the one, or the transcendence. As anthropological transcending, it entails the existences entering into communication with one another.

Keywords: transcendence, existence, anthropologic transcending, ontological transcending, communication

References

- 1. Avrelij Avgustin. Ispoved'. [Confession]. Available at: http://www.vehi.net/avgustin/ispoved/01.html (accessed: 31.01.2018).
- 2. Avrelij Avgustin. O grade Bozh'em [About the city of God]. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/o-grade-bozhem/ (accessed: 31.01.2018).
- 3. Avrelij Avgustin. Ob istinnoj religii [About true religion]. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Avrelij_Avgustin/ob_istinnoj_religii/ (accessed 31.01.2018).
- S. Aureli Augustini. Confessiones. Available at: http://faculty.georgetown.edu/jod/latinconf/10.html (accessed: 31.01.2018).
- 5. Aureli Augustini. De Vera Religione liber unus. Available at: http://www.augustinus.it/latino/vera_religione/(accessed: 31.01.2018).
- 6. Berdyaev N. A. O naznachenii cheloveka [The destiny of man]. M. Respublica. 1993. 383 p. Available at: $http://krotov.info/library/02_b/berdyaev/1931_026_00.html (date accessed: 31.01.2018).$
- 7. *Gajdenko P. P. Proryv k transcendentnomu: Novaya ontologiya XX veka* [Breakthrough to the transcendent: a new ontology of the XX century]. M. Respublica. 1997. 495 p.
- 8. Kant I. Kritika chistogo razuma. Sochineniya : v 6 t. [Critique of pure reason. Compositions: in 6 vol]. M. Mysl'. 1963-1966. Vol.3. 1964. 799 p.
 - 9. Koret EH. Osnovy metafiziki [Foundations of metaphysics]. Kyiv. Tandem. 1998. 246 p.
- 10. Kremer G. Novyj obraz Platona [New image of Plato] // Plato studies II. RGGU-RUSSIAN CHRISTIAN HUMANITIES ACADEMY. M.; St. Petersburg. 2015. Pp. 18-49.
- 11. *Latysheva ZH. V. Transcendirovanie kak predmet social'no-filosofskogo issledovaniya : avtoref.* [Transcendence as a subject of social and philosophical research: abstract]. Arkhangelsk. 2016. 40 p.

- 12. Latysheva ZH. V. O nekotoryh osobennostyah ponimaniya transcendirovaniya v ehkzistencial'no-fenomenologicheskoj tradicii [About some peculiarities of understanding of transcendence in the existential-phenomenological tradition] // Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Gumanitarnye i social'nye nauki» Scientific notes of Orel State University. Ser. "Humanities and social Sciences". 2012, No. 4, pp. 384–389.
- 13. Latysheva ZH. V. Fenomen transcendirovaniya (istoriko-filosofskij i social'nyj aspekty): monografiya [Phenomenon of transcendence (historical, philosophical and social aspects): monograph]. Vladimir. Vladimir State University. 2012. 148 p.
- 14. *Platon. Sochineniya : v 4 t. T. 2* [Compositions: in 4 vol. Vol. 2]. SPb. Publ. of S.-Petersb. University. "Publ. house of Oleg Abyshko". 2007. 626 p.
- 15. *Plotin. EHnneady* [Enneads]. Available at: http://psylib.org.ua/books/ploti01/txt06.htm (circulation date: 31.01.2018).
- 16. Semenov V. E. Transcendentalistskaya semantika Platona [Transcendentalist semantics of Plato] // Voprosy filosofii Questions of philosophy. 2011, No. 7, pp. 105–117.
 - 17. *Jaspers K. Filosofiya. Kniga tret'ya. Metafizika* [Philosophy. Book three. Metaphysics]. M. Canon+. 2012. 296 p. 18. *Jaspers K. Razum i ehkzistenciya* [Reason and existence]. M. Canon+ 2013. 336 p.

УДК 141

doi: 10.25730/VSU.7606.18.005

Маскулинность в работах Р. Коннелл и Дж. Мосса: культурный vs. социально-экономический детерминизм

А. А. Мордвинов¹, К. В. Игаева²

¹кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Приволжский исследовательский медицинский университет. Россия, г. Н. Новгород. ORCID: 0000-0003-2614-1787. E-mail: socgumngma@bk.ru ²аспирант кафедры всеобщей истории, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. Россия, г. Н. Новгород. E-mail: igaeva.ksenia@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются гендерные исследования трансформации маскулинности в эпоху модерна. Сравнение идей Дж. Мосса и Р. Коннелл демонстрирует полемику двух базовых подходов к этой проблеме: культурного и социально-экономического. С точки зрения первого из них меняется скорее внешняя риторика, но не сами моральные нормы и ценности европейской культуры маскулинности. Второй предполагает не только социально-экономическую обусловленность моделей гендерного поведения, но и серьезные культурные разрывы, а также острую конкуренцию между ними. Для Р. Коннелл важна критика маскулинности, тогда как для Дж. Мосса - структурный анализ ее исторического функционирования в пространстве культуры. В первом случае акцент делается на микроуровень и социальные различия; во втором - на устойчивость и преемственность культурных форм. Соответственно, отличаются и темпоральные регистры исследования: социально-экономический детерминизм опирается на синхронический подход, а культурные исследования на диахронический. По мнению Р. Коннелл, гегемонная маскулинность выступает не столько культурным образцом поведения, но во многом неосознаваемыми нормативными рамками, подобно социальным фреймам И. Гоффмана. При невозможности соответствовать идеалу мужчина идет на некий компромисс, который соотносится с его социально-экономическими возможностями. Даже «протестная маскулинность», подталкивающая мужчин отказаться от своих традиционных ролей, доминировавших в эпоху модерна, возникает как ответ на ограничения социальной мобильности. А для Дж. Мосса все эти изменения представляются лишь чередованием элементов орнамента в относительно неизменном коллаже мужской культуры модерна.

Ключевые слова: гендерные исследования, гегемонная маскулинность, мужество, культура модерна, достоинство.

Ускорение темпов социального и культурного развития современного общества все сильнее влияет на его нормативную сферу, стратегии гендерного поведения и семейные ценности, что делает предельно актуальным анализ изменений гендерных моделей как на Западе, так и в России. В последнюю четверть века в данной сфере преобладают «женские исследования», ставящие своей первоочередной задачей социальную критику «гегемонной маскулинности». Это вызывает необходимость, во-первых, более внимательного исследования не только женских, но и мужских моделей поведения, а также проблематизацию указанного социально-экономического детерминизма. «Что происходит с мужчинами в современном мире, в котором они утрачивают свой господствующий статус?» [1, с. 99] Этот вопрос поставлен И. С. Коном уже достаточно давно. К нему можно добавить еще две актуальных проблемы: можно ли говорить о «кризисе маскулинности» в мультикультурном обществе, или, наоборот, происходит ее реактуализация? И насколько продуктивно линейное объяснение современных процессов социально-политическими факторами без учета длительных трендов развития европейской и российской культуры?

Попытка ответить на эти вопросы заставляет обратиться к работам двух широко известных лидеров гендерных исследований – Р. Коннелл и Дж. Мосса, взгляды которых существенно различаются. Цель данной статьи – проанализировать различия их (социального / культурного) подходов к пониманию маскулинности и выявить перспективы их взаимодействия. Для достижения этой цели представляется перспективным использование компаративного анализа ключевых работ Р. Коннелл и Дж. Мосса, а также дискурс-анализа используемого в их текстах понятийного аппарата. Непосредственного сравнения их взглядов в российских гуманитарных исследованиях до сих пор не проводилось, хотя, разумеется, их основные идеи широко обсуждаются в рамках современных гендерных исследованиях [3; 5; 6; 7].

Рэйвин Коннелл – одна из самых известных и влиятельных на сегодняшний день гендерных теоретиков [7, с. 5], профессор Сиднейского университета – подчеркивает социальный характер конструирования фемининности и маскулинности. Она подвергает сомнению существование еди-

30

ной модели маскулинности, – последняя возникает всегда в процессе общественного взаимодействия и отвечает на запрос определенного социокультурного контекста, а значит, может изменяться в зависимости от конкретных условий. Коннелл выделяет три структуры, вокруг которых происходит организация гендерных отношений: труд или производство, либидное влечение «катексис» (конструирование эмоционально нагруженных социальных отношений с объектами) и власть, которая является основополагающей категорией [2]. Эти структуры формируют два типа маскулинности: «гегемонную» и «протестную», которые противостоят друг другу, но при этом работают на одну и ту же форму гендерных отношений, не меняя ее. Как справедливо отмечает Е. Ю. Мещеркина по поводу работ Коннелл, «не существует единственно представленного образца, различные маскулинности находятся в иерархических отношениях, в которых одни маскулинности доминантны, 'гегемонны', другие подчинены или маргинализированы» [3, с. 16].

При этом гегемонная маскулинность выступает не только культурным образцом поведения, но и во многом неосознаваемыми нормативными рамками. При невозможности соответствовать идеалу мужчина идет на некий компромисс, который соотносится с его социально-экономическими возможностями. В своей работе «Маскулинности» Р. Коннелл проводит исследования среди рабочих, достаток которых ниже среднего уровня, и доказывает, что низкое положение в обществе и невозможность восходящей социальной мобильности подталкивает мужчин отказаться от своих традиционных ролей, доминировавших в эпоху модерна. «Например, Джек Харли, байкер с судимостью, не против остаться дома и ухаживать за ребенком, если его жена сможет зарабатывать больше, чем он» [9, с. 109]. На основе данного компромисса возникает, как ее называет Коннелл, протестная маскулинность: «Это маргинальная маскулинность, которая в целом опирается на гегемонную, но перерабатывает ее по отношению к бедности» [9, с. 114]. Она не меняет структуру гендерных отношений и не решает социально-экономических проблем. Вероятно, протестная маскулинность является активным ответом на ситуацию в обществе; она распространена среди мужчин, занятых физическим трудом, и основывается на их этике солидарности. Как отмечает Коннелл, «потеря экономической основы мужского авторитета приводит к сохранению раздробленного сознания – эгалитаризма и женоненавистничества, – а не в каком-либо новом политическом направлении» [9, с. 117]. При этом локальные победы, основанные на протесте, не ведут к ниспровержению патриархата. «В тех американских рабочих семьях, где жена играла главенствующую роль, это не могло быть признано публично, внешне поддерживалась видимость мужской власти» [2].

Главная мысль Коннелл состоит в том, что мы должны отличать макроотношения власти, благодаря которым женщины подчинены мужчинам на уровне всего общества, от микроситуации в конкретных домохозяйствах, на конкретных рабочих местах, в конкретных сферах. Локальный паттерн может отличаться от глобального и даже противоречить ему. Такие локальные отклонения могут также означать наличие структурного напряжения, которое в долгосрочной перспективе ведет к изменениям [2].

Принципиально иную позицию по отношению к трансформациям маскулинности занимает Джордж Мосс – основатель «Журнала современной истории». В своей работе «Образ человека: формирование маскулинности в эпоху модерна» он делает акцент на социально-культурных истоках современной мужественности. В отличие от Р. Коннелл, Мосс считает, что именно культурные идеалы влияли на формирование традиционного типа маскулинности: в его основе лежали средневековые аристократические нормы морали, важные для сословия воинов. По словам П. В. Романова, «природа современной маскулинности, на взгляд Джорджа Мосса, может быть понята только из природы нормативного общества и идеологий, легитимирующих его» [5, с. 513].

Исследователь отмечает, что невозможно указать точный момент, когда родился идеал современной мужественности, – это произошло где-то между второй половиной XVIII столетия и началом XIX в. [4, с. 103–107] Эпоха Просвещения скорректировала средневековые идеалы: сфера телесного оказалась в равном положении с духовной. Представители буржуазии не стремились к разрыву с аристократическими образцами поведения, отсылающими к воинской доблести, лояльности, выдержке и чести, которую необходимо защищать. Наоборот, они стремились по возможности подражать этому образцу, хотя аристократическая честь была связана с благородством происхождения. Кроме того, буржуазная маскулинность включала новые черты – прежде всего, способность к состраданию. Таким образом, Просвещение с его сочетанием рационализма и сентиментализма способствовало признанию равенства души и тела (которое перестало быть греховной плотью).

Проявлением такого мировосприятия может служить физиогномика, разработанная Иоганном Каспаром Лафатером, на основе которой сформировался винкельмановский идеал мужской красоты. Последний обращал особое внимание на физический облик: форму носа, цвет глаз, рельеф тела – и апеллировал к греческому идеалу красоты. При этом предполагалась прямая связь телес-

ного облика с моралью и светским этикетом поведения. Гимнастические упражнения, которые демонстрировали атлетические формы и возвышенную красоту обнаженного тела, стали главным способом достижения данного идеала. Сильное тело, красота и нравственность соединялись в «мужское достоинство» и «дух мужественности» [10, с. 41]. Позднее гимнастика становится частью армейской подготовки, и именно военные выступают за ее введение в школьную программу. В результате устанавливается прямая связь между представлением о маскулинности и военным делом, которая сохраняется, например, в немецких школах-интернатах вплоть до Второй мировой войны. С помощью гимнастических упражнений мужское тело должно было быть «вылеплено», чтобы приблизиться к этому идеалу. Поэтому командные виды спорта не имели современного значения, – нужный для армии патриотизм требовал солидарности, а не воспитания конкурентного духа. Героизм, смерть и жертвенность стали ассоциироваться с мужеством, как и дисциплина. Таким образом, главной тенденцией восприятия маскулинности в конце XVIII–XIX вв. была ее милитаризация.

Основным инструментом этого процесса – школой новой мужественности – стала гражданская армия Французской революции. Сначала Французская революция опиралась на добровольцев и их защиту, но в 1793 г. Законодательное Собрание мобилизовало все мужское население. Это был конец наемной (профессиональной) армии, которая сражалась за деньги и ради приключений. Теперь солдаты должны были воплотить в своей борьбе отмеченные выше качества. «Смерть, жертва и отечество» стали триадой, символизирующей цели и испытания истинной мужественности.

Так сформировался массовый стереотип, которому старались следовать. А те, кто ему не соответствовал, считались аутсайдерами и врагами общества. Как отмечает Т. Б. Рябова, «в стереотипном образе мужчины присутствуют качества, во-первых, коррелирующие с деятельностью и активностью. <...> Во-вторых, "мужскими" являются характеристики, обычно соотносимые с позициями власти и управления» [6, с. 125]. Маргинализованные слои населения – люди без определенного места жительства, без корней, в основном приезжие (цыгане, бродяги и евреи), а также гомосексуалисты, – даже если они были близки к идеалу мужской красоты, все равно считались аутсайдерами. Поэтому они не стремились к мужской солидарности, которую демонстрировали рабочие в исследованиях Р. Коннелл, а наоборот, пытались соответствовать заявленной нормативной планке.

Во второй половине XIX в. под натиском новых политических и социальных движений этот тип мужественности начинает подвергаться сомнениям, прежде всего со стороны женского движения и гомосексуалистов, число которых медленно росло с 1860-х гг. до конца века. Однако Первая мировая война позволила вернуться к прежнему идеалу (правда, уже в модифицированном виде), отбросив претензии аутсайдеров. Война не добавила новых черт к прежнему стереотипу маскулинности, но усилила некоторые его особенности. Ассоциация милитаризма с мужественностью всегда присутствовала в гимнастических играх и упражнениях, война не только намертво скрепила два этих понятия, но и освободила агрессию от сдержанности. «На войне фактура людей буквально менялась: мышцы вытесняли жир, появлялись шрамы, (после ранений) исчезали конечности» [8, с. 203]. В ходе войны европейские мужчины разделились на два типа: тех, кто был озлоблен этой кровавой бойней, и тех, кто продолжал поддерживать войну. Вторые были склонны критиковать ее причины, но не сами боевые действия, считая, что война – это испытание их мужественности. Первые же критиковали милитаризм и выступали за ревизию прежнего нормативного типа мужественности. В частности, некоторые социалисты пытались спроектировать новый тип «мирной мужественности», стремящейся к солидарности, а не к борьбе. Его представители должны были отказаться от применения силы, а также ослабить слишком строгую гендерную сегрегацию. Для социалистов таким новым идеалом стал рабочий, мужская сила которого была связана с физическим трудом. Однако этот идеал сохранял ключевые качества прежней идеологии: героизм, дисциплину и подчинение своей группе [10, с. 125]. Это были те же ценности, что исповедовали военные: важно было равенство и стремление к нормативному идеалу. Однако в 1930-е гг. социалистический идеал гуманной и пацифистской мужественности потерпел неудачу (как в Германии, так и в СССР), произошел возврат к милитаристской национальной и политической символике. В списке мужских добродетелей на первое место вышли послушание, дисциплина, лояльность, что не противоречило ценностям, родившимся еще в буржуазном обществе модерна (честность, товарищество, братство).

После Второй мировой войны была произведена новая попытка раскачать устоявшиеся идеалы. Движение за права женщин в Европе привело к впечатляющему прогрессу в послевоенном мире. Например, если в 1965 г. большинство населения в Федеративной Республике Германии считало, что женщина не должна работать, занимаясь детьми и хозяйством, то к 1983 г. большинство мужчин и значительный процент женщин выступали против такого разделения гендерных ролей. Кроме того, изменения произошли внутри идеала мужественности. Молодежь оказалась в авангарде установления новых нравов, которые со временем распространились на все слои населения. Их

субкультура, одежда и внешний вид стирали гендерные различия, но все же не ставили под сомнение гетеросексуальность. Респектабельность и репутация «dead white males» оспаривались в пользу утверждения «раскрепощенной» индивидуальности и самоидентичности. Эстетика обнаженного мужского тела вновь приобрела важное значение, как в винкельмановскую эпоху, но бинарная оппозиция между нормативной маскулинностью и ее противниками исчезла. Контуры нормативности оказались размыты, хотя идеал мужественности все же присутствовал, провоцируя моду на бодибилдинг. Таким образом, параллельно сосуществовать и быть одновременно популярными у среднего класса смогли сразу несколько моделей маскулинности: молодежная, относительно классическая и альтернативная.

С точки зрения Джорджа Мосса, общепринятый идеал мужественности присутствовал во всех этих трансформациях, будь то социалистическая, буржуазная или фашистская версия. Каждая из них сохраняла отсылки к нормативным ценностям Просвещения: культивируемый ум и здоровое тело, дисциплинированность и послушание, сдержанность и обязательность были присущи молодежи среднего класса во всех этих обществах.

Таким образом, в концепции Джорджа Мосса маскулинность в эпоху модерна качественно остается неизменной, меняются только «внешние социальные декорации», смена которых иногда может ошибочно представляться как радикальный кризис моральных норм и ценностей. Рэйвин Коннелл же считает, что локальные социально-экономические изменения в перспективе могут привести к качественным изменениям культуры и политических систем. Кроме того, как справедливо отмечает Т. Б. Рябова, «Дж. Мосс полагает, что гендерные стереотипы в их современном варианте появились лишь в эпоху модерности, то есть во второй половине XVIII в. По мнению Р. Коннелл, бессмысленно пытаться искать какие-то бы ни было "трансисторические истины" о мужестве и мужском начале» [6, с. 136]. В одном случае речь идет о критике маскулинности, в другом – о структурном анализе ее функционирования в историческом пространстве культуры.

Список литературы

- Кон И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Этнографическое обозрение. 2010. № 6.
 С. 99–114.
- 2. *Коннелл Р.* Структура гендерных отношений // Неприкосновенный запас. 2012. № 3. URL: http://magazines.russ.ru/nz/2012/3/k3.html (дата обращения: 24.07.2017).
- 3. Мещеркина Е. Ю. Социологическая концептуализация маскулинности // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 15–25.
 - 4. *Репина Л. П.* «Гендерная история»: проблемы теории и метода // Средние века. 1994. № 57. С. 103–107.
- 5. *Романов П. В.* По-братски: мужественность в постсоветском кино // О муже(N)ственности : сб. ст. / под ред. С. Ушакина. М. : Нов. лит. обозрение, 2001. С. 503–525.
- 6. *Рябова Т. Б.* Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований // Личность. Культура. Общество. 2003. № 1–2. С. 120–138.
- 7. *Тартаковская И. Н.* Гендерная теория как теория практик: подход Роберта Коннелла // Социологический журнал. 2007. № 2. С. 5–23.
- 8. Bourke J. The Body in Modern Warfare: Myth and Meaning, 1914–1945 // What History Tells. George L. Mosse and the Culture of Modern Europe / ed. by S. G. Payne, D. J. Sorkin, J. S. Tortorice. Madison: University of Wisconsin Press, 2004. P. 202–219.
 - 9. Connell R. W. Masculinities. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2005. 324 p.
- 10. *Mosse G. L.* The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity Oxford. N. Y.: Oxford University Press, 1998. 232 p.

Masculinity in publications of R. W. Connell and G. L. Moss: cultural vs social-economical determinism

A. A. Mordvinov¹, K. V. Igaeva²

¹PhD of philosophical sciences, associate professor of social sciences and humanities, Volga Research Medical University.

Russia, N. Novgorod. ORCID: 0000-0003-2614-1787. E-mail: socgumngma@bk.ru ²post-graduate student of the Department of general history, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n. a. K. Minin. Russia, N. Novgorod. E-mail: igaeva.ksenia@yandex.ru

Abstract: The article examines gender studies of the transformation of masculinity in the modern era. A comparison of J. Moss and R. Connell ideas demonstrates the polemic of two basic approaches to this problem: cultural and socio-economic. From the first point of view, external rhetoric is changing, but not the moral norms and values of

the European culture of masculinity. The second assumes not only the socio-economic conditioning of gender behavior models, but also serious cultural gaps, as well as intense competition between them. For R. Connell, criticism of masculinity is important, whereas for J. Moss, a structural analysis of its historical functioning in cultural sphere. In the first case, the emphasis is on the micro-level and social differences; in the second – on the stability and continuity of cultural forms. Accordingly, the temporal registers of the study differ: socio-economic determinism is based on a synchronic approach, and cultural studies on diachronic. According to R. Connell, hegemonic masculinity is not so much a cultural model of behavior, but largely unconscious normative framework, like I. Goffman's social frames. If it is impossible to meet the ideal, a man goes to a compromise, which is related to his social and economic opportunities. Even "protest masculinity," which encourages men to abandon their traditional roles that dominated the modern era, arises as a response to the limitations of social mobility. Whereas for J. Moss all these changes are represented only by the alternation of the elements in the relatively uniform collage of the male modernist culture.

Keywords: gender studies, hegemonic masculinity, courage, modern culture, virtue.

References

- 1. Kon I. S. Menyayushchiesya muzhchiny v izmenyayushchemsya mire [Changing men in the changing world] // EHtnograficheskoe obozrenie Ethnographic review. 2010, No. 6, pp. 99–114.
- 2. Konnell R. Struktura gendernyh otnoshenij [Structure of gender relations] // Neprikosnovennyj zapas Emergency ration. 2012, No. 3. Available at: http://magazines.russ.ru/nz/2012/3/k3.html (date accessed: 24.07.2017).
- 3. *Meshcherkina E. YU. Sociologicheskaya konceptualizaciya maskulinnosti* [Sociological conceptualization of masculinity studies] // *Sociologicheskie issledovaniya* Sociological Research. 2002, No. 11, pp. 15–25.
- 4. Repina L. P. «Gendernaya istoriya»: problemy teorii i metoda ["Gender history": problems of theory and method] // Middle ages. 1994, No. 57, pp. 103–107.
- 5. Romanov P. V. Po-bratski: muzhestvennost' v postsovetskom kino [Fraternal: masculinity in post-Soviet film] // O muzhe(N)stvennosti : sb. st. On mascul(femin)inity: collection of articles / under the editorship of S. Ushakin. M. New. lit. review. 2001. Pp. 503–525.
- 6. Ryabova T. B. Stereotipy i stereotipizaciya kak problema gendernyh issledovanij [Stereotypes and stereotyping as a problem of gender studies] // Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo − Personality. Culture. Society. 2003, № 1–2, pp. 120–138.
- 7. Tartakovskaya I. N. Gendernaya teoriya kak teoriya praktik: podhod Roberta Konnella [Gender theory as a theory of practices: Robert Connell's approach] // Sociologicheskij zhurnal Sociological journal. 2007, No. 2, pp. 5–23.
- 8. Bourke J. The *Body* in Modern Warfare: Myth and Meaning, 1914–1945 // What History Tells. George L. Mosse and the Culture of Modern Europe / ed. by S. G. Payne, D. J. Sorkin, J. S. Tortorice. Madison. University of Wisconsin Press, 2004. Pp. 202–219.
 - 9. Connell R. W. Masculinities. Berkeley, Los Angeles. University of California Press, 2005. 324 p.
- 10. *Mosse G. L.* The Image of Man: The Creation of Modern Masculinity Oxford. N. Y. Oxford University Press, 1998. 232 p.

УДК 1.008.316.4

doi: 10.25730/VSU.7606.18.006

Современное российское общество в динамике социокультурных процессов

Н. Н. Исаченко

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук и технологий, Тюменский индустриальный университет. Россия, г. Тюмень. ORCID: 0000-0002-3835-4520. E-mail: isachenkonadezhda@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблем современного российского общества в динамике социокультурных процессов. Осмысление динамики социокультурных процессов современного общества является одной из фундаментальных проблем социогуманитарного знания, чем и обусловлена ее актуальность. Актуальность данного исследования обусловлена также объективной необходимостью определения механизмов деятельности всего российского общества, обеспечивающих его устойчивое развитие. Особая значимость придается исследованию социокультурных изменений, которые оказывают влияние на общественное сознание. Социокультурные изменения как сложный и многоплановый процесс имеют два вектора в направлении развития. С одной стороны, они направлены на совершенствование, усложнение систем и повышение уровня благосостояния людей. С другой стороны, отмечается их регрессивная направленность. В связи с этим ставится цель определить детерминанты социокультурной динамики современного российского общества, факторы, оказывающие влияние на процессы развития общества. Анализ социокультурных процессов, проводимых в российском обществе, показал, что для современного этапа характерны неустойчивость и нестабильность развития, что находит отражение в различных проявлениях деструкции.

В связи с тем что российское общество находится в состоянии неустойчивости, существенное значение приобретает формирование эффективного механизма деятельности всех систем, обеспечивающего динамичность социокультурных процессов, ориентирующихся на достижение баланса между ускорением и устойчивостью развития. Задача заключается в направлении усилий на сохранение целостности, единства всего российского общества. Социокультурные процессы, проводимые в обществе, должны способствовать созданию достойных условий жизнедеятельности членов общества, развитию их творчества, инициативности через реализацию принципов гуманизма.

Ключевые слова: социокультурные изменения, конструктивность, деструктивность, амбивалентность, устойчивость.

Динамика социокультурных процессов общества является одной из фундаментальных проблем в социально-философском дискурсе. Эта проблема вызывала научный интерес у известных представителей философской, социогуманитарной мысли – О. Конта, П. Сорокина, которые осуществили концептуализацию понятия «социальная динамика» [9; 12]. Современные российские исследователи А. Ахиезер, Т. Заславская, Л. Василенко, Н. Миронова, А. Севастьянова [1; 4; 2], обращаясь к этой проблеме, сосредотачивали внимание на изучении сложных эволюционных процессов, обусловливающих количественные и качественные преобразования, определяющие сущность развития современного общества.

Целью работы является поиск эффективных механизмов деятельности, обеспечивающих положительную динамику социокультурных процессов в российском обществе. В процессе исследования были задействованы цивилизационный, социокультурный подходы, социально-философский анализ.

Исторически в поисках эффективных моделей развития российское общество ставило перед собой цель модернизировать государственное устройство. Определенные успехи были достигнуты Иваном IV (Грозным), Петром I. Радикальные преобразования были проведены в период строительства социалистического государства. Новый сложный этап в истории российского общества начался с распада Советского Союза. С целью преодоления последствий распада был взят курс на формирование новых форм общественного устройства. Этот курс сопряжен с реформами, кризисами, деформационными процессами в системе, в структуре общества, в общественном сознании. Произошел «надлом национального сознания, последствия которого до сих пор не преодолены» [11, с. 88].

Для первого этапа (1991–1993 гг.) социокультурных процессов было характерным проведение радикальных социальных реформ, направленных против авторитарного бюрократического режима. Первые реформы стали провальными, что было обусловлено снижением творческого потенциала общества, неготовностью общественного сознания к новым реалиям. Завершился первый

© Исаченко Н. Н., 2018

_

этап кризисом, что вызвало недовольство народа и нашло отражение в деструктивных проявлениях (митинги, пикеты) [4, с. 188].

Период 1994–1999 гг. отличался хаотичными преобразованиями и неопределенностью перспектив развития. Постепенно формировался новый слой предпринимателей и собственников, развивались рыночные отношения. Усугубило ситуацию активное распространение низкопробных образцов западной культуры, хлынувших в страну грязным потоком после обрушения «железного занавеса», что оказало негативное влияние на сознание и поведение россиян [6, с. 1578]. С началом XXI в. в истории российского общества начинается новый этап, который связывают с приходом к власти В. В. Путина. С этого момента происходит укрепление государственности, проводятся социальные, политические и экономические преобразования.

Современную социокультурную ситуацию в российском обществе можно назвать переходной. Динамика современного российского общества характеризуется многообразием социокультурных процессов, происходящих в самом обществе, в ее структуре, в социальных общностях, группах, институтах, в способе организации общества. Но при всех усилиях процессы не достигли желаемых результатов.

На данном этапе цивилизационного развития социокультурная динамика нашла отражение в изменении системы, структуры общества, общественного сознания. Российское общество продолжает активный поиск эффективных механизмов деятельности, обеспечивающих стабильность, устойчивость развития. Проблема российского общества заключается в том, что оказалось в межцивилизационном «срединном пространстве». В процессе формирования современного общества произошел раскол в общественном сознании. Одна часть общества, не сумев освободиться от советского прошлого, признавая размеренность и стабильность развития, отвергает рынок с его «правилами игры». Другая часть, в рамках «либеральной» цивилизации, активно включилась в интенсивное эффективное социальное воспроизводство, развивая рыночные отношения. Наличие таких «дуальных позиций» [1, с. 5] способствует формированию противоречий общественного сознания, влияет на поведение людей, тормозит развитие общества, что находит отражение и в динамике социокультурных процессов.

С одной стороны, процессы, протекающие в российском обществе, отражают качественную специфику развития. В последние годы наблюдается положительная динамика в социальной сфере (здравоохранении, культуре). Но при этом нельзя считать эти изменения продуктивными. Все сложности перехода к рыночному обществу нашли отражение в нестабильности социальных институтов, в неустойчивости развития экономики и социальной сферы. Проводимые реформы привели к разрушению государственных, социальных, профессиональных связей, к изменению социальной структуры.

С другой стороны, неустойчивость и нестабильность развития способствует усилению деструктивных проявлений, таких как рост теневой экономики, рост преступности, сращивание государственных структур с криминальными элементами, обнищание населения, безработица. Формирующиеся социальные институты оказались неспособными справиться с возникающими проблемами. Реформы сменились спонтанными преобразованиями, что усугубило всеобщий кризис. Негативную роль играют средства массовой информации, Интернет, которые манипулируют общественным сознанием.

Любые изменения в обществе являются результатом воздействия внешних и внутренних факторов. К внутренним относятся все процессы, явления, происходящие внутри общества. Значительное влияние на развитие современного российского общества оказали политические факторы. В процессе формирования демократического общества в России изменилась политическая система, строй. К положительным признаком следует отнести наличие и функционирование демократических институтов, что дает возможность гражданам реализовать политические права и свободы. В обществе действуют общественные организации и объединения, что способствует формированию гражданской позиции. Заметно растет доверие общества к государственным институтам, и, как следствие, снижается рост политической апатии граждан. Народ, получив права и свободу, стал больше доверять государственным институтам. Перед государством на данном этапе развития стоит задача выполнять свои социальные обязательства перед гражданами, обеспечивать их безопасность [10].

Другим фактором социальной динамики являются процессы, ведущие к преобразованиям в экономической сфере. В современном российском обществе собственниками крупных корпораций, владельцами природных богатств являются крупные частные структуры, которые имеют колоссальные прибыли. В стране слабо развивается промышленность, низкий уровень производитель-

ности труда, устаревшие методы производства, низкий уровень финансовой системы, остается высоким процент безработицы (5,5%) [3].

Определенное влияние на социальную динамику оказали изменения в социальной структуре российского общества. В первую очередь, речь идет о формировании новых слоев населения: бизнесменов, предпринимателей, частных собственников, цель которых заключается в накоплении личного капитала. Роль представителей интеллигенции в общественной жизни резко снизилась, так как они по уровню жизни в меньшинстве своем относятся к среднему классу, в большинстве – к числу бедных. Социальную структуру современного российского общества можно разделить на четыре группы: 1) меньшинство составляет богатая правящая элита с запредельно высоким достатком; 2) средний класс – 17% населения; 3) бедные – 50% (работающие, пенсионеры); 4) за чертой бедности – 11% [3]. Для государства критическим является показатель, если более 10% населения живет за чертой бедности.

Принадлежность к конкретному социальному классу влияет на мышление, поведение людей, на определение их жизненных приоритетов. Низкий уровень жизни, отсутствие доступа к материальным и нематериальным благам лишают представителей низших социальных слоев достижения желаемых потребностей. Внутри этих слоев постепенно накапливаются негативные эмоции, формируется деструктивность. Нарастают противоречия между социальными слоями общества, основной массой населения и элитой, богатыми и бедными. Рост противоречий способствует росту социальной напряженности [2, с. 43]. Следовательно, необходимо принимать меры, направленные на повышение уровня жизни. Думаем, что приказ президента о повышении минимального размера оплаты труда, своевременен, чтобы снять эту напряженность.

Положительная динамика напрямую связана с демографическим фактором. Низкий уровень жизни не способствует продолжительности жизни и приросту населения. Внедрение государственных социальных программ не решает этой проблемы. Большое влияние на социальную динамику оказывают изменения в духовной сфере, в основе которой лежит принцип плюрализма. Произошла переориентация ценностной системы, что отражается в формировании таких «ценностных установок, как гедонизм, утилитаризм, индивидуализм и социальный эгоизм» [5, с. 236]. Трансформация ценностной системы негативно отразилась на семейно-брачных отношениях. Гражданские браки, неполные семьи нивелируют семью как основной элемент общества. Размытость нравственных идеалов, нивелирование морали, искаженное представление о свободе и демократии явились фактором роста деструктивных и аутодеструктивных явлений [6].

Мощным фактором социальной динамики современного российского общества являются информация и информационные технологии, которые активно используются в науке, производстве, в быту. Активное распространение информационных технологий в обществе несет как положительные перемены, так и создает почву для развития негативных явлений. В связи с широким распространением информационных технологий происходит формирование «новой элиты», «когнитариата», специалистов умственного труда, владеющих в совершенстве информационными технологиями. Специфическую ценность современного общества представляет информация, играющая важную роль как в коммуникативном пространстве, так и во всех сферах общества. С внедрением информационных технологий в современное общество большая часть населения получила доступ к информации. Это дало возможность получить образование дистанционно, делать покупки в разных странах мира, предоставлять различные услуги. Информация и информационные технологии оказывают влияние на формирование новых сфер и видов деятельности («электронные коттеджи») [13, с. 231]. В информационном обществе одной из главных ценностей является знание. Каждый субъект, обладающий широким спектром знаний в области информационных технологий, имеет возможность повысить уровень своего благосостояния и свой статус.

Распространение информационных технологий внесло в жизнь страны и много негативного. Информационно-сетевое пространство усиливает децентрализацию общества [8]. В современном обществе информация превратилась в оружие, манипулирующее сознанием масс. Под влиянием негативной информации происходит нивелирование морально-этических принципов, что способствует выработке негативных установок. Компьютерные игры, демонстрирующие насилие, способствуют формированию агрессии, жестокости. Информационная сеть используется для распространения радикального национального и религиозного фундаментализма. Следовательно, необходимо создавать законодательную базу, регулирующую деятельность информационных систем.

К внешним факторам, оказывающим деструктивное влияние на социальную динамику российского общества, следует отнести глобализационные процессы, противоречия между Россией и США, Россией и Европой, информационную войну, санкции. Таким образом, социальные изменения и процессы, происходящие в современном российском обществе, являясь детерминантами социальной динамики, носят амбивалентный характер. Следует подчеркнуть, что количество социальных проблем еще достаточно высоко и требует пристального внимания со стороны правительства. Анализ социокультурных процессов в современном российском обществе показал, что для него характерным отличием является многообразие динамических процессов. Модернизационные процессы имеют тенденцию к нарастанию и охватывают все сферы общества. Динамизм социокультурных процессов находит отражение не только в социальных изменениях, но и в сознании и поведении людей.

Исторически доказано, что для динамичного развития России «догоняющая» стратегия и тактика заимствования оборачивается кризисами. Следовательно, наиболее плодотворной представляется стратегия становления, баланса между ускорением и устойчивостью [5]. Залогом устойчивого развития общества являются высокие показатели в социально-экономической, духовной сфере. Необходимо создать условия для сохранения устойчивости развития общества, сохранить все лучшее, что уже достигнуто.

В связи со сложившейся ситуацией для российского общества приобретает существенное значение формирование эффективного механизма деятельности, обеспечивающего динамичность социокультурных процессов, ориентирующихся на достижение баланса между ускорением и устойчивостью развития. В первую очередь необходимо провести комплекс экономических реформ, направить усилия на развитие промышленности, увеличить производство товаров. Развивая экономику, следует сочетать рыночное хозяйство с государственным регулированием. Также важно снизить долю экспорта сырья, создавая в городах предприятия по его переработке. Технические, компьютерные разработки, успешно применяемые в оборонной промышленности, необходимо внедрять в промышленность, тем самым обеспечивая конкурентоспособность гражданской техники. Экономические успехи будут способствовать росту благосостояния граждан. Кроме того, надо направить усилия на сохранение целостности, единства всего российского общества, обеспечивающего неразрывность всех его элементов. Большое значение имеет формирование в сознании граждан чувства сопричастности к судьбе своей страны, к ее успехам. Необходимо развивать гражданское общество, формировать желание граждан участвовать в принятии совместных решений и действий в реализации поставленных задач. Следует держать ориентир на социокультурные процессы, которые создают достойные условия жизнедеятельности членов общества, способствуют развитию их творчества, инициативности через реализацию гуманистических принципов управления обществом. Отражением положительной динамики общественного развития являются не только высокие экономические показатели. Уровень цивилизационного развития находит отражение в положительной динамике развития науки, культуры, образования. Особое внимание следует уделять воспитанию, образованию, подрастающего поколения, формируя мировоззрение с «установкой на духовные ценности, на формирование любви и служению отечеству» [7, с. 160]. Реализуя эти принципы, Россия, имея природный, интеллектуальный и духовный потенциал, в процессе социокультурных преобразований способна обрести новый вектор своего цивилизационного развития.

Список литературы

- 1. Ахиезер А. С. Россия: некоторые проблемы социокультурной динамики // Мир России. 1995. № 1. С. 3–58.
- 2. *Василенко Л. А., Миронова Н. И., Севастьянов А. М.* Социальная динамика: контекст. Преодоление социальной несправедливости. М. : Лен Анд, 2014. 200 с.
- 3. Данные Росстата. URL: http://www.gks.ru/bgd/free/b0403/IssWWW.exe/Stg/d06/249.htm
- 4. Заславская Т. Н. Современное российское общество: Социальный механизм трансформации. М. : Дело, 2004. 400 с.
- 5. *Isachenko N. N.* Northern civilization:myth and reality. Recent trend in Science and Technology management. The collection includes the 7th International Conference «Recent trend in Science and Technology management Held by SCIEURO in London 23–29 January 2017. P. 228–238. ORCID 0000-0002-3835-4520.
 - 6. Исаченко Н. Н. Феномен социальной деструктивности // Политика и Общество. 2016. № 11. С. 1576–1582.
- 7. Исаченко Н. Н. Идея северной цивилизации: предпосылки для выделения ее из цивилизационной среды // Вестник ТГУ. Вып. 3. Тюмень: Вектор-Бук, 2007. № 1. С. 157–161.
- 8. *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. 640 с.
 - 9. Конт О. Дух позитивной философии: Слово о положительном мышлении. М.: Либроком, 2013. 80 с.
 - 10. Лапин Н. И. Пути России: социокультурные трансформации. М.: Ин-т философии РАН, 2000. С. 27–29.
- 11. *Останина О. А.* Проблема социокультурной идентичности российского общества ххі века // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры. 2015. Т. 206. С. 87–91. ORCID 0000-0001-7421-0615.
- 12. *Сорокин П. А.* Социокультурная динамика и эволюционизм // Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добренькова. М.: Изд-во МУБП, 2006. С. 372–392.
 - 13. *Тоффлер О.* Третья волна. М.: ACT, 2010. 795 с.

Modern Russian society in the dynamics of sociocultural processes

N. N. Isachenko

PhD of philosophical sciences, associate professor, associate professor of the Department of Humanities and technologies, Tyumen Industrial University.

Russia, Tyumen. ORCID: 0000-0002-3835-4520. E-mail: isachenkonadezhda@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the problems of modern Russian society in the dynamics of socio-cultural processes. Understanding the dynamics of socio-cultural processes of modern society is one of the fundamental problems of socio-humanitarian knowledge, which is why it is relevant. The relevance of this research is also due to the objective need to determine the mechanisms of the entire Russian society, ensuring its sustainable development. Special importance is attached to the study of sociocultural changes that have an impact on public consciousness. Socio-cultural change as a complex and multidimensional process, we have two vector in the direction of development. On the one hand, they seek to improve, the increasing complexity of systems and increasing the level of welfare of people. On the other hand, they are regressive. In this regard, the aim is to determine the determinants of sociocultural dynamics of modern Russian society, the factors that influence the development of society. Analysis of sociocultural processes in Russian society, has shown that the modern stage is characterized by an instability and development, as reflected in various forms of destruction.

Due to the fact that the Russian society is in a state of instability, it becomes essential to form an effective mechanism of activity of all systems, ensuring the dynamism of socio-cultural processes, focused on achieving a balance between acceleration and sustainability of development. The task is to direct efforts to preserve the integrity and unity of the entire Russian society. Sociocultural processes carried out in the society should contribute to the creation of decent living conditions for members of the society, the development of their creativity, initiative through the implementation of the principles of humanism.

Keywords: sociocultural changes, constructiveness, destructiveness, ambivalence, stability.

References

- 1. *Ahiezer A. S. Rossiya: nekotorye problemy sociokul'turnoj dinamiki* [Russia: some problems of socio-cultural dynamics] // World of Russia. 1995, No. 1, pp. 3–58.
 - 2. Vasilenko L. A., Mironova N. I., Sevast'yanov A. M. Social'naya dinamika:

kontekst. Preodolenie social'noj nespravedlivosti [Social dynamics: context. Overcoming social injustice]. M. Len And. 2014. 200 p.

- 3. Rosstat data. Available at: http://www.gks.ru/bgd/free/b0403/IssWWW.exe/Stg/d06/249.htm (in Russ.)
- 4. Zaslavskaya T. N. Sovremennoe rossijskoe obshchestvo: Social'nyj mekhanizm transformacii [Modern Russian society: the social mechanism of transformation]. M. Business. 2004. 400 p.
- 5. *Isachenko N. N.* Northern civilization:myth and reality. Recent trend in Science and Technology management. The collection includes the 7th International Conference «Recent trend in Science and Technology management Held by SCIEURO in London 23–29 January 2017. Pp. 228–238. ORCID 0000-0002-3835-4520.
- 6. *Isachenko N. N. Fenomen social'noj destruktivnosti* [Phenomenon of social destructiveness] // *Politika i Obshchestvo* Politics and Society. 2016, No. 11, pp. 1576–1582.
- 7. *Isachenko N. N. Ideya severnoj civilizacii: predposylki dlya vydeleniya ee iz civilizacionnoj sredy* [The idea of Northern civilization: the preconditions for its isolation from the civilizational environment] // *Vestnik TGU* Herald of TSU. Issue 3. Tyumen. Vector-Buk. 2007, No. 1, pp. 157–161.
- 8. *Kastel's M. Stanovlenie obshchestva setevyh struktur* [Formation of the society of network structures] // *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade. Antologiya* New postindustrial wave in the West. The anthology / under the editorship of V. L. Inozemtsev. M. Academia. 1999. 640 p.
- 9. Kont O. Duh pozitivnoj filosofii: Slovo o polozhitel'nom myshlenii [Spirit of positive philosophy: Word of positive thinking]. M. Librokom. 2013. 80 p.
- 10. *Lapin N. I. Puti Rossii: sociokul'turnye transformacii* [Ways of Russia: socio-cultural transformations]. M. In-t of philosophy of RAS. 2000. Pp. 27–29.
- 11. Ostanina O. A. Problema sociokul'turnoj identichnosti rossijskogo obshchestva XXI veka [Problem of sociocultural identity of the Russian society of the XXI century] // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture. 2015. Vol. 206. Pp. 87–91. ORCID 0000-0001-7421-0615.
- 12. Sorokin P. A. Sociokul'turnaya dinamika i ehvolyucionizm [Sociocultural dynamics and evolutionism] // Amerikanskaya sociologicheskaya mysl' American sociological thought / edited by V. I. Dobrenkov. M. Publishing house of MUBP. 2006. Pp. 372–392.
 - 13. Toffler O. Tret'ya volna [The third wave]. M. AST. 2010. 795 p.

УДК 13. 130.3

doi: 10.25730/VSU.7606.18.007

Анализ подходов к дефиниции понятия «Родина»

Т. А. Чикаева

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Московский художественно-промышленный институт. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-0895-5173. E-mail: umoi@rambler.ru

Аннотация: В статье утверждается актуальность социально-философской дефиниции понятия «Родина». Автор предлагает классификацию имеющихся подходов к определению понятия «Родина» и анализирует их. Пространственно-порождающий подход толкует понятие «Родина» в самом широком смысле, подчеркивает основную функцию Родины - рождение, - но не рассматривает ее как ценность. Этногеографический подход конкретизирует понятие «Родина», вводит его в дискурс социальной философии, указывает на объективность Родины, но не раскрывает мировоззренческой сущности. Кроме того, данный подход требует уточнения понятий, через которые проходит дефиниция. Витальный подход рассматривает Родину как живой субъект. Достоинством его является утверждение объективности существования Родины, включение ее в число высших ценностей. К недостаткам подхода следует отнести преобладание в нем образно-эмоциональных элементов. Конструктивистский подход заключается в понимании Родины как продукта деятельности личности, социальной группы полностью или частично. Его сторонники акцентируют внимание на том, что Родина всегда конкретна, исторична, рассматривают вопрос о формировании образа Родины в национальном менталитете. Вместе с тем конструктивизм противопоставляет Родину и общечеловеческие ценности, отрицает ее объективность и искажает роль в общественном бытии. Духовно-нравственный подход заключается в представлении о Родине как о духовно-нравственной ценности, святыне, которая по содержанию объективна, а по форме существования - субъективна. Проведенный анализ позволяет сформулировать ключевые вопросы, от ответа на которые зависит дефиниция данного понятия: является ли оно категорией онтологии или социальной онтологии; как соотнести ее с материальным и духовным бытием, разграничить Родину и ее образы; является ли Родина субстанцией; способна ли она к саморазвитию, при сохранении самоидентичности; линейно или нелинейно ее существование во времени. Полученные результаты могут быть использованы в научнофилософском дискурсе.

Ключевые слова: Родина, ценность, социально-философское понятие, дефиниция понятия «Родина», методология.

Понятие «Родина» имеет широкое применение в философии, науке и идеологии, поскольку является категорией, связывающей личность и социальную группу, государство, индивидуальные и общественные ценности. Рассмотрение менталитета национальной личности, анализ деятельности личности или группы в современном мире невозможны без обращения к проблематике Родины, пониманию ее места в системе ценностей, соотношения ее объективного содержания и образов. К сожалению, в настоящее время наблюдается тенденция к идеологизации понятия «Родина», его выведения из поля философского дискурса, о чем свидетельствует исключение соответствующих статей из ряда философских справочных изданий. Вместе с тем важность категории «Родина» как общего понятия социальной философии требует уточнения ее дефиниции.

Целью настоящей статьи является анализ имеющихся концепций, раскрывающих суть понятия «Родина», и выявление на данной основе его объективного содержания. Методология исследования базируется на диалектическом, критическом и историко-логическом методах.

В настоящее время можно выделить следующие подходы к дефиниции понятия «Родина»: пространственно-порождающий, этногеографический, витальный, конструктивистский, духовнонравственный.

Наиболее широко понятие «Родина» трактуется в пространственно-порождающем подходе. Согласно ему категория «Родина» означает место возникновения, зарождения кого-либо, чего-либо. Она понимается как нечто, без чего невозможно существование не только личности, социальной группы, человечества в целом, но и природных, техногенных и духовных объектов.

Такое понимание Родины применяется в словарях и энциклопедиях. Словарь Д. Н. Ушакова называет в качестве одного из значений слова «Родина» место зарождения, происхождения чеголибо [37, стлб. 1370]. Как место происхождения чего-либо рассматривает понятие «Родина» «Новейший большой толковый словарь русского языка [26, с. 1126].

В этом смысле понятие «Родина» может быть связано с объектом, который может быть как материальным, так и духовным. Родина согласно такому подходу аксиологически нейтральна, то есть не может быть рассмотрена как ценностная категория. Онтологически Родина – всегда пространство, имеющее определенные границы. Указанный подход к дефиниции Родины не позволяет объяснить место данной категории среди социально-философских, мировоззренческих понятий. Вместе с тем данный подход подчеркивает основную функцию Родины – рождение, которое составляет ее сущность, то есть «внутреннее содержание предмета, выражающееся в устойчивом единстве всех многообразных и противоречивых форм его бытия» [25, с. 137].

Второй подход можно назвать этногеографическим. Согласно ему Родина – это место рождения человека, место, где родились и жили его предки и где живет он сам. От пространственно-порождающего подхода его отличает то, что понятие «Родина» относится только к человеку или общественной группе, утверждается взаимосвязь данных категорий.

Данная концепция получила официальное признание, предлагаемая дефиниция Родины нашла отражение в энциклопедических, справочных, толковых и иных словарях. В. И. Даль помещает описание слова Родина в своем толковом словаре в статью «Рождать» и понимает под ней родимую землю, чье-либо место рождения [12, с. 453]. С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова включают в свой словарь слово «Родина» в смысле родной страны и места рождения кого-либо [27, с. 684]. Сходное понимание Родины содержит Большой толковый словарь русского языка [6, с. 1125].

Данный подход получает поддержку в отечественной философской и общественной мысли прошлого, что можно наблюдать у Н. М. Карамзина [18, с. 194–195], М. М. Щербатова [43, с. 111], А. В. Васильева [7, с. 13].

Современные исследователи поддерживают тезис о том, что Родина – это место рождения человека. Для Н. О. Щупленкова Родина – это исторически сложившаяся социально-экономическая, политическая среда, в которой родился человек, с которой связана история его народа [45, с. 184]. Р. В. Гула понимает Родину как место рождения человека [11, с. 16].

Этногеографический подход может уточнять содержание понятия Родина, связывать ее с конкретным государством и гражданственностью личности. В. Н. Телия со ссылкой на исследования С. М. Толстой утверждает, что наименование «Родина» сложилось в русском языке древнейшей поры и в настоящее время имеет два значения: во-первых, это страна, где человек родился и гражданином которой он является («большая родина»), во-вторых, место рождения кого-либо («малая родина») [36, с. 466]. С этим согласуется тезис И. В. Наливайченко, указывающего на два толкования понятия «Родина» в русской лексикографии: во-первых, как родной страны, то есть «большой Родины», во-вторых, как места рождения, то есть «малой Родины» [22, с. 126].

Востребованность этногеографического подхода к определению понятия Родина объясняется следующими его достоинствами. Предлагаемая дефиниция проста для восприятия, позволяет четко определить содержание и объем рассматриваемого понятия, избегает обращения к образным сравнениям. Понимание Родины, представленное в этногеографическом подходе, указывает на объективность Родины, ее существование независимо от уровня культурно-цивилизационного развития общества и личности.

Вместе с тем этногеографический подход к определению сущности Родины оставляет без решения некоторые вопросы. Прежде всего, опираясь на предлагаемое определение Родины, невозможно объяснить существование в индивидуальном и массовом сознании представления о ней как об аксиологическом объекте. Родина в этногеографическом подходе лишена мировоззренческой составляющей, это только политико-географический объект.

Другим аспектом, который не получает достаточного анализа в этногеографической концепции Родины, является вопрос о тождественности и различии места рождения и места жительства. Так, С. Н. Артановский указывает на неточность определения Родины как места, где человек родился, поскольку жизненные обстоятельства могут сложиться так, что человек родится в месте временного пребывания его родителей, тогда как «его Родина там, где они живут постоянно» [1, с. 6]. В условиях глобализации и развитой социальной мобильности увеличивается вероятность наступления описанной ситуации.

Кроме того, этногеографический подход к пониманию Родины порождает необходимость знания денотата понятия «место рождения или жительства», то есть определения границы, отделяющей его от остального географического пространства. Следует принимать во внимание то, что в историческом и личностном развитии параллельно существуют две тенденции: с одной стороны, географическое пространство, с которым человек связывает свое существование, постоянно расширяется; с другой стороны, эта связь приобретает формальный характер, что обусловливает желание человека его сузить, выделить в нем особую, родную, часть.

Витальный подход к дефиниции Родины заключается в том, что Родина представляется не соизмеримым ни с чем живым существом [34, с. 9]. Применение по отношению к Родине понятия «живое существо» утверждает наличие у нее свойств живого субъекта, например способность к рождению, чувству любви, познанию и развитию духа. Бытие Родины называется сторонниками данного подхода жизнью. Витальный подход к дефиниции Родины можно отметить у П. Б. Струве [34, с. 9], И. А. Ильина [14, с. 206] и других отечественных мыслителей.

Рассмотрение Родины как живого существа, наделение ее соответствующими свойствами предопределяет образность ее дефиниции, которая проходит по возрастному и гендерному основаниям.

Возраст – это категория, относящаяся исключительно к живым организмам. Он исчисляется с момента рождения до определенного события. В шкале измерения возраста существует несколько контрольных точек, которые принято обозначать как детство, юность, зрелость и старость. Витальный подход к Родине рассматривает ее как живое существо, одновременно находящееся и на стадии детства или юности, и на стадии зрелости. П. Б. Струве утверждает понимание Родины как матери, он пишет, что любовь к Родине соразмерна с любовью ребенка к матери, которая держит его в руках и дает приказания [34, с. 9]. И. А. Ильин сравнивает любовь к Родине с любовью матери к ребенку, указывая на то, что во время войны «так же просто встают люди на защиту своей родины и ее духовного состояния» [14, с. 75].

В данном тезисе подчеркивается первичность Родины по отношению к человеку, группе, обществу, ее превосходство как аксиологического и познающего субъекта, утверждается наличие у Родины волевых характеристик, которые присущи только живому существу, обладающему высокоразвитыми сознанием и психикой.

Одновременно Родина находится в стадии развития, изменения, корректировки под влиянием деятельности человека и общества. П. Б. Струве буквально сразу после утверждения статуса Родины как матери пишет: «...в равной мере, родина – наше дитя, так как поколения людей сознательно и бессознательно, духовно и материально непрерывно творят и растят родину» [34, с. 9]. Для каждого нового поколения людей Родина представляется объектом созидания, развития.

С точки зрения возрастного критерия Родина, согласно витальному подходу, есть живой организм, существо, одновременно пребывающее в состоянии детства, юности и зрелости. Многогранный возрастной статус Родины связан с тем, насколько подготовленными является человек, группа, общество к созиданию. С этим, вполне вероятно, связано и сложное отношение человека и Родины: одновременное ожидание материнской бескорыстной заботы и желание выступить в роли непререкаемого авторитетного взрослого по отношению к ребенку. Таким образом, с точки зрения витального подхода Родина существует вне времени и вне возраста, пребывая одновременно в стадии детства, юности и зрелости. Необходимо заметить, что возрастной образ старости, когда живой организм уже не способен осуществлять ряд функций, крайне редко ассоциируется с Родиной. Исключение составляет концепция В. В. Розанова, который вводит образ Родины-бабушки [29, с. 498]. Но, во-первых, это исключительный случай, во-вторых, образ бабушки, в отличие от образа старухи, подчеркивает не возрастной статус, а житейскую мудрость, заботу, не допускающую излишнюю эмоциональность в ущерб предмету любви, которая может встречаться у матери, о чем свидетельствует фольклорное выражение о слепоте материнской любви.

Гендерный аспект витального подхода проявляется в раскрытии сущности Родины через категории, характеризующие маскулинность или феминность. Родина в разное время, в разных концепциях преимущественно ассоциируется с женским образом матери, главное предназначение и функция которой состоит в рождении и заботе о человеке или о народе. Это находит отражение в мифологическом мировоззрении и древних философских концепциях. Архетип Матери-Сырой-Земли является элементом всеобщего мифа о порождении Великой Богиней Матерью всего живого. Миф о Матери-Земле есть у маори, туземных американских племен, бигахских племен в Сеони, в Индии [35, с. 154, 156, 403] и других народов. Еще Платон называет землю Матерью и утверждает, что граждане «должны и поныне заботиться о стране, в которой живут, как о матери и кормилице, и защищать ее, если кто на нее нападет, а к другим гражданам относиться как к братьям, также порожденным землей» [38, с. 48]. Древнегреческий писатель II в. н. э. Лукиан призывает назвать Родину матерью всех граждан, «благодарно воздать ей» за вскормление и воспитание [20, с. 46].

Ассоциация Родины с феминным гендером широко используется в отечественной философии XIX–XX вв. Об этом свидетельствуют труды Н. А. Бердяева [4, с. 12, 17], С. Н. Булгакова [30, с. 364–365], Б. К. Зайцева [30, с. 378], Е. Н. Трубецкого [24, с. 203], М. О. Меньшикова [21, с. 68], А. Ф. Лосева [30, с. 423], Г. П. Федотова [39, с. 51] и др.

Гендерное понимание Родины распространено и в современной отечественной мысли. Н. А. Комлева связывает Родину с женским гендером, сущность которого состоит в вынашивании и выхаживании детей, в чувственном, эмоциональном поведении, психологической поддержке близких [19, с. 29]. Современные исследователи указывают на ассоциацию Родины не только с матерью, но и с другими женскими образами, такими как образы сестры, весталки и блудницы, а также дочери [3, с. 35] и др.

Образ Матери используется и зарубежными философами, политическими, общественными и иными деятелями. Иоанн Павел II называет Отчизну или Родину истинной матерью человека. Она является общим благом для всех граждан и налагает на них обязанности [16, с. 110].

Несомненным достоинством витального подхода к дефиниции Родины является утверждение объективности ее существования, включение Родины в систему категорий, составляющих близкую, родную среду существования личности и общественной группы, в число наиболее важных индивидуальных ценностей. В этом смысле Родина является осязаемым началом единения общества, которое необходимо охранять и оберегать.

Вместе с тем следует согласиться, что данный подход обладает недостатком рационализма, связан с образно-эмоциональным способом понимания действительности. Кроме того, витальный подход легитимизирует вопрос о возможной смерти Родины, ее полного безвозвратного уничтожения, как и любого другого объекта, обладающего жизнью. Жизнь есть определенный линейный процесс, который завершается смертью, следовательно, существование Родины также конечно и может привести к неопределенным последствиям.

Конструктивистский подход к дефиниции Родины заключается в понимании Родины как продукта деятельности личности, социальной группы и общества полностью или частично.

Наиболее ярким представителем данного подхода является И. И. Сандомирская. Исследователь утверждает фиктивность и нарративность денотата, то есть значения Родины, указывая на то, что ее нельзя указать, но можно рассказать [32, с. 18]. Исследователь утверждает, что понятие Родины создается, формируется искусственно. Родина, следовательно, – это идеологическая икона, создаваемая языковыми клише и каноничностью дискурса [32, с. 18]. Родина понимается как продукт коллективного воображения [31, с. 7].

В соответствии с точкой зрения И. И. Сандомирской, Родина – это символ коллективной самоидентификации, фигура коммунальной автомифологии, это фрагмент публичного языка и корпус дискурсивных практик. Для исследователя Родина – это группа метафор, через призму которых концептуализируется определенная социальная конструкция, некая специальная модель отношений между индивидом и обществом, между гражданином и государством, между личностью и централизованной идеологической системой [31, с. 23]. Посредством конструкта «Родина», по мнению И. И. Сандомирской, создаются политико-идеологические мифы, принуждающие индивида к определенному поведению или воздержанию от поведения.

Позицию И. И. Сандомирской разделяют Т. Н. Гребенюк [9, с. 14–15], А. И. Щербинин [44, с. 101–102], из зарубежных авторов – Д. Н. Винланд [46], Дж. Кейтеб [5, с. 35–36].

Определенной модификацией конструктивизма можно назвать концепцию С. Н. Артановского. Содержательно понятие Родина, по его мнению, означает «продукт исторического развития народа, который переделывает естественную среду в соответствии с представлениями своей культуры». Родина, следовательно, понимается им как результат физических, духовных и нравственных усилий народа, проживающего на определенной территории в прошлом и настоящем [1, с. 6]. Сотворимость Родины или Отечества подтверждается, с точки зрения С. Н. Артановского, историческими фактами. Так, в советский период было предпринята попытка организовать Родину для отдельных народов СССР, например для евреев или немцев [1, с. 7]. Исследователь утверждает, что понятие «Родина» не имеет постоянного содержания и подвергается модификации в течение времени, что связано с пониманием ее как результата субъективных усилий человека. По мнению С. Н. Артановского, в содержании Родины присутствует естественный элемент, но он не раскрывает ее сущности и обязательно преобразуется в человеческом труде и творчестве, а следовательно, Родина – это понятие культуры [2, с. 11]. Источник Родины объективен, он существует до личности и над ней, но Родина возникает не в результате того, что данный источник существует, а потому, что он переживается и осмысливается как Родина. «Страна лишь тогда становится Родиной, когда ее население ощущает ее как таковую» [2, с. 11]. Справедливо будет применить этот тезис к любой территории. Таким образом, позиция С. Н. Артановского существенно дополняет конструктивистский подход, поскольку указывает на объективность Родины как онтологической категории. Философ приходит к выводу о том, что Родина, будучи исторически изменчивой, всегда сохраняет свое качество, то есть «всегда является именно Родиной, а ничем иным» [12, с. 12]. Концепция С. Н. Артановского поддерживается другими исследователями, например В. Н. Нарыковым [23, с. 248] и И. В. Наливайченко [22, с. 127–128].

Преимущество конструктивистского подхода к определению сущности Родины – выявление факторов, влияющих на формирование, актуализацию и сохранению понятийно-образного представления о ней в личностном и общественном менталитете. Конструктивистский подход актуализирует внимание исследователя на том, что Родина не может быть абстрактной, она всегда конкретна, исторична, поэтому не может не испытывать влияние личностной и общественной деятельности. Обращается внимание на то, что Родина обладает высоким ценностным потенциалом, поэтому может быть использована в идеологической полемике и борьбе, предостерегая от бездумного принятия в качестве истины и добра всего того, что освящено именем или образом Родины.

Заслуга конструктивизма, без сомнения, состоит в постановке важной проблемы, связанной с тем, какими средствами и инструментами формируется образ Родины в национальном менталитете, каковы методологические принципы укоренения нужного образа, какие ценности могут противостоять идеологически обусловленным попыткам идеализации Родины и противопоставлению ее иным ценностям.

Вместе с тем конструктивизм, используя некорректные аргументы и политизируя понятие «Родина», утверждает то, что формирование Родины как ценности всегда противостоит общемировым и личностным ценностям, что является искажением действительности. Не находится здесь рационального объяснения тому, что вопреки идеологическим воздействиям Родина получает одинаковую оценку со стороны лиц, принадлежащих к разным социальным и политическим группам.

Духовно-нравственный подход к дефиниции Родины заключается в представлении о ней как о духовно-нравственной ценности, святыне. В соответствии с точкой зрения сторонников данного подхода Родина – это духовная сущность бытия нации, воплощения ее умственного и нравственного строя, системы ценностей. Понимание Родины как нравственной ценности имеет длительные исторические корни. Древнеримский философ и политик Цицерон называет Patria, Pим высшей ценностью, по его мнению, «Родина – и только она – вмещает в себя общие привязанности» [17, с. 9]. Лукиан утверждает первостепенную ценность Родины, обладающую приоритетностью перед всеми остальными, так как она является источником всего того, что люди чтят и считают божественным, и ее необходимо чтить уже за само ее существование [20, с. 45]. Неокантианцы, выстраивая теорию ценностей, полагали, что «Родина – это духовная сущность, Сверх-Мир» [2, с. 13].

Системно духовно-нравственный подход к дефиниции понятия Родины раскрывается в русской философии XVIII–XX вв. Уже в XVIII в. А. С. Шишков рассматривает Родину как высшую ценность, разграничивающую духовно-нравственный и природный мир [42, с. 257].

В течение XIX – первой половины XX в. были сформулированы основные положения духовнонравственного подхода к дефиниции понятия «Родина». В его основе лежит тезис о том, что Родина – это непреложная ценность, основа духовного существования личности и нации, святыня. Родина как ценность, святыня сравнима только со святыней религиозной. Она представляется чем-то особо значимым, необходимой духовной ценностью, без которой невозможны ни творчество, ни истина, ни сама жизнь.

Данный подход получил отражение в работах С. Н. Булгакова [30, с. 364], И. А. Ильина [14, с. 318, 324], А. Ф. Лосева [28, с. 361, 365], Г. П. Федотова [39, с. 108], П. А. Флоренского [40, с. 366, 410], С. Л. Франка [41, с. 127] и других отечественных мыслителей прошлого.

Современные исследователи поддерживают тезис о том, что понимание сущности понятия «Родина» возможно только при условии рассмотрения его в качестве духовно-нравственной категории. Среди зарубежных мыслителей, разделяющих данную точку зрения, следует назвать Иоанна Павла II, который делает вывод о том, что Родина является духовной сущностью, ее материальная репрезентация динамична и изменяется в процессе деятельности человека и социальной группы [16, с. 102].

Среди отечественных мыслителей, которые рассматривают Родину как духовный объект, являющийся высшей ценностью, следует назвать С. В. Гузенину [10, с. 30], С. Ю. Иванову [13, с. 90, 240], А. А. Скворцова [33, с. 212, 215] и других. Особенность применения духовно-нравственного подхода к дефиниции понятия «Родина» на современном этапе состоит в использовании в качестве доказательства ее правомерности результатов социологических и исследований [8, с. 191].

Духовно-нравственный подход противостоит материалистическому пониманию Родины как места пребывания или условий житейского быта. Признается, что Родину нельзя отделить от территории, географической и климатической обстановки, но не они определяют ее содержание. Справедливо обращается внимание на то, что схожие природные, климатические, даже государственно-политические условия можно найти в разных странах, а Родина у человека может быть только одна. И. А. Ильин от-

вергает все определения Родины, носящие бытийственно-материальный характер, указывая на то, что это может быть суррогатом настоящей дефиниции. Он пишет: «Ни одно из них, взятое само по себе, не составляет родины: ни пространственное рядом-жительство людей, ни кровная связь происхождения, ни национальная и расовая принадлежность, ни привычный быт, ни хозяйственное единение, ни природа, ни общность положительного права или государства» [14, с. 318]. Мыслитель указывает на недопустимость исчерпания понятия «Родина» местопребыванием и совместным бытом [14, с. 206]. Родина для мыслителя, прежде всего, не земля, не место пребывания, а ее дух и ее святыни [14, с. 207].

Наиболее ревалентное с позиций духовно-нравственного подхода определение понятия «Родина» дает И. А. Ильин. Родина, по его определению, «есть духовная жизнь народа... в то же время она есть совокупность творческих созданий этой жизни... и, наконец, она объемлет все необходимые условия этой жизни – и культурные, и политические и материальные», под которыми понимается хозяйство, территория и природа [15, с. 185].

Преимуществом духовно-нравственного подхода является раскрытие взаимосвязи Родины как объекта духа и сознания человека. Утверждается, что подобно другим духовным объектам, таким, например, как добро или истина, Родина по содержанию субъективна, а по форме существования субъективна, то есть не иначе как в единичном сознании человека или в общественном сознании группы. Для человека смысл понятия «Родина» раскрывается постепенно в акте духовнонравственного становления, поэтому конкретное представление о ней, ассоциируемые образы, познавательно-ценностное восприятие зависит не только от объективных характеристик Родины как объекта познания, но и от личностных и социальных качеств человека как познающего субъекта.

Анализ имеющихся дефиниций понятия «Родина» позволяет выявить дискуссионные аспекты дефиниции данного понятия, среди которых необходимо назвать следующие.

Во-первых, Родину рассматривают как общее онтологическое понятие, относя ее к любому реально или потенциально существующему объекту, как материальному, так и духовному. С другой стороны, существует точка зрения, что Родина – понятие социальной онтологии, она должна быть связана с личностью, социальной группой, человечеством.

Во-вторых, существует понимание Родины как материального или идеального, то есть духовного объекта. Особое место здесь занимают концепции, указывающие наличие у Родины как у объективной категории и духовных, и материальных элементов, связанных между собой как содержание и форма.

В-третьих, острую полемику вызывает представление об объективности Родины, ее субстанциональности. Понимание Родины как субстанции, то есть того, что существует самостоятельно... как сущности [25, с. 651], приводит к утверждению первичности Родины по отношению к социальным и иным объектам. Сторонники данной позиции признают объективность качеств Родины, их независимость от познающего субъекта и указывают на необходимость их изучения с целью последующей корректировки общественного бытия.

Противоположная позиция по данному вопросу основана на тезисе о том, что Родина как целостный системный объект формируется в процессе деятельности и развития общества. Сущность Родины заключается не столько в онтологических, сколько в ценностных характеристиках, которыми ее может наделить только личность, социальная группа или человечество в целом. Исходя из этого тезиса делается вывод о том, что если источник возникновения Родины объективен, то полностью она раскрывается как объект социального конструирования, в процессе которого сочетание природных и социальных объектов идеологически наполняется определенными чертами. Крайним вариантом такой точки зрения является утверждение, что Родина – это исключительно политически-идеологический конструкт, не имеющей под собой реального основания, который используют политические субъекты в целях ущемления свободы личности или социальной группы, отвлечения от действительных ценностей.

В-четвертых, рассмотрение Родины как объекта, способного к саморазвитию, то есть имеющего внутренний источник движения или находящегося в состоянии покоя и нуждающегося во внешнем источнике движения, роль которого выполняет личность, социальная группа или общество. Другой стороной этого полемического аспекта является вопрос о том, существуют ли устойчивые характеристики Родины, ее постоянное содержание и возможно ли абсолютное знание о ней.

В-пятых, необходимо определить линейность или нелинейность существования Родины во времени, то есть определить, есть ли начальная точка возникновения Родины, момент ее рождения, совпадает ли он со временем выделения человека из животного мира и переходом к социальной форме бытия, или Родина возникает одновременно с государством. Другим аспектом данной проблемы является вопрос о возможной онтологической смерти Родины и замены ее чем-то другим, обладающим иными характеристиками.

Список литературы

- 1. *Артановский С. Н.* Понятие Родины: современные модификации // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусства. 2012. № 3. С. 6–10.
- 2. *Артановский С. Н.* Родина как культурно-исторический феномен // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2. С. 11–15.
- 3. *Багичева Н. В.* Образ Родины-матери в русском национальном менталитете // Лингвокультурология. 2008. № 2. С. 33–38.
 - 4. Бердяев Н. А. Судьба России. М.: Сов. писатель, 1990. 346 с.
- 5. *Беспалова Т. В.* Принцип патриотизма в концепции Дж. Кейтеба: социально-философский анализ // Философия права. 2009. № 2. С. 34–40.
- 6. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : «Норинт», 2000. 1536 с.
- 7. *Bacuльes A. B.* Что такое отечество? Ростов н/Д: Изд-е Н. Парамонова «Донская Речь», 1905. 63 с. URL: http://lib.biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=254065 (дата обращения: 12.09.2017).
- 8. *Воркачев С. Г.* Идея патриотизма в языковом сознании российской молодежи: социолингвистическое представление // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 3. С. 190–194.
- 9. Гребенюк Т. Н. Образ Родины: общечеловеческая ценность versus политическая ценность // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 301. С. 14–16.
- 10. *Гузенина С. В.* Державность и народный патриотизм как фундаментальные составляющие российского менталитета // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2012. № 2. Т. 106. С. 28–33.
- 11. Гула Р. В. Патриотизм и национализм: опыт историософского анализа. Днепропетровск : Герда, 2014. 195 с.
- 12. $\ \mathcal{L}$ аль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 3 : П-Р. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. 576 с.
- 13. *Иванова С. Ю.* Патриотизм в системе социокультурных ценностей современной России. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. 299 с.
 - 14. Ильин И. А. Родина и мы. Смоленск: Посох, 1995. 511 с.
 - 15. Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 1. М.: Рус. кн., 1993. 400 с.
 - 16. Иоанн Павел II. Память и идентичность. М.: Изд-во Францисканцев, 2007. 252 с.
 - 17. Историки Рима. М.: Худож. лит., 1970. 496 с.
 - 18. Карамзин Н. М. О любви к Отечеству и народной гордости. М.: Ин-т рус. цивилизации, 2013. 736 с.
- 19. Комлева Н. А. Маргинальное отчество. Заметки на полях геополитического процесса // Пространство и время. 2014. № 3. С. 24–33.
 - 20. Лукиан Сочинения: в 2 т. Т. 1. СПб., 2001. 470 с.
 - 21. Меньшиков М. О. Письма к русской нации. М.: Изд-во журнала «Москва», 2000. 560 с.
- 22. *Наливайченко И. В.* Образ Родины как объект патриотизма // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 5–4. С. 126–130.
- 23. Нарыков Н. В. Социокультурный подход к национальной идее, отечеству, патриотизму // Общество и право. 2014. № 1 (47). С. 247–250.
 - 24. Национализм: Полемика 1909–1917 / сост. М. А. Колеров. М.: ДИК, 2000. 237 с.
- 25. Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. III. / Ин-т философии РАН ; Нац. общ.-науч. фонд ; Научно-ред. совет : В. С. Степин и др. М. : Мысль, 2010. 692 с.
- 26. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : «Норинт» ; М. : «РИПОЛ классик», 2008. 1536 с.
- 27. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковик, 1999. 944 с.
 - 28. Писатель и время / сост. В. П. Стеценко. М.: Сов. писатель, 1991. 543 с.
 - 29. Розанов В. В. Уединенное. Т. 2. М.: Правда, 1990. 712 с.
 - 30. Русская идея. М.: Республика, 1992. 494 с.
- 31. Сандомирская И. И. Книга о Родине. Опыт анализа дискурсивных практик. Wien : Gesellschaft zur Förderung slawistischer Studien, 2001. 281 S.
- 32. Сандомирская И. Родина в советских и постсоветских дискурсивных практиках // ИНТЕРакция. ИНТЕРвью. ИНТЕРпретация. 2004. № 2–3. С. 16–26.
 - 33. Скворцов А. А. Родина и мир. М.: МАКС Пресс, 2006. 228 с.
 - 34. *Струве П. Б.* Patriotica. Россия. Родина. Чужбина. СПб. : Изд-во РХГИ, 2000. 349 с.
 - 35. Тайлор Э. Первобытная культура М.: Политиздат, 1989. 573 с.
- 36. *Телия В. Н.* Рефлексы архетипов сознания в культурном концепте «родина» // Славянские этюды : сб. к юбилею С. М. Толстой. М. : «Индрик», 1999. С. 466–476.
 - 37. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова: в 4 т. Т. З. М.: Астрель: АСТ, 2000. 1424 ст.
- 38. Три эпохи государства и власти: Платон, Макиавелли, Сталин / сост. и коммент. Р. Р. Оганяна. М. : Грифон, 2006. 190 с.
 - 39. Федотов Г. П. Судьба и грехи России: в 2 т. Т. 1. СПб.: София, 1991. 352 с.

- 40. Флоренский П. А. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1996. 877 с.
- 41. Франк С. Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. 607 с.
- 42. Шишков А. С. Избранные труды. М.: РОССПЭН, 2010. 720 с.
- 43. Щербатов М. М. Избранные труды. М.: РОССПЭН, 2010. 630 с.
- 44. Щербинин А. И. Тоска по Родине: ностальгия как поиск утраченного смысла // Ностальгия по советскому / отв. ред. З. И. Резанова. Томск : Томский гос. ун-т, 2011. С. 98–109.
- 45. Щупленков Н. О. Патриотизм источник консолидации российского общества // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1 (68). С. 183–187.
- 46. Winland Daphne N. We Are Now a Nation. Croats between «Home» and «Homeland». Toronto; Buffalo; L.: University of Toronto Press, 2007. 226 p.

Analysis of approaches to the definition of «homeland»

T. A. Chikaeva

PhD of philosophical sciences, associate professor of the Department of Humanities and socio-economic disciplines, Moscow Art-Industrial Institute. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-0895-5173.

E-mail: umoi@rambler.ru

Abstract: The article argues the relevance of the socio-philosophical definition of the concept of "Motherland". The author proposes a classification of existing approaches to the definition of "Motherland" and their analysis. The spatially generating approach interprets the concept of "Motherland" in the broadest sense, emphasizes its main function of the Motherland - birth, but does not consider it as a value. Ethnogeographic approach concretizes the concept of "Motherland", introduces it into the discourse of social philosophy, points to the objectivity of the Motherland, but does not reveal the ideological essence. In addition, this approach requires clarification of the concepts through which the definition passes. The vital approach considers the Motherland as a living entity. Its advantage is the statement of objectivity of existence of the homeland, its inclusion in number of the highest values. The disadvantages of the approach include the predominance of figurative and emotional elements. The constructivist approach is the understanding of the Motherland as the product of human activities, social groups, fully or partially. Its supporters draw attention to the fact that the homeland is always concrete, historical, consider the formation of the image of the Motherland in the national mentality. Together, constructivism opposes the Motherland and universal values, denies its objectivity and distorts its role in social existence. Spiritually-moral approach is the concept of the Motherland as the moral and spiritual values, the Shrine, which is the content of the objective, and the form of existence is subjective. The analysis allows to name five questions which need to be specified at definition of concept "Motherland": whether it is category of ontology or social ontology; how to correlate it with material and spiritual existence, to distinguish the Homeland and its images; whether the homeland is substance; whether it is capable to self-development, at preservation of self-identity; linearly or nonlinearly its existence in time. The obtained results can be used in scientific and philosophical discourse.

Keywords: Motherland, values, socio-philosophical concept, the definition of the term "Motherland", methodology.

References

- 1. Artanovskij S. N. Ponyatie Rodiny: sovremennye modifikacii [The concept of the Motherland: the latest modification] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva Herald of Saint Petersburg State University of Culture and Art. 2012, No. 3, pp. 6–10.
- 2. Artanovskij S. N. Rodina kak kul'turno-istoricheskij fenomen [Homeland as a cultural-historical phenomenon] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv Herald of St. Petersburg State University of Culture and Arts. 2012, No. 2, pp. 11–15.
- 3. Bagicheva N. V. Obraz Rodiny-materi v russkom nacional'nom mentalitete [Image of Motherland in Russian national mentality] // Lingvokul'turologiya Lingua-culture study. 2008, No. 2, pp. 33–38.
 - 4. Berdyaev N. A. Sud'ba Rossii [The fate of Russia]. M. Sov. writer. 1990. 346 p.
- 5. Bespalova T. V. Princip patriotizma v koncepcii Dzh. Kejteba: social'no-filosofskij analiz [The principle of patriotism in the concept of J. Kateb: social-philosophical analysis] // Filosofiya prava The philosophy of law. 2009, No. 2, pp. 34–40.
- 6. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* Large explanatory dictionary of Russian language / comp. and chief editor S. A. Kuznetsov. SPb. Norint, 2000. 1536 p.
- 7. Vasil'ev A. V. CHto takoe otechestvo? [What is the Fatherland?] Rostov-on-Don. Publ. house of N. Paramonov "Donskaya Rech". 1905. 63 p. Available at http://lib.biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=254065 (date accessed: 12.09.2017).
- 8. Vorkachev S. G. Ideya patriotizma v yazykovom soznanii rossijskoj molodezhi: sociolingvisticheskoe predstavlenie [The idea of patriotism in the linguistic consciousness of the Russian youth: sociolinguistic representation] // Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Kosta Levanovicha Hetagurova Herald of the North Ossetian State University named after Kost Levanovich Khetagurov. 2015, No. 3, pp. 190–194.

- 9. *Grebenyuk T. N. Obraz Rodiny: obshchechelovecheskaya cennost' versus politicheskaya cennost'* [The image of the Motherland: the universal value versus political value] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* Herald of Tomsk State University. 2007, No. 301, pp. 14–16.
- 10. Guzenina S. V. Derzhavnost' i narodnyj patriotizm kak fundamental'nye sostavlyayushchie rossijskogo mentaliteta [Statehood and national patriotism as fundamental constituents of the Russian mentality] // Vestnik Tambovskogo universiteta. Ser. «Gumanitarnye nauki» Herald of Tambov University. Ser. «Humanities». 2012, No. 2, vol. 106, pp. 28–33.
- 11. *Gula R. V. Patriotizm i nacionalizm: opyt istoriosofskogo analiza* [Patriotism and nationalism: the experience of historiosophical analysis]. Dnepropetrovsk. Gerda. 2014. 195 p.
- 12. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 t. T. 3 : P-R [Explanatory dictionary of the living great Russian language: in 4 vol. Vol. 3: Π-P]. M. OLMA-PRESS. 2002. 576 p.
- 13. *Ivanova S. YU. Patriotizm v sisteme sociokul'turnyh cennostej sovremennoj Rossii* [Patriotism in the system of social and cultural values of modern Russia]. Stavropol. Publishing house of SSU. 2003. 299 p.
 - 14. Il'in I. A. Rodina i my [The homeland and us]. Smolensk. Posokh. 1995. 511 p.
 - 15. Il'in I. A. Sobranie sochinenij : v 10 t. T. 1 [Collected works: in 10 vol. Vol. 1]. M. Rus. kn. 1993. 400 p.
 - 16. *Ioann Pavel II. Pamyat' i identichnost'* [Memory and identity]. M. Publishing house of the Franciscans. 2007. 252 p.
 - 17. Istoriki Rima Historians of Rome. M. Khudozh. lit. 1970. 496 p.
- 18. *Karamzin N. M. O lyubvi k Otechestvu i narodnoj gordosti* [About love for the Fatherland and national pride]. M. In-t of Rus. civilization. 2013. 736 p.
- 19. Komleva N. A. Marginal'noe otchestvo. Zametki na polyah geopoliticheskogo processa [Marginal middle name. Notes on the fields of geopolitical process] // Prostranstvo i vremya Space and time. 2014, No. 3, pp. 24–33.
 - 20. Lukian Sochineniya: v 2 t. T. 1 [Compositions: in 2 vol. Vol. 1]. SPb. 2001. 470 p.
- 21. *Men'shikov M. O. Pis'ma k russkoj nacii* [Letters to the Russian nation]. M. Publishing house of the magazine "Moscow". 2000. 560 p.
- 22. Nalivajchenko I. V. Obraz Rodiny kak ob"ekt patriotizma [The image of the Motherland as an object of patriotism] // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice. 2011, N° 5–4, pp. 126–130.
- 23. *Narykov N. V. Sociokul'turnyj podhod k nacional'noj idee, otechestvu, patriotizmu* [Socio-cultural approach to the national idea, Fatherland, patriotism] // *Obshchestvo i pravo* Society and law. 2014, No. 1 (47), pp. 247–250.
- 24. *Nacionalizm: Polemika 1909–1917* Nationalism: Controversy 1909–1917 / comp. M. A. Kolerov. M. DIK. 2000. 237 p.
- 25. Novaya filosofskaya ehnciklopediya : v 4 t. T. III New philosophical encyclopedia: in 4 vol. Vol. III. / In-t of philosophy of RAS; National soc.- scienc. fund ; Scientific ed. board: V. S. Stepin and others. M. Mysl'. 2010. 692 p.
- 26. *Novejshij bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka* The latest big explanatory dictionary of Russian language / chief editor S. A. Kuznetsov. SPb. "Norint"; M. "RIPOL classic". 2008. 1536 p.
- 27. Ozhegov S. I., SHvedova N. YU. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij [Dictionary of the Russian language: 80 000 words and phraseological expressions]. M. Azbukovnik. 1999. 944 p.
 - 28. Pisatel' i vremva Writer and time / sost. V. P. Stetsenko. M. Sov. writer. 1991. 543 p.
 - 29. Rozanov V. V. Uedinennoe. T. 2 [Solitary. Vol.2]. M. Pravda. 1990. 712 p.
 - 30. Russkaya ideya Russian idea. M. Respublica. 1992. 494 p.
- 31. Sandomirskaya I. I. Kniga o Rodine. Opyt analiza diskursivnyh praktik [Book about the Motherland. Experience in the analysis of discursive practices]. Wien. Gesellschaft zur Förderung slawistischer Studien. 2001. 281 p.
- 32. Sandomirskaya I. Rodina v sovetskih i postsovetskih diskursivnyh praktikah [Homeland in Soviet and post-Soviet discursive practices] // INTERakciya. INTERv'yu. INTERpretaciya INTERaction. INTERview. INTERpretation. 2004, №2-3, pp. 16–26.
 - 33. Skvorcov A. A. Rodina i mir [Homeland and the world]. M. MAX Press. 2006. 228 p.
- 34. *Struve P. B. Patriotica. Rossiya. Rodina. CHuzhbina* [Patriotica. Russia. Homeland. Foreign land]. SPb. Publishing house of RSGI. 2000. 349 p.
 - 35. *Tylor E. Pervobytnaya kul'tura* [Primitive culture] M. Politizdat. 1989. 573 p.
- 36. Teliya V. N. Refleksy arhetipov soznaniya v kul'turnom koncepte «rodina» [Reflexes of archetypes of consciousness in the cultural concept of "homeland"] // Slavyanskie ehtyudy : sb. k yubileyu S. M. Tolstoj Slavic studies: collection for the anniversary of S. M. Tolstaya. M. "Indrik". 1999. Pp. 466–476.
- 37. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* Explanatory dictionary of Russian language / ed. by D.N. Ushakov: in 4 vol. Vol. 2. M. Astrel: AST. 2000. 1040 art.
- 38. *Tri ehpohi gosudarstva i vlasti: Platon, Makiavelli, Stalin* Three epochs of the state and of power: Platon, Makiavelli, Stalin / comp. and comments by R. R. Ohanyan. M. Grifon. 2006. 190 p.
 - 39. Fedotov G. P. Sud'ba i grekhi Rossii : v 2 t. T. 1 [Fate and sins of Russia: in 2 vol. Vol. 1]. SPb. Sofia. 1991. 352 p.
 - 40. Florenskij P. A. Sochineniya: v 4 t. T. 2 [Works: in 4 vol. Vol. 2]. M. Mysl'. 1996. 877 p.
 - 41. Frank S. L. Sochineniya [Works]. M. Pravda. 1990. 607 p.
 - 42. SHishkov A. S. Izbrannye trudy [Selected works]. M. ROSSPEN. 2010. 720 p.
 - 43. SHCHerbatov M. M. Izbrannye trudy [Selected works]. M. ROSSPEN. 2010. 630 p.

- 44. SHCHerbinin A. I. Toska po Rodine: nostal'giya kak poisk utrachennogo smysla [Longing for Homeland: nostalgia as a search for the lost sense // Nostal'giya po sovetskomu Nostalgia for the Soviet / edited by Z. I. Rezanova. Tomsk. Tomsk State University. 2011. Pp. 98–109.
- 45. SHCHuplenkov N. O. Patriotizm istochnik konsolidacii rossijskogo obshchestva [Patriotism is a source of consolidation of Russian society] // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya Almanac of modern science and education. 2013, No. 1 (68), pp. 183–187.
- 46. Winland Daphne N. We Are Now a Nation. Croats between «Home» and «Homeland». Toronto; Buffalo; L.: University of Toronto Press, 2007. $226\,\mathrm{p}$.

УДК 316.4

doi: 10.25730/VSU.7606.18.008

Русская православная церковь в современном российском обществе

М. Н. Голик

соискатель, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: mihail.golik@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается религиозная организация Русская православная церковь (Московский патриархат), которая является значимым субъектом общественной жизни в современном российском обществе. Обозначены нравственные и религиозные мотивы, которые исторически определяли форму и содержание отношений между людьми. Описаны основания, на которых сегодня строятся модели социальных отношений. Отмечено, что в качестве наиболее типичной формы современной социальной активности РПЦ выступает общественная практика Церкви при решении проблемы мирного урегулирования противоречий между приверженцами противостоящих идеологий. Вместе с тем показаны методологическая ограниченность и практическая опасность принципа идеологического релятивизма. Главными социальными последствиями мировоззренческого релятивизма сегодня становится усиливающаяся тенденция к стиранию естественных и культурно-исторических различий между человеческими общностями. Другой стороной практической реализации принципа релятивизма является формализация межличностных отношений, породившая позитивистский проект информационного общества. Еще одним вариантом практического применения антиметафизической идеологии позитивизма в жизни современного социума становятся внедряемые через СМИ имморальные «идеалы» достижения конечных результатов жизненной стратегии, потенциально способные превращаться в антиценности. Сделан вывод о том, что в ситуации мировоззренческого эклектизма и одновременного обострения идеологических конфликтов большая доля ответственности лежит на Церкви, которой определенно есть что противопоставить напору растущей бездуховности. Церковное мнение, выраженное в практической деятельности, подтверждает предположение о том, что в современном техногенном и потребительски ориентированном социуме может и должно быть достигнуто разумное согласование между духовной и материальной сферами бытия.

Ключевые слова: духовность, модель, идеология, традиции, Русская православная церковь, позитивизм.

Сегодня в российском научном сообществе наблюдается повышенный интерес к деятельности Русской православной церкви (РПЦ) в связи с ее активной ролью в политической жизни страны. Большая часть таких исследований посвящена обзору документов, характеризующих процесс взаимодействия Церкви и государства за определенный исторический период [3; 11]. Некоторые работы затрагивают оценки нравственных и религиозных мотивов, на которых строились церковногосударственные отношения в более широкой исторической перспективе [13]. Вместе с тем с позиции обсуждения перспектив социального служения Церкви более важным представляется рассмотрение вопроса не только о формальной стороне церковно-государственного взаимодействия или его мотивационной составляющей, но прежде всего о самой природе оснований, на которых должна строиться практика подобных отношений. В качестве примера для поиска таких сущностных оснований могут быть использованы общественные практики РПЦ при решении одной из наиболее острых проблем – проблемы мирного урегулирования современных противоречий между приверженцами противостоящих идеологий.

На пороге нового тысячелетия жизнь в нашем государстве кардинально изменилась. Появились новые общественные ориентиры, изменилось отношение к Церкви. Исчезла государственная атеистическая идеология, правившая на протяжении почти всего XX в. Однако признание исторически проверенной стабилизирующей государственной роли РПЦ не превратило православие в государственную религию, как это было в предыдущие столетия [16]. Возникли идеи гражданского общества и рыночной экономики. В новом обществе дух конкуренции, погоня за прибылью порой вытесняет из жизни этические и нравственные нормы. В условиях нового общественного строя информатизация как один из инструментов организации общественных отношений обостряет известные социальные настроения, порождает новые явления со своими специфическими проблемами. В этой исторической ситуации Русская православная церковь сочла необходимым обозначить свою позицию, свое видение происходящих изменений, а также уточнить свои взгляды на актуальные вопросы современной жизни: «Позиция Священноначалия по некоторым острым вопросам современности была ранее выражена, но она нуждалась в кодификации. Накопилось много и таких

50

вопросов, на которые не был дан ясный церковный ответ; да и не все ответы, уместные в прошлом, могут применяться сегодня» [8]. На Архиерейском соборе Русской православной церкви (29.11.1993 – 02.12.1994 гг.) было принято решение о создании «всеобъемлющей концепции, отражающей общецерковный взгляд на вопросы церковно-государственных отношений и проблемы современного общества в целом» [8]. На юбилейном Архиерейском соборе 2000 г. был принят документ «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви», содержащий принципы, взгляды, положения, касающиеся сферы церковно-государственных и церковно-общественных отношений.

На протяжении тысячелетней истории человечества наиболее открытым проявлением социальной и политической вражды выступала война. При этом две самых кровопролитных войны, активным участником которых выступала Россия, пришлись на прошлое столетие. В разделе VIII документа изложена позиция Церкви по вопросам войны и мира. Признавая войну злом, Церковь все же не воспрещает своим чадам участвовать в боевых действиях, если речь идет о защите ближних и восстановлении попранной справедливости. В этих случаях война считается хотя и нежелательным, но подчас вынужденным средством [12]. За многовековую историю нашего народа Церковь многих воинов причислила к лику святых, учитывая их христианские добродетели, относя к ним слова Христа: «Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15. 13). Высказано также отношение Церкви и к способам ведения войны, к обращению с пленными и мирным населением, ведь «даже ведя, как кажется, справедливую войну, можно одновременно творить всяческое зло и оказаться не выше захватчика по своему духовному и моральному состоянию». Вполне осознавая эту опасность, Церковь по необходимости должна иметь «особое попечение о воинстве, воспитывая его в духе верности высоким нравственным идеалам», стремясь возвратить его «к веками утвержденным православным традициям служения отечеству».

Военные действия, как и любое насилие, пусть вынужденное, чрезвычайно опасны для духовного, морального состояния человека. Для сохранения нравственных ориентиров требуется большая внутренняя устойчивость. Важно воинам не переходить на личные мотивы мести. Такая агрессия искажает личность человека, что не может не сказаться на отношениях к другим людям. Достаточно вспомнить, с каким трудом дается адаптация к мирной общественной жизни людей, вернувшихся с боевых действий.

Привычка поддаваться личным неприязненным мотивам приводит и к криминализации жизни человека в мирном обществе. Задача Церкви – помочь сохранить доброе человеческое отношение между людьми в условиях агрессивной внешней среды, провоцирующей на деградацию до низменных инстинктов, не допустить упадка моральных ценностей человека.

Сотрудники правоохранительных органов, так же как и военнослужащие, обязаны по роду своей деятельности быть в контакте с теми, кто пребывает в пограничных психических состояниях, кто готов переступить грани нравственного и юридического закона. Возникает опасность, что защитники Родины могут перенести в семью, в ближайшее окружение деструктивные отношения между людьми. Появляется угроза так называемой профессиональной деформации личности.

На Руси именно на полковых священниках лежала основная обязанность по духовному и нравственному воспитанию воинов [11, с. 14]. Следует отметить принципиальную заботу Церкви о каждом человеке, независимо от его религиозной приверженности. И в первую очередь это проявляется в настойчивом диалоге с представителями иных религиозных конфессий. Так, особенно важным сегодня оказывается диалог с исламскими проповедниками, лидерами тех течений, представленных в нашей стране. Одной из центральных тем в межрелигиозных отношениях РПЦ считает достижение устойчивого мирного отношения между людьми.

Для Церкви характерно именно миротворческое служение: необходимо «разрешить различные противоречия и привести к согласию народы, этнические группы, правительства, политические силы, – в том числе посредством усилий для организации переговоров враждующих сторон и для оказания помощи страждущим. Церковь также противостоит пропаганде войны и насилия, всем проявлениям ненависти, способной спровоцировать братоубийственные столкновения» [12, с. 93].

Современные светские нормы морали, как и большая часть законов, регулирующих отношения людей в обществе, в большинстве случаев базируются на упрощенном понимании религиозных норм, в частности христианских. Нравственность, основанная на религиозном чувстве, низводится до уровня личной свободы выбора той или иной мотивации поведения отдельного человека. Опыт духовной жизни, организованной на принципиальной открытости сознания человека к конструктивному диалогу с новыми духовными знаниями, который не сводится к переосмыслению жизненных предыдущих ситуаций, сегодня чаще всего представляется, – к примеру, в формулировке У. Эшби, – как «операция над прошлым» [9, с. 65]. Естественно, усеченный односторонний анализ

существующего богатства мирового культурного наследия приводит к системным ошибкам при моделировании общественных и личностных отношений.

Существенным элементом критики религиозных и нравственных норм оппоненты выставляют тезис об относительности любой идеологической доктрины, о принципиальном отсутствии авторитета в «последней инстанции» у декларируемых нравственных и религиозных поучений. Конечно, нет возможности убедительно противопоставить этому положению весомый логический контраргумент, особенно после военных потрясений XX в. Погибли не только миллионы людей. Лишилось авторитета большинство привычных общественных институтов, смысл существования которых в сознании людей был связан фактически с обеспечением жизненной стабильности и благоденствия.

Однако дело здесь совсем не в логике. Подобные релятивистские оценки построены на утрате принципиального онтологического различия между совокупностью людей и общиной. Перед толпой никакой ответственности за содеянное никто не несет, иное дело, когда жизнь человека зависит от сотрудничества в общине во всей полноте бытия человека. Ведь заметное нарушение достоверной общественно значимой связи между словом и делом, на которой веками строилась жизнь, сегодня оказывается наказуемым только в коммерческих делах, во всех других внеэкономических, «неинтересных» видах общественной деятельности нарушение этой связи становится практически нормой, закрепленной уже на законодательном уровне ряда современных цивилизованных стран. Свидетельство тому – непрекращающиеся дебаты по поводу «двойных» стандартов в политических, экономических и нравственных сферах, в общественной и личной жизни.

На поверхности аргументации адептов релятивизма лежит вполне различимая мировоззренческая установка, уходящая своими корнями в глубь тысячелетий. Фактически утверждается аксиома о возможности полного пренебрежения фактом существования общества как социального явления, отнюдь не сводимого к конгломерату человеческих существ. На этой, по сути, догме, мы видим сегодня, как последовательно строятся интернациональные массы человеческой общности, в которой ликвидируется само понятие общественно значимого типа связей: отношений между поколениями, между детьми и родителями, между мужем и женой. Реанимируется древний эллинистический тип человека, развившийся особенно активно после походов Александра Македонского, – человек мира, – космополит [14, с. 288].

Реализация подобной мировоззренческой установки приводит к практике, утверждающей взаимно однозначное соответствие определенной системы знаков и той мотивации, которая в совместной деятельности людей эту систему знаков породила. Историческое развитие такого варианта науки строилось на гипотезе о возможности описания «эмпирического факта» посредством «протокольных предложений», которые однозначно и объективно всеми учеными могут применяться для описания предмета их интереса [17, с. 34].

Такая модель соответствует тем видам общественной деятельности, совокупность которых должна наиболее полно и адекватно определять всю жизнь людей во всем ее многообразии. Именно Аристотель, столь возносимый сегодняшней научной и философской средой, был теоретиком, а его ученик Александр Македонский – практиком, реализовавшим этот проект. Несмотря на то что в естественных науках работоспособность аристотелевского метода классификации категорий сегодня попадает под довольно жесткую критику [5, с. 239], в гуманитарной сфере не прекращаются попытки таких построений.

Подобные модели общественных и личностных отношений основаны на идее доступности знаковой формализации отношений между людьми – это, собственно, результат экстраполяции общественной практики в сфере материального мира на мир духовной жизни. Считается, что любой мотив поведения человека может быть переведен в разряд общественно контролируемого явления. Эта иллюзия поставлена в основание стратегической модели так называемой информатизации общества, призванной обеспечить тотальный контроль за жизнью человека.

Такая мировоззренческая доминанта приводит к кризису в сфере творческих, духовных устремлений общества. История Древней Греции и Древнего Рима показала и расцвет, и закат такого подхода к моделированию жизненных процессов. Вполне определенно по поводу развития творческой жизни общества заявляют современные лингвисты: «До сих пор остается неясным, в какой степени высшие формы общения (художественное творчество, поэзия) могут служить предметом обучения» [6, с. 14].

Какой же возвращающий нас в современность мировоззренческий вывод следует из предыдущих рассуждений? На наш взгляд, это должно быть утверждение о необходимости сохранения духовнонравственной детерминанты во всех формах научно организованной социальной практики.

Действительно, если современная общественная практика, обнаруживающая катастрофическую несостоятельность предыдущих экспериментов над жизнью, не есть критерий достоверности исследуемых моделей, если страдания миллионов людей – это лишь случайные события, выпадающие из оценки доброкачественности и оцениваемые с позиции антиметафизической доктрины, фактически представляемой позитивизмом во всех его мутациях, то нам остается лишь привести конкурирующие позиции к сопоставлению.

Следует обратить внимание, что к этому же позитивистскому направлению относится положение о том, что именно имморальные, антиметафизические «идеалы» всегда служат руководством в достижении практических результатов жизненной стратегии. На этой же утилитарной идеологии, собственно, и строится деятельность СМИ, изготавливающих эти «идеалы». Дело в том, что в современный лексикон как бы сами собой входят словосочетания, которых не встретить в духовной литературе предыдущих веков. Языческий «герой-полубог» – это экстраполяция специально подобранных обычных, но гипертрофированных способностей человека, в основном физических, редко интеллектуальных, и еще реже нравственных; «идеал» – явно недостижимый для всех и каждого, но помещенный в разряд вожделенной фантазии-мечты, – мифологизированный образ жизни, и прочие «образцы» общественной жизни, – все суть принадлежности модели, основанной на подражании и воспроизведении внешних знаков.

Известно, что активное возрождение этих моделей в России началось с романтизма в началесередине XIX в. Конечно, как культурный и речевой рецидив некоторые из этих слов можно встретить даже в церковном тексте, – ведь не в безвоздушном пространстве находятся его читатели, – однако в православии ясно определен мотив поведения человека – «не от мира сего» (Ин. 17; 14– 16), который отнюдь не сводится к культурологическим, социологическим, экономическим и прочим контролируемым воспроизводимым параметрам. Собственно, именно убежденность в несомненной возможности разложения православного мировосприятия на «стихии мира» (Кол. 2; 8) приводит к появлению системных ошибок, к означенным выше социальным противоречиям в большинстве современных систем, моделирующих общественно значимые отношения.

Порой православная нравственная религиозная максима в публицистике противопоставляется «заботам века сего» с выдвижением их в качестве доминанты, нарушающей иерархию ценностей, по которой Церковь предлагает организовывать повседневную деятельность людей. Эта направленность имеет вполне заметную осознанную цель – развить потребительский рынок и перейти на так называемое «демонстративное» потребление, появившееся еще на ранних стадиях развития общества в виде агональной мотивация поведения [10, с. 109; 7, с. 257], охватившей все стороны общественной жизни, но ставшее массовым явлением в эпоху индустриального общества [4, с. 57–71], когда мотив приобретения вещей был в значительной степени сконструирован и адаптирован для «средних» слоев общества «идеалом» элитарного потребления.

Естественно, может возникнуть вопрос о том, какое отношение эти исторические реминисценции имеют к православному пониманию проблем, связанных с войной? Дело в том, что любая неадекватная модель организации общественных и личностных отношений, с точки зрения православия построенная на искажении Богом данному человеку достоинства, – это закладка для будущих конфликтов. Ведь совсем необязательно проявлять физическое насилие для порабощения человека, чтобы превратить его в послушное рабочее орудие, – а ведь это, собственно, всегда и было целью военных действий.

РПЦ не может оставаться в стороне от нравственной оценки подобных деяний, извращающих высокий образ человеческих отношений, человеческого достоинства. Попутно можно отметить, что в модели создания дисперсной массы людей утрачивается, как ни странно, такое столь широко сегодня употребляемое понятие, как «справедливость», в то время как в словаре представителей такой человеческой общности речевой доминантой становятся понятия «удачливость», «случайность», «благоприятное стечение обстоятельств», «особые исключительные способности индивида», – и прочее подобное, – которым почему-то повезло в науке, в бизнесе, в полезных знакомствах. И во всех этих случайно определяющих искомый результат условиях обнаруживается желаемый престижный идеальный результат – пример для подражания. Напротив, никакой закономерности, связи результата с прилагаемыми нравственными, духовными, интеллектуальными усилиями здесь не предполагается, поскольку работает декларация: равные возможности всех при равных условиях всех и каждого. Это, как нетрудно заметить, иная формулировка определения дисперсной человеческой массы, поставляемой в эквивалент обществу, построенная на очевидной мифологизации исторического процесса.

В такой модели нет прошлого, нет будущего, есть только «здесь и сейчас» с естественной для нее формулой «бери от жизни все». Само собой, в этих условиях вполне комфортно ощущает себя

так называемая коррупция, поскольку никаких «отложенных» мотивов деятельности «на завтра» нет, ибо нет и самого «завтра», – нет общественно значимой связи с будущей жизнью общины. О какой справедливости заявлять – и кому и перед кем? Работает в таких условиях разве что ожидание страха от юридически оформленной мести возмещения за причиненный ущерб или получаемый ущерб от нарушения тех же, все-таки общественных, законов. Сегодня эта же ситуация в России вполне заметна и вполне вкладывается в парадигму аристотелевских категорий, построенных «без связи» [1].

Можно заметить, что по поводу нарушений «справедливости» у РПЦ сегодня практически нет ни единого комментария или замечания к современному состоянию общественных отношений – тем более никаких личностных оценок, личностных претензий. Это понятно, поскольку Церковью ставится задача преображения существующих отношений между людьми соответственно Божьим Заповедям, но отнюдь не призывы к изменению политической и экономической модели, – члены общества должны сами делать выбор в отношении способа организации своего будущего, если оно вообще стремится его иметь.

В связи со сказанным следует отметить, что факт онтологической несостоятельности сплошной формализации человеческих отношений на деле вполне осознается организаторами проекта по тотальной информатизации общества. Отсутствие общества с его традиционными связями вполне, по их мнению, компенсируется созданием муляжа общины, а именно, созданием сословия «мудрецов», что вполне повторяет идеологию аристотелевского мировосприятия [2].

Очевидная для православного религиозного понимания проблема противостояния войне, сохранения человеческого достоинства, недопустимости экстраполяции мести, чувства «справедливого» гнева и подобных эмоционально окрашенных агрессивных мотивов поведения в практике общественного бытия зачастую вызывает не только непонимание, но, напротив, всячески тренируется, возбуждается с помощью СМИ, особенно в молодежной среде, именно враждебное отношение к человеку. Наиболее заметный недостаток этой модели – это отсутствие учета внеэкономической, идеологической мотивации людей. Попрание нравственности возведено в статус общественно значимого мотива деятельности. Ее систематическое игнорирование приводит к существенным ошибкам в прогнозируемых результатах – появляются непредсказуемые последствия в поведении людей, в частности в виде тех же террористических акций.

В условиях светского государства и при отсутствии общественного согласия в необходимости самого факта существования определяющего единого нравственного ориентира у власти нет инструментов для регулирования мотивации творческой деятельности, что усугубляет ситуацию нарастающее давление потребительской идеологии. Сегодня кризис творчества во всех сферах, начиная с культуры и кончая наукой, вполне очевиден во всем мире, - основная деятельность - эпигонство. По поводу культурных последствий таких установок в литературе вполне определенно высказался Патриарх Кирилл: «Современная массовая культура, получившая название постмодернистской, есть не что иное, как культура относительности, культура антиценностей. Когда ценности становятся относительными, то они превращаются в антиценности. Эта литература не принимает сакрального измерения человеческой жизни, она выхолащивает сакральное и разрушает традиционные нравственные ориентиры. Нередко в этой литературе размываются границы добра и зла настолько, что от нее веет духом апокалипсиса. Культура постмодернизма, сколько бы приставок "пост" мы к ней ни прибавляли, не способна вывести современного человека из глубокого духовного и нравственного кризиса, в котором он оказался. А почему? Да потому что культура, построенная на отрицании опыта предшествующих поколений, на отрицании традиций, на разрушении вечных нравственных истин, на постулировании относительности моральных норм, априори деструктивна и ввергает людей в страшный духовный хаос. И потому она нежизнеспособна» [15].

Такому подходу к жизни можно противопоставить только модель, организованную на идеологических мотивах, нравственно возвышающих человека и препятствующих его низведению до уровня биологической особи. Конечно, приобретение нравственного убеждения не может быть осуществлено в рамках мировоззренческой эклектики, осуществляемой в форме религиозного синкретизма. В качестве одного из последних примеров организационной и культовой реализации подобного религиозного опыта можно назвать Храм Всех религий в Казани. Принципиальная невозможность создания сегодня синкретической нетрадиционной религии, на наш взгляд, порождена следующими обстоятельствами. Слишком велика дистанция в культурах и привычках людей. Еще большая трудность в межчеловеческом общении возникает из-за отсутствия единого общего дела, вслед за ответственностью за результат которого пред своей общиной могло бы возникнуть взаимопонимание между разными формами религиозных объединений.

Таким образом, существование критерия, по которому различается деятельность, унижающая человеческое достоинство и обеспечивающая творческое восхождение к нему, немыслимо вне гармоничных общественных и личностных отношений. Модель, не учитывающая проблему восстановления жизнью оправданных связей в обществе, работает в том же направлении, что и представления, приведшие к катастрофе XX в.

Если в чьей-то практике понятийные универсалии входят в противоречие с «естественными» мотивами поведения, то тем хуже для универсалий. Как ни трагично, – исторический опыт показывает, – даже смерть близких людей, единомышленников, боевых товарищей не является достаточным условием для пересмотра понятийных ориентиров, пригодных для совместного конструктивного дела.

Еще раз приходится обратить внимание, что речь, как один из видов моделирующих систем, напрямую зависит от выбранного вида деятельности в качестве доминанты развития жизни.

Естественно возникает вопрос, как найти то общее дело, совместно совершаемое, что даст нам возможность устанавливать язык достоверного миролюбивого общения друг с другом?

Выход здесь один, он указан как основание для практики РПЦ: «...любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас» (Мф 5, 44; Лк 6, 27–35).

Для РПЦ это не фигура речи. По благословению Патриарха Кирилла [18] неоднократно осуществлялись акции по доставке гуманитарной помощи, в частности, в зоны, пострадавшие от бесчинств искателей «своего». Важно, что в этой благотворительности принимали участие лидеры идеологически разнородных течений исламского мира. Эта практика, хотя и достаточно ограниченная по своим как политическим, так и экономическим ресурсам, может находить позитивные отклики в противостоящих идеологических течениях [19].

Тот же исторический опыт подсказывает, что формирование научных понятий происходит не раньше, чем совершается становление понятий житейских. А ведь любое понятие есть продукт обобщения личного опыта, приобретаемого в коллективном труде, ориентированного на достижение достоверного общественно значимого результата.

РПЦ считает, что старые русские сказки о героях-молодцах, забредших к Бабе-яге, имеют непререкаемый позитивный конструктивный смысл, годный для решения современных опасных для самой жизни конфликтов: ты сначала напои, накорми, а потом и о деле спрашивай. Похоже, никаких новых данных, раскрывающих глаза на мир, нам предложить не удается. Можно лишь постараться воспользоваться остатками традиционных максим, которые еще не совсем затерты постмодернистскими потоками сознания.

Подведем итог. В условиях мировоззренческого эклектизма и одновременного обострения идеологических конфликтов большая ответственность лежит на Церкви, которой определенно есть что противопоставить напору растущей бездуховности. Церковное мнение, выраженное в практической деятельности, подтверждает, что и в современном обществе может и должна быть достигнута согласованность между сферами духовной и материальной жизни. Обращаясь к социальной концепции РПЦ, нетрудно заметить, что этот документ в определенном смысле обозначает раздел сфер влияния на материальные – внешние, заботу о которых берет на себя государство, и на духовно-нравственные, где ответственность берут на себя общество и Церковь, если не в масштабах всего общества, то, по крайней мере, большей его части, в организации преемственности жизнеспособных, актуальных традиций. Моделирование развития общества, построенное на учете личностных и общественных потребностей, проверенных на церковной практике организации стабильной государственной жизни, представляет достаточно надежную перспективу. Безусловно, для продуктивного использования этого опыта потребуется продуманный перевод описания прежних определяющих общественное развитие доминант на язык, учитывающий последние достижения науки, при этом без утраты исторически проверенных достоверных перспектив.

Список литературы

- 1. *Apucmomeль*. Категории. Гл. 4. URL: https://profilib.net/chtenie/33098/aristotel-kategorii.php (дата обращения: 27.08.2017).
- 2. Аристотель. Метафизика. Кн. первая, гл. 1. URL: http://www.100bestbooks.ru/files/Aristotel_Metafizika.pdf (дата обращения: 27.08.2017).
- 3. Васильева О. Ю. Русская Православная Церковь в политике Советского государства в 1943–1948 гг.: дис. ... д-ра ист. наук. М., 1998. 294 с. URL: http://www.dissercat.com/content/russkaya-pravoslavnaya-tserkov-v-politike-sovetskogo-gosudarstva-v-1943-1948-gg (дата обращения: 15.09.2017).
- 4. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 194 с. URL: http://library.fa.ru/files/Veblen.pdf (дата обращения: 17.11.2017).
 - 5. Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987. 368 с.

- 6. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения. Вопросы методологии. М.: Наука, 2008. 280 с.
- 7. *Гуревич А. Я.* Категории средневековой культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Искусство, 1984. 350 с. URL: http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2012/07/A._Ya._Gurevich_Kategorii_srednevekovoy_kulturyi._2e_izd._ ispr._ i_dop._M._Iskusstvo_1984..pdf (дата обращения: 17.11.2017).
- 8. Доклад митрополита Смоленского и Калининградского Кирилла, председателя Отдела внешних церковных сношений Московского Патриархата «Об основах социальной концепции Русской Православной Церкви». URL: http://www.sedmitza.ru/lib/text/429361/ (дата обращения: 15.09.2017).
- 9. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 208 с.
- 10. Зайцев А. И. Культурный переворот в Древней Греции VIII–V вв. до н. э. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Л. Я. Жмудя. СПб. : филол. фак. СПбГУ, 2001. 320 с. URL: http://www.sno.pro1.ru/lib/zaitsev/6.htm (дата обращения: 17.11.2017);
- 11. Котков В. М., Коткова Ю. В. Военное духовенство России. Страницы истории: учеб. пособие. СПб., 2005. 187 с. URL: http://social-orthodox.info/materials/5_13_kotkov_vyacheslav_mihaylovich.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
- 12. Основы социально концепции Русской Православной Церкви. М.: Изд-во Московской Патриархии, 2000. 160 с. URL: https://azbyka.ru/osnovy-socialnoj-koncepcii-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi (дата обращения: 15.09.2017).
- 13. Русская Православная Церковь в советское время (1917–1991). Материалы и документы по истории отношений между государством и Церковью / сост. Г. Штриккер. М.: «Пропилеи», 1995. 400 с. URL: http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/shtrikker_dokumenty.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
- 14. Словарь античности / пер. с нем. М.: Прогресс, 1989. 704 с. URL: https://yadi.sk/i/5hr30PCDtD3xH (дата обращения: 10.10.2017).
- 15. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на церемонии вручения Литературной премии им. святых Кирилла и Мефодия 22 мая 2013 года. URL: http://www.patriarchia.ru/db/text/2989815.html_(дата обращения: 07.12.2017).
- 16. Федеральный закон от 26 сентября 1997 г. № 125-ФЗ (ред. от 6 июля 2016 г.) «О свободе совести и о религиозных объединениях» // СПС «Гарант». URL: http://base.garant.ru/171640/ (дата обращения: 15.09.2017).
- 17. Шлик М. О фундаменте познания // Аналитическая философия: Избранные тексты / сост., вступ. ст. и коммент. А. Ф. Грязнова. М.: Изд-во МГУ, 1993. 181 с. URL: http://bookre.org/reader?file=797495&pg=36 (дата обращения: 17.11.2017).
- 18. Религиозные общины России провели беспрецедентную по масштабам гуманитарную акцию в Сирии. URL: https://mospat.ru/ru/2018/02/06/news156268/ (дата обращения: 25.02.2018).
 - 19. Голос ислама. URL: https://golosislama.com/?cat=2 (дата обращения: 25.02.2018).

Russian Orthodox Church in modern Russian society

M. N. Golik

competitor, Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky. Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: mihail.golik@yandex.ru

Abstract: The article deals with the religious organization, the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate), where it is a significant subject of public life in modern Russian society. Moral and religious motives that have being historically determined the form and content of relations between people, are shown. The grounds, on which models of social relations are built today, are described. It is noted that in the capacity of the most typical form of modern social activity of the Russian Orthodox Church a social practice of the Church in solving the problem of peaceful settlement of the contradictions between the adherents of opposing ideologies acts. At the same time the methodological limitation and practical danger of the principle of ideological relativism are shown. The growing tendency to erasing of natural and cultural-historical differences between human communities becomes the main social consequence of ideological relativism today. Another side of the practical realization of the principle of relativism is the formalization of interpersonal relations, which gave rise to the positivist project of the information society.

Immoral "ideals" of delivering the final results of the life strategy that are introduced through the media and potentially are able to turn into anti-values become one more variant of practical application of anti-metaphysical ideology of positivism in the life of modern society.

It is concluded that in a situation of ideological eclecticism and the simultaneous exacerbation of ideological conflicts, a large proportion of the responsibility lies on the Church, which definitely has something to counter the pressure of the growing lack of spirituality. Church view expressed in practical activities, confirms the assumption that in the modern technogenic and consumer oriented society a reasonable agreement between the spiritual and material spheres of existence can and should be achieved.

Keywords: spirituality, model, ideology, tradition, the Russian Orthodox Church, positivism

References

- 1. Aristotle. Kategorii. Gl. 4 [Categories. Ch. 4]. Available at: https://profilib.net/chtenie/33098/aristotel-kategorii.php (date accessed: 27.08.2017).
- 2. Aristotle. Metafizika. Kn. pervaya, gl. 1 [Metaphysics. Book first, chapter 1]. Available at: http://www.100bestbooks.ru/files/Aristotel_Metafizika.pdf (date accessed: 27.08.2017).
- 3. Vasil'eva O. YU. Russkaya Pravoslavnaya Cerkov v politike Sovetskogo gosudarstva v 1943–1948 gg.: dis. ... d-ra ist. nauk [Russian Orthodox Church in Soviet state policies in 1943-1948.: dis. ... Dr hist. sciences]. M. 1998. 294 p. Available at: http://www.dissercat.com/content/russkaya-pravoslavnaya-tserkov-v-politike-sovetskogo-gosudarstva-v-1943-1948-gg (date of appeal: 15.09.2017).
- 4. *Veblen T. Teoriya prazdnogo klassa* [Theory of a leisure class]. M. Progress. 1984. 194 p. Available at: http://library.fa.ru/files/Veblen.pdf (date accessed: 17.11.2017).
 - 5. Heisenberg W. SHagi za gorizont [Steps for horizon]. M. Progress. 1987. 368 p.
- 6. Gvishiani N. B. YAzyk nauchnogo obshcheniya. Voprosy metodologii [Language of scientific communication. Methodological issues]. M. Nauka. 2008. 280 p.
- 7. *Gurevich A. YA. Kategorii srednevekovoj kul'tury. 2-e izd., ispr. i dop.* [Categories of medieval culture]. 2nd ed., corr. and add. M. Iskusstvo. 1984. 350 p. Available at: http://www.al24.ru/wp-content/uploads/2012/07/ A._Ya._Gurevich_Kategorii_srednevekovoy_kulturyi._2e_izd._ispr._i_dop._M._Iskusstvo_1984..pdf (date accessed: 17.11.2017).
- 8. Doklad mitropolita Smolenskogo i Kaliningradskogo Kirilla, predsedatelya Otdela vneshnih cerkovnyh snoshenij Moskovskogo Patriarhata «Ob osnovah social'noj koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi» Report by Metropolitan Kirill of Smolensk and Kaliningrad, Chairman of the Moscow Patriarchate's Department for external Church relations, on the basis of the social concept of the Russian Orthodox Church. Available at: http://www.sedmitza.ru/lib/text/429361/(accessed: 15.09.2017).
- 9. Zagvyazinskij V. I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: tutorial for student of higher ped. institutions']. 4th ed., ster. M. Publ. center "Academy". 2007. 208 p.
- 10. Zajcev A. I. Kul'turnyj perevorot v Drevnej Grecii VIII–V vv. do n. eh. Izd. 2-e, ispr. i dop. [Cultural revolution in Ancient Greece in the VIII–V centuries BC]. Ed. 2nd, corr. and add. / under the editorship of L. Ya. Zhmud'. SPb. Philol. Fac. of St. Petersburg State University. 2001. 320 p. Available at: http://www.sno.pro1.ru/lib/zaitsev/6.htm (circulation date: 17.11.2017);
- 11. Kotkov V. M., Kotkova YU. V. Voennoe duhovenstvo Rossii. Stranicy istorii: ucheb. posobie [Military clergy in Russia. Pages of history: textbook]. SPb. 2005. 187 p. Available at: http://social-orthodox.info/materials/5_13_kotkov_vyacheslav_mihaylovich.pdf (date of appeal: 15.09.2017).
- 12. *Osnovy social'no koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi* The foundations of the social concept of the Russian Orthodox Church. M. Publishing house of the Moscow Patriarchate. 2000. 160 p. Available at: https://azbyka.ru/osnovy-socialnoj-koncepcii-russkoj-pravoslavnoj-cerkvi (date of appeal: 15.09.2017).
- 13. Russkaya Pravoslavnaya Cerkov' v sovetskoe vremya (1917–1991). Materialy i dokumenty po istorii otnoshenij mezhdu gosudarstvom i Cerkov'yu The Russian Orthodox Church during the Soviet period (1917-1991). Materials and documents on the history of relations between the state and the Church / comp. G. Stricker. M. "The Propylaea". 1995. 400 p. Available at: http://stavroskrest.ru/sites/default/files/files/books/shtrikker_dokumenty.pdf (date of appeal: 15.09.2017).
- 14. *Slovar' antichnosti* Dictionary of antiquity. M. Progress. 1989. 704 p. Available at: https://yadi.sk/i/5hr30PCDtD3xH (date accessed: 10.10.2017).
- 15. Slovo Svyatejshego Patriarha Kirilla na ceremonii vrucheniya Literaturnoj premii im. svyatyh Kirilla i Mefodiya 22 maya 2013 goda His Holiness Patriarch Kirill speaks at the ceremony of presenting the Literary award n.a. saints Cyril and Methodius on May 22, 2013. Available at: http://www.patriarchia.ru/db/text/2989815.html (date accessed: 07.12.2017).
- 16. Federal law No. 125-FZ of 26 September 1997 (amended on 6 July 2016) "On freedom of conscience and religious associations" // SPS Garant. Available at: http://base.garant.ru/171640/ (accessed: 15.09.2017). (in Russ.)
- 17. SHlik M. O fundamente poznaniya [On the foundations of knowledge] // Analiticheskaya filosofiya: Izbrannye teksty Analytic philosophy: Selected texts / comp., introd. article and comments A. F. Gryaznov. M. Moscow State University Publishing House. 1993. 181 p. Available at: http://bookre.org/reader?file=797495&pg=36 (date accessed: 17.11.2017).
- 18. Religioznye obshchiny Rossii proveli besprecedentnuyu po masshtabam gumanitarnuyu akciyu v Sirii Russia's religious communities have carried out an unprecedented humanitarian action in Syria. Available at: https://mospat.ru/ru/2018/02/06/news156268/ (accessed: 25.02.2018).
- 19. $Golos\ islama$ The voice of Islam. Available at: https://golosislama.com/?cat=2 (circulation date: 25.02.2018).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 371.47.022

doi: 10.25730/VSU.7606.18.009

А. К. Волнин – основатель кафедры педагогики Вятского института народного образования

В. Б. Помелов

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена жизни и деятельности видного российского педагога и организатора народного образования первой половины XX в. Александра Константиновича Волнина (1872–1942). В статье приводятся его биографические данные, показан крупный вклад Волнина в дело развития педагогического образования в России и на Украине. Приводятся сведения о его научных работах. А. К. Волнин работал в духовных и светских образовательных учреждениях Пскова и Киева. Был директором Велико-Сорочинской учительской семинарии (1909–1914), а также Полтавского учительского института (1914–1917), где как раз в эти годы учился А. С. Макаренко. Показаны усилия А. К. Волнина по открытию и организации работы учительского института в г. Новониколаевске (1917–1920) (ныне г. Новосибирск). Следующее место работы А. К. Волнина – Вятский институт народного образования (1922–1925), где он стал фактически основателем кафедры педагогики. Приводятся данные о семье А. К. Волнина. Включена оценка деятельности педагога, данная его бывшим учеником А. С. Макаренко.

Ключевые слова: А. К. Волнин, А. С. Макаренко, Полтавский учительский институт, Новониколаевский учительский институт, Вятский институт народного образования, Ю. Н. Дернов, Г. А. Созинова, Б. А. Волнин.



А. К. Волнин

Всякий раз, когда автору этих строк приходится обращаться к личности А. С. Макаренко, неизменно вспоминается и имя его учителя – Александра Константиновича Волнина. Этот человек сделал так много хорошего для развития образования в нашей стране, причем в самых разных ее регионах, в том числе и в нашем Вятском крае.

Однако, как ни странно, до сих пор в историко-педагогической литературе нет даже более или менее крупного очерка о жизни и деятельности А. К. Волнина. Даже в тех редких случаях, когда встречаешь упоминания о Волнине, он неизменно характеризуется исключительно как учитель великого педагога Макаренко.

Что ж, любой педагог гордился бы таким учеником! Но заслуги А. К. Волнина гораздо шире того, чтобы навсегда остаться в истории педагогики лишь фигурой, находящейся «в тени великого ученика».

Данная статья включает в себя биографические сведения о А. К. Волнине и ставит перед собой цель по возможности хоть в какой-то степени устранить это «белое пятно». Сделать это тем более уместно, что совсем недавно, в 2017 г., исполнилось 145 лет со дня рождения А. К. Волнина.

© Помелов В. Б., 2018

А. К. Волнин родился 25 августа 1872 г. в Ростовском уезде Ярославской губернии в семье священника. В 1893 г. он окончил Ярославскую духовную семинарию, 9 июня 1897 г. – историческое отделение Московской духовной академии. С 1898-го по июль 1900 г. Волнин жил во Пскове, где преподавал богословско-философские предметы, еврейский и немецкий языки в духовной семинарии и географию в епархиальном женском училище.

Затем переехал в Киев, где работал в духовной семинарии и частной женской гимназии Смирновой. Одновременно состоял сотрудником и помощником редактора издаваемого в Киевской семинарии журнала «Руководство для сельских пастырей». В 1902–1903 гг., как впоследствии писал в анкете, «проработал практический курс психологии у профессора Киевского университета Сикорского» [1].

Основные труды А. К. Волнина посвящены духовной тематике. Первая его работа – статья «Иудейские и христианские идеи в книгах Сивилл», опубликованная в журнале «Вера и разум» (1899, № 2, № 3, № 5). Она была посвящена изучению апокалиптической литературы; в ней анализировались иудейские и христианские сведения, вошедшие в корпус писаний, известных как пророчества Сивилл. В 1908 г. А. К. Волнин защитил в Киеве магистерскую диссертацию на тему «Мессия по изображению пророка Исайи: Опыт библейско-богословского и критико-экзегетического исследования пророчеств Исайи о лице Мессии». В этом труде автор проделал большую работу по текстуальной критике мессианских пророчеств. Волнин разбирает многочисленные древние и новые теории по вопросу о мессианских местах у Исайи и дает свою оценку различных толкований [2].

Им было написано большое количество научных работ не только духовного, но и светского характера. Укажем такие статьи А. К. Волнина, как «Сословное обособление русского духовенства. Исторический очерк», «Роль женщины в первоначальной и последующей истории старообрядского раскола», «Основные идеи в книгах Сивиллы», «Печаловники в Древней Руси. Историко-педагогический очерк», «Неплюевское трудовое братство», «Недостаток вдумчивости и излишнее усердие в просветительском деле».

С 5 ноября 1909 г. по июль 1914 г. А. К. Волнин был директором Велико-Сорочинской учительской семинарии имени Н. В. Гоголя и членом школьного отделения Миргородской земской управы. В семинарии он преподавал педагогику.

С июля 1914 г. по июль 1917 г. он работал директором Полтавского учительского института (как раз в эти три года там учился будущий великий педагог А. С. Макаренко) и председателем педагогического совета частной женской гимназии Ахшарумовой, в дальнейшем ставшей Мариинской гимназией, то есть содержавшейся на средства ведомства императрицы Марии. В институте он преподавал педагогику и логику.

Полтавский учительский институт был четвертым по счету в Киевском учебном округе. Организатором института и его первым директором и стал А. К. Волнин. С 1917 г. он был председателем Полтавского правления общества взаимопомощи служащих Киевского учебного округа. А. К. Волнин был награжден орденами Анны и Станислава II и III степеней, имел чин статского советника.

8 июля 1917 г. в Министерстве народного просвещения было подписано постановление об открытии четвертого по счету в Западной Сибири Новониколаевского учительского института. Предшественницей института была существовавшая в Новониколаевске с 1911 г. четырехклассная учительская семинария, содержавшаяся на министерские средства и готовившая учителей для сельских школ. Ежегодный выпуск составлял до 25 человек. В конце июля Новониколаевский исполнительный комитет общественного самоуправления (так назывался руководящий губернский орган власти при Временном правительстве) получил от попечителя Западно-Сибирского учебного округа письмо с просьбой принять необходимые меры по оборудованию помещения института и своевременному началу занятий. Открытие института состоялось в октябре 1917 г. Директором был назначен А. К. Волнин, который ранее сдал дела в Полтаве новому директору Ф. В. Лисогорскому. Вместе с Волниным в Новониколаевск (ныне Новосибирск), спасаясь от насильственной украинизации и разгула бандитизма, прибыли еще несколько его коллег по Полтавскому учительскому институту. Среди преподавателей выделялся Ф. В. Калинин, имевший двадцатилетний педагогический стаж и являвшийся членом Совета по народному образованию г. Новониколаевска.

Новониколаевский учительский институт разместился временно в помещении реального училища, в самом центре города – на углу Николаевского проспекта и Воронцовской улицы. Министерство народного просвещения предоставило средства в размере 19 470 рублей для найма и оборудования помещений.

В прежние годы этих денег хватило бы надолго. Но сейчас это были, как говорится, сущие копейки. 1917 г., как известно, был не самым лучшим временем для открытия института. Деньги стремительно обесценивались, и на нормальное финансирование института их, разумеется, не хватало.

А. К. Волнин, естественно, возлагал особые надежды на помощь местных органов самоуправления, особенно в связи с предполагавшимся строительством собственного корпуса на отведенном институту участке, но город отказался взять на себя содержание института [3].

В предоставленном корпусе институт проработал недолго. По решению комиссии по реквизиции помещений от 20.03.1919 г. помещение подлежало реквизиции; в нем разместились военные, а институту, в порядке компенсации, выделили небольшое здание «Закупсбыта» и квартиру.

Несмотря на сложнейшую обстановку вокруг молодого учительского института и равнодушное отношение отдела народного образования, стараниями директора и его коллег работа учебного заведения была поставлена на должный уровень.

А. К. Волнин стремился к налаживанию деловых отношений с коллегами из других учебных заведений того же профиля. 5–11 августа 1917 г. в Петрограде проходил I всероссийский съезд представителей учительских институтов. В работе съезда принимал участие и А. К. Волнин. 8 августа он выступил на съезде с докладом на тему «О постановке преподавания педагогических дисциплин в реформированных учительских институтах».

В Новониколаевске А. К. Волнин организовал активную часть педагогической общественности города, создав педагогическое общество. На очереди стояло решение вопроса об открытии при институте курсов по подготовке учителей.

С 10.10.1920 г. при институте планировалось открыть педагогические курсы. В Новони-колаевском учительском институте были три отделения: словесно-историческое, физико-математическое и естественно-географическое. В институте Волнин преподавал логику, психологию и педагогику. Он строил планы развития института.

Институт готовился, как и аналогичные учебные заведения по всей стране, к преобразованию в ИНО (институт народного образования).

У руководства были основания для открытия на базе института педагогического вуза нового типа. Преподавательский коллектив готовился к открытию, были составлены учебные программы в соответствии с разработанными для ИНО требованиями. Однако реальная действительность оказалась печальной.

Все приготовления в один момент были прекращены. Постановлением Сибирского отдела народного образования от 10.11.1920 г. А. К. Волнину было поручено в недельный срок приспособить здание бывшего учительского института для размещения этого самого отдела. Новой власти надо было куда-то размещать своих стремительно плодившихся чиновников.

В этих условиях Новониколаевский учительский институт был вынужден прекратить работу. Сотрудники и студенты были распущены.

А. К. Волнин оставался директором вплоть до самого закрытия института, и в течение еще почти двух лет жил в Новониколаевске. В 1918–1921 гг. он был председателем педагогического общества. В 1920–1921 гг. заведовал педагогическими курсами и секцией педагогического образования в отделе народного образования. На курсах он преподавал психологию (общую и детского возраста). В 1921 г. заведовал педагогическим отделом управления профессионального образования. В 1921–1922 гг. работал помощником по учебной части директора I Сибирского опытного педагогического техникума в г. Новониколаевске.

А. К. Волнину, тем не менее, хотелось все-таки работать в высшем учебном заведении. Поэтому он принял решение переехать в г. Вятку, о котором он слышал много хорошего. С 1923 г. он заведовал здесь педагогическими курсами переподготовки школьных работников ІІ ступени. В 1922—1924 гг. работал преподавателем Вятского педагогического института на кафедре педагогики [4, с. 340]. Фактически он стал основателем этой кафедры. Это подтверждают даже зарубежные исследователи [5, с. 295].

С 11 января 1925 г. А. К. Волнин – секретарь редакции журнала «Путь просвещения», выходившего в Вятке (редактором журнала был ректор института Николай Андреевич Дернов).

Казалось бы, все его устраивало в Вятке. Однако в конце августа 1925 г. А. К. Волнин уехал на постоянное место жительства в Москву [6].

Известный кировский краевед Александр Львович Рашковский (1946–2017) в своем блоге писал следующее: «Об Александре Константиновиче Волнине я впервые узнал, обнаружив в переписке Е.Д. Петряева¹ это письмо» [7]. Приведем цитату из этого письма, написанного в свое время моей многолетней коллегой, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры педагогики Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина Галиной Алексеевной Созиновой (1941–2014) в апреле 1972 г.: «...Александр Константинович Волнин заслуживает особого вни-

¹Евгений Дмитриевич Петряев (1913–1987) - кировский краевед.

мания. Это учитель Антона Семеновича Макаренко. В то время, когда Макаренко был студентом Полтавского учительского института, Волнин был директором этого института. Александр Константинович жил в Вятке и преподавал в педагогическом институте... <> Уехал он, потому что был глубоко обижен. Один очень непорядочный человек написал на него злобную инсинуацию в журнале "Красная молодежь". После Вятки А. К. Волнин работал завучем одной из московских школ. В 1939 году его нашел А. С. Макаренко. В 1940 г. ему (А. К. Волнину. – В. П.) было присвоено звание заслуженный учитель школы РСФСР. Умер он в 1942 г.» [8].

Информацию, содержавшуюся в приведенном письме, следует немного уточнить. А. К. Волнин преподавал с осени 1925 г. на рабфаке академии коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской и одновременно работал заведующим отделом учебных заведений управления железной дороги. В 1927 г. он перешел на работу учителем русского языка и литературы в школу № 1 Ярославской железной дороги.

В разговоре с Юрием Николаевичем Дерновым, сыном Николая Андреевича Дернова, ректора Вятского педагогического института имени В. И. Ленина в 1921–1926 гг., автор данной статьи специально поднимал вопрос о том, почему А. К. Волнин все-таки покинул Вятку².

Ю. Н. Дернов отъезд А. К. Волнина, так же как и отъезд ряда других известных преподавателей, например, знаменитого филолога, профессора Н. М. Каринского, объяснял весьма прозаической причиной.

К 1924 г. Гражданская война окончилась, жизнь в столичных городах постепенно стала налаживаться. Голод, донимавший ранее жителей Москвы и Петрограда (Ленинграда), отступил, и Волнин уехал туда, где ему хотелось проявить себя как педагогу на, так сказать, столичном уровне.

Отчасти это, конечно, так. Но нельзя не учитывать и другое, куда более важное обстоятельство. Известно, что вятские большевики в 1920–1930-е гг. славились на всю страну своей «истовостью», беспощадностью к своим идеологическим оппонентам.

Достаточно вспомнить историю уничтожения вятских церквей, в том числе собора Александра Невского – жемчужины отечественного храмостроения. А ведь никаких указаний из центра по его снесению не было. Все это делалось по местной инициативе. До сих пор одна из центральных улиц города Кирова (бывшей Вятки) носит имя руководителя губернского комсомола в 1920-е гг. Риммы Яковлевны Юровской, дочери небезызвестного Якова Юровского, руководителя казни семьи императора Николая ІІ. Р. Я. Юровская прожила длинную жизнь (1898–1980); автор данной статьи хорошо помнит ее выступление перед нами, тогдашними школьниками, в 1960-е гг.

Неудивительно, что в условиях безжалостной идеологической травли в печати и на институтских собраниях А. К. Волнину, священнику по образованию, поневоле пришлось уезжать куда глаза глядят...

Г. А. Созинова переписывалась с сыном А. К. Волнина Борисом (7.04.1906–?), доктором технических наук, профессором Московского инженерно-строительного института.

У А. К. Волнина были также сын Алексей (1.10.1909–?) и дочь Наталья (13.08.1912–?)³. Контакты Созиновой с Волниными прекратились в 1970-е гг., после смерти Б. А. Волнина.

Со смертью же самой Г. А. Созиновой оказались навсегда утраченными ценные фотографии и те известные ей фактологические данные, которые могли бы позволить составить более полную и точную биографию А. К. Волнина и его семьи.

К сожалению, сама Г. А. Созинова не опубликовала в печати то, что было ей известно о семье Волниных, поэтому автор данного материала был вынужден «с нуля», по крупицам собирать сведения об учителе Макаренко.

Все же нам удалось собрать, например, следующие сведения о жене А. К. Волнина Лидии Дамиановне (урожденной Макаровской). Она родилась 19 июля (10 августа) 1878 г. в местечке Завережье Невельского уезда Витебской губернии в семье священника. Окончила Мариинскую женскую гимназию в Витебске в 1896 г. В 1896–1900 гг. она работала учительницей начальной школы в Витебской губернии. В 1900–1905 гг. служила учительницей истории и русского языка в женской гимназии и женском коммерческом училище в г. Вроцлав Варшавской губернии. С 5.08.1920 г. по 17.09. 1922 г. – преподаватель обществоведения в железнодорожной школь II ступени г. Новониколаевска. С 16.10. 1922 г. – преподаватель обществоведения в Вятском школьном городке. В служеб-

²Наши встречи состоялись в 1989–1990 гг., во время его приездов в Киров, в частности для участия в торжествах по случаю 75-летия Кировского государственного педагогического института имени В. И. Ленина, отмечавшегося в ноябре 1989 г. Приезжал он в Киров и в 1990 г.

³По другим данным, она родилась в 1911 г.

ной анкете в 1923 г. она указала, что «работает над вопросом о фашизме». В конце августа 1926 г. Л. Д. Волнина уехала к мужу в Москву [9].

Теперь нам хотелось бы обратиться к той части биографии А. К. Волнина, которая связана с А. С. Макаренко. В молодости, в первые годы своей педагогической деятельности, Макаренко остро ощущал недостаток систематических научных знаний; ведь за плечами были лишь педагогические курсы. В 1914 г. открылся учительский институт в г. Полтаве (кстати, в один год с Вятским учительским институтом, в котором чуть позже пришлось работать Волнину, правда, это учебное заведение в годы работы Волнина называлось Институтом народного образования).

Учительские институты, несмотря на свое громкое наименование, вовсе не были высшими учебными заведениями. Их программа обучения была далека даже от гимназической.

Задача учительских институтов состояла в подготовке преподавателей для городских и высших начальных училищ, то есть для начальной школы. Поэтому в обучении превалировала методическая направленность.

Сюда поступали, как правило, учителя-практики, работавшие в начальной школе. Абитуриенты должны были иметь хотя бы два года педагогического стажа. Поступить в учительский институт было не так-то просто, поскольку таких институтов было в России совсем немного.

В Полтавском институте был серьезный конкурс (четыре-пять человек на место), прием был совсем небольшой. Официально обучавшихся называли воспитанниками. В 1914–1915 уч. г. их было всего 25–30, и состав воспитанников был пестрый. Рядом с молодыми юношами на скамьях аудиторий сидели порой взрослые женатые люди. В первый год принимали только мужчин. Однокурсники Макаренко происходили из демократической, в целом малообеспеченной, преимущественно крестьянской и рабочей среды.

Сдача вступительных экзаменов чуть было не закончилась для Антона Макаренко провалом. Директор института А. К. Волнин впоследствии вспоминал: «Он не выдержал испытания по закону Божьему, но зато по всем остальным предметам сдал испытания блестяще... Но он так выделялся своими знаниями и начитанностью в области общеобразовательных предметов, основательными ответами на испытаниях, что произвел очень сильное впечатление. И оно выразилось при объявлении результатов вновь принятым слушателям, позволив мне высказать уверенность, что Макаренко будет лучшим учеником на своем курсе, несмотря на неудачную сдачу испытания по закону Божьему».

И действительно, в 1917 г. Макаренко окончил институт первым по успеваемости – и даже получил золотую медаль за сочинение «Кризис современной педагогики».

В ряде источников указывается, что эта работа не сохранилась [7]. Однако Гетц Хиллиг утверждает, что этой работы вообще не существовало [5, с. 293–294]. Свою точку зрения он неоднократно излагал на международных конференциях макаренковедов в Москве, Полтаве и Киеве [10].

На празднование 20-летнего юбилея школы № 1 Ярославской железной дороги (в Москве) 18 февраля 1939 г. был приглашен А. С. Макаренко. Для Макаренко, который к тому времени уже жил в Москве, был известным всей стране педагогом и писателем, стало настоящим сюрпризом то, что в этой школе (с 1927 г.) работал Волнин.

Антона Семеновича как уважаемого гостя провели по школе. Во время этой экскурсии Макаренко обратил внимание на стенгазету, в которой оказалась заметка А. К. Волнина под названием «Школа прежде и теперь».

В ней он, в частности, писал о том, что «...старая школа страдала формализмом в отношении к учащимся, игнорируя их индивидуальные запросы, уважение которых отличает от нее современную школу».

А. С. Макаренко шутливо «раскритиковал» заметку и с теплотой сказал Волнину: «Вы ошибаетесь. Все учителя относились к нам внимательно и тепло, и я с удовольствием вспоминаю эти отношения» [11].

В своей речи на торжественном собрании А. С. Макаренко, в частности, сказал: «Среди вас я вижу и моего учителя – Александра Константиновича Волнина. После девяти лет работы в бедной железнодорожной школе я пошел учиться, и я попал в руки Александра Константиновича. Жизненные ценности не всегда поддаются точному измерению. Часто в руках наших нет даже тех масштабов, которыми можно измерить важнейшие явления. Так и мне трудно измерить и трудно вам рассказать, как много сделал для меня и для других Александр Константинович. Он был директором Полтавского учительского института перед самой революцией.

В то время, разумеется, директор не мог открыто быть большевиком и воспитывать большевистские характеры. Но из его рук много вышло большевиков, и многие из них положили головы на фронтах Гражданской войны. Это потому, что он был всегда настоящим человеком, и он воспитывал в нас лучшие человеческие стремления. В моем же педагогическом развитии он создал самые главные принципы и навыки духа. У него я заимствовал главное положение моей педагогической

веры: как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему. Сегодняшняя встреча с ним для меня чрезвычайно радостна. Я потерял его из виду двадцать два года назад. Я часто о нем вспоминал, и часто мне приходилось спрашивать себя: где Александр Константинович, отдал ли он революции свои замечательные силы?

Не зная ничего о нем в течение такого долгого времени, я, естественно, начинал сомневаться. И вот сегодня я вижу, с какой большой благодарностью, с каким искренним горячим чувством здесь все чествуют Александра Константиновича, премируют его, подносят ему подарки и с каким искренним и надежным желанием все ожидают от него и впереди такой же большой и такой же человеческой работы в деле коммунистического воспитания» [12, с. 469].

Увы, эта встреча А. С. Макаренко и А. К. Волнина продолжения не получила. 1 апреля 1939 г. Макаренко скоропостижно скончался от сердечного приступа в электричке, на станции Голицыно, в 40 км от Москвы, возвращаясь в столицу с дачи Союза писателей, расположенной в поселке Апрелевка.

Извещение о его смерти поместили несколько газет. На похоронах великого педагога был и А. К. Волнин, который, как впоследствии вспоминали присутствовавшие на панихиде бывшие воспитанники Макаренко, сказал в его адрес несколько прочувствованных слов.

Сам же А. К. Волнин скончался в 1942 г. в Москве и был похоронен на кладбище Донского монастыря.

Список литературы

- 1. Архив Вятского государственного университета. Личное дело А. К. Волнина.
- 2. Сухова Н. Ю. Волнин Александр Константинович // Православная энциклопедия. М., 2005. Т. 9. С. 239-240.
- 3. *Кочурина С. А.* Из истории Новониколаевского учительского института (1917–1920 гг.) // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по материалам IV междунар. науч. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. С. 19–29.
 - 4. Полвека в пути / под ред. Ю. М. Рябова. Киров: Изд-во КГПИ, 1970. 440 с.
- 5. *Шевчук М*. Оляксандр Костянтинович Волнін перший директор Полтавського вчительского інституту // Науковий вісник Мелітопольского державного педагогічного университета. 2016. № 2 (17). С. 292–296.
 - 6. Государственный архив Кировской области (ГАКО). Ф. Р-2304. Оп. 6. Д. 736.
- 7. URL: http://maxpark.com>user/sacha652970/content/1079 / Рашковский А. Л. Выдающийся педагог, богослов и читатель Герценки. К юбилею библиотеки (дата обращения: 04.07.2017).
 - 8. ГАКО. Ф. Р-139. Оп. 1. Д. 126. Л. 158-160.
 - 9. ГАКО. Ф. Р-1137. Оп. 6. Д. 733.
- 10. URL: http://makarenkomuseum.ru/alm/n09/ASM_alm_2012_1_Hillig_G_Legend_ about_ASM_diplom_ work. htm Hillig G. The myth of «diploma work» of a graduate from Poltava Teachers' Institute A. S. Makarenko (дата обращения: 23.07.2016).
 - 11. URL: http://kraeved.ngonb.ru>node/3712 (дата обращения: 04.07.2017).
- 12. *Макаренко А. С.* Речь на юбилее школы № 1 Ярославской железной дороги // Педагогические соч. : в 7 т. Т. 7 / ред. кол.: И. А. Каиров (гл. ред.), Г. С. Салько, Е. Н. Медынский. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 468–470.

A. K. Volnin – the founder of the Department of pedagogy of Vyatka Institute of Public Education

V. B. Pomelov

Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogy, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Abstract: The article is devoted to the life and work of the prominent Russian teacher and organizer of public education in the first half of the 20th century Alexander Konstantinovich Volnin (1872–1942). This article describes his curriculum vitae, shows the major contribution of Volnin into the development of teachers' education in Russia and Ukraine. It provides information about his scientific works. A. K. Volnin worked in spiritual and secular educational institutions in Pskov and Kyiv. In 1909–1914 he was the director of Veliko-Sorochyntsi Teachers' Seminary, 1914–1917 – the director of the Poltava Teachers 'Institute, where just in the same years A. S. Makarenko studied. The efforts of Volnin on opening and organization of the work of the Novonikolaevsk (nowadays Novosibirsk) Teachers' Institute (1917–1920) are shown. The next place of work of Volnin – Vyatka Inestitute of people education (1922–1925), where he founded the chair of pedagogy. Biographical information about the family of A. K. Volnin is included. An assessment of the activities of the Volnin, given by his former pupil A. S. Makarenko is given.

Keywords: A. K. Volnin, A. S. Makarenko, Poltava Pedagogical Institute, Novonikolayevsky teachers' training Institute, Vyatka Institute of people education, Y. N. Dernov, G. A. Sozinova, B. A. Volnin.

References

- 1. Arhiv Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. Lichnoe delo A. K. Volnina Archive of Vyatka State University. Private file of A. K. Volnin.
- 2. *Suhova N. YU. Volnin Aleksandr Konstantinovich* [Volnin Alexander Konstantinovich] // *Pravoslavnaya ehnciklopediya* Orthodox encyclopedia. M. 2005. Vol. 9. Pp. 239–240.
- 3. Kochurina S. A. Iz istorii Novonikolaevskogo uchitel'skogo instituta (1917–1920 gg.) [From the history of Novonikolaevsk Teachers' Institute (1917–1920)] // Aktual'nye voprosy obshchestvennyh nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya: sb. st. po materialam IV mezhdunar. nauch. konf. Actual questions of social sciences: sociology, political science, philosophy, history: collection of articles on materials of the IV International scientific conf. Novosibirsk. SibAK. 2011. Pp. 19–29.
- 4. *Polveka v puti* A half-century in the way / under the editorship of Yu. M. Ryabov. Kirov. Publishing house of Kirov State Pedagogical Institute. 1970. 440 p.
- 5. SHevchuk M. Olyaksandr Kostyantinovich Volnin pershij direktor Poltavs'kogo vchitel'skogo institutu [Aleksandr Konstantinovich Volnin the first director of Poltava Pedagogical Institute] // Naukovij visnik Melitopol'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universiteta Scientific Herald of Melitopolsk State Pedagogical University. 2016, N^2 2 (17), pp. 292–296.
 - 6. State archive of Kirov region (GAKO). F. P-2304. Inv. 6. File 736.
- 7. Available at: http://maxpark.com " user / sacha652970/content / 1079 / Rashkovsky A. L. Outstanding teacher, theologian and Herzen reader. By the anniversary of the library (accessed: 04.07.2017).
 - 8. GAKO. F. P-139. Inv. 1. File 126. L. 158-160.
 - 9. GAKO. F. P-1137. Inv. 6. File 733.
- 10. Available at: http://makarenkomuseum.ru/alm/n09/ASM_alm_2012_1_Hillig_G_Legend_ about_ASM_ diplom_work.htm Hillig G. the myth of "diploma work" of a graduate from Poltava Teachers' Institute A. S. Makarenko (accessed: 23.07.2016).
 - 11. Available at: http://kraeved.ngonb.ru node/3712 (accessed 04.07.2017).
- 12. *Makarenko A. S. Rech' na yubilee shkoly № 1 YAroslavskoj zheleznoj dorogi* [Speech on the anniversary of the school № 1 of the Yaroslavl railway] // *Pedagogicheskie soch.: v 7 t. T. 7* Pedagogical works : in 7 vol. Vol. 7 / ed. col.: I. A. Kairov (ch. ed.), G. S. Sal'ko, E. N. Medynsky. M. Publishing house of Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR, 1958. Pp. 468–470.

УДК 371(09)

doi: 10.25730/VSU.7606.18.010

Эмоционально-ценностный подход к духовно-нравственному воспитанию ребенка в дореволюционной отечественной педагогике начала XX в. (1900–1917 гг.)

В. А. Сахаров¹, Л. Г. Сахарова²

 1 кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-0155-6188. E-mail: usr03912@vyatsu.ru

²кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой социальных и гуманитарных наук, Кировский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ. Россия, г. Киров. E-mail: Slg75@rambler.ru

Аннотация: Эмоционально-ценностный подход – это совокупность идей, являющихся результатом теоретического анализа и педагогического опыта, выраженных в целях, принципах, содержании педагогической деятельности и адекватных технологиях, которые направлены на развитие и саморазвитие обучающихся.

Ключевым понятием данного подхода является «эмоциональный фактор», под которым понимаются эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на процесс интериоризации у учащихся нравственных ценностей.

Обращение к разработке эмоционально-ценностного подхода как теоретической основы духовно-нравственного воспитания школьников можно аргументировать тем, что духовно-нравственному воспитанию имманентно присуща обращенность к миру эмоций и чувств, к принятию человека как цели и ценности воспитания.

Самоценность эмоционально-ценностного подхода как самостоятельного педагогического феномена обусловлена наличием ряда теоретико-методологических обоснований о влиянии эмоционального фактора на процесс интериоризации у воспитанников нравственных ценностей.

Вместе с тем существует противоречие между необходимостью определения сущности, структуры содержания и стратегии эмоционально-ценностного подхода к духовно-нравственному воспитанию школьников и недостаточной теоретико-методологической разработанностью этого процесса.

В современной теории воспитания отсутствуют исследования эмоционально-ценностного подхода к процессу духовно-нравственного воспитания школьников. Нет также историко-педагогических исследований, в которых бы анализировалось зарождение и развитие идей эмоционально-ценностного подхода к духовно-нравственному воспитанию в педагогической теории и практике.

Таким образом, возникла необходимость подробного и систематического исследования сущности и структуры эмоционально-ценностного подхода к процессу духовно-нравственного воспитания, а также эволюции его идей, категорий, принципов и практических технологий в теоретических трудах и опыте отечественных педагогов XX в.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, история педагогики, эмоции, эмоционально-ценностный подход.

Среди огромного количества решаемых человечеством задач особое место всегда занимали и занимают проблемы развития духовности, нравственности, морального духа людей, от которых зависит жизнь и деятельность общества и государства. Свое решение данные проблемы получали в процессе духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений [11, с. 119].

Существенным признаком процесса духовно-нравственного воспитания является его воздействие на эмоционально-мотивационную сферу личности [12, с. 106]. Это составляет сердцевину эмоционально-ценностного подхода, под которым мы понимаем совокупность их идей, выраженных в целях, принципах, содержании педагогической деятельности и адекватных технологиях, которые направлены на духовно-нравственное воспитание школьников.

Одним из базовых понятий, составляющих теоретический компонент эмоционально-ценностного подхода к духовно-нравственному воспитанию школьников, является категория «эмоциональный фактор» [13, с. 127–133]. Это «...эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на результативность воспитательных воздействий, формирование ценностных отношений и развитие нравственных чувств личности, а также на процесс интериоризации у учащихся познавательных, культурных и нравственных ценностей» [14, с. 122] в процессе нравственного воспитания.

© Сахаров В. А., Сахарова Л. Г., 2018

В дореволюционный период развития русской педагогической науки начала XX в. (1900–1917 гг.) становление идей эмоционально-ценностного подхода связано с именами ученых и педагогов В. М. Бехтерева, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, А. Н. Нечаева, И. А. Сикорского и др. Анализ их творческого наследия показывает, что в их трудах содержатся важные теоретико-методологические положения, утверждающие необходимость актуализации эмоциональной сферы в духовно-нравственном воспитании ребенка.

Впервые в дореволюционной педагогике мы встречаем анализ педагогической роли эмоций в работах Л. И. Петражицкого (1867–1931). Юрист, социолог и психолог Л. И. Петражицкий, изучая эмоциональные реакции в поведении детей, одним из первых в отечественной педагогике начала ХХ в. попытался обосновать роль эмоций в духовно-нравственном воспитании ребенка. С точки зрения Л. И. Петражицкого, «представления известных поступков, например представления "измены", "лжи", "убийства", "клеветы", ассоциированы в нашей психике с отталкивающими эмоциями» [10]. Если бы, например, нам предложили принять участие в обмане, сказать ложь (например, за деньги) или т. п., мы пережили бы душевное состояние, похожее на то, как если бы нам предложили съесть гнилой кусок мяса, схватить паука или змею; мы пережили бы в нормальных случаях отталкивающие эмоции, репульсивные, отталкивающие моторные раздражения.

Представления других поступков и видов поведения, например «милосердия, кротости, верности, правдивости и т. п., ассоциированы в нашей психике с эмоциями, действующими притягательно, апульсивно» 9, с. 4–5].

Задача нравственного воспитания, таким образом, сводится к приучению психики детей соединять антиэтические понятия с «репульсивными» (т. е. – отрицательными), а этические – с «апульсивными» (положительными) эмоциями, которые, в свою очередь должны стать мотивами нравственно-ценностного поведения ребенка.

В то же время, с точки зрения П. Ф. Каптерева (1849–1922 гг.), именно отрицательные эмоции также могут, при определенных условиях, стать полноценными мотивами подобного поведения. «Знакомство с простейшими неприятными состояниями важно еще для развития симпатических чувствований. Как можно пробудить глубокую и искреннюю жалость к страдающим в таком человеке, который о страданиях знает только понаслышке, а сам никогда по-настоящему не страдал? – пишет он. – Человек, жизнь которого была преисполнена радостями и удовольствиями... такой человек весьма мало расположен сочувствовать горю других: оно ему незнакомо и непонятно, он представляет его крайне туманно, в расплывающихся, неопределенных очертаниях, так что подобный образ не производит почти никакого действия на его сердце, не заставляет его сильнее сжиматься и биться.

А развитие в каждой личности достаточно напряженных симпатических чувствований дело такой громадной важности, что серьезным родителям и воспитателям совершенно необходимо принять для этого все нужные меры. Одна из таких мер заключается в том, чтобы ни одно дитя не устранялось насильственно и искусственно от переживания неприятных состояний элементарного характера» [7, с. 151].

Реалии общественной жизни начала XX в. привлекали внимание к вопросам воспитания и образования людей самых различных профессий. В связи с этим неудивительно, что значительный и оригинальный вклад в разработку и реализацию комплекса педагогических проблем внес выдающийся психиатр Владимир Михайлович Бехтерев (1857–1927 гг.).

Педагогические воззрения Бехтерева основаны на многолетних теоретических размышлениях, наблюдениях и практической деятельности в области психиатрии. По его убеждению, причины ненормальных характеров, болезненных склонностей и душевных заболеваний чаще всего коренятся в «плохо поставленном воспитании в детские годы». В связи с этим он специально разрабатывает проблему воспитания в младенческом возрасте и формулирует ряд важных положений, значимых и для современной дошкольной педагогики. Само духовно-нравственное воспитание в целом, по мнению В. М. Бехтерева, понимается как «развитие чувства социальной любви и сострадания и развитие чувства правды и уважения ко всему общественно ценному, хорошему» [3, с. 307], т. е. базируется, прежде всего, на развитии нравственных чувств.

Интересной представляется точка зрения Бехтерева на ведущие принципы воспитания: к ним он относит «воспитание полезных, бодрящих эмоций и устранение угнетающих» [1, с. 504–507].

Актуализация эмоциональной сферы в раннем детстве имеет, по его мнению, решающее значение для полноценного воспитания. «Ребенок – существо по преимуществу чувственное, и его чувства следует развивать и направлять соответственным образом с первых дней жизни человека, – отмечает В. М. Бехтерев. – При этом, конечно, должно иметь в виду не сухие наставления, которыми у нас обычно обременяют ребенка, возбуждая в нем лишь чувство скуки и отвращения, а пользоваться живым примером, обстановкой, рисунками, играми, рассказами и беспредельно ласковым от-

ношением к ребенку лиц, которые руководят воспитанием.... само воспитание должно возбуждать в ребенке добрые чувства и, поддерживая в ребенке саморазвитие, дух инициативы и доставляя ему удовольствие, должно вестись без всякого принуждения» [2, с. 508].

Развитие нравственных чувств следует начинать как можно раньше: «...многое должно сделать дошкольное воспитание, или, вернее, воспитание с пеленок, со дня рождения. Здесь, еще у груди матери, должны впервые воспитываться и характер, и первые начала тех чувств, которые лежат в основе нравственности. Позднее, когда ребенку доступно слушание сказок и рассказов, все должно быть направлено к тому, чтобы прививать ребенку добрые чувства и устранять все грубое, низкое, неблагородное» [2, с. 41].

К важнейшим нравственным чувствам, формируемым в дошкольном детстве и влияющим на всю дальнейшую жизнедеятельность, В. М. Бехтерев относит чувство добра, собственности, справедливости, правдивость, любовь к ближнему, долг, трудолюбие и др. [6, с. 91]

Вопросы развития нравственных чувств ребенка нашли отражение в творчестве А. П. Нечаева (1870–1948 гг.). «Говоря о нравственном воспитании, – пишет он в своем труде, – подразумевают главным образом выработку соответствующих чувств и стремлений...»

В психологической природе нравственных чувств он подчеркивал их связь с интеллектуальными процессами: «Душевные состояния, известные под именем "нравственных чувств", могут быть рассмотрены с двух сторон – как чувства в собственном смысле этого слова и как представления, связанные с этими чувствами. Мы говорим о "нравственном блаженстве", "нравственном подъеме", "нравственном возмущении", "нравственном гнете", "нравственном напряжении" и "нравственной удовлетворенности". Все эти чувства получают название нравственных только тогда, когда они соединяются с суждением о нравственной ценности того или другого явления» [8, с. 106].

Исходя из этого ученый делал следующие выводы: «Тонко развитое нравственное чувство предполагает в человеке способность к переживанию самых разнообразных оттенков радости и горя, возбуждения и подавленности, напряжения и разряда; понимание нравственного достоинства известных явлений предполагает в человеке способность к более или менее широким обобщениям, к оценке окружающего с принципиальной точки зрения» [8, с. 111].

Единство нравственного переживания и интеллекта находит выражение в понятии «совесть», рассматриваемом как осознание человеком своего нравственного долга.

А. П. Нечаев делает выводы о решающей роли актуализации эмоциональной сферы воспитанника в процессе нравственного воспитания и о взаимосвязи нравственного и интеллектуального развития. Нравственное чувство – это одно из проявлений эмоциональной жизни ребенка. Поэтому для его развития и воспитания необходимо стимулировать переживание самых разнообразных оттенков чувств. «Одно из важных требований воспитания нравственного чувства, – отмечал он, – сделать человека способным к переживанию разнообразных эмоций, сделать его способным радоваться и страдать, волноваться и успокаиваться, надеяться, разочаровываться и удовлетворяться» [8, с. 112].

Вместе с тем воспитание нравственных чувств предполагает также способность человека к оценке окружающего с нравственной точки зрения, т. е. требует активной умственной деятельности. Отсюда следует, что «воспитание тонкого нравственного чувства требует и тонкого интеллектуального развития... Не может быть воспитания нравственного чувства, когда интеллект остается в пренебрежении» [8, с. 117].

В трудах В. П. Вахтерова (1853–1924 гг.), таких как «Нравственное воспитание и начальная школа» (1901), «Основы новой педагогики» (1913) и др., изложена стройная система взглядов на цель, задачи, содержание, средства и методы духовно-нравственного воспитания, а также обоснована необходимость воздействия на эмоциональную и волевую сферу ребенка в данном процессе.

Основными звеньями процесса духовно-нравственного воспитания, по В. П. Вахтерову, являются развитие нравственного сознания, воспитание нравственных чувств, развитие воли, выработка нравственных убеждений, формирование поведения, нравственной устойчивости [4, с. 116–118].

Так, необходимым условием становления высоконравственной личности педагог справедливо считал пробуждение нравственных чувств. «Нет выше заслуги в самовоспитании, как развить нравственное чувство, – писал В. П. Вахтеров. – Развить это чувство, иметь силу подчинять все свои поступки требованиям совести – это значит навсегда, на всю жизнь определить направление своей деятельности, своего образа жизни, это значит дать самое верное средство честно и по совести прожить жизнь, без вреда для своей нравственности пройти мимо всех прелестей и соблазнов, мимо всех искушений, прожить, не нуждаясь в посторонней помощи, с возможно большей пользой для ближних, для родины, для людей вообще» [5, с. 69].

«Задача воспитания, – отмечал он далее, – развить в детях, сколько возможно в этом возрасте, чувства симпатии и привязанности... а задача дальнейшего воспитания и самовоспитания – под-

нять альтруистические чувства на такую высоту, чтобы несчастье ближнего дети чувствовали как собственное несчастье, радость его – как собственную радость» [5, с. 117–118]. К числу нравственных чувств, наиболее важных для духовно-нравственного воспитания личности, В. П. Вахтеров относил «великодушие, милосердие, сожаление и преданность... любовь к ближнему... социальные чувства» [5, с. 109], «...чувство человеческого достоинства и чувство чести» [5, с. 138–139], особо выделяя при этом фундаментальные нравственные чувства – совесть и чувство долга.

«Необходимо, чтобы человек... подчинялся только внушениям своего разума и своей совести... чтобы он развивал в себе чувство долга, – отмечает он. – ...К возможно полному развитию этого чувства можно было бы свести все наше нравственное воспитание. Развить чувство долга – это значит сделать человека высоконравственным существом. Любить добро не ради внешних выгод, которые оно может доставить (оно может и не доставить этих выгод, а, напротив, может причинить страдания), а для него самого, действовать так, чтобы твое поведение могло стать всеобщим законом и вело к благу для всего человечества, – это значит поступать согласно со своим долгом» [5, с. 69].

В целом проведенный анализ теоретических подходов и практики российских педагогов дореволюционного периода убеждает в том, что у них не имеется целостной концепции эмоционально-ценностного подхода к духовно-нравственному воспитанию школьников, изложенной как система теоретических положений.

Тем не менее ознакомление с их работами дает основание утверждать, что именно данная проблема в их творческом наследии является одной из ключевых, поскольку в их трудах лейтмотивом проходит идея о том, что именно развитие нравственных чувств личности является важнейшим фактором интериоризации нравственных норм и ценностей, равно как и критерием духовно-нравственной воспитанности личности.

Список литературы

- 1. Антология педагогической мыли России второй половины XIX начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. 608 с.
 - 2. Бехтерев В. М. Вопросы общественного воспитания. М.: Тип. Т-ва Кушнерев и К°, 1910. 41 с.
- 3. *Бехтерев В. М.* Проблемы развития и воспитания человека / под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психологии» : НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.
- 4. *Богуславский М. В.* История отечественной педагогики (первая треть XX века). Томск : Изд-во НТЛ, 2005. 312 с.
- 5. *Вахтеров В. П.* Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М. : Педагогика, 1987. 400 с.
- 6. *Волобуева Л., Авилова Е.* Ранний и дошкольный возраст: вопросы нравственного воспитания в педагогических концепциях И. А. Сикорского и В. М. Бехтерева // Дошкольное воспитание. 2007. № 3. С. 88–92.
- 7. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. 704 с.
 - 8. Нечаев А. П. Нравственное чувство и его воспитание // Русская школа. 1906. № 5-6. С. 106-117.
- 9. Петражицкий Л. И. О мотивации человеческих поступков, в особенности об этических мотивах и их разновидностях. СПб., 1904. 77 с.
- 10. *Петражицкий Л. И.* Введение в изучение права и нравственности: Эмоциональная психология. СПб. : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1905. 311 с.
- 11. *Сахаров В. А., Сахарова Л. Г.* Роль эмоционально-ценностной воспитывающей среды в духовно-нравственном воспитании детей в педагогическом наследии Русского зарубежья (1-я пол. XX в.) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 2(3). С. 118–125.
- 12. *Сахаров В. А., Сахарова Л. Г.* Духовно-нравственное воспитание молодежи как эмоционально-ценностный педагогический феномен // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 6. С. 105–109.
- 13. *Яновская М. Г.* Эмоциональный фактор нравственного воспитания и развития личности // Вестник ВятГГУ. 2005. № 12. С. 127–133.
- 14. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник ВятГГУ. 2009. № 4(1). С. 117–126.

Emotional – valuative approach to the spiritual and moral upbringing of the child in the pre-revolutionary domestic pedagogy of the early XX century (1900–1917)

V. A. Sakharov¹, L. G. Sakharova²

¹PhD of pedagogical sciences, associate professor of the Department of pedagogy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-0155-6188. E-mail: usr03912@vyatsu.ru

²PhD of historical sciences, associate professor, head of the Department of social sciences and humanities, Kirov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Russia, Kirov. E-mail: Slg75@rambler.ru

Abstract: Emotional-evaluative approach is a set of ideas that are the result of theoretical analysis and pedagogical experience expressed in goals, principles, content of pedagogical activity and adequate technologies that are aimed at the development and self-development of students.

The key concept of this approach is the "emotional factor", which refers to emotions that have a significant motivating effect on the process of interiorization of moral values in students.

The appeal to the development of the emotional-evaluative approach as a theoretical basis for the spiritual and moral upbringing of schoolchildren can be argued by the fact that spiritual and moral upbringing immanently inherent in the appeal to the world of emotions and feelings, to accept man as the goal and value of education.

Self-value of the emotional-evaluative approach as an independent pedagogical phenomenon is caused by a number of theoretical and methodological substantiations about the influence of the emotional factor on the process of interiorization of moral values in pupils.

At the same time, there is a contradiction between the need to define the essence, the structure of the content and the strategy of the emotional-evaluative approach to the spiritual and moral upbringing of schoolchildren and the insufficient theoretical and methodological elaboration of this process. In the modern theory of education there are no studies of the emotional-value approach to the process of spiritual and moral education of schoolchildren. There is also no historical and pedagogical research in which the origin and development of ideas of the emotional-evaluative approach to spiritual and moral upbringing in pedagogical theory and practice were analyzed.

Thus, the need a detailed and systematic study of the essence and structure of the emotional-evaluative approach to the process of spiritual and moral upbringing, as well as the evolution of his ideas, categories, principles and practical technologies in the theoretical works and experiences of native teachers of the twentieth century.

Keywords: emotional factor, spiritual and moral upbringing, history of pedagogy, emotions, emotional-evaluative approach.

References

- 1. *Antologiya pedagogicheskoj myli Rossii vtoroj poloviny XIX nachala XX v. –* Anthology of pedagogical thought of Russia of the second half of XIX-the beginning of XX century / comp. P. A. Lebedev. M. Pedagogica. 1990. 608 p.
- 2. Bekhterev V. M. Voprosy obshchestvennogo vospitaniya [Public education issues]. M. Typ. of Partnership Kushnerev and K° . 1910. 41 p.
- 3. Bekhterev V. M. Problemy razvitiya i vospitaniya cheloveka [Problems of development and education of man] / ed. by A. V. Brushlinsky, V. A. Kol'tsova. Voronezh. Publishing house "In-t of practical psychology": NGO "MODEK". 1997. 416 p.
- 4. *Boguslavskij M. V. Istoriya otechestvennoj pedagogiki (pervaya tret' XX veka)* [History of Russian pedagogy (the first third of the twentieth century)]. Tomsk. Publishing house NTL. 2005. 312 p.
- 5. Vahterov V. P. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works] /comp. L. N. Litvin, N. T. Britaeva. M. Pedagogica. 1987. 400 p.
- 6. Volobueva L., Avilova E. Rannij i doshkol'nyj vozrast: voprosy nravstvennogo vospitaniya v pedagogicheskih koncepciyah I. A. Sikorskogo i V. M. Bekhtereva [Early and preschool age: the questions of moral education in the pedagogical concepts by I. A. Sikorsky and V. M. Bekhterev] // Doshkol'noe vospitanie Preschool education. 2007, No. 3, pp. 88–92.
- 7. *Kapterev P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works] / edited by A. M. Arsenyev. M. Pedagogica. 1982. 704 p.
- 8. *Nechaev A. P. Nravstvennoe chuvstvo i ego vospitanie* [Moral feeling and its education] // *Russkaya shkola* Russian school. 1906, No. 5-6, pp. 106–117.
- 9. *Petrazhickij L. I. O motivacii chelovecheskih postupkov, v osobennosti ob ehticheskih motivah i ih raznovidnostyah* [On the motivation of human actions, especially on ethical motives and their varieties]. SPb. 1904. 77 p.
- 10. Petrazhickij L. I. Vvedenie v izuchenie prava i nravstvennosti: EHmocional'naya psihologiya [Introduction to the study of law and morality: Emotional psychology]. SPb. Typ. of Yu. N. Erlich. 1905. 311 p.
- 11. Saharov V. A., Saharova L. G. Rol' ehmocional'no cennostnoj vospityvayushchej sredy v duhovno nravstvennom vospitanii detej v pedagogicheskom nasledii Russkogo zarubezh'ya (1-ya pol. XX v.) [The role of emotionally valuable educational environment in the spiritual and moral education of children in the pedagogical heritage of the Russian

abroad (1st half of XX century)] // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2012, No. 2 (3), pp. 118–125.

- 12. Saharov V. A., Saharova L. G. Duhovno nravstvennoe vospitanie molodezhi kak ehmocional'no cennostnyj pedagogicheskij fenomen [Spiritual and moral education of young people as emotionally valuable pedagogical phenomenon] // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly) Alma mater (Herald of higher school). 2015, No. 6, pp. 105–109.
- 13. YAnovskaya M. G. EHmocional'nyj faktor nravstvennogo vospitaniya i razvitiya lichnosti [Emotional factor in moral education and personality development] // Vestnik VyatGGU Herald of VyatSHU. 2005, No. 12, pp. 127–133.
- 14. YAnovskaya M. G. EHmocional'no cennostnyj podhod v obrazovatel'nom processe [Emotional and valuative approach in the educational process] // Vestnik VyatGGU Herald of VyatSHU. 2009, No. 4 (1), pp. 117–126.

УДК 371.3:614.8

doi: 10.25730/VSU.7606.18.011

Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования системы представлений о природных опасностях при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

Н. А. Кошкина

кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-2299-1135. E-mail: natalya-koshkina03@mail.ru

Аннотация: В статье обоснованы методические основы применения метода решения ситуационных задач в процессе формирования у студентов системы представлений о природных опасностях при освоении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Одной из наиболее актуальных проблем современности является обеспечение защиты населения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций. Наиболее незащищенными в таких ситуациях становятся люди, которые не владеют элементарными знаниями и умениями по обеспечению личной безопасности и безопасности окружающих. Поэтому одна из важных потребностей современного общества – сформировать личность, способную ответственно принимать решения в опасных и чрезвычайных ситуациях. Специфика преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в современном педагогическом вузе направлена на формирование у обучающихся определенных знаний и умений, позволяющих им ориентироваться в различных опасных ситуациях природного характера, иметь практические навыки и быть подготовленными к решению проблем, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Решение ситуационных задач с практической направленностью, с аргументацией полученных суждений и умозаключений, дает возможность учащимся не только правильно и осознанно понимать реальную опасную ситуацию или проблему, но и актуализировать имеющиеся теоретические и практические знания и умения, необходимые для ее разрешения.

Ключевые слова: система знаний, природные опасности, метод, ситуационные задачи, безопасность жизнедеятельности.

Человечество на всем протяжении своей истории постоянно подвергается воздействию различного рода опасностей, чрезвычайных ситуаций и катастроф. Они уносят тысячи человеческих жизней, наносят огромнейший экономический ущерб, разрушают многое из того, что человечество создавало годами и даже веками. Развернувшаяся в последние годы масштабная инженерная деятельность и вызванные ею природные изменения резко увеличили вероятность возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера [2; 7; 13]. Поэтому, чтобы избежать подобного рода ситуаций, необходимо знать о возможных стихийных явлениях, правильно реагировать в сложившейся опасной природной ситуации.

Наиболее уязвимыми в таких ситуациях, как правило, становятся люди, которые не владеют элементарными знаниями и умениями по обеспечению личной безопасности и безопасности окружающих. Это определяет одну из важных потребностей современного общества – сформировать личность, способную ответственно принимать решения в опасных, в том числе чрезвычайных, жизненных ситуациях [3; 5]. Наряду с этим обеспечение защиты населения от различного рода опасностей является и одной из первостепенных задач государственной политики. В связи с этим преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖ) в высшем учебном заведении является целесообразным и обоснованным.

Учебная дисциплина БЖ является одной из федеральных составляющих профессионального цикла ФГОС всех направлений первого уровня высшего профессионального образования (бакалавриата). В рамках данной дисциплины изучаются опасности и угрозы, возникающие в процессе взаимодействия человека с производственной, бытовой и окружающей средой. Специфика преподавания дисциплины БЖ в современном педагогическом вузе должна учитывать весь диапазон проблем современности и ориентироваться на развитие у студентов качеств личности безопасного типа [6; 10].

© Кошкина Н. А., 2018

Перед дисциплиной «Безопасность жизнедеятельности» ставится достаточно большое количество задач, направленных на получение комплексного представления о природных опасностях и обучение населения безопасному поведению в них.

Во-первых, формирование общих представлений об особенностях природных условий и опасных природных явлениях в проживаемой местности.

Во-вторых, раскрытие общих и единичных понятий о чрезвычайной ситуации различного природного происхождения, знание классификации чрезвычайных ситуаций природного характера, их возможные последствия, влияние негативных факторов среды обитания на жизнедеятельность человека.

В-третьих, формирование умений и навыков по описанию, оцениванию и предупреждению опасных природных явлений в местах проживания, чрезвычайных ситуаций природного характера, определению способов надежной защиты от них.

В-четвертых, применение полученных знаний и умений в профессиональной деятельности и повседневной жизни с целью предвидеть опасную природную ситуацию и своевременно предпринять меры защиты.

В-пятых, формирование культуры безопасного поведения, знаний и умений для сохранения жизни и здоровья, безопасного поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного характера.

Основу комплексного представления, по мнению С. В. Горбачева (2012), составляют теоретические, методологические и экспериментальные категории знаний, позволяющие получить полную систему знаний о природных опасностях, состоящую из отдельных компонентов [4]. К ним относятся изучение понятий, установление причинно-следственных связей и законов, выявление закономерностей в сфере безопасности жизнедеятельности, взаимосвязь которых рассматривается в качестве обязательной последовательности в их освоении.

Например, опасность – центральное понятие безопасности жизнедеятельности, под которым понимаются явления, процессы, объекты, способные в определенных условиях вызывать нежелательные последствия - наносить ущерб здоровью человека или угрожать его жизни. Чтобы получить полное представление о данном понятии, необходимо рассмотреть и научиться распознавать источники формирования опасности (сам человек, его деятельность, средства труда; окружающая среда; явления и процессы, возникающие в результате взаимодействия человека и окружающей среды); определить происхождение опасности (природные, техногенные, антропогенные, экологические, биологические, социальные); степень воздействия ее на человека (механические, физические, химические, биологические, психофизиологические); выявить их особенности и общие характеристики, установить причинно-следственные связи, выявить степень разрушительных действий опасности и предпринять алгоритм действий в конкретных условиях при проявлении опасности. Иными словами, четко проследить последовательность изучения данных этапов: явление - причина - следствие - опасность - действие. Данную схему изучения явлений, опасных объектов следует применять на занятиях по безопасности жизнедеятельности с такими природными опасностями, как температура воздуха, влажность воздуха, подвижность воздуха, гололед, снегопад, туман, ударная волна, ураган и др. Данный метод позволяет логически грамотно и в определенной последовательности получить полное представление о данном опасном явлении [5; 9; 14].

В связи с вышесказанным можно выделить следующие уровни усвоения знаний:

- 1. Теоретический уровень усвоения знаний (исторические факты проявления опасностей на территории планеты, природа происхождения опасностей, причины, типы и виды опасностей и др.).
- 2. Эмпирический уровень усвоения знаний (наблюдение и выявление причин происхождения природных опасностей, изучение фактов проявления опасностей).
- 3. Теоретический уровень мировоззрения получение обобщенных представлений о целостности мира, изучение разрушительных действий природных опасностей, их последствий с позиции представления опасности как угрозы для жизни, разрушения естественного функционирования природных и социальных систем.
- 4. Практико-ориентированный уровень основан на получении знаний о заблаговременных и оперативных мероприятиях, направленных на подготовку защиты населения от опасных природных явлений и ситуаций, умение распознать опасность, спрогнозировать предполагаемый исход опасной ситуации и предпринять правильные и грамотные действия по спасению.
- 5. Уровень методологических знаний позволяет правильно составить алгоритм безопасного поведения в опасных, в том числе чрезвычайных, ситуациях природного характера; определить способы деятельности на основе имеющихся теоретических и эмпирических знаний и умений.

Все рассмотренные уровни знаний тесно взаимосвязаны между собой и позволяют раскрыть каждое изучаемое понятие (опасное явление, опасную ситуацию) в логической последовательнос-

ти, получив целостное представление о сущности данного природного явления на каждом этапе организации познавательной деятельности. Кроме того, студент должен быть сконцентрирован не только на теоретическом понимании учебного материала, но и на применении полученных знаний и умений в своей практической деятельности. Такого рода полученная практическая деятельность позволяет человеку ориентироваться в опасных жизненных ситуациях, чрезвычайных ситуациях различного характера, находить более правильный и разумный подход к ее решению [12; 14; 15].

По мнению В. В. Соломина, Л. А. Михайлова и других специалистов в области безопасности жизнедеятельности, перед образовательным учреждением ставится одна из важнейших задач – сформировать у обучающихся не только умение применять полученные знания в сложившейся опасной ситуации, но и развивать определенное отношение к приобретенным знаниям, которое проявится только в результате их активной деятельности [1; 6; 10].

Уровень методологический знаний позволяет разобраться в ряде значимых проблем современного образования в сфере безопасности жизнедеятельности. Среди них применение практико-ориентированного подхода, повышение уровня познавательной мотивации, способствующей более качественному и эффективному усвоению знаний по безопасности жизнедеятельности, формирование методологических знаний в единстве с прикладными знаниями и умениями [5; 9; 12].

Одним из главных показателей сформированности у обучающихся уровня методологических знаний является умение действовать в условиях природной опасной ситуации, в том числе природной чрезвычайной ситуации. В связи с этим в процессе учебной деятельности у обучающихся предполагается формирование следующих умений:

- 1. Распознавать опасности природной среды обитания (конкретные явления, объекты, процессы).
- 2. Определять части системы, которые могут вызвать природную опасность, исключить возможные опасности и опасные природные ситуации.
- 3. Выявить последовательность опасных ситуаций, построить дерево событий и опасностей (умение давать характеристику и описывать изучаемое опасное природное явление, умение находить средства описания, устанавливать причинно-следственные связи опасностей, умение построить дерево «причин опасностей»).
- 4. Спрогнозировать и предвидеть возможный исход опасной ситуации при других обстоятельствах, с другими объектами (например, локальный, масштабный характер проявления природной опасности, экономический ущерб, прямая угроза жизни людей).

Следовательно, в процессе обучения безопасности жизнедеятельности необходимо делать акцент на развитие дискурсивного мышления, связного логического рассуждения, где каждый последующий шаг обусловлен результатом предыдущего. Данный вид мышления предполагает подбор различных вариантов решения задачи, результатом которого являются суждения и умозаключения [11; 12; 13; 17].

При освоении знаний об опасных природных явлениях можно выделить следующие ступени формирования схемы оценочных суждений:

- на первой ступени получения представлений об опасном природном явлении или процессе полученные знания носят информативную функцию применение понятия без указания признаков;
- вторая ступень предполагает обобщение и систематизацию представлений изучаемого понятия или природного явления с выделением основных признаков;
- на третьей ступени происходит реализация усвоенных знаний в виде оценочных суждений о данной опасной природной ситуации или явлении, высказывание своего отношения к данной проблеме, обоснование и приведение доказательных теорий и суждений, общее оценивание ситуации, сравнение с реальными жизненными ситуациями, т. е. на данном этапе знания носят мотивационный характер.

Все это составляет основу умения решать стандартные (типовые) задачи прикладного характера, следуя определенному алгоритму действий в стандартных ситуациях и в более сложных (исследовательских), требующих нестандартных творческих решений задач [3; 14; 17].

Вышеизложенное позволяет предположить, что применение метода решения ситуационных задач с практической направленностью, с аргументацией полученных суждений и умозаключений, дает возможность обучающимся правильно и осознанно понять реальную жизненную опасную ситуацию или проблему, актуализировать имеющиеся теоретические, эмпирические и практические знания и умения, необходимые для ее решения.

Методу обучения с применением решения ситуационных задач на занятиях по безопасности жизнедеятельности уделяли должное внимание многие педагоги [1; 10].

Метод решения ситуационных задач – это глубокое и детальное исследование в учебном процессе реальной или искусственно созданной опасной ситуации (ситуационной задачи), которое позволяет выявить в процессе практической деятельности ее характерные признаки и свойства [8; 11; 15]. Среди таких задач можно выделить смыслоориентированные задачи (ситуационные), где четко обозначены требования, предполагающие выражение своей оценки к данной ситуации.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» располагает достаточными возможностями для реализации данного метода по решению ситуационных задач с применением современных информационных ресурсов. Среди них могут быть использованы художественная и публицистическая литература, научные статьи и методические материалы, СМИ, интернет-ресурсы. При этом ситуационные задачи на занятиях по безопасности жизнедеятельности можно использовать разного уровня сложности: минимального (1), общего (2) и повышенного (3).

Задачи первого уровня содержат простые формулировки вопросов, их содержание представляет фактически видоизменение текста учебника или учебного пособия и предполагает ответы на вопросы «Кто? Что?». Подобную форму такой задачи можно применить, например, при изучении темы «Единая государственная система предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций». Практическое задание (ситуация): «По системе оповещения РСЧС получен сигнал о приближении урагана. Ваши действия при угрозе и во время урагана».

– Какой сигнал получен по системе оповещения? Что необходимо в этой ситуации выполнить? При решении ситуационной задачи (1-й уровень) в качестве ответа обучающимся необходимо составить алгоритм последовательных действий. Задачи первого уровня используются, как правило, на начальных этапах изучения материала, когда у обучающихся происходит формирование общих представлений о каком-либо опасном природном объекте или явлении.

Задачи общего уровня предполагают работу в парах или микрогруппах. Основной акцент при решении данного типа ситуационных задач – Почему? Как? Преподаватель в данной совместной учебной деятельности выступает в роли координатора и консультанта. Учащиеся обсуждают данный проблемный вопрос, находят аргументы, обмениваются мнениями, принимают и озвучивают свое решение перед коллективом. Приведем пример такой задачи при изучении темы «Чрезвычайные ситуации природного характера». «В результате аварии на теплотрассе зимой (температура воздуха –30°С) без горячего водоснабжения и отопления остались два жилых дома, в которых проживали около 100 человек. Устранить аварию быстро не удалось, дома были разморожены. На восстановительные работы теплосетей ушло четыре дня. Часть жильцов переселилась к родственникам, часть разместилась в здании школы, часть осталась в своих квартирах. Причинен материальный ущерб имуществу граждан, пострадавших не было».

– Почему произошла данная ситуация? Перечислите опасные факторы, которые спровоцировали ситуацию. Оцените данную ЧС по трем признакам: причине возникновения, временным характеристикам, масштабам и тяжести последствий. Укажите правильные действия в этой ситуации. Аргументируйте свой ответ.

Наиболее сложный уровень решения задач – это творческие (проблемные) ситуационные задачи, требующие от учащихся не только логических умозаключений, но и эвристической (творческой) деятельности. Это позволяет рассмотреть проблемную ситуацию с разных сторон, с опорой на личный опыт и в то же время с получением новых знаний [11; 12]. Решение задач такого уровня предполагает формирование целостной картины знаний о данном объекте или явлении. Ситуационная задача включает название, ситуацию – случай, проблему, информационный материал, цитаты и т. д. [3; 14]

Тема: «Опасные и чрезвычайные ситуации природного характера». «В Индийском океане к северу от острова Симелуэ, севернее Суматры в Индонезии, на глубине 30 км произошло землетрясение, сила 8,1 балла по шкале Рихтера. Цунами, которое вызвало землетрясение, было одним из сильных в истории. Оно обрушилось на побережья Индонезии, Шри-Ланки, Южной Индии, Таиланда и еще некоторых стран и островов. Высота волн достигала 30 м. Геологическая служба США опубликовала реальное число жертв и масштабов разрушений. Согласно этим данным, в результате цунами погибли 283 100 человек, 14 100 пропали без вести, и еще 1 миллион человек осталось без крова. В феврале 2005 г. океан выносил на берег около 500 тел погибших ежедневно. По оценкам неправительственных организаций, опознания продолжались весь 2005 г. и в начале 2006 г. Социально-экономическое состояние региона мгновенно ухудшилось. Страны охватили голод и болезни (холера, тиф и дизентерия). Предположительно, еще 300 000 человек погибли в последующий год после цунами» [16].

– Прочитайте текст самостоятельно. Что послужило причиной масштабного землетрясения? Каковы его разрушительные последствия? Оцените тяжесть последствий.

1.

- Заполните схему (природные опасности и ЧС, при которых возможны схожие последствия:
- Какие мероприятия по защите населения от опасных и чрезвычайных ситуаций природного характера вы бы предложили в данной ситуации? Аргументируйте свой ответ.
- Оцените последствия ущерба изученного природного явления для России в целом, для родного края и для вас лично.

Таким образом, формирование целостной системы представлений о природных опасностях на занятиях по безопасности жизнедеятельности возможно только с учетом реализации всех уровней усвоения знаний, благодаря которым обучающиеся получают целостное представление о данном явлении, раскрывают сущность каждого изучаемого природного объекта в логической последовательности. При этом применение в учебной деятельности метода решения ситуационных задач способствует овладению студентами определенными практическими навыками безопасного поведения, умению действовать грамотно и с меньшим ущербом выходить из опасных природных ситуаций, своевременно предвидеть и избегать их.

Список литературы

- 1. Безопасность жизнедеятельности : учебник для высш. учеб. заведений / под ред. Л. А. Михайлов, В. М. Губанова, В. П. Соломина. М. : Академия, 2012. 272 с.
- 2. *Блинов Д. И., Ширшов В. Д.* Традиционные и опережающие технологии формирования готовности учащихся к чрезвычайным ситуациям // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 196.
- 3. *Васюкова А. Н.* Роль ситуационных задач в формировании профессиональных компетенций // Инновации в пищевой промышленности: образование, наука, производство : сб. тр. конф. (20 февраля 2018 г.). Благовещенск : Изд-во «ДГАУ», 2018. С. 196–199.
- 4. *Горбачев С. В.* Формирование системы знаний о природных опасностях на основе решения ситуационных задач в курсе ОБЖ // Известия ВГПУ. 2012. № 7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 09.03.2018).
- 5. Данченко С. П. Современные проблемы обучения основам безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. 2016. № 3. URL https://moluch.ru/th/3/archive/43/1454/ (дата обращения: 06.03.2018).
- 6. *Екимова И. А., Тихонова М. В., Федорова К. И.* Формирование мотивации к успешному изучению дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Современное образование: развитие технологий и содержания высшего профессионального образования как условие повышения качества подготовки выпускников : сб. тр. конф. (26–27 января 2017 г.). Томск : Изд-во ФГБОУ ВО «ТУСУР», 2017. С. 124–125.
- 7. *Картавых М. А., Рыбакова М. А.* Система изучения обучающимися природных опасностей // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–10. С. 222–228.
- 8. *Кисляков П. А.* Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования у студентов будущих педагогов готовности к обеспечению социальной безопасности // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 10(18). С. 6.
- 9. *Кондрат Е. В., Касьянова С. В., Альмамедова Э. М.* Роль современных технологий обучения // SCIENCE AND PRACTICE: INNOVATIVE APPROACH: collection of scientific articles (29 сентября 2017 г.) Paris, 2017. С. 260–266.
- 10. Корякина Е. А., Сафин А. М., Холодов О. М. Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в вузе // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сб. науч. ст. VI Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием (27 апреля 2017 г.). Воронеж: Изд-во «Науч. кн.», 2017. С. 193–196.
- 11. *Кундышева Е. С.* Ситуационный анализ (case-study) в педагогической деятельности // Вестник МНЭПУ. 2015. Т. 7. С. 385–391.
- 12. Лапшина И. В., Зарубина Р. В. Обеспечение особенностей преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в современном педагогическом вузе // Концепт. 2013. № 2 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 09.04.2018).
- 13. Надежкина Г. П., Зубтарева О. Ю. Природные опасности // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. : в 5 ч. (25 ноября 2017 г.). Уфа : Изд-во 000 «Аэтерна», 2017. С. 72–74.
- 14. *Назарова Т. С.* Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды, технологии обучения. М.: СПб.: Нестор История, 2012. 436 с.
- 15. *Ончукова Г. Е.* Современные методы обучения // Инновации в образовании : электрон. науч. изд. : сб. материалов науч.-метод. конф. препод. и сотрудников ИжГТУ имени М. Т. Калашникова (13–15 апреля 2016 г.). Ижевск : Изд-во ИННОВА, С. 81–83.
- 16. Практикум по безопасности жизнедеятельности : учеб.-метод. пособие / под ред. В. И. Гренц, М. В. Плотникова, Т. В. Сазанова. Тюмень : Изд-во ТГУ, 2014. 117 с.
- 17. Adonina N. P. Situational tasks as a technique of lifelong education // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2012. № 2 (eng). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 11.03.2018).

Application of the method of solving situational problems in the process of formation of the system of representations on natural hazards during the study of the discipline «Life safety»

N. A. Koshkina

PhD of biological sciences, associate professor of the Department of medical and biological disciplines, Vyatka State University. Russia, Kirov.

ORCID: 0000-0003-2299-1135. E-mail: natalya-koshkina03@mail.ru

Abstract: In article methodological bases of application of the method of solution of situational tasks in the process of formation of students – future teachers ' ideas about natural hazards during the development of the discipline "Safety of vital activity". One of the most pressing problems of our time is to ensure the protection of the population in dangerous and emergency situations. The most vulnerable in such situations are people who do not possess basic knowledge and skills to ensure the personal safety and security of others. Therefore, one of the important needs of modern society is to form a person who is able to make responsible decisions in dangerous and emergency situations. The specifics of teaching the discipline "safety of life" in the modern pedagogical University is aimed at the formation of students ' specific knowledge and skills that allow them to navigate and operate professionally in various dangerous situations of natural character, have practical skills and be prepared to solve problems related to their future professional activities. Problem solving with a practical focus, with the arguments obtained judgment and reasoning, gives students the opportunity to not only correctly and consciously to understand the real threat the situation or problem, but to make available theoretical and practical knowledge and skills necessary to resolve it.

Keywords: knowledge system, natural hazards, method, situational tasks, life safety.

References

- 1. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: uchebnik dlya vyssh. ucheb. zavedenij Life safety: textbook for higher institutions / edited by L. A. Mikhailov, V. M. Gubanov, V. P. Solomin. M. Academiya. 2012. 272 p.
- 2. Blinov D. I., SHirshov V. D. Tradicionnye i operezhayushchie tekhnologii formirovaniya gotovnosti uchashchihsya k chrezvychajnym situaciyam [Traditional and advanced technologies of formation of students ' readiness for emergency situations] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii Pedagogical education in Russia. 2014, No. 10, p. 196.
- 3. Vasyukova A. N. Rol' situacionnyh zadach v formirovanii professional'nyh kompetencij [The role of situational tasks in the formation of professional competences] // Innovacii v pishchevoj promyshlennosti: obrazovanie, nauka, proizvodstvo: sb. tr. konf. (20 fevralya 2018 g.) Innovations in the food industry: education, science, production: coll. works of Conf. (20 February 2018). Blagoveshchensk. Publishing house "DGAU". 2018. Pp. 196–199.
- 4. Gorbachev S. V. Formirovanie sistemy znanij o prirodnyh opasnostyah na osnove resheniya situacionnyh zadach v kurse OBZH [Formation of the system of knowledge about natural hazards based on the solution of situational problems in the course of life safety] // Izvestiya VGPU News of VSPU. 2012, No. 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ (accessed: 09.03.2018).
- 5. Danchenko S. P. Sovremennye problemy obucheniya osnovam bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Modern problems of teaching the basics of life safety] // Pedagogika vysshej shkoly Pedagogy of higher school. 2016, No. 3. Available at: https://moluch.ru/th/3/archive/43/1454/ (accessed: 06.03.2018).
- 6. Ekimova I. A., Tihonova M. V., Fedorova K. I. Formirovanie motivacii k uspeshnomu izucheniyu discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» [Formation of motivation to successful study of the discipline "Life Safety"] // Sovremennoe obrazovanie: razvitie tekhnologij i soderzhaniya vysshego professional'nogo obrazovaniya kak uslovie povysheniya kachestva podgotovki vypusknikov : sb. tr. konf. (26–27 yanvarya 2017 g.) Modern education: development of technologies and content of higher professional education as a condition of improving the quality of training of graduates: coll. works of conf. (26–27 January 2017). Tomsk. Publishing house FSBEE HE "TUSUR". 2017. Pp. 124–125.
- 7. Kartavyh M. A., Rybakova M. A. Sistema izucheniya obuchayushchimisya prirodnyh opasnostej [System of studying natural hazards] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya Problems of modern pedagogical education. 2017, No. 57–10, pp. 222–228.
- 8. Kislyakov P. A. Primenenie metoda resheniya situacionnyh zadach v processe formirovaniya u studentov budushchih pedagogov gotovnosti k obespecheniyu social'noj bezopasnosti [Application of the method of solving situational problems in the process of formation of students future teachers' readiness to ensure social security] // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem Modern research of social problems. 2012, No. 10 (18), p. 6.
- 9. Kondrat E. V., Kas'yanova S. V., Al'mamedova EH. M. Rol' sovremennyh tekhnologij obucheniya [Role of modern learning technologies] // SCIENCE AND PRACTICE: INNOVATIVE APPROACH: collection of scientific articles (29 сентября 2017 г.) Paris, 2017. Pp. 260–266.
- 10. Koryakina E. A., Safin A. M., Holodov O. M. Uchebnaya disciplina «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v vuze [Academic discipline "Life Safety" in the University] // Mediko-biologicheskie i pedagogicheskie osnovy adaptacii, sportivnoj deyatel'nosti i zdorovogo obraza zhizni : sb. nauch. st. VI Vseros. zaoch. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (27 aprelya 2017 g.) Medical-biological and pedagogical bases of adaptation, sports activity and healthy lifestyle: coll.

scient. works of VI extramural scientific. – pract. Conf. with international participation (27 April 2017). Voronezh. Publ."Nauch.kn.". 2017. Pp. 193–196.

- 11. Kundysheva E. S. Situacionnyj analiz (case-study) v pedagogicheskoj deyatel'nosti [Situational analysis (case study) in educational activities] // Vestnik MNEHPU Herald of IEPU. 2015, vol. 7, pp. 385–391.
- 12. Lapshina I. V., Zarubina R. V. Obespechenie osobennostej prepodavaniya discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v sovremennom pedagogicheskom vuze [Ensuring the features of teaching the discipline "Life Safety" in the modern pedagogical university] // Koncept Concept. 2013. N^{o} 2 (18). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ (accessed: 09.04.2018).
- 13. Nadezhkina G. P., Zubtareva O. YU. Prirodnye opasnosti [Natural hazards] // Tradicionnaya i innovacionnaya nauka: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 5 ch. (25 noyabrya 2017 g.) Traditional and innovative science: history, current status, prospects: collection of articles of scientific-pract. conf.: in 5 pts (25 November 2017). Ufa. Publ. "Aeterna" LTD. 2017. Pp. 72–74.
- 14. *Nazarova T. S. Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy, tekhnologii obucheniya* [Instrumental teaching: a promising remedy, the environment, technology training]. M., SPb. Nestor-History. 2012. 436 p.
- 15. Onchukova G. E. Sovremennye metody obucheniya [Modern teaching methods] // Innovacii v obrazovanii : ehlektron. nauch. izd. : sb. materialov nauch.-metod. konf. prepod. i sotrudnikov IzhGTU imeni M. T. Kalashnikova (13–15 aprelya 2016 g.) Innovations in education: electron. scientific publ.: proceedings of the scientific-method. conf. of teachers and employees of the Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov (13–15 April 2016). Izhevsk. Publishing house INNOVA. Pp. 81–83.
- 16. *Praktikum po bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti : ucheb.-metod. posobie* Workshop on life safety: method. tutorial / under the editorship of V. I. Grents, M. V. Plotnikova, T. V. Sazanov. Tyumen. Publishing house of TSU. 2014. 117 p.
- 17. Adonina N. P. Situational tasks as a technique of lifelong education [Situational tasks as a technique of lifelong education] // Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya Lifelong learning: lifelong learning for sustainable development. 2012, No. 2 (eng). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/ (accessed: 11.03.2018).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9

doi: 10.25730/VSU.7606.18.012

Некоторые подходы к изучению утверждения и отрицания в истории возрастной психологии

P. Jelescu¹, Д. Толоченко²

¹доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский ГПУ им. Иона Крянгэ. Молдова, г. Кишинев. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

²доктор психологии, старший преподаватель, Тираспольский государственный университет. Молдова, г. Кишинев. E-mail: Diana7708@list.ru

Аннотация: Хотя в повседневной жизни и деятельности мы постоянно что-то утверждаем и/или отрицаем, эти явления не стали предметом столь широкого изучения в психологии. Цель настоящей статьи – дать анализ имеющихся теоретических концепций утверждения и отрицания и попыток их практического исследования в возрастной психологии, в частности рассмотрение их генезиса на том или ином этапе их развития. В этом смысле, в данной статье обсуждаются бихевиористское понимание утверждения и отрицания и их развитие, психоаналитическое толкование утверждения и отрицания и их развитие, операциональная концепция развития утверждения и отрицания, социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания.

Установленные в результате анализа данные свидетельствуют о том, что имеются как определенные преимущества, так и некоторые недостатки при осмыслении и экспериментальном изучении этих явлений. В конце статьи делается вывод о том, что утверждение и отрицание изучаются не только в других науках, но и в психологии, и что в психологическое исследование утверждения и отрицания наиболее существенный вклад внесли такие ученые, как J. B. Watson, S. Freud, R. Spitz, J. Piaget и B. Inhelder, R. Pea. Это свидетельствует о том, что психологический аспект отрицания и утверждения постепенно конкретизировался, углублялся, расширялся и т. д. и, тем самым, развивался и становился все более известным. В перспективе будет представлено также авторское видение утверждения и отрицания, их планомерное формирование и развитие на том или ином возрастном этапе.

Ключевые слова: утверждение, отрицание, бихевиоризм, фрейдизм, операционализм, прагматизм.

В изучении психологической природы утверждения и отрицания, а также их возрастных особенностей можно выделить несколько основных подходов: бихевиористский, психоаналитический, операциональный и социально-прагматический. Представители данных трактовок по-разному понимают суть утверждения и отрицания, а также их развитие.

Бихевиористское понимание утверждения и отрицания и их развития

Утверждение и отрицание рассматривались бихевиористами как определенные реакции. В своей знаменитой работе «*Psychology as the Behaviorist views it*» [21] под утверждением J. B. Watson понимал реакции приближения, притягивания, согласия, любви и т. п., а под отрицанием, наоборот, – реакции агрессии, несогласия, отталкивания, удаления, бегства и т. п. По мнению родоначальника бихевиоризма, эти реакции являются основополагающими и первоначальными в поведении человека, ими ребенок располагает уже в 5–6-месячном возрасте.

Действуя, по сути, в рамках того же бихевиористского подхода, французский психолингвист В. Boysson-Bardies изложил свои результаты изучения утверждения и отрицания в книге «Négation et performance linguistique» [10]. Автор изучил время реагирования и количество правильных и неправильных ответов при предъявлении отдельных синтаксических и/или лексических отрицаний. Для «калькуляции» субъектам предлагались предложения типа: Я спросил, надел ли Пьер свою шляпу; Я спросил, не надел ли Пьер свою шляпу; Я запретил Пьеру надевать свое пальто; Я запретил Пьеру не надевать свое пальто.

Исследование проводилось с детьми 6–7-летнего возраста. Субъектам предлагались рисунки, где на одних карточках были нарисованы перечисленные предметы, а на других они отсутствовали. Экспериментатор четко проговаривал предложение, где говорилось, как должен быть одет Пьер. Испытуемый тем временем должен был как можно быстрее показать рисунок, на котором Пьер выглядит так, как было сказано в сформулированном предложении.

В результате проведенных опытов В. Boysson-Bardies установил, что необходимое время реакции испытуемых при осмыслении предложений зависит как от типа отрицаний (синтаксических или лексических), так и от их числа в данном предложении. В этом, в сущности, и состоит заслуга исследований ученого.

Изучая таким образом синтаксическое и лексическое отрицание, автор не раскрыл, однако, его механизмы, структуру, а также возрастные особенности его развития. Это объясняется, по-видимому, тем, что данное исследование было осуществлено как психолингвистическое.

Психоаналитическое толкование утверждения и отрицания и их развития

Другая попытка в изучении утверждения и отрицания и их развития принадлежит R. Spitz, которая была изложена в работе «No and Yes. On the Genesis of Human Communication» [20]. Автор, однако, не ставил перед собой цель специально изучить генезис отрицания и утверждения. Он изучил начальный этап возникновения общения у человека, на что он указывал в самом подзаголовке к своей работе: генезис человеческого общения. Заняв фрейдистскую позицию, R. Spitz обосновывает свой выбор предмета исследования тем, что психоанализ, хотя и использует довольно часто общение в качестве метода исследования, тем не менее, очень редко изучает само общение, в частности невербальное, которое, как утверждает автор, относится к бессознательной сфере человека. Вот почему, заключает он, если психоаналитики желают вникнуть в суть общения взрослых, они должны заняться более глубоким систематическим исследованием самых архаичных его форм в период раннего детства.

В своем подходе к изучению доречевого общения R. Spitz опирался на утверждения S. Freud, который писал, что «путь к разрядке (внутреннего напряжения. – *Прим. авторов*) заключается во взаимопонимании и что начальная слабость человеческой жизни становится источником всех моральных мотивов» [12]. По мнению S. Freud, «нет более сильного доказательства для успешного раскрытия бессознательного, чем отрицание, когда анализируемый реагирует словами: **этого я никогда не думал**, или: **об этом я** (никогда) **не думал»** [11].

По мнению S. Freud, утверждение есть замена отрицания. Оно принадлежит эросу, отрицание же, как следствие исключения, принадлежит деструктивному побуждению и является некоторым защитным механизмом против социальных контактов [11]. Таким образом, S. Freud сводит роль отрицания к сознательному активному преграждению проявления половой энергии – либидо.

В отличие от отрицания, по S. Freud, утверждение не играет никакой социальной роли, так как оно – явление биологического характера, проявляющееся лишь в удовлетворении первичных потребностей человека и являющееся сигналом о биологической сатисфакции [11].

В современной психоаналитической теории предполагается, что некоторые защитные процессы имеют как примитивную форму (изоляция, отрицание, всемогущественный контроль, примитивную идеализацию и обесценивание, примитивные формы проекции и интроекции, расщепление), так и более зрелую форму (репрессия, регрессия, изоляция, интеллектуализация, рационализация, морализация, компартментализация, аннулирование, поворот против себя, смещение, реактивное формирование, реверсия, идентификация, отреагирование, сексуализация и сублимация), что «эти способы обретения опыта присутствуют в каждом из нас, независимо от того, имеем мы или нет сколько-нибудь заметную патологию» (Nancy McWilliams) [7].

R. Spitz считает, что выводы S. Freud содержат все элементы, необходимые для понимания начала развития человеческого общения. Под общением же R. Spitz понимает «любое заметное изменение в поведении, умышленное оно или нет, управляемое или нет, с помощью которого одно или более лиц могут влиять на осязание, чувства, эмоции, мысли и действия другого или других лиц, при этом данное влияние может быть произвольным или непроизвольным» [20].

R. Spitz разграничивает две функции общения: с субъективной точки зрения новорожденного, «общение является только процессом разрядки; одновременно этот процесс, являющийся, с точки зрения ребенка, изъявлением своего внутреннего состояния, понимается матерью как призыв обезопасить его» [20]. Мать, реагируя на это, ослабляет напряжение ребенка (например, накормит его, если он проголодался). Таким образом, простой процесс снятия напряжения (неуправляемого) у грудного ребенка приводит к определенному результату благодаря внешнему воздействию. Это есть цикл, который повторяется и который является началом общения и отношений субъекта с объектом [20].

Для исследования генезиса общения R. Spitz использовал метод наблюдения и теоретического анализа данных. В качестве субъектов были воспитанники детского дома в возрасте 9–18 месяцев, которые страдали госпитализмом. В результате проведенных исследований R. Spitz пришел к выводу, что в процессе своего развития общение (т. е. утверждение и отрицание) проходит не-

сколько этапов. Первый из них, названный «роющим», длится от рождения ребенка до трех месяцев. На этом этапе у малыша возникает желание прихватить сосок груди, приблизить его и, таким образом, разрядить внутреннее напряжение. Такое поведение ребенка является врожденным, и то, что снижает напряжение, «впитывается» (=«утверждению»), а то, что создает его, – «выплескивается» (=«отрицанию»). «Впитывание» и «выплескивание», как пишет R. Spitz, являются потребительскими движениями, и их невозможно ввести в обиход сразу же после возникновения напряжения, например по причине голода. Значит, необходимы и другие типы «роющего» поведения, которые предшествовали бы им. Поэтому R. Spitz указывает на третий способ поведения, не вписывающийся ни во «всасывание», ни в «выплескивание», а в разведывание и исследование. Последнее, как утверждает автор, характеризуется стремлением к тому, что делает возможным «впитывание – всасывание», а также их усвоение (утверждение). Разведывание порождено состоянием напряжения, инстинктивными пульсациями, ищущими и нуждающимися в удовлетворении. Оно проходит путем «проб и ошибок», который присущ всем животным. У новорожденного это происходит в форме проб внешней среды путем соприкосновения, прощупывания, при повторе действий в других направлениях, пока он не достигнет удовлетворения своих потребностей.

Второй этап развития доречевого общения (утверждения и отрицания), по R. Spitz, длится от трех до пятнадцати месяцев. Автор называл его этапом «избежания». Он утверждает, что после трех месяцев ребенок берет сосок намного легче и увереннее. А когда наедается молоком, он поворачивает энергично голову в одну или другую стороны, отведя ее от груди и засыпая возле нее. После прохождения нескольких месяцев это же движение будет означать, что ребенок отказывается от еды, избегая сосок материнской груди.

Что касается двигательных актов, уточняет R. Spitz, поведение отказа схоже во всем с «роющим» движением. И хотя схема движения не изменилась, цель его противоположна. Роющее поведение ребенка направлено на то, чтобы найти сосок, в то время как избежание – это отказ от него. Это уже, как уточняет R. Spitz, сознательная поведенческая форма.

По R. Spitz, на первом этапе при поиске и на втором – при отказе поведение ребенка имеет эгоцентрический характер, так как представляет собой явления неуправляемой и непреднамеренной разрядки, отвечающие на некоторые внутренние процессы.

Третий этап в развитии невербального общения (утверждения и отрицания), по R. Spitz, начинается в возрасте 15-18 месяцев. В это время двигательная схема «роющего» поведения снова оживляется и у ребенка появляется семантический (смысловой) жест качания головой слева направо, означающий «нет» и выражающий отказ или денегацию (= механизм психологической защиты). Это, по мнению автора, и есть первая абстракция и первое рассуждение у человека, которое выражает следующую его позицию (отношение): «Я не желаю этого». В дальнейшем интеллектуальная операция «нет», исполненная качанием головы слева направо, проявится на протяжении всего того периода развития ребенка, о котором психоаналитики высказываются по-разному как о негативистском периоде в поведении ребенка. R. Spitz утверждает, что S. Freud и A. Freud называли этот промежуток времени периодом «анального упрямства». Такое «нет», указывает R. Spitz, уже не существует в бессознательном, а осознается ребенком и является творением своего Я, выполняя рассуждающую функцию. Жест «нет» в виде качания головой слева направо, считает Spitz, является результатом фрустрации Я ребенка и ведет к неприятности и агрессивности при действии защитного механизма от идентификации с агрессором - с либидинальным объектом. Через «нет» ребенок выражает свою волю и независимость. По мнению R. Spitz, значение «нет» в качестве средства общения так велико, что оно, общение, с началом его использования становится одним из самых значимых организаторов человеческой психики. Таким образом, путь развития общения у ребенка идет от неосознанного «роющего» поведения к активному отказу и далее к сознательному отрицанию в виде качания головой слева направо. Этот путь автор назвал «путем очеловечивания человека». Он отмечает, что с появлением «нет» наступает «взрыв алоцентрической эры общения», которое схоже с разговором по телефону одного человека с другим.

Итак, по R. Spitz, ребенок проходит путь от эгоцентричного общения, присущего первым двум этапам (поиск и избегание), к алоцентричному общению, присущему третьему этапу (появление и функционирование «нет» жестом головы или словом). Становится очевидным, что R. Spitz отводит большую роль отрицанию и утверждению в общении человека. Важным является то, что автор проводит исследования на начальных этапах человеческой жизни, до появления речевого общения, когда такие исследования весьма затруднительны. Немаловажным являлось и то, что при изучении появления и развития доречевого общения R. Spitz прибегнул к изучению детей, страдающих госпитализмом. В то же время объяснение основных мотивов развития довербального общения не доказано R. Spitz, так как автор основывается только на наблюдениях, которые, как известно, не дают

возможность вникнуть в суть явления. Этот метод позволяет регистрировать определенные факты, но не дает возможность установить причины их возникновения. Считаем также, что соответствующие наблюдения нужно начинать с рождения ребенка или с первого месяца жизни. R. Spitz же начал свои наблюдения только с девятого месяца жизни детей. Период наблюдения, запланированный им, был незначительным и проходил в течение девяти месяцев. Возникает, однако, вопрос: что же происходит до 9 и после 18 месяцев?

Нам кажется неправильным и то, что R. Spitz, наблюдая за детьми, больными госпитализмом, экстраполировал полученные результаты и выводы на здоровых детей, приписывая им все три этапа развития доречевого общения.

R. Spitz также считает, что движущей силой развития утверждения и отрицания (общения) является биологический фактор и, тем самым, сводит общественно-культурную сущность человека к инстинктивно-биологической, интерпретируя ее односторонне.

Таким образом, психоаналитическая концепция развития утверждения и отрицания (=общения) имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Все же теория R. Spitz послужила определенной поддержкой для дальнейшего изучения утверждения и отрицания в психологии.

Операциональная концепция развития утверждения и отрицания

Среди наиболее интересных подходов в изучении вопроса о развитии утверждения и отрицания следует выделить весьма серьезные, на наш взгляд, работы J. Piaget и его сотрудников, прежде всего B. Inhelder. Впервые проблема отрицания была поставлена J. Piaget в 1946 году в работе «La psihologie d'intelligence» [15] в связи с разработкой операциональной концепции интеллекта. В 1953 г. в трактате «Logic and psychology» J. Piaget писал об отрицании как об одной из существенных интеллектуальных операций четырех главных умственных преобразований INRC: CR = N; RN = C; NC = R; NRC = I, где I – идентичность, N – отрицание, R – реципрокность; С – коррелятивность [16] В работе «La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations)» [17] J. Piaget и B. Inhelder толковали отрицание как интеллектуальную операцию, а ее развитие - как эволюционную смену стадий, на которых она проявляется. Они считали, что, изучая особенности развития у ребенка операции классификации, необходимо приступить к изучению центральных проблем дополнений вообще и отрицания. Авторы ставили вопрос следующим образом: каково значение отрицания у ребенка, если дан какой-нибудь класс или совокупность А, то соответствует ли выражение не-А дополнению по отношению ко «всему» (следовательно, к самому общему классу Z системы) или только по отношению к наиболее близкому, включающему классу В, или относится еще к любому классу ряда C, D и т. д.?

В качестве материала для исследований были использованы 18 геометрических фигур: три больших и три маленьких квадрата, три больших и три маленьких круга, три больших и три маленьких треугольника. Каждая триада состояла из одного синего элемента, одного белого и одного красного. Задания давались следующим образом.

Нисходящий порядок:

- 1) дай мне то, что не является кругами;
- 2) дай то, что не является синими кругами;
- 3) дай мне то, что не является маленькими синими кругами, и т. д.

Восходящий порядок:

- 1) дай мне то, что не является маленькими белыми треугольниками;
- 2) дай мне то, что не является маленькими треугольниками;
- 3) дай мне то, что не является треугольниками.

В другой экспериментальной серии в качестве материала были использованы карточки с изображением людей, животных, растений и неодушевленных предметов. Испытуемыми были дети в возрасте от 4 до 13 лет.

В результате проведенных экспериментов J. Piaget и B. Inhelder заключили, что первые проявления отрицания у ребенка возникают спонтанно, одновременно с появлением у ребенка дихотомической классификации. Вначале проявляется тенденция довольствоваться простыми отрицаниями, затем это отрицание комбинируется с поисками позитивного свойства. Авторы установили, что число отрицаний по отношению к отдельным классам с возрастом постоянно сокращается, а число отрицаний по отношению к самым близким классам с возрастом увеличивается. Отрицание, относящееся ко всему (все кроме неотрицательного класса), вызывает два вида реакций различного характера: с одной стороны, наблюдается увеличение числа отрицаний в возрасте от 4 до 6 лет, а с другой – число отрицаний этого рода сокращается в возрасте 7 лет. Авторы считают, что отрицание развивается в зависимости от развития операции включения. Формами отрицания являются

отрицание по отношению ко всему (не-А в абсолютном смысле) или отрицание по отношению к близкому классу (В не-А, следовательно вторичный класс А'). В конце этой эволюции тесная связь между отрицанием и включениями приводит к открытию, завершающему систему дополнений: если А меньше В, то не-А больше не-В. Это происходит на уровне формальных операций (четвертая стадия развития интеллекта по Piaget).

При выполнении ими заданий на классификацию авторов интересовала реакция детей на отсутствие рисунков на некоторых карточках, а также вопрос о том, будут ли испытуемые стремиться придать всем карточкам позитивные признаки, например признак формы.

На основе полученных данных было установлено, что до 10 лет у детей наблюдается тенденция либо игнорировать негативные признаки, либо присваивать белым карточкам позитивные признаки. Только к 10–11 годам, как определили авторы, испытуемые принимают соответствующую классификацию. J. Piaget и B. Inhelder объясняют это различием между поведением, характеризующим формальное мышление или его подготовительную фазу, когда возможно оперирование структурами, независимо от их содержания (4-я стадия).

Таким образом, особенность анализа J. Piaget и B. Inhelder отрицания и пустого (нулевого) класса состоит в том, что авторы попытались исследовать указанные явления в развитии, генетически. Они показали направление действия отрицания и утверждения, объем содержания, их формы, цели, количества на различных возрастных этапах и т. д. Однако они не показали главного механизма этих операций, утверждая, что, ребенок, взаимодействуя «один на один» с объектами, однажды начинает отрицать. Данное объяснение вызывает серьезные возражения. Как это не раз доказывали А. Н. Леонтьев [6], П. Я. Гальперин [2], В. В. Давыдов [4], Д. Б. Эльконин [9], Л. Ф. Обухова [8] и другие, в основе развития психики человека лежит не столько непосредственное взаимодействие «ребенок – объект», сколько опосредованная связь ребенка с объектом через позиции других лиц и их отношение к объектам и что, таким образом, отрицание может проявляться гораздо раньше, чем показали J. Piaget и B. Inhelder. Следует отметить также, что J. Piaget и B. Inhelder исследовали отрицание на двух различных основах: на основе понятия «наличие» (когда A и не-А представлены на карточках в виде изображений конкретных объектов) и на основе понятия «отсутствие» (когда А представлен таким же образом, как в предыдущем случае, а не-А выражен отсутствием какого-либо изображения). Однако, по J. Piaget и B. Inhelder, данный не-А является не отрицанием, а пустым, или нулевым, классом и рассматривается ими отдельно от понятия отрицания.

В работе «Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности» мы, однако, указали, что «отрицание необходимо исследовать, прежде всего, на основе отсутствия, которое феноменологически предшествует собственно отрицанию» [5, с. 75]. Мы считаем существенным недостатком методики J. Piaget и B. Inhelder также и то, что, изучая отрицание, они использовали инструкцию, в которой содержалось отрицание: «Дай мне то, что не является кругами» и т. д. [5, с. 75] В исследовании J. Piaget и B. Inhelder не всегда четко обозначены такие понятия, как, например, «промежуточное отрицание», «степень отрицания» и др. Цели отрицания и его формы фактически отождествляются: в обоих случаях здесь имеется в виду одно и то же – целый или близкий [5, с. 75–76].

В других исследованиях J. Piaget и его сотрудники рассматривали утверждение и отрицание при изучении противоречия, пытаясь определить их операторный статус в естественном мышлении человека [18; 19]. Согласно Piaget, источник противоречия состоит в неполной компенсации «между отрицанием и утверждением», в «центрировании на положительные ценности, оставляя без внимания отрицательные», в «неуравновешивании» между утверждением и отрицанием. Таким образом, хотя здесь отрицание и утверждение фигурируют, акцент ставится не на самой их природе, не на раскрытии их психологической сущности (развитие, механизмы и т. д.), а на «неполной компенсации», на «центрировании», на «неуравновешивании» между ними.

Согласно Piaget, источник противоречия – в неполной компенсации между утверждением и отрицанием, то есть внутри психической сферы субъекта, а не в процессе его взаимодействия с миром вещей и с другими людьми. Получается, что не реальное, объективное взаимодействие с окружающим миром приводит к развитию отрицания и утверждения, а, наоборот, спонтанное развитие последних, т. е. утверждения и отрицания, ведет к обратимости, уравновешиванию и к разрешению противоречий.

П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин [3] утверждали, что «характерная позиция J. Piaget состоит в том, что развитие мышления есть развитие операторных структур, что не познание вещей ведет к развитию логики, а наоборот, развитие логики ведет к развитию познания вещей...». К тому же J. Piaget и его сотрудники рассматривали отрицание как нечто вторичное по отношению к утверждению, которое, по его мнению, первично, причем примат утверждения принимается вне иерархических уровней поведения человека [18; 19]. В онтогенезе, считают они, утверждение возникает

раньше отрицания и только с началом концептуализации, т. е. очень поздно можно заметить формирование элементов отрицательных суждений.

В результате полученных данных Piaget и его сотрудники приходят к заключению, что существуют различные виды, формы, этапы, типы, уровни утверждения и отрицания, которые должны соответствовать различным видам противоречий. Однако, не доказав их экспериментально, они столкнулись с большими трудностями в их изучении. Например, они пишут, что «на сенсомоторном уровне можно заметить только позитивные признаки» и что только «с началом концептуализации можно заметить формирование негативных элементарных суждений» [18; 19]. Они также предполагали существование некоторого моторного, или практического, отрицания - первичной формы отрицания. Тем самым, на основе этих данных получается, что, с одной стороны, на сенсомоторном уровне отрицания якобы не существует (делаются попытки доказать, что при восприятии, например, отсутствие предмета в данном месте – это только противоречие, отвечающее некоторому ожиданию субъекта, и что «фон» по отношению к «фигуре» - тоже не отрицание), а с другой стороны, оно существует в виде некоторого моторного, или практического, отрицания. Таким образом, Piaget и Inhelder противоречат сами себе. Они подходят к отрицанию как к двухсистемному явлению: любое действие, по их мнению, солидаризируется с двумя системами отрицания - с одной внешней (экзогенной) и с другой внутренней (эндогенной). Но они ничего не говорят о том, какое именно действие имеется при этом в виду: внутреннее, психическое, или же внешнее, физическое. Также не раскрывается природа этих «систем», их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Социально-прагматическая трактовка развития утверждения и отрицания

На огромную роль утверждения и отрицания в развитии речи и мышления ребенка указывает Roy Pea [13; 14], основываясь на социально-прагматической теории его учителя J. Bruner. В работе «The development of negation in early child language» [14] Roy Pea описал различные уже существующие и известные в обществе лингвистические формы отрицания, используемые детьми в их выражениях в разных жизненных ситуациях и на разных возрастных этапах.

R. Реа пишет, что в науке, однако, пока не существуют лингвистические стандарты, которые устанавливают полностью смысл человеческого отрицания и утверждения и с которыми можно было бы идентифицировать их развитие у ребенка. Это для автора очень важно, поскольку в его учении он основывается на использовании уже известной в обществе семантики отрицания и утверждения. Автор поставил перед собой цель изучить общие свойства развития различных значений отрицания у детей от 8 до 24 месяцев. Его испытуемыми были шестеро детей, которые воспитывались в семье. Видеосъемки проводились раз в месяц по месту жительства в течение 30 минут в различных ситуациях: во время купания, игр, кормления и др. При этом матерям не сообщались задачи исследования.

Так же как и J. Bruner, который основывался на концепции Л. С. Выготского, согласно которой ребенок «не усваивает раз и навсегда готовое значение одного или другого слова, а что оно, т. е. значение слова, возникает, развивается, уточняется, дополняется и т. д.» [1], R. Реа рассматривал отрицание и утверждение в развитии. Он отводил большую роль в их развитии социально-прагматическому фактору, а именно – воспитанию, обучению, культуре, семейным обстоятельствам, общению и др. Автор сформулировал для решения задачу подробного описания контекстов, в которых дети того или иного возраста используют различные формы отрицания, а также установление особенностей значения отрицания в детских выражениях.

В результате проведенных исследований автор установил, что отрицание начинает проявляться в 10-месячном возрасте путем жеста головы, означающим несогласие. В 13-месячном возрасте возникает первое речевое выражение отрицания (например, при отказе от еды, переодевании и др.).

Изучая различную семантику отрицания и утверждения в контексте развития речи у ребенка, R. Реа исследовал не столько природу отрицания и утверждения, их механизмы, структуру и т. д., сколько последовательность их значений и социально-прагматические контексты, в которых они проявляются. Заведомо зная эти значения, а также формы их выражения в лингвистике, он сделал не что иное, как зафиксировал в таблице хронологию их проявления у детей исследуемого возраста. Не исключено, однако, что в онтогенетическом развитии ребенка могут проявиться и другие, не зафиксированные еще в лингвистике, виды, формы, уровни, значения отрицания и утверждения. При этом они могут проявиться гораздо раньше, чем зафиксировал в таблице R. Реа.

Не самой удачной является и попытка автора исследовать развитие значений утверждения и отрицания исключительно в контексте развития речи ребенка. Этот факт, по-видимому, определил и возраст, с которого R. Реа начал изучение развития этих значений у детей, а также полученные им данные.

Таким образом, утверждение и отрицание являются предметом научного исследования не только философии, логики, лингвистики, психопатологии и других наук, но и психологии. В психо-

логическом изучении утверждения и отрицания наиболее существенный вклад внесли такие исследователи, как J. B. Watson (1913), S. Freud (1925), R. Spitz (1957), J. Piaget и B. Inhelder (1959, 1974), R. Pea (1980, 1982). Это свидетельствует о том, что психологический аспект отрицания и утверждения постепенно конкретизировался, углублялся, расширялся и т. д. и, тем самым, развивался и становился все более известным. В перспективе планируем представить также и авторское видение утверждения и отрицания и их изучения не только при помощи констатирующего, но и формирующего эксперимента на том или ином возрастном этапе.

Список литературы

- 1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982. С. 6-361.
- 2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Кн. дом «Университет» : Высш. шк., 2002.400 с.
- 3. *Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б.* К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления / Флейвел Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. С. 596–621.
 - 4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972. 424 с.
- 5. *Желеско П. С., Роговин М. С.* Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинев, 1985. 135 с.
- 6. *Леонтьев А. Н.* Развитие психики в онтогенезе // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 280–385.
- 7. *Мак-Вильямс Нэнси*. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 480 с.
 - 8. *Обухова Л. Ф.* Этапы развития детского мышления. М.: МГУ, 1972. 152 с.
- 9. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детском возрасте // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 122–280.
 - 10. Boysson-Bardies B. Negation et performance linguistique. P., 1976. 134 p.
 - 11. Freud S. Die Verneinung. Imago, 1925. Bd. 2. S. 217–221.
 - 12. Freud S. Esquisse d'une psychologie scientifique. 1895.
- 13. Pea R. Origins of verbal logic, spontaneous denials by two and three year olds/ Clark University, Heinz Werner Institute of developmental Psychology, 1982. 26 p.
- 14. Pea R. The development of Negation in the early child language / The social foundation of the language and thought; ed. D. Olson. N. Y., 1980. P. 156–187.
 - 15. Piaget J. La psihologie d'intelligence. P., 1946. 210 p.
 - 16. Piaget J. Logic and psychology. Manchester, 1953. 48 p.
- 17. Piaget J. Inhelder. La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations). Neuchatel, 1959. 294 p.
- 18. *Recherches sur la contradiction*. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 1, vol. 31. Les differentes forms de la contradiction. P.: PUF, 1974. 147 p.
- 19. *Recherches sur la contradiction*. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 2. Vol. 32. Les relations entre affirmations et negations. P.: PUF., 1974. 180 p.
 - 20. Spitz R. No and Yes. On the Genesis of Human Communication. N. Y., 1957. 132 p.
 - 21. Watson J. B. Psychology as the Behaviorist views it // Psychological Review. 1913. № 20. P. 158–177.

Some approaches to the study of assertion and denial in the history of developmental psychology

P. Jelescu¹, D. Tolochenko²

¹Doctor of habilitate psychology, professor, Kishinev SPU n. a. Ion Creanga. Moldova, Chisinau. E-mail: jelescupetru@yahoo.com

²Doctor of psychology, senior lecturer, Tiraspol State University. Moldova, Chisinau. E-mail: Diana7708@list.ru

Abstract: Although in everyday life and activity we constantly assert something and / or deny, these phenomena have not become the subject of a wide study in psychology. The purpose of this article is to analyze the available theoretical concepts of affirmation and denial and attempts at their practical research in the field of developmental psychology, in particular, the consideration of their genesis at a particular stage of their development. In this sense, the behaviorist understanding of affirmation and negation and their development, the psychoanalytic interpretation of assertion and negation and their development, the operational conception of the development of affirmation and negation, the socio-pragmatic interpretation of the development of affirmation and negation are discussed in this article.

The data established by the analysis indicate that there are certain advantages, as well as some shortcomings in the comprehension and experimental study of these phenomena. At the end of the article, it is concluded that assertion and negation are studied not only in other sciences, but also in psychology, and that in the psychological study of

affirmation and negation the most significant contribution was made by such scientists as J. B. Watson, S. Freud, R. Spitz, J. Piaget and B. Inhelder, R. Pea. This indicates that the psychological aspect of denial and affirmation has gradually become concrete, deepened, expanded, and so on. and, thus, developed and became more and more famous. In perspective, the author's vision of affirmation and denial, their systematic formation and development at this or that age stage will also be presented.

Keywords: assertion, negation, behaviorism, freudianism, operationalism, pragmatism.

References

- 1. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech] // Vygotskij L. S. Sobr. soch. T. 2 [Coll. works. Vol. 2]. M. 1982. Pp. 6–361.
- 2. *Gal'perin P. YA. Lekcii po psihologii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov* [Lectures on psychology: tutorial for students of higher educational establishments. M. Book house "University": Wyssh. shk. 2002. 400 p.
- 3. *Gal'perin P. YA., EHl'konin D. B. K analizu teorii ZH. Piazhe o razvitii detskogo myshleniya* [To the analysis of J. Piaget's theory on the development of children's thinking] / *Flejvel Dzhon H. Geneticheskaya psihologiya ZHana Piazhe* [Genetic psychology of Jean piaget]. M. Prosveshchenie. 1967. Pp. 596–621.
 - 4. Davydov V. V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in learning]. M. Pedagogika. 1972. 424 p.
- 5. ZHelesko P. S., Rogovin M. S. Issledovanie otricaniya v prakticheskoj i poznavatel'noj deyatel'nosti [Study of denial of practical and cognitive activity]. Chisinau. 1985. 135 p.
- 6. Leont'ev A. N. Razvitie psihiki v ontogeneze [Development of psyche in ontogenesis] // Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2. T. 1 [Selected psychological works: in 2. vol. Vol.1]. M. Pedagogika. 1983. Pp. 280–385.
- 7. MC Williams Nancy Psihoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom processe [Psychoanalytic diagnosis: Understanding of the structure of the individual in the clinical process] / transl. from English. M. Independent firm "Class". 2001. 480 p.
- 8. Obuhova L. F. EHtapy razvitiya detskogo myshleniya [Stages of development of children's thinking]. M. Moscow State University. 1972. 152 p.
- 9. EHl'konin D. B. Psihicheskoe razvitie v detskom vozraste [Mental development in childhood] // Izbrannye psihologicheskie trudy Selected psychological works. M. Pedagogika. 1989. Pp. 122–280.
 - 10. Boysson-Bardies B. Negation et performance linguistique. P., 1976. 134 p.
 - 11. Freud S. Die Verneinung. Imago, 1925. Bd. 2. S. 217-221.
 - 12. Freud S. Esquisse d'une psychologie scientifique. 1895.
- 13. *Pea R. Origins of verbal logic, spontaneous denials by two and three year olds/* Clark University, Heinz Werner Institute of developmental Psychology, 1982. 26 p.
- 14. Pea R. The development of Negation in the early child language / The social foundation of the language and thought; ed. D. Olson. N. Y., 1980. P. 156–187.
 - 15. *Piaget J. La psihologie d'intelligence*. P., 1946. 210 p.
 - 16. Piaget J. Logic and psychology. Manchester, 1953. 48 p.
- 17. Piaget J. Inhelder. La genèse des structures logiques elementaires (classification et seriations). Neuchatel, 1959. 294 p.
- 18. Recherches sur la contradiction. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 1, vol. 31. Les differentes forms de la contradiction. P.: PUF, 1974. 147 p.
- 19. *Recherches sur la contradiction*. Sous la direction J. Piaget. Fasc. 2. Vol. 32. Les relations entre affirmations et negations. P.: PUF., 1974. 180 p.
 - 20. Spitz R. No and Yes. On the Genesis of Human Communication. N. Y., 1957. 132 p.
 - 21. *Watson J. B. Psychology as the Behaviorist views it // Psychological Review.* 1913. № 20. P. 158–177.

УДК 159.955+159.954

doi: 10.25730/VSU.7606.18.013

Рефлексивные доминанты автобиографического опыта взрослых: экзистенциально-нарративный анализ

Е. Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет. Россия, г. Москва; профессор кафедры психологии личности, Российский государственный гуманитарный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-0581-7429. E-mail: esapogova@yandex.ru

Аннотация: В рамках авторского теоретического синтеза экзистенциального и нарративного подходов введено понятие рефлексивных доминант как стержневых концептов индивидуального сознания, фиксирующих опыт прожитых возрастных периодов жизни. В целях исследования механизмов самоопределения личности собственными значениями сформулировано рабочее определение рефлексивной доминанты как комплекса частотных, легко актуализируемых смысловых ассоциаций, образов памяти, концептов, символов и других носителей («накопителей») смыслов, связанных с конкретными значимыми фрагментами возрастного экзистенциального опыта. Выдвинуто предположение, что рефлексивные доминанты выполняют функции семантических центров при построении индивидуального смыслового тезауруса и их изучение позволяет понимать структуру и механизмы функционирования смысловой ткани индивидуального сознания. Представлены описание, бланк и ключ авторской полупроективной методики «Незаконченная автобиография», сконструированной на основе техники незаконченных предложений. Приведены обобщенные результаты авторского эмпирического исследования формализованных с помощью данной методики автобиографий 240 взрослых респондентов в возрасте от 45 до 65 лет, на основании которых составлен перечень рефлексивных доминант экзистенциального опыта, распределенных по 20 кластерам (ключевые события, значимые люди, вещи/реликварий, ценности, смыслы, переживания, достижения, оценки реализованности периода, «горячие точки» и т. д.). Определены ключевые рефлексивные доминанты отдельных периодов жизни, показан их универсальный характер. Установлено, что, начиная с возраста молодости, рефлексивные доминанты сосредоточены вокруг концепта «семья». Полученные результаты конкретизируют и углубляют современные психологические представления о способах организации и представленности в сознании значимых фрагментов, традиционно описываемых как «жизненный путь».

Ключевые слова: взрослость, автобиография, экзистенциальный опыт, смысловой тезаурус.

Любая биография, написанная или рассказанная в форме личных историй, есть не только реконструкция автором своего прошлого, но также и его интерпретация, раскрывающая его представления о себе, жизни, реальности, демонстрирующая систему жизненных ценностей и смыслов, сложившийся образ «Я» [1; 3; 7; 14; 16; 18]. Упорядочивая и нарратизируя накопленный опыт (подчиняя его законам организации и презентации текста), человек, фактически, каждый раз заново «пересоздает» [4] последовательность значимых для него жизненных эпизодов, пристрастно отбирая их и насыщая новыми смыслами. Рефлексивно-герменевтический процесс автобиографирования упорядочивает, фиксирует и «высвечивает» [19] для личности результаты анализа проживаемой жизни, позволяет ему строить и при необходимости транслировать вовне приемлемую версию себя и самоопределяться собственными смыслами.

У истоков современного биографического анализа стоят 3. Фрейд, Ш. Бюлер, В. Франкл, А. Адлер, Г. Томэ, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Кокс, Р. Кеттелл, Дж. Кеттелл, Н. А. Рыбников, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн [2; 13; 20; 21; 23; 24], позже он активно развивался в работах М. Уайта, Н. Дензина, А. А. Кроника, Е. И. Головахи, Р. А. Ахмерова, Н. А. Логиновой, Е. Ю. Коржовой, А. Вардомацкого [5; 9; 10; 11; 12; 17; 22] и др., поскольку в психологической практике для этого имеется особый ресурс: она давно исследует внутренний мир и сложное поведение личности методами, примыкающими к герменевтике, где главным процессом выступает понимание через уподобление другой личности, диалог с ней, вчувствование в ее самобытную ментальность. Постепенное научное осознание значимости экзистенциального опыта в понимании «человека живущего» позволило сформулировать важную в теоретическом и терапевтическом плане идею: являясь самобытным субъектом жизни, человек сам выступает наилучшим экспертом собственного внутреннего опыта и жизненного пути.

Возможно, именно поэтому изучение личных историй сегодня переживает своеобразный ренессанс, становясь все более востребованным методом изучения личности. Автобиографические нар-

ративы дают возможность рассмотреть особенности индивидуального жизненного пути, реконструировать субъективную онтологию, понять основные концепты и ценности жизненного мира человека. Будучи обобщенным, это знание раскрывает особенности миро- и самопонимания сверстников определенного поколения, свидетелей определенной эпохи, участников определенных событий.

Соединяя в себе индивидуальное видение действительности, разделяемые человеком ценности и личностные смыслы, автобиография предполагает актуализацию всех трех герменевтических процессов – объяснения, понимания и истолкования [13], что придает ее изучению высокую диагностическую ценность. Не зря В. Дильтей в свое время писал, что биография может стать высшей и даже инструктивной формой «наук о духе» [6]. Тем не менее, являясь информативным источником для исследования как жизненного пути, так и осуществляющего его субъекта, автобиографический метод сегодня, как и век назад, требует операционализации и разработки на ее основе надежного диагностического инструментария.

Соединяя нарративный и экзистенциальный подходы в исследовании личности и ее жизненного пути, мы попытались подойти к решению этой задачи, используя полупроективную авторскую методику «Незаконченная автобиография», сконструированную на базе методики незаконченных предложений в вариации Дж. М. Сакса и С. Леви и предназначенную нами для анализа семантики рефлексивных автобиографических доминант.

Под рефлексивными доминантами автобиографии мы имеем в виду комплекс частотных, легко актуализируемых смысловых ассоциаций, образов памяти, концептов, символов и других носителей/«накопителей» смыслов, связанных с конкретными значимыми фрагментами возрастного опыта [14]. Вводя данное понятие, мы опирались на идею возрастного символизма культуры [8], развиваемую нами в концепте субъективной микрокультуры личности [14], считая указанные характеристики устойчивыми конструктами сознания, фиксирующими наиболее значимый (экзистенциальный) опыт, связанный с уже прожитыми возрастными фазами. Мы предположили, что рефлексивные доминанты выполняют функции семантических центров при построении индивидуального смыслового тезауруса.

Каждый возраст в бланке методики представлен заданными в случайном порядке 20 незаконченными фразами, соответствующими 20 содержательным пунктам построения автобиографий, выделенным нами в предшествующих работах [14; 15]: 1) «ключевые события», 2) «значимые люди», 3) «вещи», 4) «ценности, влияния», 5) «цели и задачи», 6) «смыслы», 7) «чувства, переживания», 8) «достижения», 9) «оценки реализованности», 10) «желания, мотивы», 11) «время/трансспектива», 12) «планы, сценарии», 13) «чувство "Я", образ "Я"», 14) «уникальный опыт», 15) «сожаления, утраты», 16) «тревоги, опасения», 17) «жизненные уроки», 18) «проблемы, "горячие точки"», 19) «символ, мифологема», 20) «свободные ассоциации» (этот пункт предполагал несколько возможных вариантов ответов и отмечен буквами от «а» до «ж»).

Бланк методики «Незаконченная автобиография»

Возраст: ... Пол: ... Имя / ник: ... Образование: ... Профессия: ... Дата заполнения: ...

Инструкция: перед вами «макет» автобиографического текста, состоящий из незаконченных предложений. Подумайте о своей жизни и в бланке завершите *каждое* предложение несколькими словами или краткой фразой, вставив их вместо многоточий.

Пожалуйста, *не пропускайте ни одного предложения*. Избегайте общих слов и фраз, давайте как можно более конкретные и развернутые ответы. Отвечая, вспоминайте не только события и факты своей биографии, но и те мысли и чувства, которые у вас были тогда и/или появились теперь.

Завершите заполнение методики своим текущим возрастом, после чего, пропустив более старшие возрасты, которых вы еще не достигли, перейдите к разделу 10 и заполните все пункты, отмеченные звездочками.

1. Ранний возраст (до 3 лет)

- 1. Я всегда считал, что мое детство было..., хотя...
- 2. Самым запомнившимся происшествием моего детства стало...
- 3. Главным человеком моего детства я считаю..., потому что...
- 4. Когда я был маленьким, больше всего я любил, чтобы ...
- 5. В детстве мне часто хотелось, чтобы...
- 6. ... моего детства невозможно сравнить ни с чем другим.

- 7. Себя я помню как...
- 8. Свое детство я могу сравнить с...
- 9. На память о моем раннем возрасте в нашей семье хранятся...
- 10. Помню, что меня всегда заставляли...
- 11. Мне всегда казалось, что родителям хотелось, чтобы я...
- 12. Раннее детство всегда казалось мне... периодом времени.
- 13. Огромное влияние на меня в детстве оказывали...
- 14. Мне всегда не хватало...
- 15. Огромной потерей для меня...
- 16. Лучше всего мне в детстве удавалось...
- 17. Для родителей я был...
- 18. То, что я вынес из детства, можно назвать словом «...».
- 19. Самый большой страх связан у меня с...
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б. Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...

2. Дошкольное детство (до 6-7 лет)

- 1. Детство мне запомнилось разными событиями, но главными были...
- 2. Никогда не забуду тот день, когда со мной случилось...
- 3. Главным человеком моего детства...
- 4. Помню, я чрезвычайно гордился собой, когда...
- 5. Мое детство почти всегда сопровождалось... настроением.
- 6. Для моего детства я выбрал бы символ...
- 7. То, чего я больше всего хотел в дошкольном возрасте, это...
- 8. С дошкольной поры в особой коробке я храню...
- 9. По сравнению с другими знакомыми мне детьми я был...
- 10. В детстве мне хотелось стать...
- 11. Свое детство я бы назвал...
- 12. Больше всего я жалею, что в детстве...
- 13. В детстве я избегал... и боялся, что...
- 14. В детстве мне страстно хотелось, чтобы...
- 15. Самым ценным в моем детстве я считаю...
- 16. В детстве мне казалось, что время...
- 17. Главное, что я вынес из своего детства, это...
- 18. Самой большой трудностью в дошкольном детстве для меня было...
- 19. Больше всего в детстве я думал о том...
- 20а. Помню, меня очень...
- 20б. Случалось, что я...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я...

3. Младшие классы школы (до 10-11 лет)

- 1. Школьная пора для меня была... периодом жизни.
- 2. Школьником я казался себе...
- 3. Лучше всего в школе мне давались...
- 4. Придя в школу, я очень надеялся, что...
- 5. Время в школе для меня...
- 6. Больше всего я сожалел, когда...
- 7. Самым важным для меня человеком в первые школьные годы был...
- 8. В то время школу я воспринимал как...
- 9. Зачем надо было ходить в школу и учиться, ...
- 10. Со школьной поры у меня сохранились мои...
- 11. Самыми главными событиями в моей школьной жизни были...
- 12. Я мечтал, что вот закончу школу и...
- 13. В те годы больше всего я дорожил...
- 14. Учиться мне казалось..., и учебу я считал...

- 15. Со школы мне запомнилось одно случившееся со мной происшествие: ...
- 16. Свои первые школьные годы я образно сравнил бы с...
- 17. В школе больше всего меня тревожило, что...
- 18. Самый худший день в моей школьной жизни наступил, когда я понял, что...
- 19. Школа в те годы научила меня главному: ...
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б. Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. В школе мне ...
- 20д. Школа мне никогда...
- 20е. С одноклассниками я ...
- 20ж. Мне всегда казалось, что другие...

4. Подростковый возраст / отрочество (до 14-15 лет)

- 1. В школьные годы на меня сильно повлиял один человек -...
- 2. С отроческих лет я храню одну вещицу: ...
- 3. Самой большой ценностью для меня в те годы было...
- 4. Главной целью в подростничестве для меня было...
- 5. Самые важные события этого времени связаны с моим...
- 6. Вспоминая свое отрочество, я бы нарисовал...
- 7. В отрочестве у меня впервые появились трудности... и сомнения в...
- 8. Мой подростковый опыт привел меня к заключению, что...
- 9. Когда мне было..., я впервые задумался, что смысл моей жизни...
- 10. В те годы я часто чувствовал себя...
- 11. Самым сильным желанием моего отрочества было, чтобы...
- 12. В отрочестве жизнь казалась мне цепочкой...
- 13. Главным достижением того возраста я считаю...
- 14. Тогда я бесконечно беспокоился о...
- 15. Больше всего я сожалею о том, что тогда...
- 16. В те годы я себя...
- 17. Самое яркое и неповторимое впечатление того возраста —...
- 18. В те годы мне хотелось, чтобы время...
- 19. Я ждал, что вот окончу школу и вот тут-то начнется...
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б. Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. В старших классах я увлекался ...
- 20д. Я тогда остро ощущал ...

5. Юность / студенческие годы (до 20-21 года)

- 1. Сейчас я вспоминаю юность как... период жизни.
- 2. Самую большую благодарность в те годы я испытывал по отношению к...
- 3. Мою юность для меня сохраняют такие вещи, как...
- 4. В юности в моей жизни произошло несколько важных событий: это...
- 5. Символом моих юношеских лет для меня остается...
- 6. В те годы были приняты такие важные решения, как...
- 7. Очень большое влияние в студенческие годы на меня оказали...
- 8. Я горжусь тем, что в те годы смог сделать...
- 9. Мне хотелось, чтобы моя жизнь ...
- 10. В моих планах на жизнь были...
- 11. Никогда я не ощущал себя таким..., как в те годы.
- 12. Из тех лет я на всю жизнь запомнил, что...
- 13. Уникальным событием тех лет я считаю...
- 14. Больше всего в те годы я боялся, что не смогу...
- 15. Всеми силами в те годы я стремился к тому, чтобы...
- 16. Основные переживания тех лет были связаны с...

- 17. Я... время в те годы, мне хотелось, чтобы оно...
- 18. Ударом по моим представлениям о себе стало...
- 19. В те годы было безвозвратно утрачено мое...
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б.Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. Самым главным решением тех лет считаю...
- 20д. Сравнивая себя с другими, я...
- 20е. Меня никогда...
- 20ж. В те годы я четко осознал...
- 20з. Я ждал, что со мной обязательно должно случиться что-то ...

6. Молодость (до 30 лет)

- 1. Моя молодая жизнь была ... на события, и главными в ней были: ...
- 2. Символ моей молодости это...
- 3. Встреча с... оказала на меня сильное влияние.
- 4. Главным жизненным достижением тех лет я считаю...
- 5. Моя жизнь и работа в молодости вызывали у меня чувство...
- 6. Казалось, что время идет... и я не успею...
- 7. В поисках себя я обрел убеждение, что должен...
- 8. В те годы для меня ничего не было важнее...
- 9. Я храню главную для меня реликвию тех лет: ...
- 10. Жизнь научила меня...
- 11. Труднее всего мне было...
- 12. Больше всего я боялся...
- 13. Я надеялся, что у меня получится...
- 14. Всматриваясь в себя тридцатилетнего, я видел...
- 15. Я справился с задачей... и не справился с...
- 16. В те годы мне хотелось быть..., иметь..., казаться...
- 17. Больше всего я сожалею о том, что в молодости мне не удалось...
- 18. Новым жизненным опытом для меня в те годы стало...
- 19. Думаю, что моя молодость была... временем жизни.
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б.Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. Самым главным решением тех лет считаю...
- 20д. Сравнивая себя с другими, я...
- 20е. Меня никогда...
- 20ж. В те годы я четко осознал...
- 20з. Я ждал, что со мной обязательно должно случиться что-то ...
- 20и. Также в то время ...
- 20к. Когда появилась семья, я...
- 20л. Моя жизнь в то время была похожа на...
- 20м. Моя жизнь стала казаться мне ...

7. Ранняя взрослость (до 40-45)

- 1. Я не представляю себе свою взрослость без таких событий, как...
- 2. Не знаю, как сложилась бы моя жизнь, если бы в ней не было такого человека, как...
- 3. Больше всего я беспокоился, как бы не утратить...
- 4. Когда я думаю о своей взрослости, перед глазами встает образ: ...
- 5. Взрослая жизнь научила меня главному ...
- 6. После сорока мне вдруг стало понятно, что я живу для...
- 7. Глядя на то, чего достигли другие, я понимал, что я в жизни...
- 8. Это был самый... период моей жизни: я...
- 9. В работе мне больше всего хотелось, а вне работы ...
- 10. В те годы я чувствовал, что мне...

- 11. К сорока годам я задумался, что время...
- 12. Я часто думал о том, что у меня уже не...
- 13. Глядя на..., я вспоминаю, что это самая дорогая для меня вещь, напоминающая о тех годах.
- 14. Тогда я уже хорошо понимал, что... самое главное в жизни, и хотел...
- 15. Понимая, что молодость не вернуть, я хотел успеть добиться...
- 16. Представляя себе свое будущее, я считал необходимым сделать...
- 17. Сравнивая себя с другими, я казался себе...
- 18. Считаю, что моя жизнь тогда преподнесла мне уникальный опыт: ...
- 19. Думаю, что мог бы сделать тогда..., но...
- 20а. Помню, меня очень...
- 20б. Случалось, что я...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. Самым главным решением тех лет считаю...
- 20д. Сравнивая себя с другими, я...
- 20е. Меня никогда...
- 20ж. В те годы я четко осознал...
- 20з. Я ждал, что со мной обязательно должно случиться что-то ...
- 20и. Также в это время...
- 20к. Моя жизнь стала казаться мне...

8. Поздняя взрослость / зрелость (до 60-65 лет)

- 1. С возрастом пришло понимание, что жизнь...
- 2. Только после пятидесяти я понял, что на самом деле я...
- 3. Оценивая пройденный жизненный путь, скажу, что...
- 4. Сейчас для меня самое главное в жизни это...
- 5. Я бы хотел оставить в наследство близким как напоминание о всей моей жизни такую вещь, как ...
- 6. Жизнь продолжается в любом возрасте, и сейчас я больше всего хочу...
- 7. Главным человеком в моей жизни был...
- 8. После пятидесяти в моей жизни случилось...
- 9. Я испытываю к жизни чувство...
- 10. Думая о прожитой жизни, я представляю себе...
- 11. Я... достиг за прошедшие годы, сейчас моя задача -...
- 12. Время моей жизни кажется мне сейчас...
- 13. Если бы жизнь началась сначала, я бы...
- 14. Давая совет молодым, я предостерег бы их в жизни от...
- 15. Жизнь открыла мне уникальный опыт:...
- 16. Жизнь преподнесла мне урок: ...
- 17. Я страшусь...
- 18. Больше всего сейчас я жалею о том, что...
- 19. Мои главные жизненные достижения связаны с...
- 20а. Помню, меня очень ...
- 20б. Случалось, что я ...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. Самым главным решением тех лет считаю...
- 20д. Сравнивая себя с другими, я...
- 20е. Меня никогда...
- 20ж. В те годы я четко осознал...
- 20з. Я ждал, что со мной обязательно должно случиться что-то...
- 20и. Также в то время...
- 20к. Моя жизнь стала казаться мне...

9. Старость (старше 65 лет)

- 1. Главное, что происходит сейчас в моей жизни, это ...
- 2. Сейчас я думаю, что время...
- 3. Вещь, которая прошла со мной через всю жизнь, -...
- 4. Всем хорошим, что есть во мне и в моей жизни, я обязан...
- 5. Сейчас я понимаю, что в жизни не было и нет ничего важнее, чем...
- 6. Я часто думаю, что еще успею...
- 7. Символом моей старости является...
- 8. Мне хотелось бы, чтобы...
- 9. Я отношусь к себе как к...
- 10. Жалею, что в моей жизни было...
- 11. Главная цель моей жизни ..., и я думаю...
- 12. Труднее всего в жизни дается...
- 13. Моя жизнь достойна того, чтобы...
- 14. Я бы хотел передать молодым такой жизненный урок: ...
- 15. На вопрос, какой смысл у жизни, я бы ответил: «....».
- 16. Рассматривая фотографии своей жизни в семейном альбоме, я чувствую, что жизнь...
- 17. Сейчас меня тревожит...
- 18. Главные достижения моей жизни -...
- 19. К старости жизнь становится...
- 20а. Помню, меня очень...
- 20б.Случалось, что я...
- 20в. Если бы вернуться в ту пору, я бы...
- 20г. Самым главным решением тех лет считаю...
- 20д. Сравнивая себя с другими, я...
- 20е. Меня никогда...
- 20ж. В те годы я четко осознал...
- 20з. Я ждал, что со мной обязательно должно случиться что-то...
- 20и. Также в это время...
- 20к. Моя жизнь стала казаться мне...

10. Жизненные выводы

- 1. Сейчас, когда мне исполнилось..., я думаю, что...
- 2. С годами я начал чувствовать, что...
- 3. Самое лучшее время...
- 4. Больше всего в жизни я...
- 5. Оглядываясь назад, я могу сказать, что...
- 6. Самое главное в жизни ...
- 7. Сегодня моя жизнь...
- 8. Я часто думаю, что...
- 9. Мне очень хочется, чтобы в жизни...
- 10. Иногда я ощущаю, что...
- 11. Теперь я понимаю, что...
- 12. Жизнь, как я стал понимать, это...
- 13. Когда я думаю от будущем, я...
- 14. Мне кажется, что в жизни меня ждет...
- 15. Я чувствую, что будущее связано для меня с...
- 16. Иногда мои переживания сложно выразить словами, но мне кажется, что...
- 17. Я бы хотел, чтобы моя последующая жизнь...
- 18. Если бы я мог все начать сначала, я бы...
- 19. Больше всего мне нужно...
- 20. Главное правило в моей жизни -...

Методика использовалась в письменной форме. Бланк выдавался респонденту на дом на несколько дней, чтобы он имел возможность обдумать свои ответы¹. Полученные результаты обрабатывались с помощью приведенного в таблице ниже ключа, на основании которого средствами контент-анализа выделялись все фиксирующие значимый опыт смысловые единицы. Единицы ранжировались, после чего анализировались наиболее частотные из них – обобщенные смысловые доминанты отдельных периодов жизни.

Ключ для обработки методики «Незаконченная автобиография»

Категории	PB	ДВ	МШВ	ПВ	ЮВ	BM	РВз	ПВз	СВ
1. Ключевые события	2	1	11	5	4	1	1	8	1
2. Значимые люди	3	3	7	1	2	3	2	7	4
3. Вещи	9	8	10	2	3	9	13	5	3
4. Ценности, влияния	13	15	13	3	7	8	14	4	5
5. Цели и задачи	10	7	14	4	6	15	15	11	11
6. Смыслы	17	19	9	9	15	7	6	1	15
7. Чувства, переживания	4	5	8	10	16	5	10	9	16
8. Достижения	16	4	3	13	8	4	7	19	18
9. Оценки реализованности себя и жиз-	1	11	1	12	1	19	8	3	13
ни в целом	1	11	1	12	1	19	O	3	13
10. Желания, мотивы	5	14	4	11	9	16	9	6	8
11. Время / Трансспектива	12	16	5	18	17	6	11	12	2
12. Планы и сценарии	11	10	12	19	10	13	16	13	6
13. Чувство «Я», «образ Я»	7	9	2	16	11	14	17	2	9
14. Уникальный опыт	6	2	15	17	13	18	18	15	19
15. Сожаления, утраты	15	12	6	15	19	17	19	18	10
16. Тревоги, опасения	19	13	17	14	14	12	3	17	17
17. Жизненные уроки	18	17	19	8	12	10	5	16	14
18. «Горячие точки»: проблемы, сомнения	14	18	18	7	18	11	12	14	12
19. Символ, мифологема		6	16	6	5	2	4	10	7
20. Свободные ассоциации	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	а-в	а-в	а-ж	а-д	а-з	а-м	а-к	а-к	а-к

Примечание: РВ – ранний возраст; ДВ – дошкольный возраст; МШВ – младший школьный возраст; ПВ – подростковый возраст; ЮВ – юношеский возраст; ВМ – возраст молодости; РВз – ранняя взрослость; ПВз – поздняя взрослость; СВ – старческий возраст.

Далее представлены результаты анализа выявленных рефлексивных доминант в группе 240 взрослых респондентов 45–65 лет. Изначально респонденты были представлены четырьмя группами по 60 человек (45–50, 50–55, 55–60 и 60–65 лет), равно разделенных по полу, с целью уяснения как конкретного ментального содержания рефлексии биографической канвы сверстников одного поколения, так и установления возможных различий в доминантах, но значимых различий установлено не было, что с учетом ранее накопленных данных [15] позволяет описывать установленые доминанты как общие для группы 45–65-летних людей. Пункты 19–20 респондентами заполнялись очень редко, поэтому в анализе они не представлены.

В рефлексии раннего возраста (до 3 лет), как и ожидалось, респондентами практически не выделяются происшествия, становящиеся событиями экзистенциального опыта, а если они и есть, то фиксируют лишь частный негативный опыт (болезнь и ее лечение, падение, травма, столкновение с домашним животным). В качестве значимой фигуры всегда выступает мать (реже – мать и бабушка вместе, почти никогда – отец, очень редко – другие родственники или старшие сиблинги). Среди значимых вещей, фиксирующих в сознании этот возрастной период, называются в основном фотографии и семейные альбомы, первые детские рисунки-каракули, бирки, полученные в родильном доме, младенческая одежда, пинетки, первые погремушки и т. п. Наибольшее влияние и ценность приписывается родителям и членам большой семьи. Какие бы то ни было, цели и задачи, разумеется, не выделяются, но в ряде случаев отмечается запомнившееся активное сопротивление принуждению в питании, необходимости послушания и т. п. В ряде случаев отмечается переживание себя желанным/нежеланным ребенком.

1 .

¹Автор выражает благодарность студентам и магистрантам психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «МПГУ», в 2015–2018 гг. являвшихся слушателями учебных курсов, посвященных экзистенциальной психологии взрослости, и принявших участие в сборе эмпирического материала.

Преобладающими чувствами названы переживаемое счастье, беззаботность; испытываемые по отношению к себе любовь и жалость; сожаления по поводу отсутствия сиблингов. Среди достижений респонденты выделили умение выпрашивать у родителей игрушки, сладости, подарки. О реализованности жизни косвенно можно судить по его общей оценке (указания на «счастливое/безоблачное детство»). В качестве основных желаний и мотивов поведения выступали желание поскорее вырасти и/или научиться соблюдать родительские требования к послушанию.

Время не выступает для рефлексии данного периода в качестве осознаваемого фактора. Планы и сценарии рефлексируются сквозь призму родительских желаний. Чувство «Я» описывается через прямые позитивные понятия («хороший», «любимый», «послушный»). Уникального опыта в ранних рефлексиях практически нет. Сожаления и утраты связаны со смертью близких людей и любимых животных, реже – с утратой принадлежащих ребенку игрушек и других предметов; тревогу вызывает столкновение с фактом чьей-то смерти, исчезновения. «Жизненные уроки» из этого периода не выносятся, а «горячими точками» называются, как правило, проблемы с питанием, экономическая несостоятельность родителей, отсутствие/уход одного из родителей, сиблингов, реже – отсутствие внимания и ласки со стороны работающих родителей, ощущение покинутости/брошенности.

В рефлексии дошкольного возраста (от 3 до 6–7 лет) ключевые события связаны преимущественно с праздниками, рождением младших сиблингов, поездками и путешествиями, смертью близких, появлением в семье домашних животных, приобретением новых навыков, неприятными случайностями. Значимые люди этого периода – мать и бабушка. В качестве хранимых вещей, символизирующих возраст, упоминаются фотографии, привезенные с моря камешки, коллекции конфетных фантиков и марок, любимые старые игрушки, сделанные своими руками поделки из цветной бумаги. Надо отметить, что это возраст, ассоциирующийся со всем детством. Основной его ценностью респонденты ретроспективно считают любовь бабушек и матерей. Цели и задачи, приписываемые возрасту, – «поскорее вырасти», «пойти в школу», «научиться читать», – и смысложизненные конструкции вращаются вокруг темы «каким я буду, когда вырасту». Доминирующими чувствами этого возраста можно считать чувство ответной любови к матери и бабушке, а также общее чувство защищенности этой любовью, беззаботности.

В качестве основных «достижений» возраста назывались овладение новыми навыками (чтения, арифметики, спортивными, музыкальными), но по большей части – получение (заслуженной) похвалы от взрослых за правильные поступки или самостоятельно инициированные и совершенные «хорошие» действия. Респонденты считают дошкольный возраст жизненным периодом, прожитым счастливо и полноценно. В качестве основных желаний и мотивов поведения выступают не только конкретные вещи и навыки, но и гуманистические ориентации («вылечить всех больных», «сохранить мир»).

Время воспринимается в дошкольном возрасте безмерным, бесконечным, но двигающимся очень медленно; все респонденты мечтали о будущем и «торопили время». В их планах уже было стать кем-то в профессиональном плане или стать «просто взрослым». Чувство «Я» обнаруживает себя в первичном осознании собственных личных и социальных характеристик, как положительных, так и отрицательных. Уникальный опыт усматривается в основном во впервые пережитых негативных происшествиях, а сожаления и утраты связаны в сознании с отсутствием желанных игрушек, непослушанием, нехваткой друзей, иногда – с недостаточностью родительской любви.

Тревоги и опасения вспоминаются как конкретные страхи (темноты, животных, одиночества). Жизненные уроки касаются преимущественно социальной жизни – «надо быть добрым», «надо помогать другим», «не надо жадничать» и т. п. Проблемы дошкольного возраста из взрослой временной трансспективы описываются как трудности соблюдения правил и требований взрослых и сложность овладения новыми навыками, на которых настаивает родитель; реже они связаны с осознанием собственных психологических качеств («понял, что не такой уж я и смелый/сообразительный/умелый» и т. п.).

Для *младшего школьного возраста* (от 6–7 до 10–11 лет) рефлексий ключевых событий становится намного больше, чем в предшествующих возрастах: это смерть близких людей (как правило, прародительского поколения) и знакомых; первые полученные отметки; школьные праздники, поездки и экскурсии; самостоятельно реализованные инициативы; завязанные отношения дружбы, влюбленности; достижения (школьные, музыкальные, спортивные). Самым значимым человеком этого этапа становится первая учительница, вторую позицию занимает мать. К психологическим реликвиям этого возраста относятся первые школьные тетради, дневники, сочинения и похвальные грамоты, фотографии и поделки (из бумаги, дерева; чеканки и пр.).

Основными ценностями названы школьная собственность (ранец, пенал, карандаши, линейки и пр.), успеваемость и школьная дружба. К поставленным в те годы целям и задачам респонденты отнесли преимущественно связанные с учебой; соответственно, и преобладающие смысловые ориентиры – это «взросление», «школьная учеба», «быть умным» и т. п. В качестве основных эмоциональных переживаний впервые называются необходимость, долг, обязанность. Достижения этого возраста вспоминаются как успехи в отдельных предметах, а общая оценка реализованности периода оказалось амбивалентной: «это было чудесное, хотя и трудное время». Желания связаны с получением хороших оценок, а вместе с ними статусов среди сверстников, наград, призов.

Время в этом возрасте быстротечно, но повседневная жизнь все равно воспринимается как «монотонность», «обязаловка». Среди планов и жизненных сценариев фигурируют не только взросление и планирование будущего профессионального выбора, но уже и стремление к автономии. Образ «Я» остается недостаточно конкретным («Я – хороший») и дифференцированным и устремлен в будущее – преобладают широкие социальные характеристики себя будущего («стану богатым», «буду известным»). Уникальный опыт связан с социальным познанием других людей – неожиданными реакциями других людей на себя и свое поведение («меня не любят, не знаю, за что», «похвалили за то, что я считал ничего не стоящим»), неожиданными происшествиями и первыми личными переживаниями (первая влюбленность, азарт в соревновании, конкурсе, проигрыш и пр.).

Сожаления этого возраста связаны с учебой, но ретроспективно («не старался, надо было лучше учиться»). Утраты из сферы материальной во многом переходят в сферу социальную и личностную («не взяли на соревнования», «работу не выбрали на конкурс», «он стал дружить с моей подругой»). Тревоги и опасения связаны преимущественно со школьными оценками, но также уже и с более широкими социально-психологическими и даже философскими контекстами (быстротечностью времени, рефлексией отношений с сверстниками, страхом не преуспеть в жизни). Все «жизненные уроки» – негативные и из социальной сферы («понял, что важен не ты и твое старание, а симпатии учителя», «если у родителей нет денег и связей, ты ничего в этой жизни не получишь»), а проблемы и «горячие точки» возраста строятся вокруг учебы и межличностных отношений (смерть близких, переезд и утрата налаженных дружеских отношений, одиночество, предательство и т. д.).

В рефлексии **подросткового возраста** (от 11–12 до 14–15 лет) ключевые события концентрируются вокруг пубертатной физиологии, собственного «Я»; перехода в среднюю школу, появления значимых учителей; необходимости выбора профессии и дальнейшей жизни; собственных увлечений. События, связанные со школьной учебой, перестают упоминаться вообще. Значимые люди – мать и бабушка, впервые в качестве ключевой фигуры появляются отец и более широкий социальный круг других взрослых людей (как правило, спортивный тренер, учитель музыкальной школы, интересный преподаватель).

Среди вещественных реликвий этого возраста респонденты упоминают пионерский галстук, «девичьи альбомы», личные дневники, фотографии со сверстниками (в том числе школьного класса), грамоты и награды, личную переписку с другом/подругой, записную книжку с адресами друзей тех лет. В качестве ценностей выступают учеба, общение с друзьями, спортивные и иные внешкольные интересы. Психологической ценностью выступает понимание, независимость, любовь, вера, доверие, признание/уважение сверстников.

Цели и задачи описываются через социальные требования и решение социально-возрастных задач; особого возрастного протеста в них нет. Смыслы этого возраста делятся на две группы: социально окрашенные, пронизанные внешней мотивацией и/или социальным престижем, и сугубо личные, субъективные, даже экзистенциальные. Преобладающие чувства, переживания частично связаны с новым опытом, но в максимальной степени – с рефлексией собственных качеств и откликом на них со стороны окружения. Достижения начинают носить внутренний, психологический характер («преодолел себя», «добился», «выработал волю и характер» и т. п.).

Оценки реализованности сопряжены с переживанием монотонности, повторяемости текущих жизненных событий, отсутствием новизны. Респонденты более старшего поколения ностальгически считают этот период значимым для жизни и интересным; респонденты 45–50 лет школьные годы и школу воспринимают нейтрально. Отношение к себе и жизни в отрочестве заметно негативизируется и пессимизируется. Область желаний по-прежнему преимущественно связана с взрослением и обретением личностной автономии. Всем респондентам в отрочестве хотелось, чтобы время шло быстрей и детское прошлое уступило место взрослой жизни. Планы и жизненные сценарии («начать взрослую жизнь») обретают гендерное содержание, хотя и остаются размытыми: для женщин это «побыстрее (удачно) выйти замуж»; для мужчин – «начать самостоятельную жизнь, полную приключений».

Образ «Я» обогащается новыми наблюдениями за собой и в основном содержательно совпадает с каноническим «чувством взрослости». Уникальный опыт, относящийся к этому периоду, в основном связан с собственным «Я» («первый поцелуй», «преодолел страх и вступился в драке за друга», «смог постоять за себя», «обрел свободу», «получил первые заработанные деньги»). Сожаления и утраты имеют «отношенческий» характер или указывают на недостигнутые цели, часто поставленные не ими («так и не смог закончить музыкальную школу», «не стал перворазрядником»). Тревоги и опасения также концентрируются вокруг двух социальных зон – на мнении других и на самом себе (часто на собственной внешности).

Жизненные уроки впервые начинают касаться рефлексии сложности жизни, а проблемы и «горячие точки» отрочества связаны с появлением сомнений в самом себе и первичным осознанием различий между «кажимостью» и «подлинностью» человека.

При рефлексии *юношеского возраста* (от 15–16 лет до 20–21 года) ключевые события связаны с поступлением в вуз, обучением в нем и встречей с будущим спутником жизни; среди значимых фигур – отец и мать, сиблинги, друзья и преподаватели. Вещи, хранимые в память об этом возрасте: фотографии, дневники, юношеские стихотворения, вузовские конспекты.

Начиная с этого возраста ценности во многом связаны с любовными отношениями, а жизненные цели и задачи – с выбором основного занятия (учиться дальше или работать) и/или отказом от предшествующих целевых установок; выстраиванием общей жизненной стратегии. Смыслы возраста вращаются вокруг осознания своих перспектив и возможностей. Переживания связаны с утратой близких и любовью (особенно неразделенной), сексуальным опытом, началом взрослой жизни, рождением ребенка и собственным профессиональным выбором и учебой, но также с осознанием неопределенности будущего, отделением и отдалением от родителей.

Достижения этого возраста относятся преимущественно к области собственного профессионального (карьера) и брачного (семья) выбора. Весь возраст всеми респондентами назван самым лучшим временем жизни. Фокус желаний в юности смещается с «Я» на «Жизнь»: они связаны с расширением границ самостоятельности, переживанием высокого уровня жизненного разнообразия, поиском себя и «иной/другой/полноценной/счастливой» жизни, наполненной значимыми событиями, а также личной активностью, включенностью, самореализацией, творчеством. У большинства респондентов было желание замедлить время, остановить его в настоящем.

Планы, сценарии связаны с получением профессии, созданием семьи, рождением детей. Образ «Я» наполняется внутренней силой, активностью, уверенностью в себе, независимостью, свободой, целеустремленностью, счастьем от полноты существования. Уникальный опыт обретается женщинами в основном в беременности и рождении детей, мужчинами – в участии в творческих актах, встречах со значимыми людьми, началом собственного дела. Но опыт этого возраста очень замкнут на себе, а часто и вообще носит внутренний характер личного или жизненного постижения: респонденты воспринимают свою жизнь капсулированно, в отрыве от событий, происходящих «снаружи», от исторического времени.

Сожаления, утраты связываются с «уходом детства (беззаботности, свободы, наивности, радостного восприятия жизни)», сменой представлений о себе от «детских» ко «взрослым», исчезновением юношеских иллюзий, доминант дали и романтики. Тревоги и опасения концентрируются вокруг обретенной самостоятельности, возможности оказаться несостоятельным, не преуспеть, не выиграть в жизненной гонке, не воплотить в реальность мечты, потерять все, что имеешь. Жизненные уроки имеют общий мотив, касающийся осознания своей личностной силы: «я многое смогу». Проблемы и трудности практически не отмечаются для этого периода, тем не менее упоминаются некомпетентность, «разочарование в себе», «непринятие моей индивидуальности со стороны окружения».

В рефлексии *молодости* (от 20–21 года до 30 лет) ключевые события – вступление в брак и/или рождение детей (и для женщин, и для мужчин), и оба эти значимых нормативных события оказываются достаточными для осознания наполненности жизни. В значительно меньшей степени присутствуют работа, карьера и творчество (в основном в мужской части выборки). Значимые люди этого периода – (будущий) супруг и – реже – персона, повлиявшая на мировоззрение (научный руководитель, политические лидеры, интересные люди). Вещи, закрепляющие в памяти молодость: фотографии детей и супруга, стихи и письма, написанные респонденту, открытки, альбомы, связанные с днем свадьбы или круглыми семейными датами, а также предметы, сделанные для детей своими руками (пэчворк-покрывало, детская кроватка, пинетки и пр.).

Круг ценностей отчетливо сужается до семьи и воспитания детей в женской выборке и семьи, работы, карьеры – в мужской. Цели и задачи усматриваются в создании семьи (материнство) и поддержании ее благополучия (отцовство). Среди недостигнутых целей у многих – успешная карьера и

неспособность сохранить личные отношения (развод). Среди смыслов этого возраста называются «самоизменение», «активность», «жертвенность», «долг», «самостоятельность», «мировоззрение», «служение», «нравственность».

Чувства и переживания вращаются вокруг нарастающей ответственности и удовлетворения, радости, гордости за себя, конструктивно справившегося с решением основных жизненных задач, а также ностальгии по уходящей юности, свободе. Достижения соотносятся с рождением детей и обретением семейного статуса, и оценки реализованности жизни измеряются респондентами только по решению двух социальных задач – рождения детей и профессиональной стабильности, устойчивости, авторитета.

Этот период воспринимается счастливым, благополучным, спокойным. Желания образуют единый смысловой центр «быть нужным/востребованным», также присутствует мотив самосовершенствования. Как отмечают все респонденты, время ускоряет свой ход, и человек перестает многое успевать из намеченного и желаемого. Планы и сценарии связаны с супружеством, материнством-отцовством, но также, хотя и реже, с намерениями «пожить для себя», «полностью отдаться любимому делу».

Чувство «Я» этого возраста по большей части позитивно и закреплено на удачном супружестве и отцовстве/материнстве. Респонденты отмечали и тот факт, что впервые начинают чувствовать в себе возрастные изменения («уже не мальчик», «заматерел», «образумился», «перестала дурить», «превратилась в тетку» и пр.). Уникальный опыт связан со смертью родителей, с переездами в другие республики и страны, с участием в военных действиях, а также и с разочарованием от жизни, кризисом отношений, личностным разладом, а еще – с восприятием жизни как обыденной, бессобытийной и монотонной. Сожаления и утраты носят очень личностный характер («проходит молодость, проходит жизнь», «не удалось прогрессировать в развитии», «профукал молодые годы, а теперь ничего не нагонишь», «не стоит больше ждать каких-то перемен, надо привыкать к обыденности», «упущенных возможностей не вернуть») – здесь, на этом возрастном отрезке в рефлексии респондентов впервые возникает экзистенциальная проблематика.

Тревоги и опасения увеличиваются по количеству и содержанию, но смещается их центральный фокус: от самого себя они переходят на детей и собственных родителей; также они остаются в виде страха одиночества и предательства, неудач, утраты или сужения ранее широкого спектра возможностей. Жизненные уроки связаны с основным лейтмотивом «терпения», а проблемы и «горячие точки» связаны с поиском друзей и единомышленников, сменой юношеского максимализма на взрослый консерватизм и толерантность.

В рефлексии *взрослости* (от 30 до 40–45 лет) ключевые события «происходят» для респондентов только в границах семейного круга; интересно, что вообще не упоминаются профессиональная сфера, работа, карьера ни у женщин, ни у мужчин. Значимые люди этого возраста: супруги и взрослеющие дети, родители и прародители; реликварий – фотографии своих родителей. Ценности, влияния связаны только с семьей и детьми, как и жизненные цели и задачи. Ряд респондентов говорит о необходимости достижения внутреннего покоя, равновесия, жизненной стабильности, гармонии с самим собой.

Смыслы связаны с жизнью для семьи/детей/близких, обеспечением семейного благополучия и – реже – жизнью для себя. Возрасту свойственно переживание внутренней полноты мироощущения, но также и сожаление по поводу уже невосполнимого личного дефицита, в первую очередь, в понимании со стороны партнера и детей. Часто отмечалась нехватка времени на все, что хотелось бы совершить. Достижения этого возраста анализировались в основном с позиций сравнения себя со сверстниками, общее позиционирование себя – «не во всем себя реализовал, но и этого достаточно», «сделал, что сумел». Оценки реализованности собственной жизни по большей части высокие и позитивные.

Желания, мотивы строятся вокруг темы жизненного успеха и желания проводить время в кругу семьи. Время в ранней взрослости летит стремительно, и отношения с ним выступают очень амбивалентно: с одной стороны, респонденты развернуты в будущее и строят далеко идущие планы, но, с другой стороны, отчетливо проявляются сожаления о прошлом, в котором «уже многое не сбудется», потому что «все сложилось, как сложилось». Планы и жизненные сценарии – «сделать карьеру», «передать опыт детям», «стать независимым», «обрести стабильность», «успеть сделать что-то полезное».

В рефлексии чувства «Я» основная линия ответов: «как все», «не хуже других». Уникальный опыт этого этапа в ответах респондентов почти не называется. Сожаления, утраты связаны с карьерными упущениями и прошлым невниманием к родителям или собственным нуждам. Тревоги и

опасения, как и в молодости, связаны со страхом утратить уже достигнутое, внезапно оказаться «у разбитого корыта».

Жизненные уроки взрослого возраста многочисленны: «не отчаиваться, не опускать руки», «стремиться к своей цели во что бы то ни стало», «всегда расти над собой», «выживать в любых обстоятельствах», «не останавливаться на достигнутом», «ценить то, что имеешь» и т. п., – появляется философски-созерцательное отношение к жизни. Проблемы, «горячие точки» этого возраста связаны с осознанием нехватки сил и времени на все то, что можно было бы сделать в жизни, что ничего уже не изменишь, что все состоялось и жизнь не преподнесет сюрпризов.

В рефлексии **зрелости** (от 45 до 60–65 лет) ключевые события связаны с утратой детей/супруга, выходом на пенсию или переходом на другую работу, рождением внуков и правнуков, разводами в семьях детей, разочарованиями в отношениях с собственными детьми и другими близкими, но большинство испытуемых говорят о нарастающей бессобытийности жизни после 50 лет и новом осознании прожитых лет («все важное уже в прошлом»). Значимыми людьми в этой возрастной фазе остаются только супруги и пожилые родители, если они живы, но некий авторитет приобретают повзрослевшие дети.

Вещи, значимые для поздней зрелости, – это то, что можно оставить в наследство детям и внукам, но также и жизненный опыт, некие наставления по жизни. Ценности, влияния связаны теперь с молодыми членами семьи, их жизненной самореализацией. Цели и задачи развития рефлексируются в сфере сохранения здоровья, воспитания внуков и передачи опыта детям, удержания того, что достигнуто в жизни (последнее концептуализируется понятием «помощь»). Смыслы этого этапа жизни видятся респондентам в осознании окончания жизни («жизнь коротка/не бесконечна/быстротечна») и принятия ее такой, какой она уже состоялась («жизнь прожита не зря», «какой бы она ни была, она была прекрасна», «жизнь всегда интересна»).

Чувства и переживания сконцентрированы вокруг понятий «счастье/радость/удовлетворение», «благодарность» и выводов, что «как бы что не сложилось, жизнь хороша во всех своих проявлениях». Достижения этого периода связаны с обыденным преодолением повседневных проблем, но по большей степени – с событиями прошлой жизни. Оценки реализованности жизни – обобщенные, относящиеся не столько даже к периоду, сколько к прожитой жизни в целом: «жить интересно», «мне не стыдно за прожитые годы», «жил не зря», но в то же время «многое хотелось бы изменить». Желания концентрируются вокруг здоровья и жизни как таковой («хотелось бы еще пожить», «напоследок набраться впечатлений», «успеть доделать начатое», «реализовать себя как личность»).

Время жизни этого периода течет быстро («вся жизнь кажется одним мигом», «дни и годы летят незаметно»); ретроспективно он оценивается как «золотая осень», «река с быстрым течением». Планы, сценарии этого периода очень конкретны и связаны со стремлением успеть доделать уже начатое. Чувство «Я» обретает стабильность, но одновременно и уязвимость (появляются обиды, чувство невостребованности, страхи за «неправильно прожитую жизнь»). Уникальный опыт не упоминается. Сожаления, утраты сосредоточены вокруг быстротечности жизни и печали, что уже нет родителей, с которыми хотелось бы поговорить и посоветоваться, похвастаться им достижениями, сказать, что «это все для вас, мама и папа». Тревоги и опасения сосредоточены вокруг смерти, риска болезней, несчастных случаев, утраты близких, беспомощности и одиночества. Жизненные уроки: «делать все сейчас, не откладывая на потом», «живи не только для себя», «за все в жизни надо платить». Говоря о проблемах, респонденты упоминают «разбазаривание времени», «наличие воспоминаний, от которых больно», «праздность», «невозможность что-то в жизни исправить».

В рефлексии *старости* (старше 65 лет) ключевыми событиями являются болезни и трудности, с которыми нужно совладать, а также возможность участвовать в жизни детей, внуков и правнуков. Значимые люди – ушедшие родители, которыми они «обязаны всем лучшим в себе», и/или супруги. Реликвии возраста – фотографии родителей и себя в кругу большой семьи, вещи, оставшиеся от них. Ценности возраста – наличие семьи и детей.

Цели и задачи связаны с участием в воспитании внуков и правнуков; смыслы жизни не конкретизируются: «главное – семья». Чувства, переживания связаны с драматичным ощущением скоротечности жизни и окончания жизненного пути. Достижения этого возраста не называются, а оценки реализованности связаны с желанием, чтобы респондент остался в памяти близких таким, каким он был. Желания также связаны с семьей и родственниками («чаще проводить время с детьми и внуками»).

Время воспринимается как уходящее и «все расставляющее по своим местам», демонстрирующее, «что почем», «кто чего стоит». Конкретные планы, сценарии отсутствуют в ответах респондентов: «хочу просто продолжать жить». Чувство «Я» крепнет за счет переживания себя как

«опытного», «мудрого», «многое познавшего». Уникальный опыт не формулируется. Сожаления, утраты связаны в основном с «ошибками молодости»; респонденты сожалеют о том, что что-то не сделали или сделали не так, как были должны. Тревоги, опасения ожидаемо связаны с болезнями и мыслями о смерти. Жизненные уроки формулируются как расхожие, но не утратившие экзистенциального пафоса сентенции: «любите друг друга», «делайте что должно, и будь что будет». Проблемы, «горячие точки» возраста связаны преимущественно с переживанием разных трудностей старения.

Завершая анализ автобиографических доминант, можно сказать, что рефлексии возраста во многом совпадают с принятыми в социализации символами исторического хронотопа взросления, пришедшегося на конец советской эпохи.

Список литературы

- 1. Автоинтерпретация : сб. ст. / под ред. А. Б. Муратова, Л. А. Иезуитовой. СПб. : СПбГУ, 1998. 208 с.
- 2. Биографический метод: История. Методология и практика / под ред. Е. Мещеркиной, В. Семеновой. М.: Институт социологии РАН, 1994. 147 с.
 - 3. Битов А. Г. Неизбежность ненаписанного. М.: Вагриус, 1999. 590 с.
- 4. Богин Г. И. Обретение способности понимания: Введение в герменевтику. М. : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. $516 \, \mathrm{c}$.
- 5. *Вардомацкий А. П.* Аксиобиографическая методика // Социологические исследования. 1991. № 7. С. 80–84.
- 6. Дильтей В. Введение в науки о духе. Опыт полагания основ для изучения общества и истории // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1 / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000, 768 с
- 7. Калмыкова Е. С. Опыты исследования личной истории: Научно-психологический и клинический подходы. М.: Когито-Центр, 2012. 182 с.
 - 8. Кон И. С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М.: Наука, 1988. 272 с.
- 9. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб. : Изд-во Рус. Христиан. гуманит. акад., 2006. 384 с.
- 10. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008. 302 с.
- 11. *Логинова Н. А.* Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 103–110.
 - 12. Логинова Н. А. Опыт человекознания. СПб.: СПбГУ, 2005. 285с.
 - 13. Риккерт Г. Философия жизни. Киев: Ника-Центр, 1998. 512 с.
- 14. *Сапогова Е. Е.* Лабиринты автобиографии: Экзистенциально-нарративный анализ личных историй. СПб.: Алетейя, 2017. 364 с.
 - 15. Сапогова Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 767 с.
- 16. *Стросон П. Ф.* Индивиды. Опыт дескриптивной метафизики. Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009—328 с
 - 17. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 328 с.
 - 18. Ферро А. Психоанализ: создание историй. М.: Класс, 2007. 232 с.
 - 19. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академ. проект, 2015. 452 с.
- 20. *Bertaux D., Kohli M.* The life story approach: a continental view // Life Story Research / ed. by B. Harrison. Los Angeles; L.; New Delhi; Singapore, 2008. Vol. I. P. 42–66.
- 21. Biography and turning points in Europe and America / ed. by K. B. Hackstaff, F. Kupferberg, C. Négroni. Policy Press, 2012. 276 p.
- 22. Denzin N.K. The reflexive interview and a performative social science // Qualitative Research I. 2001. N^{o} I. P. 23–46.
 - 23. Roberts B. Biographical research. Buckingham; Philadelphia, 2002. 212 p.
- 24. Schütze F. Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews. Part II. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training. Further educational curriculum. EU Leonardo da Vinci Programme. 2008. URL: http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/ biographical/1/B2.1.pdf (дата обращения: 8.05. 2018).

Reflexive dominants of autobiographical experience of adults: existential-narrative analysis

E. E. Sapogova

Doctor of Psychology, professor of the Department of Educational Psychology,
Moscow State Pedagogical University. Russia, Moscow;
professor of the Department of Personal Psychology, Russian State University for the Humanities. Russia, Moscow.
ORCID: 0000-0002-0581-7429. E-mail: esapogova@yandex.ru

Abstract: Within the framework of the author's theoretical synthesis of existential and narrative approaches, the concept of reflexive dominants as the core constructs of individual consciousness is proposed, fixing the experience of lived periods of one's life path. In order to study the semantic mechanisms of personal self-determination, the basic definition of a reflexive dominant as a complex of frequent, easily arising semantic associations, memory images, concepts, symbols and other units ("accumulators") of senses connected with specific meaningful fragments of agerelated existential experience is given. It has been suggested that reflexive dominants become semantic centers in constructing an individual semantic thesaurus, and their study makes it possible to understand the structure and mechanisms of the functioning of the semantic texture of individual consciousness. The description, the form and the key of the author's projective technique "Incomplete Autobiography", constructed on the basis of the technique of uncomplete sentences, are presented. The author summarizes some results of her empirical study of the autobiographies of 240 adult respondents aged 45 to 65 years, formalized with the help of this technique. On the basis of the obtained data, a list of reflexive dominants of existential experience distributed over 20 clusters (key events, significant people, things/reliquary, senses, experiences, achievements, assessments of the self-realization of the age, "hot spots", etc.) was composed. The key reflexive dominants of certain periods of life are determined, their universal character is shown. It has been established that, beginning with the youth, reflexive dominants are centered around the concept of family. Obtained results concretize and amplify the available psychological knowledge about the ways of organizing and representing in consciousness of significant life-fragments, traditionally named the "life path".

Keywords: adulthood, autobiography, existential experience, semantic thesaurus.

References

- 1. Avtointerpretaciya: sb. st. Autointerpretation: collection of articles / edited by A. B. Muratova, L. A. Iezuitova. SPb. St. Petersburg State University. 1998. 208 p.
- 2. Biograficheskij metod: Istoriya. Metodologiya i praktika Biographical method: History. Methodology and practice / ed. by E. Meshcherkina, V. Semenova. M. Institute of Sociology RAS. 1994. 147 p.
 - 3. Bitov A. G. Neizbezhnost' nenapisannogo [Inevitability of the unwritten]. M. Vagrius. 1999. 590 p.
- 4. Bogin G. I. Obretenie sposobnosti ponimaniya: Vvedenie v germenevtiku [Gaining the ability to understand: Introduction to hermeneutics]. M. Psychology and Business Online. 2001. 516 p.
- 5. *Vardomackij A. P. Aksiobiograficheskaya metodika* [Axiologically method] // *Sociologicheskie issledovaniya* Sociological researches. 1991, No. 7, pp. 80–84.
- 6. Dil'tej V. Vvedenie v nauki o duhe. Opyt polaganiya osnov dlya izucheniya obshchestva i istorii [Introduction to the science of the spirit. Experience the foundations of the assumption for the study of society and history] // Sobranie sochinenij : v 6 t. T. 1- Collected works: in 6 vol. Vol. 1 / ed. A. B. Mikhailov, N. S. Plotnikov. M. House of intellectual books. 2000. 768 p.
- 7. Kalmykova E. S. Opyty issledovaniya lichnoj istorii : Nauchno-psihologicheskij i klinicheskij podhody [Experiments of research of personal history: Scientific-psychological and clinical approaches]. M. Kogito-Center. 2012. 182 p.
- 8. Kon I. S. Rebenok i obshchestvo: Istoriko-ehtnograficheskaya perspektiva [Child and society: Historical and ethnographic perspective]. M. Nauka. 1988. 272 p.
- 9. *Korzhova E. YU. Psihologiya zhiznennyh orientacij cheloveka* [Psychology of life orientations of the person]. SPb. Publishing house Rus. Christian. Human. Akad. 2006. 384 p.
- 10. Kronik A. A., Ahmerov R. A. Kauzometriya. Metody samopoznaniya, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti [Causemetrics. Methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life]. M. Smysl. 2008. 302 p.
- 11. Loginova N. A. [Human life as a problem of psychology] // *Voprosy psihologii* Questions of psychology. 1985, No. 1, pp. 103–110.
- 12. Loginova N. A. ZHiznennyj put' cheloveka kak problema psihologii [Experience of anthropology]. SPb. SPbSU. 2005. 285 p.
 - 13. Rickert G. Filosofiya zhizni [Philosophy of life]. Kyiv. Nika-Center. 1998. 512 p.
- 14. *Sapogova E. E. Labirinty avtobiografii: EHkzistencial'no-narrativnyj analiz lichnyh istorij* [Labyrinths of autobiography: Existential-narrative analysis of personal stories]. SPb. Aleteya. 2017. 364 p.

- 15. Sapogova E. E. EHkzistencial'naya psihologiya vzroslosti [Existential psychology of adulthood]. M. Smysl. 2013. 767 p.
- 16. Stroson P. F. Individy. Opyt deskriptivnoj metafiziki [Individuals. Experience of descriptive metaphysics]. Kaliningrad. Publishing House of RSU n.a. I. Kant. 2009. 328 p.
- 17. White M. *Karty narrativnoj praktiki. Vvedenie v narrativnuyu terapiyu* [Maps of narrative practice. Introduction to narrative therapy]. M. Genesis. 2010. 328 p.
 - 18. Ferro A. Psihoanaliz: sozdanie istorij [Psychoanalysis: creating stories]. M. Class. 2007. 232 p.
 - 19. Heidegger M. Bytie i vremya [Being and time]. M. Academ. project. 2015. 452 p.
- 20. Bertaux D., Kohli M. The life story approach: a continental view // Life Story Research / ed. by B. Harrison. Los Angeles; L.; New Delhi; Singapore, 2008. Vol. I. Pp. 42–66.
- 21. Biography and turning points in Europe and America / ed. by K. B. Hackstaff, F. Kupferberg, C. Négroni. Policy Press, 2012. 276 p.
- 22. Denzin N.K. The reflexive interview and a performative social science // Qualitative Research I. 2001. N^o I. Pp. 23-46.
 - 23. Roberts B. Biographical research. Buckingham; Philadelphia, 2002. 212 p.
- 24. *Schütze F.* Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews. Part II. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training. Further educational curriculum. EU Leonardo da Vinci Programme. 2008. Available at: http://www.unimagdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf (accessed: 8.05. 2018).

УДК 159.9 doi: 10.25730/VSU.7606.18.014

«Личностная зрелость руководителя»: разработка и первичная психометрическая проверка опросника

А. С. Смельцова¹, М. А. Щукина²

¹руководитель проектов по подбору топ-менеджеров, карьерный консультант, компания «ТОП Рекрутинг». Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: a.smeltcova@yandex.ru

²доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей, возрастной и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: corr5@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу результатов апробации нового психодиагностического инструмента для оценки уровня и структуры личностной зрелости руководителей - опросника «Личностная зрелость руководителя» (ЛЗР). Концептуальную основу опросника составила теоретическая модель личностной зрелости, сформированная на основании контент-анализа психологических исследований зрелости в работах отечественных и зарубежных авторов. В структуре представленной модели 25 компонентов зрелости, сгруппированные в шесть шкал: Способность к конструктивным отношениям, Образ Я, Самоуправление и саморазвитие, Продуктивная активность и творчество, Ответственная автономия, Способность к вершинным переживаниям. Проявления зрелости личности при конструировании пунктов опросника были вписаны в контекст выполнения профессионально важных задач руководителя. Релевантность выбранных критериев зрелости руководящей деятельности была подтверждена в опросе экспертов из сферы управления, оценки которыми необходимых для обеспечения эффективности современного руководителя компонентов личностной зрелости совпали с аналогичными в психологической литературе. Первичная проверка опросника на выборке руководителей коммерческих и государственных организаций показала предварительную психометрическую надежность и валидность опросника. Выявлено отсутствие связи личностной зрелости руководителя с его профессионально-демографическими характеристиками, что говорит о самостоятельности фактора личностной зрелости в обеспечении профессиональной эффективности. Однако для подтверждения выявленных характеристик опросника и его стандартизации требуется расширение выборки психометрического обоснования. В результате психометрической проверки выработаны пути по уточнению пилотажной версии опросника ЛЗР в части изменения содержания ряда пунктов, реструктуризации шкал, выработки системы оценки ответов, учитывающей профессионально важные компоненты личностной зрелости.

Ключевые слова: личностная зрелость, руководитель, психодиагностический опросник, надежность, валидность.

В психологической науке личностная зрелость признается важным и вместе с тем наиболее сложным для изучения из всех аспектов психологической зрелости. Существенное значение степень зрелости личности приобретает в управленческой, педагогической, психотерапевтической деятельности, то есть в профессиональной деятельности типа «человек – человек», где личностное развитие вносит вклад в особенности процесса профессионализации [4]. В данных типах деятельности личностные качества составляют фундамент для эффективности их осуществления. К этому типу деятельностей относится и деятельность руководителя. Повышенные требования к личности современного руководителя обусловлены объективной необходимостью в комплексном, общественно ориентированном управлении, с которым способен справится руководитель лишь с развитыми личностными компетенциями, интегрированными в структуре личностной зрелости.

Многомерность конструкта личностной зрелости является серьезным вызовом для психологической диагностики. Чаще всего авторы психологических исследований вынуждены довольствоваться батареей психодиагностического инструментария для оценки выраженности различных показателей зрелости в соответствии с выбранной теоретической моделью. При этом методики, позволяющие решать задачи многомерной оценки показателей личностной зрелости, только начинают разрабатываться в тестологии. Однако даже их наличие не отвечает в полной мере задаче измерения личностной зрелости в контексте руководящей деятельности, выдвигающей ряд специфичных требований к личности ее исполнителя. В связи с этим нами была поставлена цель – разработка специального диагностического инструментария для измерения личностной зрелости руководителя. Зона его возможного применения – это определение личностных потенциалов будущих и состоявшихся руководящих работников при подборе персонала на вакантные должности руководителей среднего и высшего звена, формировании управленческих команд (для подбора наиболее

_

[©] Смельцова А. С., Щукина М. А., 2018

комплементарного состава участников), оценке персонала организаций для формирования управленческого резерва, индивидуальном консультировании (коучинг, карьерное и психологическое сопровождение профессионала).

Конструирование опросника

Концептуальную основу опросника составила теоретическая модель, сформированная на основании контент-анализа психологических исследований личностной зрелости отечественных и зарубежных авторов (Б. Г. Ананьев [1], Л. Бинсвангер [см. 9], Л. И. Божович [2], С. Л. Братченко [см. 9], А. Л. Журавлев [5], А. Н. Леонтьев [7], А. Маслоу [8], Г. Олпорт [10], А. В. Петровский [11], К. Роджерс [12], В. А. Роменец [см. 9], С. Л. Рубинштейн [13], Э. Фромм [15], Э. Эриксон [18], П. М. Якобсон [см. 6], И. Ялом [19; 20] и др.). В структуре модели 25 компонентов: социальная активность, способность к теплым, сердечным социальным отношениям, принятие себя, объективная оценка реальности, себя и других людей, стремление к самопознанию, чувство юмора, цельная и устойчивая жизненная философия, способность к саморегуляции, способность пренебречь ежеминутными желаниями ради более значимых целей, социальная ответственность, автономность, способность к творчеству, стремление найти и реализовать смысл, единство свободы и ответственности, аутентичность (конгруэнтность), стремление к самоактуализации, самостоятельность в решениях и действиях, субъектность, глубокое уважение к другим людям, открытость миру и новым переживаниям, отсутствие внутренних конфликтов, способность выйти за пределы собственного эгоизма, стремление к профессионализму и способность к продуктивному труду, стремление к значимым и достижимым целям, способность переживать высшие чувства.

Представленные компоненты личностной зрелости были сгруппированы в шесть основных показателей личностной зрелости, составивших шкальную структуру опросника: «Способность к конструктивным отношениям» (СКО), «Образ Я» (ОЯ), «Самоуправление и саморазвитие» (СС), «Продуктивная активность и творчество» (ПАТ), «Ответственная автономия» (ОА), «Способность к вершинным переживаниям» (СВП).

Основой для конструирования утверждений опросника стали основные организационные дилеммы и требования среды, с которыми сталкивается руководитель в повседневной деятельности. Они были выявлены на основе анализа литературы и опроса сотрудников рекрутингового агентства:

- необходимость самостоятельно принимать решения;
- выбор между собственными ценностями и ценностями компании;
- постоянное столкновение с интересами других людей;
- работа в условиях ограниченных материальных и временных ресурсов;
- работа в условиях жестких норм и правил;
- регулярные новые профессиональные вызовы;
- постоянное целеполагание;
- необходимость сдерживать эмоции;
- необходимость активной жизненной и профессиональной позиции;
- необходимость карьерного развития и самореализации;
- необходимость играть не свойственные для себя роли в организации;
- постоянное построение взаимоотношений;
- противоречия между материальной выгодой и другими ценностями;
- необходимость участия в жизни социума;
- постоянная ситуация выбора;
- необходимость постоянного профессионального и личностного развития;
- взаимодействие с разнородным социальным окружением;
- двойная роль: руководитель для сотрудников и подчиненный для высшего руководства.

В создании опросника также были использованы результаты опроса работодателей о личностной зрелости. При анкетировании 16 экспертов (собственники коммерческих организаций или их генеральные управляющие) было установлено, что представления работодателей о профессионально значимых компонентах личностной зрелости руководителя в целом соответствуют теоретической модели личностной зрелости, построенной на основании анализа психологической литературы. К наиболее важным личностным компетенциям современных руководителей экспертной группой были отнесены следующие показали: стремление к значимым и достижимым целям (88%); социальная ответственность (81%), субъектность, способность быть автором своей жизни (78%), единство свободы и ответственности (75%), способность к творчеству (72%), способность к саморегуляции (69%), стремление найти и реализовать смысл (69%), объективная оценка реальности, себя и других людей (69%), способность пренебречь ежеминутными желаниями ради более значи-

мых целей (66%), глубокое уважение к другим людям (66%), стремление к профессионализму и способность к продуктивному труду (63%) и др. В качестве менее существенных параметров зрелости эксперты выделили принятие себя (47%), автономность (47%), стремление к самоактуализации (47%), открытость миру и новым переживаниям (47%), чувство юмора (41%), социальную активность (38%), способность переживать высшие чувства (31%), аутентичность (25%).

Сконструированный опросник ЛЗР включает 50 пунктов, в каждом из которых есть пара противоположных утверждений, между которыми опрашиваемому нужно сделать выбор, обозначив свое предпочтение на шкале ответов: 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3 (табл. 1). Опрашиваемым представляется инструкция: «Вам предложены пары противоположных утверждений. Выберите в каждой паре утверждение, которое вы считаете наиболее верным, и отметьте одну из цифр («З», «2», «1») в зависимости от того, насколько вы уверены в своем выборе («З» – наиболее уверен), или «О», если оба утверждения, на ваш взгляд, верны в равной степени)».

Таблица 1 Примеры соотнесения утверждений опросника и компонентов личностной зрелости

Социальная активность									
Я активно участвую в общественной и политической жизни	3	2	1	0	1	2	3	Я занимаю нейтральную позицию в отношении социальных и политических вопросов	
Принятие себя и отсутствие необходимости соответствовать чужим ожиданиям									
Общаясь с людьми более высокого статуса, я думаю, как они оценивают меня	3	2	1	0	1	2	3	Я не испытываю тревоги по поводу оценки меня другими, даже более статусными людьми	
	посо	бност	гь пер	ежи	вать	высц	иие ч	увства	
Я способен сильно увлечься проектом, в котором нет материальной выгоды	3	2	1	0	1	2	3	Я готов тратить свои силы и время только на проекты, выгодные для меня материально	
Стре	емле	ние к	знач	имы	мид	ости	жим	ым целям	
При большом потоке задач я делаю столько, сколько укладывается в отведенное на них время	3	2	1	0	1	2	3	При большом потоке задач я выделяю из них наиболее важные и срочные, сосредоточивая внимание на их выполнении	
	(Спосо	бнос	тьк	само	регул	ляци	И	
При возникновении конфликтных ситуаций на работе я предпочитаю взять паузу и спокойно обсудить возможные решения с оппонентом	3	2	1	0	1	2	3	В конфликтной ситуации на работе я считаю правильным сразу открыто выразить свое мнение и эмоциональное отношение к вопросу	
	Стрем	илени	ие на	йти и	pea.	изог	зать	СМЫСЛ	
Я способен ответственно и качественно выполнить только ту задачу, в которой вижу смысл	3	2	1	0	1	2	3	Я способен ответственно и качественно выполнить любую задачу, поставленную руководством, даже если не вижу в ней смысла	

Каждому компоненту в теоретической модели личностной зрелости соответствует два пункта опросника. Для обработки результатов пункты были разделены на прямые и обратные, каждому ответу присваивался соответствующий балл (табл. 2). Общий уровень личностной зрелости и уровень зрелости в соответствии с каждой шкалой определяется путем суммирования присвоенных баллов (чем выше суммарный балл, тем выше уровень личностной зрелости или выражен тот или иной компонент в ее структуре).

Таблица 2 Распрадаления прямых /обратных значений и баллор

т аспределение примых/обратных значении и баллов									
Прямые значения: 2, 3, 5, 7, 8, 11, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 39, 40, 42, 45, 48, 49									
Варианты ответов	3	2	1	0	1	2	3		
Баллы	1	2	3	4	5	6	7		
Обратные значения: 1, 4, 6, 9, 1	Обратные значения: 1, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 23, 26, 29, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 44, 46, 47, 50								
Варианты ответов	3	2	1	0	1	2	3		
Баллы	7	6	5	4	3	2	1		

Психометрическая проверка опросника

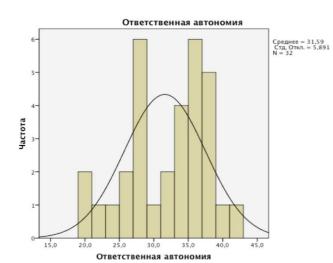
Первичная *апробация опросника* проводилась на выборке 32 респондентов, сотрудников коммерческих или государственных организаций, занимающих руководящую должность (см. табл. 3).

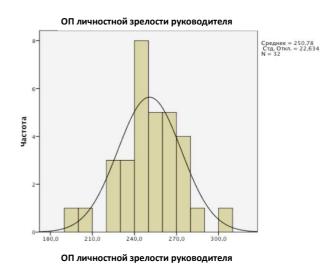
Характеристика выборки апробации опросника ЛЗР

Таблииа 3

Показатели	Описание
Пол и возраст	15 мужчин (47%) и 17 женщин (53%) в возрасте от 25 до 57 лет, из них
	8 респондентов в возрасте от 25 до 30 лет (25%),
	16 респондентов в возрасте от 31 до 44 (50%),
	8 респондентов в возрасте от 45 до 57 лет (25%)
Стаж управления	15 человек с опытом руководящей работы от 1 года до 5 лет (47%);
	12 человек с опытом руководящей работы от 6 лет до 15 лет (38%);
	5 человек с опытом руководящей работы 16 лет и более (16%)
Уровень управле-	16 руководителей среднего звена (50%);
ния	16 руководителей высшего звена (50%)
Масштаб управ-	15 руководителей (47%): опыт работы в малом бизнесе (штат до 100 человек) и малоиз-
ления	вестных компаниях; не являются лицами, принимающими ключевые решения; опыт ру-
	ководства штатом до 10 человек;
	17 руководителей (53%): опыт работы в крупных известных компаниях (штат от 100 человек,
	известный бренд); опыт руководства подчиненными от 10 и более сотрудников

Проверка нормальности распределения данных по тесту Колмогорова – Смирнова показала, что для значений по большинству шкал методики ЛЗР характерно нормальное распределение (р от 0,054 до 0,200) (рис. 2 и табл. 4). Кроме того, для значений показателей моды и медианы, отражающих чаще всего встречающиеся и срединные значения признаков, характерны минимальные отличия от средних показателей, что также подтверждает нормальность распределения. Единственный показатель, для которого в соответствии с полученными значениями не характерно нормальное распределение, – это «Ответственная автономия» (р = 0,005) (рис. 1). Это может свидетельствовать либо об особенностях конкретной выборки, для которой характерен такой разброс значений (и тогда требуется проверка нормальности распределения на большей выборке), либо о том, что конструкт данной шкалы слишком сложен и требует дифференциации на два показателя: ответственности и автономии.





Puc. 1. Показатели распределения данных по выборке для шкалы «Ответственная автономия»

Puc. 2. Показатели распределения данных по выборке для общего показателя по опроснику ЛЗР

Таблица 4

Параметры нормальности распределения данных опросника ЛЗР

параметры нормальности распределения данных опросника лог										
					Знач	ения	Пороговые		Колмо-	
					выб	орки	значения		горова-	
Шкалы Медиана Мода Средн		Среднее	Ст. откл.	Мин.	Макс.	Мин.	Макс.	Смир- нова крите- рий, <i>р</i>		
Способность к конструктивным отношениям	41	42	39,38	5,22	26	49	8	56	,054	
Образ «Я»	37,5	37	38,38	6,60	26	52	8	56	,200	
Самоуправление и саморазвитие	52	44	50,81	6,91	36	69	10	70	,200	
Продуктивная актив- ность и творчество	54,5	54	53,66	8,52	33	67	10	70	,200	
Ответственная автоно- мия	34	34	31,59	5,89	20	42	6	42	,005	
Способность к вершин- ным переживаниям	37	36	36,97	4,93	26	46	8	56	,200	
Личностная зрелость руководителя (общий показатель)	250,5	241	250,78	22,63	199	307	50	350	,200	

В соответствии с полученным коэффициентом альфа Кронбаха, *надежность* в целом высокая (0,780), что говорит о хорошей внутренней согласованности методики (табл. 5). При этом наблюдается различная степень надежности шкал. Наиболее высокая надежность характерна для шкалы «Продуктивная активность и творчество», в составе которой нет пунктов, рекомендуемых к удалению (0,762), а также для шкалы «Ответственная автономия» (0,699, при удалении пункта – 0,706). Удовлетворительную степень надежности можно наблюдать в отношении шкал «Образ Я» (0,548, при удалении пункта – 0,634) и «Самоуправление и развитие» (0,499, при удалении пункта – 0,534). Наименее высокая надежность по шкале «Способность к конструктивным отношениям» (0,337) и шкале «Способность к вершинным переживаниям» (0,145). Это указывает на то, что большая часть шкал требует корректировки вопросов для повышения внутренней согласованности. Кроме того, для проверки надежности дополнительно важно использование метода тест-ретест, который не применялся на данном этапе работы.

Результаты проверки надежности опросника ЛЗР

Таблица 5

r esymptatist inposephit magemineth onpoeminavior								
Оцениваемый показатель	Величина альфа Кронбаха	Рекомендуе- мые к удале- нию пункты	Величина альфа Кронбаха при удалении рекомендуемых к удалению пунктов					
Тест в целом	0,780	-	-					
Шкала 1 «Способность к конструктивным отношениям»	0,337	24	0,504					
Шкала 2 «Образ «Я»	0,548	4	0,634					
Шкала 3 «Самоуправление и саморазвитие»	0,499	49	0,534					
Шкала 4 «Продуктивная активность и творчество»	0,762	-	-					
Шкала 5 «Ответственная автономия»	0,699	6	0,706					
Шкала 6 «Способность к вершинным переживаниям»	0,145	_	-					

Оценка конструктной валидности опросника проводилась путем сопоставления с помощью корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена результатов тестирования по разработанному опроснику с результатами тестирования близких по содержанию отдельных показателей личностной зрелости методик, конструктное содержание которых уже обосновано. С этой целью использовались методики: Опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной [17], «Шкала психологического благополучия» (ШПБ) К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко [16], Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха [3], Методика определения профессионального благополучия (МОПБ) Е. И. Рут [14] (табл. 6).

Таблица 6

Методики, используемые для проверки конструктной валидности опросника ЛЗР

Методика	Описание
Опросник «Уровень	Методика направлена на психодиагностику уровня развития субъектности личности:
развития субъектности	включает 61 утверждение и 5 вариантов ответа (всегда, постоянно; часто, иногда, ред-
личности» (УРСЛ)	ко, никогда). Шкалы дифференцированной оценки субъектности личности: актив-
М. А. Щукиной	ность – реактивность (АР); автономность – зависимость (АЗ); целостность – неинтегра-
,	тивность (ЦН); опосредствованность – непосредственность (ОН); креативность – репродуктивность (КР); самоценностность – малоценностность (СМ) [17]
Методика оценки про-	Методика направлена на оценку профессионального благополучия, представляет
фессионального благо-	собой опросник из 36 вопросов-утверждений и 5 вариантов ответов (1- категориче-
получия (МОПБ)	ски не согласен; 2 – не согласен; 3 – сложно сказать, и согласен, и не согласен; 4 –
Е. И. Рут	согласен; 5 – совершенно согласен). Основные шкалы: «Автономность в профессио-
	нальной деятельности» (АПД); «Профессиональное развитие» (ПР), субшкалы –
	«Профессиональные цели» (ПЦ) и «Профессиональный рост» (ПРР); «Позитивные
	отношения с коллегами» (ПОК); «Профессиональное самопринятие» (ПС), субшка-
	лы - «Удовлетворенность уровнем компетентности» (УУК) и «Удовлетворенность
	профессиональными достижениями» (УПД) [14]
Опросник личностной	Методика направлена на оценку профессионального благополучия, представляет
зрелости	собой опросник из 36 вопросов-утверждений и 5 вариантов ответов (1- категориче-
Ю. З. Гильбуха	ски не согласен; 2 – не согласен; 3 – сложно сказать, и согласен, и не согласен; 4 –
	согласен; 5 – совершенно согласен). Основные шкалы: «Автономность в профессио-
	нальной деятельности» (АПД); «Профессиональное развитие» (ПР), субшкалы –
	«Профессиональные цели» (ПЦ) и «Профессиональный рост» (ПРР); «Позитивные
	отношения с коллегами» (ПОК); «Профессиональное самопринятие» (ПС), субшка-
	лы – «Удовлетворенность уровнем компетентности» (УУК) и «Удовлетворенность
Опросини	профессиональными достижениями» (УПД) [3] Методика оценивает психологическое благополучие и состоит из 84 вопросов и
Опросник «Шкала психологиче-	6 вариантов ответов (1 – абсолютно не согласен; 2 – не согласен; 3 – скорее не со-
«шкала психологиче- ского благополучия»	гласен; 4 – скорее согласен; 5 – согласен; 6 – абсолютно согласен). Измерение психо-
(ШПБ) К. Рифф	логического благополучия происходит по шести основным шкалам: положитель-
(ΔΕΙΙΣ) Ι. Ι ΝΨΨ	ные отношения с другими (ПО), автономия (А), управление средой (УС), личност-
	ный рост (ЛР), цель в жизни (ЦЖ) и самоприниятие (СП); а также трем
	дополнительным шкалам: баланс аффекта (БА), осмысленность жизни (ОЖ), чело-
	век как открытая система (ЧОС) [16]
<u> </u>	r

Результаты корреляционного анализа показали конструктную валидность методики, что подтверждают выраженные взаимосвязи как общего показателя ЛЗР (см. рис. 3, табл. 7), так и всех его структурных элементов, с большей частью шкал эталонных методик. Общий показатель личностной зрелости статистически значимо коррелирует (ρ < 0,01) с общими показателями других методик: Субъектность личности (r_s = 0,761;); Профессиональное благополучие (r_s = 0,649;); Психологическое благополучие (r_s = 0,761). Наибольшее число корреляционных связей показали шкалы «Продуктивная активность и творчество», «Ответственная автономия» и «Саморазвитие и самоуправление», которые можно считать ядром опросника и, соответственно, основой личностной зрелости руководителя. При этом такие компоненты методики, как «Способность к конструктивным отношениям», «Способность к вершинным переживаниям», «Образ Я» продемонстрировали меньшее количество связей и, возможно, требуют доработки с точки зрения состава шкал, содержания и количества пунктов.

Стоит отметить, что ни одна шкала из методики Ю. З. Гильбуха не показала значимых связей не только с показателями методики ЛЗР, но и со шкалами других методик. При этом содержательно показатели по методике Ю. З. Гильбуха во многом соотносятся с другими шкалами. Например, шкалы «Мотивация достижений» и «Профессиональное развитие», «Чувство гражданского долга» и «Способность к вершинным переживаниям» и др. Однако форма методики Ю. З. Гильбуха значительно отличается от остальных. Наличие большого количества вариантов ответов (7 ответов) и их содержание, отражающее конкретные ситуации, преимущественно вызывало трудности у респондентов.

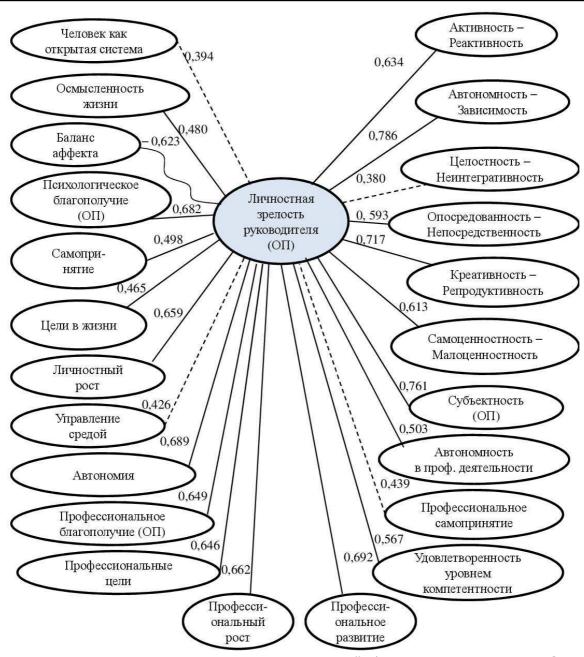
Таблица 7

Результаты корреляционного анализа между шкалами опросника ЛЗР и показателями других методик

	Панадана	l	n nokasa i e.				1		
Mo	Показатели	CICO	Off	CC	TT A 7T2	0.4	СВП	пор	
Nº	личностной	СКО	RO	CC	ПАТ	OA	СВП	ЛЗР	
- 1	зрелости	2	4	-		77	0	0	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Опросник М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) 1 AP -0,095 0,473** 0,443* 0,635** 0,592** 0,076 0,634									
		-0,095	0,473**	0,443*	0,635**	0,592**	0,076	0,634**	
2	A3	-0,094	0,633**	0,375*	0,716**	0,729**	0,159	0,786**	
3	ЦН	0,318	0,039	0,399*	0,461**	0,217	0,142	0,380*	
4	ОН	-0,034	0,329	0,430*	0,743**	0,564**	-0,008	0,593**	
5	КР	-0,094	0,329	0,485**	0,740**	0,574**	0,255	0,717**	
6	CM	-0,200	0,514**	0,477**	0,619**	0,505**	0,067	0,613**	
7	С	-0,071	0,489**	0,523**	0,825**	0,619**	0,086	0,761**	
	Мет		ки профессио						
1	АПД	-0,228	0,645**	0,171	0,414*	0,713**	0,005	0,503**	
2	ПС	-0,062	0,413*	0,253	0,471**	0,450**	-0,257	0,439*	
3	УУК	-0,138	0,386*	0,252	0,618**	0,566**	-0,028	0,567**	
4	УПД	-0,084	0,347	0,347	0,240	0,222	-0,336	0,207	
5	ПР	-0,065	0,301	0,511**	0,804**	0,597**	0,060	0,692**	
6	ПРТ	-0,032	0,305	0,452**	0,720**	0,550**	0,068	0,662**	
7	ПЦ	-0,047	0,229	0,553**	0,742**	0,540**	0,101	0,646**	
8	ПОК	0,053	-0,124	-0,100	0,066	-0,085	0,117	0,062	
9	ПРБ	-0,104	0,454**	0,385*	0,670**	0,657**	-0,076	0,649**	
		Опр	осник личнос	тной зрелос	ти Ю. З. Гиль	буха			
1	МД	-0,099	0,308	0,259	0,237	0,235	-0,244	0,205	
2	RO	0,145	0,187	0,212	0,014	0,136	-0,212	0,130	
3	ЧГД	0,008	-0,171	0,172	0,051	0,035	0,143	0,126	
4	ЖУ	0,056	0,102	0,251	0,034	-0,025	-0,037	0,087	
5	СПБ	0,001	-0,028	0,093	0,042	0,047	-0,085	0,074	
6	ЛЗ	0,023	0,138	0,242	0,107	0,143	-0,084	0,174	
			ала психолог					,	
1	ПО	0,258	0,079	0,014	0,259	0,065	0,085	0,223	
2	A	-0,320	0,742**	0,406*	0,606**	0,816**	-0,002	0,689**	
3	УС	-0,035	0,357*	0,401*	0,548**	0,383*	-0,281	0,426*	
4	ЛР	-0,130	0,365*	0,462**	0,803**	0,477**	0,023	0,659**	
5	ЖД	-0,129	0,369*	0,427*	0,557**	0,362*	-0,206	0,465**	
6	С	-0,018	0,333	0,244	0,421*	0,529**	0,101	0,498**	
7	ПСБ	-0,100	0,470**	0,519**	0,704**	0,615**	-0,057	0,682**	
8	БА	-0,087	-0,374*	-0,340	-0,592**	-0,534**	-0,144	-0,623**	
9	ЖО	-0,121	0,338	0,464**	0,571**	0,365*	-0,128	0,480**	
10	ЧОС	0,098	0,105	0,138	0,514**	0,181	0,003	0,394*	
	Примерация ** Корродиния очения очения очения общения польков (0.1 (дружеторомияя)) * Корродиния очения оч								

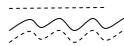
Примечание: **. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

ЛЗР – общий показатель личностной зрелости руководителя; С – общий показатель субъектности; ПРБ – общий показатель профессионального благополучия; ЛЗ – общий показатель личностной зрелости; ПСБ – общий показатель психологического благополучия; СКО – способность к конструктивным отношениям; ОЯ – образ Я, СС – самоуправление и саморазвитие; ПАТ – продуктивная активность и творчество; ОА – ответственная автономия; СВП – Способность к вершинным переживаниям; АР – Активность-Реактивность; АЗ – Автономность – зависимость; ЦН – целостность – неинтегративность; ОН – опосредованность – непосредственность; КР – креативность – репродуктивность; СМ – самоценностность – малоценностность; АПД – автономия в профессиональной деятельности; ПС – профессиональное самопринятие; УУК – удовлетворенность уровнем компетентности; УПД – удовлетворенность профессиональными достижениями; ПР – профессиональное развитие; ПРР – профессиональный рост; ПЦ – профессиональные цели; ПОК – позитивные отношения в коллективе; МД – мотивация достижений; ОЯ – отношение к собственному Я; ЧГД – чувство гражданского долга; ЖУ – жизненная установка; СПБ – способность к психологической близости с другим человеком; ПО – позитивные отношения; А – шкала в методике ШПБ «Автономия»; УС – управление средой; ЛР – личностный рост; ЦЖ – цели в жизни; С – самопринятие; БА – баланс аффекта; ОЖ – осмысленность жизни; ЧОС – человек как открытая система



Puc. 3. Результаты корреляционного анализа взаимосвязей общего показателя опросника ЛЗР и шкал эталонных методик для проверки его конструктной валидности, где:

Взаимосвязь прямая и значимая с $p \le 0.01$ Взаимосвязь прямая и значимая с $p \le 0.05$ Взаимосвязь обратная и значимая $p \le 0.01$ Взаимосвязь обратная и значимая $p \le 0.05$



В рамках психометрической проверки проводилась оценка *критериальной валидности* опросника ЛЗР. Для этого была осуществлена проверка связей результатов тестирования по опроснику ЛЗР с профессионально-демографическими характеристиками респондентов. Результаты анализа различий с помощью критериев Манна – Уитни и Краскала – Уоллиса показали отсутствие каких-либо статистически значимых различий по опроснику ЛЗР между группами респондентов с разными профессионально-демографическими характеристиками, а корреляционный анализ с помощью коэффициента Спирмена продемонстрировал отсутствие значимых связей социально-демографических характеристик участников исследования практически со всеми показателями методики ЛЗР, а также показателям других методик. Исключение составили шкалы, отражающие позитивные отношения в методиках МОПБ и ШПБ и имеющие обратные корреляции с возрастом респондентов (rs = -0,512, ρ < 0,01 для шкалы «Позитивные отношения в коллективе» и rs = -0,421, ρ < 0,05 для шкалы «Позитивные отношения»). Это может говорить о том, что чем выше возраст

руководителя, тем он более закрыт, дистанцирован и менее ориентирован на построение доверительных, близких взаимоотношений. Аналогичный результат по шкале «Человек как открытая система» в методике ШПБ (rs = -0.562, $\rho < 0.01$), что также свидетельствует о большей закрытости, консервативности, неготовности к новым контактам при увеличении возраста.

В целом отсутствие взаимосвязей между оценкой личностной зрелости и профессионально-демографическими характеристиками (пол, возраст, стаж управления, масштаб управления, уровень управления) руководителей требует дополнительной проверки, поскольку полученный результат может быть отражением специфики выборки, а может быть связан с фундаментальной чертой зрелости личности – ее принципиальной недетерминированностью опытом и социальным статусом личности, а обусловленностью именно особенностями самой личности.

Заключение

Опросник «Личностная зрелость руководителя» разработан для применения в профессиональной деятельности HR-менеджеров, генеральных управляющих и собственников компаний, карьерных консультантов, тренеров, коучей, психологов-консультантов в качестве инструмента психологической оценки личностной зрелости руководителей. Опросник содержит 50 пунктов, направленных на оценку 25 показателей зрелости, сгруппированных в шесть шкал: «Способность к конструктивным отношениям», «Образ Я», «Самоуправление и саморазвитие», «Продуктивная активность и творчество», «Ответственная автономия», «Способность к вершинным переживаниям». Первичная апробация и психометрическая проверка разработанного опросника ЛЗР позволили получить пилотные данные о его валидности и надежности, требующие дальнейшей проверки на большей выборке. В результате проведения психометрической проверки были выработаны рекомендации по уточнениям пилотажной версии опросника ЛЗР в части изменения содержания ряда пунктов, реструктуризации шкал, выработки системы оценки ответов, учитывающей профессионально важные компоненты личностной зрелости. Кроме того, на данном этапе было выявлено отсутствие связи личностной зрелости руководителя с его профессионально-демографическими характеристикам. Это является поводом для последующих исследований и поиска факторов, оказывающих влияние на формирование личностной зрелости.

Список литературы

- 1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
- 2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Ин-т практ. психологии, 2010. 398 с.
- 3. *Гильбух Ю. 3.* Тест-опросник личностной зрелости. Киев: НПЦ «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. 24 с.
- 4. Дидык Н. М. Личностная зрелость как акме личности психолога профессионала. URL: http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/3236-osobistisna-zrilist-jak-akme-osobistosti- psihologa- profesionala.html (дата обращения: 15.04.2017)
- 5. *Журавлев А. Н.* Социально-психологическая зрелость: обоснование понятия // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 45–54.
- 6. *Куликов Л. В.* Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия. СПб. : Питер, 2009. 232 с.
 - 7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Книга по требованию, 2011. 352 с.
 - 8. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М.: Эксмо-Пресс, 2012. 272 с.
 - 9. Никифоров Г. С. Здоровая личность. СПб. : Речь, 2013. 400 с.
 - 10. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2009. 609 с.
- 11. *Петровский В. А.* Наука личности: четыре объекта общей персонологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 21–39.
- 12. *Роджерс К. Р.* Становление личности: взгляд на психотерапию. М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2016. 258 с.
 - 13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 713 с.
- 14. *Рут Е. И.* Профессиональное благополучия сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. ... магистра. СПб.: СПбГУ, 2016. 172 с.
 - 15. *Фромм Э*. Человек для самого себя. М.: ACT, 2016. 320 с.
- 16. *Шевеленкова Т. Д.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
- 17. *Щукина М. А.* Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)». Руководство по применению: метод. пособие. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2005. 35 с.
 - 18. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Речь, 2011. 416 с.
 - 19. Ялом И. Истории для души. М.: Эксмо, 2013. 832 с.
 - 20. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Римис, 2008. 608 с.

"Manager Personal maturity": development and initial psychometric testing of the questionnaire

A. S. Smeltsova¹, M. A. Shchukina²

¹project manager for the selection of top managers, career consultant, the company "TOP Recruiting". Russia, St. Petersburg.

²Doctor of psychological sciences, head of the Department of general, age and differential psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social work. Russia, St. Petersburg.

Abstract: The article analyzes the results of testing a new psychodiagnostic tool for assessing the level and structure of personal maturity of managers - the questionnaire "Manager Personal maturity" (MPM). The conceptual basis of the questionnaire was a theoretical model of personal maturity, formed on the basis of content analysis of psychological studies of maturity in the works of domestic and foreign authors. In the structure of the presented model there are 25 components of maturity, grouped into six scales: Ability to constructive relations, Image of I, Self-government and self-development, Productive activity and creativity, Responsible autonomy, Ability to vertex experiences. The manifestation of the maturity of the individual in designing the items of the questionnaire were written in the context of the implementation of professionally important tasks of the manager. The relevance of the selected criteria for the maturity of leadership was confirmed in a survey of experts from the field of management, the assessment of which is necessary to ensure the effectiveness of the modern leader of the components of personal maturity coincided with those in the psychological literature. Initial check of the questionnaire on the sample of heads of commercial and public organizations showed preliminary psychometric reliability and validity of the questionnaire. The lack of connection of personal maturity of the head with his professional and demographic characteristics is revealed, which indicates the independence of the factor of personal maturity in ensuring professional efficiency. However, to confirm the identified characteristics of the questionnaire and its standardization it is necessary to expand the sample of psychometric justification. As a result of psychometric testing, ways have been worked out to clarify the pilot version of the MPM questionnaire in terms of changing the content of a number of items, restructuring the scales, developing an evaluation system that takes into account professionally important components of personal maturity.

Keywords: personal maturity, manager, psychodiagnostic questionnaire, reliability, validity.

References

- 1. *Anan'ev B. G. O problemah sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human consciousness]. SPb. Piter. 2010. 272 p.
- 2. Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy [Problems of personality formation: selected psychological works] / ed. D. I. Feldstein. M. In-t of practical psychology. 2010. 398 p.
- 3. *Gil'buh YU. Z. Test oprosnik lichnostnoj zrelosti* [Test-questionnaire of personal maturity]. Kyiv. SPC "Psychodiagnostics and differentiated training". 1994. 24 p.
- 4. Didyk N. M. Lichnostnaya zrelost' kak akme lichnosti psihologa professionala [Personal maturity as an acme of the professional psychologist's personality]. Available at: http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/ 3236-osobistisna-zrilist-jak-akme-osobistosti-psihologa-profesionala.html (date: 15.04.2017)
- 5. ZHuravlev A. N. Social'no psihologicheskaya zrelost': obosnovanie ponyatiya [Social psychological maturity: the rationale for the concept] // Psihologicheskij zhurnal Psychological journal. 2007, vol. 28, No. 2, pp. 45–54.
- 6. *Kulikov L. V. Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov: hrestomatiya* [Psychology of personality in the works of domestic psychologists: reader]. SPb. Piter. 2009. 232 p.
- 7. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. M. Kniga po trebovaniyu (Book on demand). 2011. 352 p.
 - 8. Maslow A. Po napravleniyu k psihologii bytiya [Toward a psychology of being]. M. Exmo Press. 2012. 272 p.
 - 9. Nikiforov G. S. Zdorovaya lichnost' [Healthy personality]. SPb. Rech. 2013. 400 p.
- 10. *Allport G. Stanovlenie lichnosti: izbrannye trudy* [Formation of personality: selected papers]. M. Smysl. 2009. 609 p.
- 11. Petrovskij V. A. Nauka lichnosti: chetyre ob"ekta obshchej personologii [Science of personality: four objects of general personology] // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ehkonomiki Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2012, vol. 9, No. 1, pp. 21–39.
- 12. Rodzhers K. R. Stanovlenie lichnosti: vzglyad na psihoterapiyu [Formation of personality: a perspective on psychotherapy]. M. Institute of general humanitarian studies. 2016. 258 p.
 - 13. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2012. 713 p.
- 14. Rut E. I. Professional'noe blagopoluchiya sotrudnikov kommercheskih organizacij: kriterii i metodika ocenki : dis. ... magistra [Professional well-being of employees of commercial organizations: criteria and methods of evaluation: master's dis.] SPb. St. Petersburg State University. 2016. 172 p.
 - 15. Fromm EH. CHelovek dlya samogo sebya [Man for himself]. M. AST. 2016. 320 p.

- 16. SHevelenkova T. D. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of personality (a review of basic concepts and methods of research)] // Psihologicheskaya diagnostika Psychological diagnostics. 2005, No. 3, pp. 95–129.
- 17. SHCHukina M. A. Oprosnik «Uroven' razvitiya sub"ektnosti lichnosti (URSL)». Rukovodstvo po primeneniyu : metod. posobie [The questionnaire "The level of development of subjectivity of a person (PSDL)". Application guide: method. tutorial]. Tyumen. Publishing house of Tyumen State University. 2005. 35 p.
 - 18. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. M. Speech. 2011. 416 p.
 - 19. YAlom I. Istorii dlya dushi [The history of soul]. M. Eksmo. 2013. 832 p.
 - 20. YAlom I. EHkzistencial'naya psihoterapiya [Existential psychotherapy]. M. Rimis. 2008. 608 p.

УДК 159.9.072.433

doi: 10.25730/VSU.7606.18.015

Вербальная и невербальная креативность как факторы агрессивности личности

Е. В. Дудорова¹, С. В. Шумкова²

¹кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития,
 Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь.
 ORCID: 0000-0003-2856-6359. E-mail: dudorova2002@mail.ru
 ²младший научный сотрудник, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,
 Прикамский социальный институт. Россия, г. Пермь. E-mail: shumkova.psy@gmail.com

Аннотация: Исследователи сходятся в вопросе о взаимосвязанности феноменов креативности и агрессивности. Однако данные исследований специфики вербальных и невербальных проявлений креативности в связи с агрессивностью немногочисленны и, зачастую, противоречивы. В настоящем исследовании предпринята попытка прояснить некоторые особенности отношений вербальных и невербальных проявлений креативности и агрессивности у студентов. Целями нашей работы были анализ и сопоставление связей вербальной и невербальной креативности и агрессивности студентов, а также анализ возможных влияний вербальных и невербальных проявлений креативности на агрессивность.

Итоги корреляционного анализа свидетельствовали о том, что рост параметров вербальной креативности у студентов соотносился со снижением показателей физической агрессии. Напротив, рост выраженности параметров невербальной креативности у студентов характеризовался повышением показателей агрессивности. При этом положительно коррелировали показатели оригинальности и негативизма, а также разработанности, с одной стороны, и негативизма, обиды и чувства вины – с другой. По итогам дисперсионного анализа были обнаружены главные значимые эффекты параметров вербальной креативности: беглости и гибкости на физическую агрессию, оригинальности на раздражительность и чувство вины, а также эффекты параметров невербальной креативности: оригинальности на негативизм и разработанности на обиду.

Результаты исследования могут служить основанием для выдвижения предположений о разнонаправленном влиянии беглости и гибкости, с одной стороны, и оригинальности и разработанности – с другой, на агрессивность. Агрессивность при этом может рассматриваться как механизм появления высоких результатов по показателям оригинальности и разработанности.

Ключевые слова: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Проблема. В современных психологических исследованиях феномены креативности и интеллекта зачастую рассматриваются как взаимопересекающиеся или родственные (например, [2, с. 53–58], [3, с. 130], [4, с. 32], [8, с. 36], [19, с. 37], [28, с. 740], [25, с. 3–15], см. также обзоры [11, с. 19–22], [15 с. 26–38]). Поэтому, возможно, истоки идеи исследования вербальной и невербальной креативности можно искать в традиции, восходящей к исследованиям интеллекта. П. Вернон, Р. Кеттелл, Д. Хебб были пионерами дифференциации вербальных и невербальных составляющих интеллекта. Сегодня же, хотя и в немногих работах, уже обсуждаются и феномены вербальной и невербальной креативности [6, с. 281, с. 322; 9, с. 79; 14, с. 20; 17, с. 89].

В настоящем исследовании термин «креативность» используется в трактовке Е. П. Торренса и понимается как естественный процесс, который обусловлен потребностью в снятии напряжения, возникающего в ситуации неясности или незавершенности. Основными показателями креативности при этом являются скорость или беглость как способность продуцировать большое число идей, выраженных словесно или в рисунках; пластичность или гибкость – способность выдвигать разнообразные идеи, переключаться от одного аспекта проблемы к другому, использовать разные стратегии решения проблем; оригинальность – способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных или привычных; тщательность разработки идей или их детализация [12, с. 2, 4, 5].

При этом под *вербальной креативностью* мы понимаем словесное творческое мышление, под *невербальной* – изобразительное творческое мышление.

Недавно обозначилась еще одна важная линия анализа креативности как одной из составляющих личности (см., например: [24, с. 409; 22, с. 79; 20, с. 144; 15, с. 152]). Уже в сравнительно давнем исследовании В. Н. Дружинин и Н. В. Хазратова [7, с. 93] обратили внимание на негативные аспекты, сопровождающие развитие креативности: повышенную изменчивость настроения, тревожность, возбудимость, и агрессивность. В другой работе Ю. А. Клепалова [10, с. 162] обнаружила, что

-

[©] Дудорова Е. В., Шумкова С. В., 2018

школьники и студенты, имевшие высокую выраженность подозрительности, также характеризовались и невысокой креативностью.

В ряде исследований были получены более детальные свидетельства взаимосвязей креативности и агрессивности. Данные Е. А. Гуськовой [10, с. 162] свидетельствуют о том, что у креативных подростков агрессивность выражена больше, чем у испытуемых с пониженными показателями креативности. В этом же исследовании показано, что подростки с высокими значениями невербальной креативности в общении отдают предпочтение агрессивной стратегии защиты, а испытуемые с высокими значениями вербальной креативности используют разнообразные защитные стратегии, не отдавая предпочтения какой-либо одной.

По данным Е. L. Tacher и С. A. Readdick [26, с. 267], у младших школьников показатели вербальной агрессии были положительно связаны параметрами вербальной креативности (беглостью, гибкостью и оригинальностью), показатели физической агрессии – с параметром креативности: вербальной гибкостью, а показатели враждебности – с вербальной гибкостью и невербальной оригинальностью.

Л. Йонг [цит. по: 8, с. 36], исследовав около 400 старшеклассников по вербальному и рисуночному тестам креативности П. Торренса и по тесту интеллекта Р. Кэттелла, обнаружил, что показатели вербальной креативности и интеллекта были связаны, а показатели невербальной креативности и интеллекта – нет.

Таким образом, исследователи сходятся в вопросе о взаимосвязях креативности и агрессивности [7, с. 93; 8, с. 36; 10, с. 162; 26, с. 267]. Однако данные о связях вербальных и невербальных проявлений креативности и агрессивности не так уж однозначны. Данные Е. А. Гуськовой [5, с. 298] свидетельствуют о связанности с агрессивностью, в первую очередь, невербальных проявлений креативности. Напротив, по данным Е. L. Tacher и С. А. Readdick [26, с. 267] и Л. Йонг [8, с. 36], с различными проявлениями агрессии больше связана именно вербальная креативность, но не невербальная креативность. Анализируемые исследования были проведены на подростковых и детской выборках. При этом в настоящее время имеется пробел в научных знаниях относительно вопроса о специфике проявлений вербальной и невербальной креативности на более взрослых выборках, чем дети и подростки. В настоящем исследовании предпринята попытка восполнить дефицит эмпирических данных относительно специфики отношений вербальных и невербальных проявлений креативности и агрессивности студентов.

С опорой на данные Е. А. Гуськовой [5, с. 298], Л. Йонг [8, с. 36], Е. L. Tacher и С. А. Readdick [26, с. 267] о связях вербальной и невербальной креативности и агрессивности в терминах корреляционного анализа были сформулированы две альтернативные исследовательские гипотезы. Кроме того, в терминах дисперсионного анализа были сформулированы еще две гипотезы исследования.

Исследовательская гипотеза # 1: Показатели вербальной креативности более тесно связаны с агрессивностью, чем показатели невербальной креативности.

Исследовательская гипотеза # 2: Показатели невербальной креативности более тесно связаны с агрессивностью, чем показатели вербальной креативности.

Исследовательская гипотеза # 3: Параметры вербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность) могут оказывать эффекты на параметры агрессивности студентов.

Исследовательская гипотеза # 4: Параметры невербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) могут оказывать эффекты на параметры агрессивности студентов.

Участники, вопросники, процедура. В исследовании приняли участие 57 студентов физикоматематического факультета ПГНИУ (из них 35 юношей и 22 девушки). Их возраст был в диапазоне 18–23 лет (M= 19.3, SD=1,58).

Невербальная креативность измерялась с помощью фигурной батареи теста креативности Е. П. Торренса «Закончи рисунок», в адаптации Е. И. Щеблановой и И. С. Авериной [12, с. 3–48]. У каждого участника исследования измерялись показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности. Для исследования вербальной креативности применялся вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» Дж. Гилфорда в адаптации И. С. Авериной и Е. И. Щеблановой [1, с. 3–60].

Исследовались параметры креативности (беглость, гибкость, оригинальность). Агрессивность изучалась посредством вопросника враждебности А. Басса, А. Дарки [16, с. 35–58]. Для тестирования гипотез # 1–2 использовался корреляционный анализ. Для тестирования гипотезы # 3–4 применялся однофакторный дисперсионный анализ (фиксированные эффекты, регрессионный подход, тип III SS). Показатели вербальной (беглости, гибкости, оригинальности) и невербальной (беглости, гибкости, оригинальности) и невербальной (беглости, гибкости, оригинальности и разработанности) креативности выступали как межгрупповой 3-уровневый (верхняя, средняя и нижняя части соответствующих распределений) фактор. За-

висимой переменной были следующие показатели агрессивности (по отдельности): физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины (по отдельности).

Были получены следующие результаты.

По итогам применения корреляционного анализа были обнаружены отрицательные связи показателей параметра вербальной креативности «беглость» и физической агрессии (r=-0.36, p<.01), а также параметра вербальной креативности «гибкость» и физической агрессии (r=-0.35, p<.01). Показатели параметра невербальной креативности «оригинальность» были положительно связаны с показателями негативизма (r=0.32, p<.05). Показатели параметра невербальной креативности «разработанность» были связаны с показателями негативизма (r=0.29, p<.05), обиды (r=0.28, p<.05) и чувства вины (r=0.33, p<.01). Кроме того, в тенденции, показатели параметра невербальной креативности «разработанность» были связаны с показателями враждебности (r=0.26, p<.06).

По итогам применения дисперсионного анализа были обнаружены главные значимые эффекты следующих параметров вербальной креативности: беглости на физическую агрессию, F(2,53) = 3.22, p < .05, гибкости на физическую агрессию F(2,53) = 4.90, p < .01, оригинальности на раздражительность F(2,53) = 3.39, p < .05 и чувство вины F(2,53) = 3.25, p < .05.

Были обнаружены главные значимые эффекты следующих параметров невербальной креативности: оригинальности на негативизм, F(2,53) = 3.39, p < .05 и разработанности на обиду F(2,53) = 3.34, p < .05.

Обсуждение. По нашим данным, рост параметров вербальной креативности у студентов соотносился со снижением показателей физической агрессии. Другие закономерности были обнаружены относительно повышения выраженности параметров невербальной креативности у студентов. Так, студенты, характеризующиеся высокой оригинальностью, также имели выраженные показатели негативизма, а высокая выраженность параметра невербальной креативности «разработанность» соотносилась у них с выраженными показателями негативизма, обиды, чувства вины и, в тенденции, с показателями враждебности. По настоящим данным выявлено только две связи показателей вербальной креативности и агрессивности. При этом обнаружилось четыре значимые связи показателей невербальной креативности и агрессивности. Эти результаты можно рассматривать в пользу гипотезы # 2 о том, что показатели невербальной креативности более тесно связаны с агрессивностью, чем показатели вербальной креативности. При этом гипотеза # 1 не получила эмпирической поддержки средствами корреляционного анализа.

Гипотеза # 3 об эффектах параметров вербальной креативности на агрессивность студентов получила эмпирическую поддержку относительно эффектов беглости и гибкости на физическую агрессию, а также эффектов оригинальности на раздражительность и чувство вины.

Гипотеза # 4 об эффектах параметров невербальной креативности на агрессивность студентов получила эмпирическую поддержку в части следующих эффектов: оригинальности на негативизм, разработанности на обиду.

Как объяснить полученные данные?

При исследовании вербальной креативности и беглость, и гибкость, и оригинальность влияли на некоторые изменения агрессивности студентов, т. е. настоящие данные поддерживают и расширяют идеи Л. Йонг [8, с. 36], Е. L. Tacher и С. А. Readdick [26, с. 267] о связях вербальной креативности и агрессивности в части влияний беглости и гибкости на физическую агрессию, оригинальности на раздражительность и чувство вины.

При исследовании невербальной креативности только оригинальность и разработанность, но не беглость и гибкость, влияли на изменения агрессивности студентов. Эти данные согласуются с результатами Е. А. Гуськовой [5, с. 298], которые свидетельствуют о связях невербальных проявлений креативности и агрессивности.

Возможно, вербальная оригинальность, а также невербальные оригинальность и разработанность являются более важными предикторами агрессивности, чем беглость и гибкость, в связи с их сущностной спецификой. Действительно, беглость и гибкость по своей содержательной сути связаны, в общем, с количественной продуктивностью креативных идей, тогда как оригинальность и разработанность связаны скорее с качественной стороной креативности, своеобразием и глубиной проработки идеи. Оригинальность и разработанность требуют большего сосредоточения на задаче, чему могут мешать внешние влияния. Исходя из этой логики, можно предположить, что одним из факторов появления высоких результатов по показателям оригинальности и разработанности является создание условий, «защищающих» субъекта от внешних влияний. При этом агрессивность может выступать как механизм, обеспечивающий автономность деятельности субъекта, в то время

как беглость и гибкость, связанные с количеством и разнообразием новых идей, способны скорее «помогать» адаптации индивида в обществе, что может нейтрально или отрицательно быть связано с проявлениями агрессии. Идея разнонаправленного влияния на агрессивность беглости и гибкости, с одной стороны, и оригинальности и разработанности – с другой, нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

Список литературы

- 1. *Аверина И. С. Щебланова Е. И.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборь, 1996. 60 с.
- 2. *Богоявленская Д. Б.* О предмете и методе исследования творческих способностей // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 5. С. 49–58.
- 3. Валуева Е. А. Интеллект, креативность и процессы распространения активации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 3. С. 130–142.
- 4. *Гасимова В. А.* Факторные структуры креативного мышления, интеллекта, личности и темперамента // Метаиндивидуальный мир и полимодальное Я: креативность, искусство, этнос. Пермь : Перм. гос. интискусства и культуры, 2004. С. 30–39.
- 5. *Гуськова Е. А.* Связь креативности и агрессии в подростковом возрасте. Психология XXI века: тез. Междунар. межвуз. науч.-практ. конф. СПб., 2001. С. 297–298.
 - 6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
- 7. *Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния среды па креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.
- 8. *Егорова М. С.* Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 36–46.
- 9. *Кайдановская И. А.* Факторы креативности : материалы IV Всерос. съезда Рос. психол. о-ва. М., 2007. Т. 2. С. 79.
- 10. *Клепапова Ю. А.* Взаимосвязь креативности и личностных особенностей у школьников и студентов // Психологический вестник Урал. гос. ун-та. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. С. 159–162.
- 11. Ковалева Г. В. Взаимосвязи когнитивных, личностных и нейродинамических характеристик креативности: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. 171 с.
- 12. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма : пособие для шк. психологов. М. : ИНТОР, 1995. 48 с.
- 13. Крылова М. А. Типы креативности и особенности социально-психологической адаптации : материалы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». СПб., 2007. С. 204–206.
- 14. Мальцев В. П. Нейродинамические предикторы креативности студенток естественнонаучного профиля обучения: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Челябинск, 2011. 23 с.
- 15. Челнокова А. В. Личностно-мотивационные факторы и пол как детерминанты креативности : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 175 с.
- 16. *Хван А. А.* Стандартизированный опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки : метод. рек. / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев, Ю. А. Кузнецова // Практикум по психодиагностике. Кемерово: КРИПКиПРО, 2006. 68 с.
- 17. Шубин А. В., Серпионова Е. И. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 89–98.
- 18. Шумакова Н. Б., Щебланова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов Э. П. Торренса у младших школьников // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 27–32.
- 19. Щебланова Е. И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 36–47.
- 20. *Amabile T. M., Collins M. A.* Creativity // The Blackwell encyclopedia of social psychology / ed. in A. R. Manstead & M. Hewstone. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. P. 142–144.
 - 21. Cattell R. B. Intelligence: Its Structure, Growth and Action. Amsterdam: Elsevier Publ., 1987. 693 p.
- 22. Csikszentmihalyi M. Creativity // Flow and the Psychology of Discovery and Invention. N. Y.: Harper Collins, 1997. P. 57–79.
 - 23. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. N. Y.: McGraw-Hill Publ, 1967. 412 p.
- 24. *Martindale C., Dailey A.* Creativity, primary process cognition and personality // Personality and Individual Differences. 1996. No 20 (4). P. 409–414.
- 25. *Sternberg R. J., Lubart T. I.* The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 1999. P. 3–15.
- 26. Tacher E. L., Readdick C. A. The relation between aggression and creativity among second graders // Creativity Research Journal. 2006. 18, 3. P. 261–267.
- 27. *Torrance E. P.* Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Princeton: Personnel Press/Ginn Publ., 1974. 178 p.
- 28. *Yong L. M.* Relations between Creativity and Intelligence among Malasian Pupils // Perceptual and Motor Skills. 1994. Vol. 2. № 79. P. 739–742.

Verbal and non-verbal creativity as factors of aggression

E. V. Dudorova¹, S. V. Shumkova²

¹PhD of psychological sciences, associate professor of psychology of development, Perm state National Research University. Russia, Perm. ORCID: 0000_0003_2856_6359. E-mail: dudorova2002@mail.ru

²junior researcher, senior lecturer of the Department of psychology and pedagogy, Kama Social Institute. Russia, Perm. E-mail: shumkova.psy@gmail.com

Abstract: Researchers agree on the issue of the interconnectedness of the phenomena of creativity and aggressiveness. However, research data on the specifics of verbal and non-verbal manifestations of creativity in connection with aggressiveness are few and often contradictory. In this study, an attempt is made to clarify certain features of the relationship between verbal and non-verbal manifestations of creativity and aggressiveness in students. The purpose of our work was to analyze and compare the connections between verbal and non-verbal creativity and aggressiveness of students, as well as the analysis of possible influences of verbal and non-verbal manifestations of creativity on aggressiveness.

The results of the correlation analysis testified that the growth in the parameters of verbal creativity among students was correlated with a decrease in the indices of physical aggression. On the contrary, the increase in the expression of the parameters of non-verbal creativity among students was characterized by an increase in the indices of aggression. So the indicators of originality and negativism, as well as the development of, on the one hand, negativism, resentment and feelings of guilt, on the other, were positively correlated. Based on the results of the dispersion analysis, the main significant effects of the parameters of verbal creativity were found: fluency and flexibility on physical aggression, originality on irritability and guilt, as well as parameters of non-verbal creativity: originality on negativism and elaboration on resentment.

The results of the research can serve as a basis for proposing the multidirectional influence of fluency and flexibility, on the one hand, and originality and elaboration, on the other, on aggressiveness. Aggressiveness in this case can be considered as a mechanism for the emergence of high results in terms of originality and elaboration.

Keywords: fluency, flexibility, originality, elaboration.

References

- 1. Averina I. S. SHCHeblanova E. I. Verbal'nyj test tvorcheskogo myshleniya «Neobychnoe ispol'zovanie» [Verbal test of creative thinking "Unusual use"]. M. Sobor. 1996. 60 p.
- 2. Bogoyavlenskaya D. B. O predmete i metode issledovaniya tvorcheskih sposobnostej [About the subject and method of the study of creativity] // Psihologicheskij zhurnal Psychological journal. 1995, vol. 16, No. 5, pp. 49–58.
- 3. Valueva E. A. Intellekt, kreativnost' i processy rasprostraneniya aktivacii [Intelligence, creativity and the processes of spreading activation] // Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ehkonomiki Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2006, vol. 3, No. 3, pp. 130–142.
- 4. Gasimova V. A. Faktornye struktury kreativnogo myshleniya, intellekta, lichnosti i temperamenta [Factor structures of creative thinking, intellect, personality and temperament] // Metaindividual'nyj mir i polimodal'noe YA: kreativnost', iskusstvo, ehtnos Metaindividual world and polymodal Self: creativity, art, ethnos. Perm: Perm State Institute of Arts and Culture. 2004. Pp. 30–39.
- 5. *Gus'kova E. A. Svyaz' kreativnosti i agressii v podrostkovom vozraste. Psihologiya XXI veka : tez. Mezhdunar. mezhvuz. nauch. prakt. konf.* [Connection of creativity and aggression in adolescence. Psychology of the XXI century: thes. International Interuniversity scientific pract. conf.] SPb. 2001. Pp. 297–298.
 - 6. Druzhinin V. N. Psihologiya obshchih sposobnostej [Psychology of general abilities]. SPb. Piter. 2006. 368 p.
- 7. Druzhinin V. N., Hazratova N. V. EHksperimental'noe issledovanie formiruyushchego vliyaniya sredy pa kreativnost' [Experimental study of the formative influence of the environment on creativity] // Psihologicheskij zhurnal Psychological journal. 1994, vol. 15, No. 4, pp. 83–93.
- 8. Egorova M. S. Sopostavlenie divergentnyh i konvergentnyh osobennostej kognitivnoj sfery detej (vozrastnoj i geneticheskij analiz) [Comparison of divergent and convergent features of the cognitive sphere of children (age and genetic analysis)] // Voprosy psihologii. 2000, No. 1, pp. 36–46.
- 9. *Kajdanovskaya I. A. Faktory kreativnosti : materialy IV Vseros. s"ezda Ros. psihol. o-va* [Factors of creativity : materials of the IV All-Russia Congress of Russia psycol. society]. M. 2007. Vol. 2. P. 79.
- 10. *Klepapova YU. A. Vzaimosvyaz' kreativnosti i lichnostnyh osobennostej u shkol'nikov i studentov* [Correlation between creativity and personality characteristics of pupils and students] // *Psihologicheskij vestnik Ural. gos. un-ta* Psychological herald of the Ural State University. Issue. 6. Yekaterinburg. Publishing house of Ural University. 2008. Pp. 159–162.
- 11. Kovaleva G. V. Vzaimosvyazi kognitivnyh, lichnostnyh i nejrodinamicheskih harakteristik kreativnosti : dis. ... kand. psihol. nauk [Interrelations of cognitive, personal and neurodynamic characteristics of creativity: dis. ... PhD of psychological sciences']. Perm. 2002. 171 p.

- 12. Kratkij test tvorcheskogo myshleniya. Figurnaya forma: posobie dlya shk. psihologov A brief test of creative thinking. Figure shape: manual for school psychologists'. M. INTOR. 1995. 48 p.
- 13. Krylova M. A. Tipy kreativnosti i osobennosti social'no psihologicheskoj adaptacii : materialy nauch.-prakt. konf. «Anan'evskie chteniya» [Types of creativity and peculiarities of social and psychological adaptation: materials of the research.- pract. conf. "Ananiev readings."] SPb. 2007. Pp. 204–206.
- 14. *Mal'cev V. P. Nejrodinamicheskie prediktory kreativnosti studentok estestvennonauchnogo profilya obucheniya : avtoref. dis. ... kand. biol. nauk* [Neurodynamic predictors of creativity of students of natural science education profile: abstr. dis. ... PhD of biol. sciences]. Chelyabinsk. 2011. 23 p.
- 15. CHelnokova A. V. Lichnostno-motivacionnye faktory i pol kak determinanty kreativnosti : dis. ... kand. psihol. nauk [Personality and motivational factors and gender as determinants of creativity : dis. ... PhD of psychol. sciences]. Ekaterinburg. 2009. 175 p.
- 16. Hwang A. A. Standartizirovannyj oprosnik izmereniya agressivnyh i vrazhdebnyh reakcij A. Bassa i A. Darki : metod. rek. [Standardized questionnaire for measuring aggressive and hostile reactions of A. Bass and A. Darka : method. recom.] / A. A. Hwang, Yu. A. Zaitsev, Yu. A. Kuznetsova // Praktikum po psihodiagnostike Workshop on psychological diagnostics. Kemerovo. CryptoPro. 2006. 68 p.
- 17. SHubin A. V., Serpionova E. I. Asimmetriya mozga i osobennosti verbal'noj kreativnosti [Brain asymmetry and verbal creativity features] // Voprosy psihologii Questions of psychology. 2007, No. 4, pp. 89–98.
- 18. SHumakova N. B., SHCHeblanova E. I., SHCHerbo N. P. Issledovanie tvorcheskoj odarennosti s ispol'zovaniem testov EH. P. Torrensa u mladshih shkol'nikov [Study of creative giftedness using tests of E. P. Torrance with younger schoolchildren] // Voprosy psihologii Questions of psychology. 1991, No. 1, pp. 27–32.
- 19. SHCHeblanova E. I. [Features of cognitive and motivational-personal development of gifted high school students] // Voprosy psihologii Questions of psychology. 1999, No. 6, pp. 36–47.
- 20. *Amabile T. M., Collins M. A.* Creativity // The Blackwell encyclopedia of social psychology / ed. in A. R. Manstead & M. Hewstone. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. P. 142–144.
 - 21. Cattell R. B. Intelligence: Its Structure, Growth and Action. Amsterdam: Elsevier Publ., 1987. 693 p.
- 22. *Csikszentmihalyi M.* Creativity // Flow and the Psychology of Discovery and Invention. N. Y.: Harper Collins, 1997. P. 57–79.
 - 23. Guilford J. P. The Nature of Human Intelligence. N. Y.: McGraw-Hill Publ, 1967. 412 p.
- 24. Martindale C., Dailey A. Creativity, primary process cognition and personality // Personality and Individual Differences. 1996. N 20 (4). P. 409–414.
- 25. *Sternberg R. J., Lubart T. I.* The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. Cambridge: Cambridge University Press Publ., 1999. P. 3–15.
- 26. *Tacher E. L., Readdick C. A.* The relation between aggression and creativity among second graders // Creativity Research Journal. 2006. 18, 3. P. 261–267.
- 27. *Torrance E. P.* Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Princeton: Personnel Press/Ginn Publ., 1974. 178 p.
- 28. Yong L. M. Relations between Creativity and Intelligence among Malasian Pupils // Perceptual and Motor Skills. 1994. Vol. 2. N° 79. P. 739–742.

УДК 159.9

doi: 10.25730/VSU.7606.18.016

Специфика взаимодействия матерей и детей младшего школьного возраста с миопией и эмметропией

Т. М. Харламова¹, Е. А. Семенова², С. В. Семенова³

 1 кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь. E-mail: tanyahar@yandex.ru

²клинический психолог, выпускница, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь. E-mail: semenovapsychologist@mail.ru ³врач-офтальмолог высшей категории, Городская детская клиническая поликлиника № 6. Россия, г. Пермь. E-mail: sawerpoi@gmail.com

Аннотация: В медицинской и психологической литературе по проблеме возникновения миопии в настоящее время наблюдается нехватка исследований, изучающих влияние характера внутрисемейных отношений на здоровье детей младшего школьного возраста.

Целью нашего исследования стало выявление специфики взаимодействия матерей и детей младшего школьного возраста с миопией и эмметропией. Соответственно, предметом исследования обозначено взаимодействие матерей и детей младшего школьного возраста с миопией средней и высокой степени и матерей и детей с эмметропией (группа «норма»).

Обнаружены статистически значимые различия по показателям «автономность - контроль по отношению к ребенку», «авторитарная гиперсоциализация» и блоку «поведенческие проявления эмоционального взаимодействия», включающего показатели «стремление к телесному контакту», «оказание эмоциональной поддержки», «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия», «умение воздействовать на состояние ребенка».

Общим выводом можно считать наличие непоследовательности и противоречивости в характере детско-родительского взаимодействия в семьях с ребенком, страдающим миопией, что может стать одним из факторов, способствующих прогрессированию болезней глаз у детей.

Результаты нашего исследования могут быть полезны клиническим психологам для повышения компетентности родителей и врачей в вопросах влияния семейной обстановки на развитие заболеваний и непосредственно врачам-окулистам для проведения профилактических бесед с родителями детей, страдающих миопией. Также полученные данные могут применяться в курсах семейной, клинической и психосоматической психологии.

Ключевые слова: взаимодействие родителей и детей, младший школьный возраст, глазные болезни.

Проблема детско-родительских отношений сохраняет свою актуальность на протяжении всего развития психологической науки и практики [1; 2; 5; 6; 8; 9; 10]. При этом неизменно острым остается вопрос о специфике взаимодействия родителей с детьми, имеющими отклонение в развитии, в том числе нарушения зрения. В офтальмологической литературе и руководствах по тифлопедагогике и тифлопсихологии основные акценты делаются на незрячих и слабовидящих детях (В. П. Ермаков, Г. А. Якунин, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина и мн. др.). Применительно к миопии, особенно вопросам взаимоотношений родителей и близоруких детей, число публикаций весьма ограничено (Н. Д. Узлов, Е. В. Шлякова [17] и др.). Вместе с тем значимость проблемы снижения зрения школьников усиливается с каждым годом и отягощается ранними интенсивными зрительными нагрузками, внедрением в жизнь детей телевидения и различных гаджетов, негативно влияющих на зрение (М. В. Белоусова, Н. А. Буракова [3], А. М. Карпов, Л. М. Текшева с соавт. [16], М. А. Уткузова, Д. И. Фельдштейн [18] и др.). Например, решающую роль в развитии миопии в школьном возрасте Е. Тарутта [15] отводит зрительной работе на близком расстоянии, особенно при неблагоприятных гигиенических условиях, слабости аккомодации и отягощенной наследственности. В. В. Волков [4] понимает школьную близорукость как разновидность профессиональной деформации, поскольку с физиологических позиций учебный процесс есть не что иное, как разновидность умственного зрительно напряженного труда. В свою очередь, В. М. Петухов и А. В. Медведев [12] отмечают, что факторы, способствующие возникновению и прогрессированию близорукости, достаточно часто начинают действовать еще в дошкольном периоде, когда многие детские органы и системы находятся в стадии формирования. Родители игнорируют данный процесс и начинают активное обучение ребенка чтению и письму, в том числе в принудительной форме [14]. Пролонгированным деструктив-

© Харламова Т. М., Семенова Е. А., Семенова С. В., 2018

ным эффектом данного воздействия становится формирование миопических нарушений рефракции глаз. Данная проблема, согласно исследованиям Н. В. Киреевой, В. В. Жарова и Е. В. Голиковой [7], определяется в среднем у 32,1% школьников. При этом число близоруких учеников увеличивается с 4,9% в первом классе до 45,95% к выпускным классам. Авторы акцентируют внимание на необходимости привлечь всех участников образовательного процесса, в том числе родителей, к решению проблемы «профессиональной» миопии школьного возраста, поскольку культура зрения детей начинает формироваться в раннем детстве и сохраняется на все последующие годы. С данным утверждением согласуется мнение офтальмолога И. Ю. Смирновой [13], которая, опираясь на свой обширный практический опыт и данные клинико-психологического исследования, считает тяжелую ситуацию в сфере охраны детского зрения закономерным результатом невежества родителей.

Очевидно, что обозначенные выше тенденции, провоцирующие раннюю миопию, представляют научный интерес не только для клинических психологов, но и для практикующих врачей-офтальмологов, считающих миопию наиболее распространенным дефектом зрения (Л. В. Нефедовская [11], С. В. Семенова и мн. др.).

Ранее мы обращались к психологическим проблемам детей с болезнями глаз [19; 20]. Целью данного исследования стало выявление специфики взаимодействия матерей и детей младшего школьного возраста с миопией и эмметропией.

В сформированный нами психодиагностический комплекс вошли следующие методики: опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской, тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варга и В. В. Столина, «Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия» (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой.

Исследование проводилось на базе Кабинета охраны зрения ГБУЗ Пермского края «Городская детская клиническая поликлиника № 6». Были сформированы две выборки. В первую вошли 35 матерей, дети которых страдают приобретенной миопией средней степени (от 3.0 до 6.0 диоптрий, 27 человек) и высокой степени (от 6.0 диоптрий, 8 человек). Во вторую выборку вошли 39 матерей детей с эмметропией (контрольная группа «норма», офтальмологически здоровые). Всего 74 испытуемых в возрасте от 29 до 42 лет, имеющих детей младшего школьного возраста. Тестирование проводилось в индивидуальной форме. Всем испытуемым была представлена обратная связь. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента. Расчет нормальности распределения показателей осуществлялся с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Обработка результатов методами математической статистики проведена с помощью программы SPSS Statistics 7.0.

Для сравнения показателей шкал, распределенных нормально, нами был применен t-критериальный анализ Стьюдента. По методике «Взаимодействие родитель - ребенок» И. М. Марковской установлено, что в выборке матерей детей с приобретенной миопией в меньшей степени, чем в выборке матерей детей с эмметропией, выражен показатель «автономность - контроль по отношению к ребенку» (p < 0,001) и на уровне, близком к значимому, - показатели «нетребовательность - требовательность родителя», «отсутствие сотрудничества - сотрудничество». Можно предположить, что взаимодействие матерей с близоруким ребенком характеризуется определенной непоследовательностью, сочетающей в себе оберегающее, потворствующее, снисходительное отношение (кумир семьи) с игнорированием ресурсов плодотворного сотрудничества, предполагающего позитивное, созидательное взаимодействие. Полученные данные согласуются с утверждением З. Ф. Гафуровой о наличии в таких семьях особой микросоциальной ситуации, способной снизить адаптивные возможности детей с болезнями глаз. Соответственно, у матерей детей с эмметропией в большей степени выражено контролирующее поведение, проявляющееся в избыточном ограничении детской активности, критике и недовольстве, авторитарном влиянии на планы и отношения детей. Также для данных испытуемых характерно ожидание от ребенка высокого уровня ответственности на фоне признания его прав и достоинств.

Сравнительный анализ средних значений показателей «Опросника родительского отношения» А. Я. Варга и В. В. Столина позволил установить, что в выборке матерей детей с миопией в большей степени, чем в выборке матерей детей с эмметропией, выражен показатель «авторитарная гиперсоциализация» (р < 0,05). Можно предположить, что испытуемые первой выборки ощущают тревогу в отношении перспектив социализации своих детей. Они признают и понимают проблемы, связанные с нарушением их социального взаимодействия, наличием неуверенности в себе, недостаточной саморганизованности и целеустремленности. Поэтому стремятся усилить и развить их личностный потенциал, выбирая для этого избыточно авторитарные методы. Например, приоритетным считают социальный статус ребенка, игнорируя его физиологические и психологические особенности. Соответственно, у матерей детей с эмметропией показатель «авторитарная гиперсо-

циализация» выражен в меньшей степени, что в нашем случае может объясняться отсутствием серьезных опасений за процесс вхождения здорового ребенка в социокультурное пространство.

Т-критериальный анализ данных, полученных по «Опроснику детско-родительского эмоционального взаимодействия» Е. И. Захаровой, позволил установить, что в выборке матерей детей с миопией в меньшей степени, чем в выборке матерей детей с эмметропией, выражены показатели блока поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия (р < 0,05). Можно предположить, что испытуемые первой выборки не стремятся к телесному контакту с ребенком, не верят в его силы, не ценят старания и достижения, не поощряют успехи, не учитывают психофизическое состояние ребенка при построении взаимодействия с ним и не умеют корректировать это состояние. Эти данные подтверждаются и результатами проведенного нами анкетирования. Например, установлено, что несмотря на значительное снижение зрения дети с миопией проводят за компьютером более двух часов в день и лишь 25% их матерей следуют рекомендациям специалиста-офтальмолога. Для сравнения, дети с эмметропией (офтальмологически здоровые) проводят за компьютером менее часа, и только 15,4% матерей разрешают своим детям находиться за компьютером более двух часов в день. Вместе с тем следует отметить, что именно в выборке матерей близоруких детей были обнаружены единичные, но максимально высокие значения показателей блока «поведенческие проявления эмоционального взаимодействия».

Таким образом, проведенный нами t-критериальный анализ позволил обнаружить определенные различия в характере взаимодействия матерей и детей младшего школьного возраста с миопией и эмметропией. Несомненный интерес для специалистов в области семейной, клинической и психосоматической психологии, для педагогов и психологов, работающих со слабовидящими детьми, а также практикующих врачей-офтальмологов могут представить такие факты, как непоследовательность и противоречивость детско-родительского взаимодействия в семьях с ребенком, страдающим миопией. Обозначенная тенденция проявляется в сочетании оберегающего отношения («кумир семьи») с игнорированием ресурсов сотрудничества и эмоционального потенциала взаимодействия, понимания проблем социализации близорукого ребенка с применением к нему авторитарных воспитательных методов, исключающих внимание к психофизическому состоянию ребенка. Также данные испытуемые склонны игнорировать рекомендации специалистов-офтальмологов и попустительски относиться к чрезмерным зрительным нагрузкам своих детей. Выявленная специфика может быть детерминирована особой микросоциальной ситуацией, в том числе характером отношений в паре мать – ребенок с миопией, а также медико-психолого-педагогической неподготовленностью родителей к принятию и сопровождению детей с болезнями глаз, но в целом наличие определенных деструктивных эффектов в исследуемой выборке не вызывает сомнения. Для сравнения, матери другой выборки последовательно контролируют своих детей, формируют у них чувство ответственности, признают детские права и достоинства, не подвергают ребенка статусному прессингу.

Список литературы

- 1. Акулинина Н. В. Взаимодействие родителей и детей младшего школьного возраста // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. 2014. № 5. С. 43–46.
- 2. Борисова Т. В. Роль семьи в формировании социального информационного пространства младших школьников // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2010. Вып. 10 (100). С. 121–126.
- 3. *Буракова Н. А.* Особенности нарушения зрения и их предупреждение у детей школьного возраста // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 18. С. 62–66.
- 4. Волков В. В. О вероятных механизмах миопизации глаза в школьные годы // Офтальмологический журнал. 1988. № 3. С. 129–132.
- 5. Жданова С. Ю., Коротовских Л. А. Особенности представлений матерей об индивидуальности здорового и часто болеющего ребенка // Вестник Пермского университета. Сер. «Философия. Психология. Социология». 2011. Вып. 1 (5). С. 56–60.
- 6. *Жигинас Н. В., Семке В. Я.* Психическое здоровье семьи : монография. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2013. 303 с.
- 7. *Киреева Н. В., Жаров В. В., Голикова Е. В.* Проблема школьной близорукости // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2011. № 14 (133). С. 184–186.
- 8. *Корниенко Д. С., Баландина Л. Л., Харламова Т. М.* Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи : монография. Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2011. 222 с.
- 9. *Махмутова Р. К.* Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестник Удмуртского ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2010. Вып. 2. С. 46–55.
- 10. *Николаева Л. А.* Детско-родительские отношения как фактор развития ребенка // Известия Саратовского ун-та. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2013. Т. 2. Вып. 2. С. 187–192.

- 11. *Нефедовская Л. В.* Миопия у детей как медико-социальная проблема // Российский педиатрический журнал. 2008. № 2. С. 50–53.
- 12. Петухов В. М., Медведев А. В. Особенности возникновения и прогрессирования школьной близору-кости в условиях современного учебного процесса и ее профилактика. Самара: Офорт, 2004. 31 с.
- 13. *Смирнова И. Ю.* Рост школьной близорукости в России: дети страдают из-за невежества родителей // ГЛАЗ. 2011. № 4. С. 20–26.
- 14. *Старостина Ю. А.* Материнские представления о развитии ребенка как основа стремления к его форсированию // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». 2012. № 4. С. 40–43.
- 15. *Тарутта Е. П.* Федеральные клинические рекомендации «Диагностика и лечение близорукости у детей» // Российская педиатрическая офтальмология. 2014. № 2. С. 49–62.
- 16. *Текшева Л. М., Барсукова Н. К., Чумичева О. А., Хатит З. Х.* Гигиенические аспекты использования сотовой связи в школьном возрасте // Гигиена и санитария. 2014. Т. 93. № 2. С. 60–65.
- 17. *Узлов Н. Д., Шлякова Е. В.* Отношение матерей к близорукости своих детей младшего школьного и подросткового возраста // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. 2015. № 4 (10). URL: http://medpsy.ru/climp (дата обращения: 28.04.2018).
- 18. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 6–11.
- 19. Харламова Т. М., Семенова Е. А. Особенности эмоционально-личностной сферы школьников с нарушениями зрения (Kharlamova T. M., Semenova E. A. Specificity of the emotional-private sphere of school-aged children with visual impairments) // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 8. С. 124–125.
- 20. *Харламова Т. М., Семенова Е. А.* Уровень тревожности у школьников с миопией и астигматизмом // Будущее психологии 2016 : материалы IX Всерос. асп.-студ. науч. конф. 22 июня 2016 г. / Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2016. Вып. 9. С. 64–66.

Specifics of interaction between mothers and children of primary school age with myopia and emmetropia

T. M. Kharlamova¹, E. A. Semenova², S. V. Semenova³

¹PhD of psychological sciences, associate professor of the Department of general and clinical psychology, Perm State National Research University. Russia, Perm. E-mail: tanyahar@yandex.ru

²clinical psychologist, graduate, Perm State National Research University. Russia, Perm.

E-mail: semenovapsychologist@mail.ru

³doctor-ophthalmologist of highest category, Municipal Children's Clinic №6. Russia, Perm.

E-mail: sawerpoi@gmail.com

Abstract: In the medical and psychological literature on the problem of the origin of myopia, there is currently a shortage of studies examining the effect of the nature of intra-family relations on the health of children of primary school age.

The purpose of our study was to identify the specifics of the interaction between mothers and primary school-aged children with myopia and emmetropia. Accordingly, the subject of the study is the interaction between mothers and children of primary school age with medium and high degree of myopia and mothers and children with emmetropia (the control group).

Statistically significant differences were observed for the factors of 'autonomy – control with respect to the child' and 'authoritarian hyper-socialization' as well as the factors in the category of 'behavioral manifestations of emotional interaction', including 'strive for physical contact', 'provision of emotional support', 'focus on the child's well-being when establishing relationship', and 'ability to influence the child's condition'.

The main finding of the study is the presence of inconsistencies and contradictions in the child-parent interactions in families with children with myopia, which may be one of the factors contributing to the progression of eye diseases in children.

Results of our study may be relevant for clinical psychologists working on improving parents' and doctors' awareness of the influence of family environment on the development of diseases as well as ophthalmologists conducting preventive consultation with parents of children with myopia. The findings may also be integrated into family psychology, clinical psychology and psychosomatic psychology courses.

Keywords: parent-child interaction, primary school age, eye diseases.

References

1. Akulinina N. V. Vzaimodejstvie roditelej i detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Interaction of parents and children of primary school age] // Vestnik Soveta molodyh uchenyh i specialistov CHelyabinskoj oblasti -Herald of the Council of young scientists and specialists of the Chelyabinsk region. 2014, No. 5, pp. 43–46.

- 2. Borisova T. V. Rol' sem'i v formirovanii social'nogo informacionnogo prostranstva mladshih shkol'nikov [The role of the family in forming the social information space of younger schoolchildren] // Vestnik Tomskogo gos. ped. unta Herald of Tomsk State Ped. University. 2010, issue 10 (100), pp. 121–126.
- 3. Burakova N. A. Osobennosti narusheniya zreniya i ih preduprezhdenie u detej shkol'nogo vozrasta [Features of visual impairment and their prevention in children of school age] // Sbornik konferencij NIC Sociosfera Proceedings of conferences of SRC Sociosphere. 2012, No. 18, pp. 62–66.
- 4. *Volkov V. V. O veroyatnyh mekhanizmah miopizacii glaza v shkol'nye gody* [About the probable mechanisms of myopically eyes in school] // *Oftal'mologicheskij zhurnal* Ophthalmological journal. 1988, No. 3, pp. 129–132.
- 5. ZHdanova S. YU., Korotovskih L. A. Osobennosti predstavlenij materej ob individual'nosti zdorovogo i chasto boleyushchego rebenka [Features of mothers ' ideas about the individuality of a healthy child and often ill child] // Vestnik Permskogo universiteta. Ser. «Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya» Herald of the Perm University. Ser. «Philosophy. Psychology. Sociology». 2011, issue. 1 (5), pp. 56–60.
- 6. ZHiginas N. V., Semke V. YA. Psihicheskoe zdorov'e sem'i: monografiya [Mental health of the family: monograph]. Tomsk. Publishing house of Tomsk State Ped. University. 2013. 303 p.
- 7. Kireeva N. V., ZHarov V. V., Golikova E. V. Problema shkol'noj blizorukosti [The problem of school myopia] // Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta Herald of Orenburg State University. 2011, № 14 (133), pp. 184–186.
- 8. Kornienko D. S., Balandina L. L., Harlamova T. M. Integral'naya individual'nost' i konfiguraciya sem'i: monografiya [Integral individuality and family configuration: monograph]. Perm. Perm State Ped. University. 2011. 222 p.
- 9. *Mahmutova R. K. Psihologiya materinstva: teoreticheskie aspekty izucheniya motivacii materinskogo povedeniya* [Psychology of motherhood: theoretical aspects of the study of the motivation of maternal behavior] // *Vestnik Udmurtskogo un ta. Ser. «Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika»* Herald of Udmurt University. Ser. «Philosophy. Psychology. Pedagogy». 2010, issue 2, pp. 46–55.
- 10. Nikolaeva L. A. Detsko roditel'skie otnosheniya kak faktor razvitiya rebenka [Children and parent relationships as a factor in child development] // Izvestiya Saratovskogo un ta. Ser. «Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya» News of Saratov University. Ser. "Acmeology of education. Developmental psychology». 2013, vol.2, issue 2, pp. 187–192.
- 11. *Nefedovskaya L. V. Miopiya u detej kak mediko social'naya problema* [Myopia of children as a medical social problem] // *Rossijskij pediatricheskij zhurnal* Russian pediatric journal. 2008, No. 2, pp. 50–53.
- 12. Petuhov V. M., Medvedev A. V. Osobennosti vozniknoveniya i progressirovaniya shkol'noj blizorukosti v usloviyah sovremennogo uchebnogo processa i ee profilaktika [Features of occurrence and progression of school myopia in the conditions of modern educational process and its prevention]. Samara. Offort. 2004. 31 p.
- 13. *Smirnova I. YU. Rost shkol'noj blizorukosti v Rossii: deti stradayut iz za nevezhestva roditelej* [Growth of school myopia in Russia: children are suffering because of the ignorance of parents] // *GLAZ* THE EYE. 2011, No. 4, pp. 20–26.
- 14. Starostina YU. A. Materinskie predstavleniya o razvitii rebenka kak osnova stremleniya k ego forsirovaniyu [Maternal beliefs about child development as a basis for desire of its forcing] // Vestnik Moskovskogo gos. obl. un ta. Ser. «Psihologicheskie nauki» Herald of Moscow State University. Ser. «Psychological science». 2012, No. 4, pp. 40–43.
- 15. Tarutta E. P. Federal'nye klinicheskie rekomendacii «Diagnostika i lechenie blizorukosti u detej» [Federal clinical recommendations "Diagnosis and treatment of myopia in children"] // Rossijskaya pediatricheskaya oftal'mologiya Russian pediatric ophthalmology. 2014, No. 2, pp. 49–62.
- 16. Teksheva L. M., Barsukova N. K., CHumicheva O. A., Hatit Z. H. Gigienicheskie aspekty ispol'zovaniya sotovoj svyazi v shkol'nom vozraste [Hygienic aspects of cellular communication in school age] // Hygiene and sanitation. 2014, vol. 93, No. 2, pp. 60–65.
- 17. Uzlov N. D., SHlyakova E. V. Otnoshenie materej k blizorukosti svoih detej mladshego shkol'nogo i podrostkovogo vozrasta [Attitude of mothers to the myopia of their children of primary school and adolescence] // Klinicheskaya i medicinskaya psihologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika: ehlektron. nauch. zhurn. Clinical and medical psychology: research, training, practice: electron. scientific journ. 2015, No. 4 (10). Available at: http://medpsy.ru/climp (date accessed: 28.04.2018).
- 18. Feldstejn D. I. Izmenyayushchijsya rebenok v izmenyayushchemsya mire: psihologo-pedagogicheskie problemy novoj shkoly [Changing child in changing world: psychological and pedagogical problems of the new school] // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal National psychological journal. 2010, No. 2, pp. 6–11.
- 19. Harlamova T. M., Semenova E. A. Osobennosti ehmocional'no lichnostnoj sfery shkol'nikov s narusheniyami zreniya (Kharlamova T. M., Semenova E. A. Specificity of the emotional private sphere of school aged children with visual impairments) [Peculiarities of emotional and personal spheres of students with visual impairments (Kharlamova T. M., Semenova E. A. Specificity of the emotional-private sphere of school-aged children with visual impairments) // Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya International journal of experimental education. 2016, No. 8, pp. 124–125.
- 20. Harlamova T. M., Semenova E. A. Uroven' trevozhnosti u shkol'nikov s miopiej i astigmatizmom [Anxiety level among students with myopia and astigmatism] // Budushchee psihologii 2016: materialy IX Vseros. asp. stud. nauch. konf. 22 iyunya 2016 g. Future of psychology in 2016: materials of IX all-Russia stud. scientific conf. 22 June 2016 / Perm State National Research University. Perm. 2016. Issue 9. Pp. 64–66.

Вестник Вятского государственного университета Научный журнал № 2 (2018)



Подписано в печать 31.05.2018 г. Дата выхода в свет 18.06.2018 г. Формат 60х84 ₁/в. Гарнитура Cambria. Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,75. Тираж 200. Заказ № 5290.

Научное издательство Вятского государственного университета, 610000, г. Киров, ул. Московская, 36 (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг Вятского государственного университета, 610000, г. Киров, ул. Московская, 36