

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 3 (137)

Киров
2020

Главный редактор

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

Заместители главного редактора

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

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

Ответственный секретарь

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

Редакционный совет

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

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

И. Р. Гафуров, канд. физ.-мат. наук, д-р экон. наук, проф., академик РАО (г. Казань);

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

С. М. Окулов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев);

Е. Protassova, д-р пед. наук, профессор-адъюнкт, Хельсинкский университет
(Финляндия, г. Хельсинки), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

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

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

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

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

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

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

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

Цена свободная

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

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

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

№ 3 (137)

Kirov
2020

Chief editor

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

Deputy editors

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

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

Executive Secretary

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

Editorial council

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

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

I. R. Gafurov, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of economical sciences, prof., academician of RAE;

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

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

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

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

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

Editorial board members

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

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

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

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

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

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

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

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

S. M. Okulov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P. Jelescu, Dr. of habilitat psychology, prof., State Pedagogical University n.a. Ion Creanga (Moldova, Chisinau);

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

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

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

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

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

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

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

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

Free price

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Жолобова Ю. В., Счастливец Е. А.</i> НБИКС-технологии и проблема антропологической эволюции	7
<i>Городилова Т. С., Горюнова Т. А.</i> Между мессианизмом и аскетизмом: национальный вопрос в контексте религиозно-метафизических взглядов С. Н. Булгакова	20
<i>Пащак И. В.</i> Сущность и особенности философии культуры А. Швейцера	28
<i>Кононов А. А.</i> Социально-философский аспект соотношения права и морали в учениях Ганса Кельзена и Герберта Харта.....	36

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ананьева М. С., Магданова И. В.</i> Историко-математический компонент в подготовке учителя математики: формы и условия реализации	45
<i>Сафонова Т. В., Широкопад И. И., Астахова Т. А., Аслаева Р. Г., Азатян Т. Ю., Артемова Т. В.</i> Формирование педагогической компетентности преподавателей вуза в условиях стандартизации современного высшего образования.....	54
<i>Леванова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б., Пушкарева Т. В., Тарабакина Л. В., Звонова Е. В.</i> Воспитание как процесс эффективного функционирования метасистемы «личность – группа – общество»	65
<i>Дугарова Т. Ц., Боргояков С. А., Ермошкина Е. М., Цыбаева Л. А., Ооржак А. А., Дамдинов Б. А.</i> Сохранение и развитие языков народов России: проблемы и перспективы.....	76

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Сапогова Е. Е.</i> Психосемантическое содержание макротезаурусов «Я» взрослых, зрелых и пожилых людей.....	88
<i>Бызова В. М., Аванесян М. О.</i> Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям	103
<i>Клементьева М. В., Кривова Ю. Ю.</i> Ценностно-смысловые характеристики взрослых материнско-дочерних отношений	112
<i>Ковтун Ю. Ю., Локтева А. В., Канищева М. А.</i> Саморегуляция как предиктор формирования приверженности лечению у пациентов, страдающих гипертонической болезнью	124
<i>Гут Ю. Н., Ланских М. В., Доронина Н. Н.</i> Влияние типа семьи на развитие тревожности у детей младшего школьного возраста	136
<i>Иванкова Д. Л.</i> Жизненная компетентность как ресурс экзистенциально-личностного развития в молодости.....	146
<i>Еремеева А. В.</i> Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности	158

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Помелов В. Б. П. Г. Редкин</i> – основоположник русской теоретической педагогики.....	170
--	-----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Zholobova Yu. V., Schastlivceva E. A.</i> NBICS-technologies and the problem of anthropological evolution	7
<i>Gorodilova T. S., Goryunova T. A.</i> Between messianism and asceticism: the national question in the context of religious and metaphysical views of S. N. Bulgakov	20
<i>Pashchak I. V.</i> Essence and features of A. Schweitzer's philosophy of culture	28
<i>Kononov A. A.</i> Socio-philosophical aspect of the correlation of law and morality in the teachings of Hans Kelsen and Herbert Hart	36

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Ananyeva M. S., Magdanova I. V.</i> Historical and mathematical component in the training of a mathematics teacher: forms and conditions of implementation	45
<i>Safonova T. V., Shirokorad I. I., Astakhova T. A., Aslaeva R. G., Azatyan T. Yu., Artemova T. V.</i> Formation of pedagogical competence of university teachers in the conditions of standardization of modern higher education	54
<i>Levanova E. A., Mudrik A. V., Seryakova S. B., Pushkareva T. V., Tarabakina L. V., Zvonova E. V.</i> Education as a process of effective functioning of the "personality – group – society" metasystem	65
<i>Dugarova T. C., Borgoyakov S. A., Yermoshkina E. M., Cybaeva L. A., Oorzhak A. A., Damdinov B. A.</i> Preservation and development of the languages of the peoples of Russia: problems and prospects	76

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Sapogova E. E.</i> Psychosemantic content of "Me"-macrothesaurus of adults, mature and elderly people	88
<i>Byzova V. M., Avanesyan M. O.</i> Experiencing subjective uncertainty and being ready for change	103
<i>Klement'eva M. V., Krivova Yu. Yu.</i> Value-semantic characteristics of adult mother-daughter relationships	112
<i>Kovtun Yu. Yu., Lokteva A. V., Kanishcheva M. A.</i> Self-regulation as a predictor of treatment adherence in patients with hypertension	124
<i>Gut Yu. N., Lanskikh M. V., Doronina N. N.</i> Influence of family type on the development of anxiety in primary school children	136
<i>Ivankova D. L.</i> life competence as a resource for existential and personal development in youth	146
<i>Eremeeva A. V.</i> Specificity of subjectivity manifestations in situations of autonomy and non-autonomy	158

SCIENTIFIC LIFE

<i>Pomelov V. B.</i> P. G. Redkin – the founder of Russian theoretical pedagogy	170
---	-----

НБИКС-технологии и проблема антропологической эволюции

Ю. В. Жолобова¹, Е. А. Счастливцева²

¹магистр философии, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. E-mail: juliazholobova1990@mail.ru

²доктор философских наук, профессор кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности НБИКС-технологий (нано-, био-, инфо-, когно-, социо-. – *Прим. авт.*), направленных на преобразование природы человека путем создания искусственного интеллекта и киборгизации естественной природы индивида с целью решения проблемы бессмертия.

Технологии охватили социальные, экономические, политические, культурные процессы, проникли во все сферы жизнедеятельности людей. В настоящее время в рамках развития «технонауки», ориентированной исключительно на практические результаты своей деятельности, формируется ее ключевое направление – НБИКС-конвергенция. Фактически, биологические структуры индивида стали подвергаться манипуляциям в генетике, в нейрофизиологии через нейрофармакологию и нанотехнологию. Запросы современного общества потребления только стимулируют развитие конвергентных технологий, которые направлены на удовлетворение в первую очередь биологических потребностей людей.

Задача исследования заключается в оценке опасностей воздействия НБИКС-конвергенции по изменению биологической сущности индивида и проблематизации ее на философском уровне.

Методологией данного исследования является исторический (футурологический), преимущественно биоэтический, анализ в сочетании с социогуманитарным, отчасти комплексным подходом к проблеме человека и цивилизации в целом.

Безусловно, блага научно-технического прогресса стали неотъемлемой частью жизни человека, обеспечивая комфортное существование. Вместе с тем комфортность подразумевает и наличие безопасности. Авторами исследования применение НБИКС-конвергенции в отношении трансформации биологической природы человека подвергается критике как неоднозначный способ для сохранения человечества.

Ключевые слова: НБИКС-технологии, конвергентные технологии, трансгуманизм, антропологическая эволюция.

В современных условиях тема антропологической эволюции и НБИКС-конвергенции становится остроактуальной. Глобалистские проекты, опирающиеся на философию Збигнева Бжезинского («Технотронная эра» [2]), привели современную цивилизацию к цифровому социуму, к цифровой экономике. В научное сообщество начинает входить понятие трансгуманизма. «Трансгуманистический подход к идентичности человека основан на идее произвольного, искусственного конструирования личности, – говорится в Докладе Русской экспертной школы, специально посвященном проблеме трансгуманизма, – и является современной версией расчеловечивания, аналогом создания Голема», человекоподобного монстра, народно-литературного подобия сюжета о Фаусте. Монстры-големы являются «прообразом искусственно сконструированного человека, появившегося в результате безответственного отношения к знанию со стороны их создателей». Но почему-то в современных условиях этот новый человек «должен быть создан не из глины, а из самого человеческого существа» (см.: [24, с. 23–24]). Философы утверждают, что трансгуманизм является следствием разграничения сфер трансцендентного и трансцендентального, то есть материального и духовного. В современном мире идет нарастание новой технотронной идеологии и новых ценностей,

связанных с принципами потребления и коммерциализацией традиционных институтов (сферы управления, медицины и образования). Национальное государство, оставаясь пока основной единицей политического устройства, подвергается определенному давлению со стороны идеологии глобализма и регионализма (см.: [24, с. 27]). Это давление осуществляют транснациональные корпорации ведущих стран мира, преимущественно США и Великобритании. На смену «обществу производства» приходит также общество потребления, где человек становится не целью, а средством получения прибыли транснациональными корпорациями, так что сам человек будет рассматриваться как объект потребления. При этом через идеологию «усовершенствования его тела и природы» (см.: [24, с. 29]) путем его «оцифровки» с применением технологий нейропрограммирования (нейрофейсы и т. д.) создается новый гигантский рынок товаров и услуг. НБИКС-технологиями в РФ занимается Курчатовский институт ядерной физики, и задача, которую ставят перед собой исследователи, заключается не в том, чтобы искусственно воспроизвести образ человека как объекта познания, а в том, чтобы воспроизвести его в качестве искусственного интеллекта, то есть целью является само создание искусственного интеллекта. Чем же, в конце концов, опасен искусственный интеллект?

Во-первых, это создание искусственных существ, обладающих интеллектом, для которых в будущем планируется предоставление правового поля и возможности возникновения таким образом опасности уравнивания таких существ с настоящими индивидами в их личных правах; на самом деле это грозит человеку понижением его личностно-правового статуса до искусственного существа. Во-вторых, внедрение искусственного интеллекта во все сферы жизни, что создает опасность тотального контроля над людьми. В-третьих, идеология трансгуманизма, связанная с производством искусственного интеллекта, предполагает идеологию неолиберализма, где жизнь человека и его физическое благополучие являются высшими ценностями (см.: [24, с. 30]). При таком подходе любое усовершенствование тела, укрепление его здоровья, неизбежно трактуется как высшее нравственное деяние, а все, что может нанести ущерб телу, сократить срок его жизни, «рассматривается как безусловное зло» [Там же]. Некоторые ученые видят истоки трансгуманизма в самом гуманизме, стремящемся к искусственному созданию человека (см.: [24, с. 39]).

Еще один вопрос, касающийся проблемы антропологического кризиса, становящейся также остросовременной в связи с применением разного рода усовершенствованных технологий (нано- и др. НБИКС-конвергенций): о каком кризисе идет речь? Очевидно, что не о кризисе самой биологической природы человека; речь идет о кризисе «ценностной пустоты», ведущем к концлагерям, абортam, эвтаназии, евгенике. Тем не менее ни гуманизм, ни трансгуманизм, создающие «ценностные пустоты», не являются запрограммированной линией исторического развития (см.: [24, с. 38]). И гуманизм, и трансгуманизм стоят вне христианской культуры, поэтому их можно рассматривать в рамках квазирелигии и квазиверы. В этом ракурсе трансгуманизм является верой в прогресс, где правит «дурная бесконечность» и бессмертие (см.: [24, с. 40]). Не имея трансцендентального предмета, эта религия заменяет его на квазиценности, тем самым утверждая собственную этическую систему: нравственным считается то, что ведет человека к физическому бессмертию, безнравственно – что уводит человека от него (см.: [24, с. 43]).

Интересны размышления М. Мамардашвили в его знаменитой статье «Наука и культура». Можно сказать, следуя за логикой Мамардашвили, что «познание – это всегда живой, актуальный (и тем самым онтологический) элемент внутри науки», характеризующийся двумя колебательными движениями. Философ говорит, что с точки зрения физических законов изобретение колеса является случайностью, из них не вытекает «необходимость именно колес». В то же время с законами Максвелла, например, все происходит как раз наоборот (см.: [17, с. 303]). По мнению Мамардашвили, познание – это такой процесс, когда что-то может существовать и вдруг внезапно исчезнуть. «Это как бы мерцающая и, следовательно, имеющая собственные глубины (или «области») точка, вокруг которой кристаллизуются все новые отложения-структуры...» [17, с. 303].

К технологиям, которые не связаны «слепой» необходимостью проведения их в жизнь, и относятся НБИКС-технологии и всё, что с ними связано. Под это определение и подпадает вся история «цифровизации», которая «может быть», а «может и не быть», может случиться, а может и не произойти – всё зависит от усилий самого человека: нет тотальности в воспроизводстве НБИКС-технологий. Обществу навязываются установки, несовместимые с реальной жизнью человека, но прикрывающиеся масками бессмертия, бесконечного существования

в видоизмененном образе под влиянием технологий нейронета. К этим вещам нужно относиться серьезно, потому что с помощью них проталкиваются интересы ТНК – корпораций с чуждой нам идеологией и базовыми ценностями, поэтому российское ученое сообщество внимательно относится к такому «продвижению услуг», от которых поистине больше вреда, чем пользы. Это «проталкивание» интересов бизнеса, желающего «заполучить» готового потребителя, который будет влачить жалкое, почти растительное, животное существование, ведущее человека к реальной смерти как биосоциального существа. По мнению В. А. Кутырева, в современном обществе произошел «переворот миров» – избыточное саморазвивающееся производство определяет и задает нужное ему потребление [15, с. 48].

Существует специальная программа НТИ – Национальной технологической инициативы, представляющей собой целостную программу, определяющую развитие страны до 2035 года (см.: [21; 25]). На смену постиндустриальному обществу грядет еще более сильное потребительское общество (Общество 5.0) на основе смарт-технологий и тотальной цифровизации, связанной со сверхконтролем за жизнью отдельного человека и государства в целом (см.: [5, с. 69–70]).

Таким образом, идеология трансгуманизма тесно связана с инновационными технологиями. Здесь существуют два направления по их использованию. Первое имеет своей целью внедрение информационных технологий в качестве вспомогательного средства для биологического усовершенствования человеческого тела (НБИКС-технологий). Второе направление связано с разработкой искусственного интеллекта и попытками его использования, например, электронных носителей для записи человеческой памяти. При этом предполагается, что получение технической возможности распознавания и перевода всего объема и связей человеческой памяти в цифровой код будет равнозначно человеческому бессмертию. В дальнейшем память с подобного носителя (человека) можно переносить в новое биологическое, робототехническое или комбинированное (киборг) тело. Искусственный интеллект можно рассматривать как создание «искусственной души», поэтому ученые сейчас очень озабочены проблемой разгадки тайны человеческого мозга и сознания, для того чтобы научиться воспроизводить искусственный интеллект.

Кроме того, трансгуманизм открывает большое пространство для элитарных концепций, инкорпорированных в него. Наиболее очевидная перспектива здесь – это разделение человеческого рода на две и более социальные группы, класса, касты. Принадлежность к определенной касте будет определяться на физиологическом уровне [24, с. 45].

Традиционная этика, ограничивающая эгоистические устремления человека, рассматривается сторонниками глобализма как ненаучная, препятствующая научно-техническому прогрессу: технология подается как альтернатива нравственности и ведет к духовной и физической деградации человека, в том числе и к деградации его реальных притязаний. Еще А. И. Герцен писал в свое время, что сама история никуда не ведет, что она *импровизирует*, она таит в себе множество вариантов, тысячу необходимых и случайных условий их реализации. Основная цель истории – самореализация *настоящего*. Если настоящее не раскрыло до конца своих возможностей, старый порядок вскоре восстановит себя на своих развалинах (см.: [26, с. 58]). А мы можем сказать, что человечество еще не до конца исчерпало свои возможности и искусственное навязывание ему цифровой экономики и цифрового социума может привести его к катастрофе, после которой наступит неминуемое восстановление старого порядка, еще не исчерпавшего себя. История открыта для человеческого творчества; человек включается в исторический процесс не только в качестве «активной стихии», но и на правах *рулевого*, способного направлять корабль. Герцен не принимает идею исторического прогресса как цели истории, ради достижения которой живут целые поколения людей. Если научно-технический прогресс не может принести большинству людей счастья, а задуман на данном цифровом этапе только ради обогащения «кучки» людей, то зачем все эти жертвы, которые должно принести всё человечество? «Жертва во имя цели уничтожает саму цель, а любое оправдание жертвы есть циничная уловка, за которую можно легко упрятать неумение организовать настоящее... Если человек становится жертвой, а его жизнь низводится до уровня средства, история утрачивает модус восходящего движения (развития)» (см.: [26, с. 61–62]). Недаром уже сейчас ученые поднимают вопрос о возвращении к временам «варварства» и Средневековья, так называемого «Нового Средневековья», когда исчезнут и школы, и университеты современного типа.

«Еще одна серьезная проблема будущего Общества 5.0, – пишет профессор И. А. Василенко, – дегуманизация общественного пространства в результате формирования технокра-

тического общества, что способно привести к настоящей антропологической катастрофе. Одним из первых эту антропологическую катастрофу технократического общества предсказал Эрих Фромм, назвав человека, погруженного в виртуальное зазеркалье, «монocereбральным» – человеком одного измерения. Для монocereбральной личности характерна определенная форма нарциссизма, при которой все нацелено на достижение успеха. Сегодня успех – это возможность обладать суперновым. Эрих Фромм поставил точный диагноз монocereбральному кибернетическому человеку, назвав его аутистом – больной личностью больного мира. Отличительные черты аутизма – неразличение живой и неживой материи, отсутствие привязанности (любви) к другим людям, использование языка не для общения, а для манипуляции, а также преимущественный интерес не к людям, а к машинам и механизмам. Если паталогические процессы распространяются на все общество, то люди теряют индивидуальный характер: тогда вся культура настраивается на этот тип патологии и находит пути и средства для ее удовлетворения» (см.: [5, с. 71–72]). «Собственно кибернетическое и медицинское видение перспектив человека сводилось к полному симбиозу человека и машины (академики В. М. Глушков и Н. М. Амосов), – считает Д. Е. Муза. – В свою очередь, куда более тонкая философская рефлексия над антропологической эволюцией, проделанная академиком И. Т. Фроловым, привела к фиксации недопустимости создания фабрикуемого человека – *Machina sapiens-a*, “биокиборга”, *homo sapientissimus-a*; вместе с тем обоснования продвижения альтернативного научно обоснованного проекта – *Homo sapiens-a et humanus-a*» [19, с. 108]. «В постсоветской философии данной проблематикой занимаются исследователи различных специальностей и мировоззренческих предпочтений (Е. И. Андрос, Г. В. Гребеньков, Е. Б. Ильянович, В. А. Кутырев, С. В. Куцепал, Ф. В. Лазарев, В. В. Лях, Б. В. Марков, М. К. Трифонова, Б. Г. Юдин и др.)» [19, с. 108].

«Тем не менее «отцами» современного трансгуманизма как симбиоза научно-фантастических, футурологических и философских идей принято считать Ганса Моравека и Эрика Дрекслера. В работах первого, в частности в «Детях разума» (1988), описаны процедуры сканирования мозга людей после их смерти и его загрузки в систему искусственного интеллекта для создания некоторой базы данных. В работе второго – «Машины созидания», обозначены планы по внедрению в человеческое тело микророботов для операций «ремонта» подсистем и органов, а также их возможной “утилизации” и замены». «Трансгуманистическую парадигму развивают по всему миру как в рамках общих (Всемирная ассоциация трансгуманистов, Институт бессмертия, Институт сингулярности и др.), так и национальных проектов (Трансгуманистическая ассоциация Великобритании, Немецкая трансгуманистическая ассоциация, Чешская ассоциация трансгуманистов, Белорусское трансгуманистическое движение, Россия – 2045 и др.)» [19, с. 108–109]. «Но здесь мне хотелось бы обратить внимание на «радужные» перспективы, обрисованные российским специалистом в области фотоники В. С. Никитиным, – продолжает Д. Е. Муза. – В его работе “Технологии будущего” есть глава, посвященная предполагаемой эволюции Интернета на основе нанотехнологий с последующей антропологической трансформацией. Так, эта эволюция может приобрести следующий вид:

2010–2020 гг. Повсеместное распространение мобильных широкополосных сетей, в частности, активное погружение экономики в сеть. Последнее приведет к интенсивному развитию сетевых финансов, электронной торговли и служб доставки товаров пользователям «к порогу». Этот прорыв переместит в сеть 30 % активного населения мира;

2020–2030 гг. Завершение мирового финансового кризиса за счет погашения его энергии сетью. Более того, обороты корпораций, функционирующих в сети, станут выше оборотов «реальной» экономики;

2030–2080 гг. Создание имплантируемых нейроинтерфейсов. Возникнут первые биокиберсети, к которым можно будет подключаться с помощью имплантов...

2080–2130 гг. Создание первых матричных биоэлектронных структур для медицинских целей – кибергоспиталей, где станет возможным временное сохранение сознания и памяти людей в случае разрушения их организмов в результате болезней или травм. В этих условиях продолжительность жизни людей может возрасти до 100–150 лет;

2130–2200 гг. Медицинские матричные структуры усовершенствуются настолько, что смогут позволить людям, организм которых разрушен, а сознание хранится в матричных структурах, осуществлять виртуальный выход в реальное пространство в теле робота или киборга... Продолжительность жизни людей может вырасти до 150–300 лет.

2200–2300 гг. Появится возможность свободного выхода из матрицы в новом клонированном теле. Каждый может жить столько, сколько захочет, ибо сознание и память людей будут храниться в матрице» [19, с. 109–111].

Термин «НБИКС-конвергенция» был введен в 2002 году М. Роко и У. Бейнбриджем, определявшими его как междисциплинарную область знания, в которой происходит взаимопроникновение и взаимовлияние нано-, био-, инфо-, когнитивных технологий при потенциальном их слиянии в единую науку. В последнее десятилетие отмечается внедрение социальных технологий в высокие технологии, поэтому данные технологии в настоящее время обозначаются аббревиатурой НБИКС.

Достижения НБИКС-технологий повсеместно используются в биомедицинской отрасли, тем самым помогая людям замедлить старение, увеличить продолжительность жизни, снизить смертность, качественно улучшить жизнь человека, восстановить утраченные функции его организма и даже «исправить» наследственность.

Для облегчения страдания больных, помощи инвалидам, продления жизни индивидов становятся необходимыми многочисленные обращения людей к технике трансплантации.

В связи с высоким спросом в обществе на операции по пересадке «природных» тканей и органов возникла серьезная проблема дефицита органического материала: люди иной раз обречены на смерть из-за длительного ожидания донора. Поэтому одним из способов разрешения сложившейся ситуации стало использование метода ксенотрансплантации – пересадки тканей и органов от животных человеку. Наряду с ксенотрансплантацией появилась идея создания искусственных органов и тканей в рамках стволовой терапии [4, с. 29]. Предполагается также, что изношенные органы возможно будет заменить на новые органы методом биопринтирования.

Еще одним вариантом заместителя органов человека выступают протезы различных частей его тела, которые возмещают утраченную функцию.

Прорывом в области медицины и компьютерных технологий является внедрение различных микрочипов в организм человека. Это позволит людям ликвидировать результаты тяжелых травм и увеличить продолжительность жизни. Нейроинтерфейсы помогут инвалидам и парализованным людям двигаться, жить полноценной жизнью: «Благодаря этой технологии можно будет получать информацию из головного мозга и представлять ее в виде компьютерного интерфейса. При помощи кохлеарных и зрительных имплантантов информация будет поступать в мозг, а при помощи этой технологии – выводиться на внешние источники» [1, с. 130].

Применение нанотехнологий (нанороботов) в медицине позволит не только лечить, но и вовремя диагностировать многие заболевания. Так, например: «Такой микроробот (живущий в теле) или даже наноробот сможет самостоятельно передвигаться по телу подобно микроорганизмам при помощи кровеносной системы, очищая организм от болезнетворных микробов, зарождающихся раковых клеток и бляшек холестерина...» [23, с. 133]. Также предполагается, что наночастицы сыграют ключевую роль в доставке нового типа активных лекарственных препаратов к нужному органу без угрозы влияния химических веществ на остальные области тела [15, с. 73]. Нанотехнологии помогут людям в создании долговременной быстродействующей памяти, исчисляемой в петабайтах, а также в перенесении интеллекта индивида на цифровой носитель, который станет источником потенциального бессмертия человечества.

Таким образом, перспектива развития НБИКС-конвергенции направлена с одной стороны на трансформацию тела человека, с другой – на перестройку его разума. Тем самым биотехнологии и когнитивные технологии станут наиболее значимыми отраслями науки по изменению природных основ индивида.

Успехи в развитии НБИКС-технологий приводят к положительным результатам, но одновременно с этим возникает и масса проблем. Главным направлением воздействия науки оказывается сам человек, поэтому технологии, которые призваны спасать жизни людей, могут обернуться для нас гибелью и стать технологиями «двойного назначения». Применение НБИКС-конвергенции может повлиять на нравственное состояние общества, создать условия для переоценки таких экзистенциальных понятий, как жизнь, смерть, сознание, разум, природа человека, породить этические и правовые проблемы, проблемы самоидентификации личности, привести к социальным потрясениям. Перед социальными науками стоит сложнейшая и нерешенная задача выявления различий во вмешательстве в биологическую

сущность индивида с терапевтической целью или трансформации человеческих пределов с целью расширения их функций. В этой связи ряд современных авторов, например, таких как Е. В. Брызгалина, Б. Г. Юдин, определяют пограничные зоны существования людей, образующиеся вследствие размывания границ человеческой жизни: «То есть то, что казалось ранее определенным естественнонаучным событием, сегодня становится все чаще результатом решения людей. За эти решения люди несут ответственность вплоть до правовой. И возникают мощнейшие зоны нестабильных состояний, где точные определения, что такое человек и его границы, начинают разрушаться» [3]. Выделяют следующие пограничные состояния: зона между жизнью и смертью, зона репродукции, зона, разделяющая животного и человека, зона, объединяющая/разделяющая человека и машину, граница между нормой и патологией, граница между индивидами [30, с. 8]. Подобная периферийность способствует появлению различных точек зрения на новую биологическую сущность человека – от генетически-модифицированного индивида до киборга и бессмертного существа с оцифрованным мозгом. Рассмотрим более подробно каждую из представленных зон и выделим опасности и проблемы, которые могут возникнуть в результате изменений телесности человека.

Сегодня в общественном сознании закрепились идея физического и интеллектуального вырождения человечества, одной из главных причин которого называется наследственность и генетический груз, образовавшийся вследствие употребления генно-модифицированных продуктов, плохой экологической ситуации. Средства массовой информации и интернет только усугубляют апокалипсические прогнозы относительно перспектив постиндустриальной цивилизации. Поэтому возможности медицинской генетики, геномной инженерии стали восприниматься человечеством как эффективный способ улучшения и собственных основ, и генетической природы следующих поколений: «Репродуктивные функции становятся все более медицинозависимыми, разрушается интимность процесса деторождения, начиная от коммерциализации этого процесса и до врачебных вмешательств <...> начало человеческой жизни зависит от решений людей, причем не только медиков и экспертов, но и носителей так называемого профанного знания. То есть людей, которые могут не разбираться экспертно в чем-либо, но они принимают решения относительно начала жизни для другого человека» [3].

Уже сегодня с помощью геномной инженерии можно изменить структуру ДНК, убрав «не нужные» гены и добавив «желаемые», что позволит создавать детей с заранее заданными свойствами первоначально только в рамках семьи.

Какими свойствами будет наделен индивид? Каким статусом он будет обладать в социуме? Что произойдет, если подобное вмешательство выйдет за границы семьи и станет широкодоступным и общеобязательным, например, в рамках программы по созданию идеальных граждан? Существуют также сложности в определении истинно «нездоровых» генов, поэтому их уничтожение может причинить вред всему организму.

Аналогичные проблемы возникают с применением технологии в отношении эмбрионов людей. До сих пор ученое сообщество не пришло к единому мнению о начале человеческой жизни, поэтому «пограничная зона, через которую проходит рождающееся человеческое существо, является, пожалуй, наиболее чреватой этическими проблемами» [30, с. 15]. Так, преимплантационная диагностика, несмотря на свои преимущества, способствует возрождению селекционной идеи. Люди соглашались на искусственное оплодотворение ради возможности выбора «идеального» эмбриона, а не исходя из своих медицинских противопоказаний к зачатию. Данный аргумент справедлив и для технологии пренатальной диагностики, которая в ряде стран используется в качестве метода гендерной селекции. Пренатальная диагностика становится «поводом для искусственного прерывания жизни плода, что, несомненно, противоречит гуманным целям медицины. <...> В сознание людей «органично» проникает идея превосходства здорового над больным, сильного над слабым» [8, с. 211]. Еще известный философ Ю. Хабермас отмечал, что люди «в отношении другого» относятся поверхностно и безответственно, обращая внимание на «различие между ценной и не ценной жизнью» [28, с. 83]. Вполне резонным является вопрос, каковы критерии идеальных качественных характеристик человека и насколько вообще реально утверждение и закрепление в обществе должных/недолжных свойств человеческой природы. «Даже если предположить, что искусственный отбор по интеллекту приведет к поразительным успехам, нет гарантии, что сверхинтеллектуальные индивидуумы не будут ущербны в каком-либо другом отношении <...> всякое усовершенствование так или иначе начинается с разделения на плохое и хорошее, жизнеспособное и слабое, талантливое и бездарное <...> такой отбор неизбежно означает дискримина-

цию» [9, с. 104, 105]. Нельзя игнорировать тот факт, что на развитие одаренных интеллектуальных и физических способностей личности влияет не только наследственность, но и среда, условия воспитания, культура, которые рожают уникальные сочетания качеств человека.

Что касается проблемы клонирования людей, то на сегодня данная задача является в сфере НБИКС-технологий неактуальной. Ученый Н. С. Овчинский объясняет это затратностью самой процедуры, а также сомнением со стороны экспертов в области генетики в возможности создания клона человека [22]. По мнению биолога и фантаста М. Галиной, воспроизводство клонов является бессмысленной идеей, так как биологический возраст индивида и его брата-клона одинаков: «...если твой клон выращен из твоей неполовой (соматической) клетки, то все его клетки будут иметь тот возраст, который был у тебя на момент отбора генетического материала. Иными словами, он будет взрослым еще до рождения. Биологические часы – страшная и беспощадная штука, и пока еще необратимая. Не стареют только половые клетки – но они-то к клонированию как раз отношения не имеют по определению» [7].

Биомедицинские технологии способны на изменение наших представлений не только о рождении через искусственное создание живого, но и о конечности существования в рамках критерия «смерти мозга»: смерть констатируется в ситуации прекращения функционирования головного мозга, при этом жизнедеятельность организма может поддерживаться длительное время специальными аппаратами, такими, например, как «искусственное дыхание», «искусственное сердцебиение». В этой связи возникает непростая этическая дилемма – допустимо ли отключить человека от системы искусственного жизнеобеспечения, кто должен взять ответственность за подобного рода решение: специалисты, родственники, государство? Кроме того, поддержка искусственного состояния тела пациента позволяет в отношении него совершать различные манипулятивные действия – извлечение и пересадку органов и тканей другому человеку в случае постановки вышеуказанного диагноза станет морально допустимым, так как изъятие без диагностирования смерти мозга рассматривается уже в качестве убийства [30, с. 9]. В этой связи важной задачей в области аллотрансплантации выступает удовлетворение растущей потребности в донорском материале. Таким образом, возникает пограничная зона между индивидом и индивидами. Помимо дискуссионного вопроса о «смерти мозга», спорными обнаруживаются проблемы социального характера. Это и тяжелое состояние при осознании родственниками донора самого факта трансплантации, психологические переживания тех, кто получит биологический материал. Так, для многих людей, ожидающих новый орган, его приобретение воспринимается как «подарок жизни» [14, с. 73], реципиент может почувствовать особую связь с донором – появляются схожие привычки, модель поведения в обществе. При этом понимание спасения жизни за счет смерти другого человека способно вызвать чувство вины, которое будет преследовать выжившего индивида на протяжении всего его существования. Кроме того, нехватка органов и тканей вызывает вполне закономерный вопрос об их справедливом распределении, в первую очередь, по причине дороговизны процедуры – кто получит преимущество и останется жить, а кто его лишится и погибнет? Нужно отметить также, что высокая стоимость донорского материала активизирует криминальные структуры, объектом которых в современном обществе может стать любой человек. Обратной стороной данного вопроса оказывается добровольное решение людей отдать свои собственные части тела на продажу ради достойной жизни, которую в одних случаях не может гарантировать государство, а в других – желание человека найти менее рискованный способ для нормального существования. Например, в Пакистане взрослые жители деревень имеют только одну почку [3]. В подобной ситуации рождается новое восприятие организма в качестве «набора запасных частей», что становится одной из «очень опасных мировых перспектив» [3].

Данные проблемы в области аллотрансплантации ведут к возникновению еще одной периферийной зоны – между человеком и животным. Перспективным путем решения дефицита органов и тканей может стать ксенотрансплантация. Фактически произойдет размывание границ между миром людей и миром животных, связанное с большими рисками для обеих сторон. Одной из таких опасностей может быть иммунологическая несовместимость биологических видов, выраженная в отторжении пересаженных органов или тканей и способная привести к смерти человека. Различные вирусы, содержащиеся в трансплантируемом материале, могут заразить клетки реципиента неизлечимыми заболеваниями. В этой связи возникает задача определения такого вида животных, который эволюционно был бы приближен к нашему виду, став идеальным донором для человеческого организма. Первоначально опыты

проводились на приматах. Но от этой идеи решено было отказаться, поскольку существовали причины, сдерживающие использования человекообразных обезьян в качестве «поставщиков» биологического материала, например, большой размер органов, длительное ожидание потомства и его немногочисленность, вирусные заболевания [14, с. 76]. В итоге в рамках медицинских исследований были выявлены физиологические сходства органов человека с органами свиньи. Но подобное «оптимальное» донорство не сможет ликвидировать все вышеуказанные риски. Поэтому общество пришло к идее «перевернутой» ксенотрансплантации: «Раньше ее результатом был человек с органами животного, сейчас условием трансплантации будет создание животного с органами человека <...> запрограммированные человеческие стволовые клетки имплантируются в зародыши животных для того, чтобы внутри организма животного выросли человеческие органы» [14, с. 77, 82]. Данный вариант, как и собственно ксенотрансплантация, порождает проблемы природного, социального и этического свойства. Защитники животных использование подобных технологий могут классифицировать как жестокое обращение с животными, так как те испытывают боль и страдания наравне с людьми. Кроме того, живые существа не имеют возможности выбора остаться в целостности и сохранности или умереть, поэтому рассматриваются только лишь в качестве запчастей тела в угоду человечества. Исходя из такой логики, орган животного уже не будет считаться «подарком», бескорыстным шагом в спасении реципиента. Поэтому индивиды смогут чувствовать угрызения совести перед убитым животным. С другой стороны, подобная практика распоряжения чужой жизнью живого организма приведет к тому, что животный мир будет восприниматься людьми исключительно как очередное средство, орудие для достижения своих потребительских целей. Кроме того, немногие задумываются над тем, а какой статус приобретет существо, полученное в результате скрещивания нескольких видов? Исследователь М. Кожевникова называет таких существ химерами – носители клеток или органов других организмов, относящихся к одному и тому же или разным биологическим видам [14, с. 11]. Получит ли химера однозначно статус человека и что в ее телесности и духовной составляющей будет человеческого? Возникнут ли проблемы с самоидентификацией у такой «личности»? Комфортно ли будет человеку, если в его организм поместят часть какого-либо животного? Не стоит забывать, что по религиозным соображениям люди посчитают неприемлемым рассматривать подобные технологии. Например, в исламе свинья позиционируется как животное «нечистое», поэтому не может быть и речи об использовании ее органов представителями данного вероисповедания в качестве донорского материала. Как и в случае аллотрансплантации, еще одной проблемой в области ксенотрансплантации будет ее дороговизна, а значит, недоступность для большинства, так как реабилитация пациентов после операции требует дополнительных финансовых расходов: «Все это неизбежно должно повлиять на состояние всей системы здравоохранения. Необходимо будет обосновать справедливость перераспределения дефицитных ресурсов здравоохранения в пользу ксенотрансплантологии и, следовательно, изъятия их из других отраслей медицины» [29, с. 112]. Общей угрозой, объединяющей все виды трансплантации, может стать бездумное отношение человечества к своему здоровью: «Масса людей <...> пустится во все тяжкие, полагая, что новая медицина их всегда «починит» [13, с. 10].

Надежды на ускоренное «совершенствование» индивида связаны с вопросом его гибридизации, существующей наряду с химеризацией, то есть созданием на практике «человекозверя», а именно внедрением генов животного в человеческие эмбриональные клетки для улучшения природных способностей человека. В рамках данной задачи прежней остается проблема определения в перспективе статуса нового существа – гибрида. Кроме того, по заключению М. Кожевниковой, данная технология считается, во-первых, небезопасной для доноров, предоставляющих эмбрионов для гибридизации, во-вторых, используемой не только исключительно для терапевтических целей, а в-третьих, сомнительной по причине определения статуса эмбриона в обществе, о чем уже говорилось ранее. Таким образом, применяемые технологии в области трансплантологии делают «менее жесткими» [3] границы не только между индивидами, но, в первую очередь, между людьми и животными.

Еще одна группа новых технологий – технологии по медикализации общества приводят к тому, что «границы между “явно жив” и “явно мертв” становятся растянутыми на десятилетия, и исход этой границы зависит от человеческих решений» [3]. Поэтому не случайно фармацевтическая индустрия стала одной из самых прибыльных отраслей экономики. Лекарственные препараты сегодня применяют не только в случае серьезного заболевания, но и при

малейшем намеке на плохое самочувствие или в профилактических целях, не желая использовать альтернативные источники улучшения здоровья своего организма: «Существует твердая установка: качество медицинских услуг должно повышаться за счет применения технологических инноваций. Пациенты удовлетворены, если им предлагают пройти МРТ, КТ, ПЭТ, а также лечение с помощью новейших методов хирургии, и выражают недовольство в случаях, когда рекомендуется изменить диету или заняться физическими упражнениями» [12, с. 32]. Это приводит к недооценке побочных эффектов на фоне веры в научно-технический прогресс. Нужно понимать, что *все* принимаемые лекарства и используемые технологии так или иначе негативно воздействуют на человека. Врачи руководствуются принципом причинения наименьшего зла здоровью пациента, но фраза «не навреди» в обыденном сознании интерпретируется как позитивное вмешательство в организм, которое может превратиться в модный тренд, легкомысленно используемый людьми: «Мы можем легко представить злоупотребления будущими возможностями медицины, наблюдая за развитием <...> медикализации, <...> это стремление объявить все особенности организма болезнями и лечить их с помощью лекарств или медицинских средств, создавая бесконечные возможности для фармакологического и медицинского бизнеса, а также снимая всякую ответственность за собственные слабости и недостатки. Раз это болезнь, генетика, что уж тут поделаешь» [13, с. 11]. Подобное увлечение медикаментами атрофирует желание человека сопротивляться страху физической боли, тем самым деформируя «нравственное устройство личности» [16, с. 120], неиспытанное страданиями. Медикализация в настоящее время представляется многим людям самым легким и доступным способом решения проблем психологического характера. Зачем каждый раз преодолевать самого себя, изнурять сложнейшей работой над внутренним миром, заниматься саморазвитием, когда фармакология предлагает без волевых усилий воспользоваться ее преимуществами: «Можно бороться с унынием, принимая антидепрессанты, а можно взять себя в руки и поменять свой образ жизни и найти доступ к внутренним ресурсам организма, не прибегая к внешней помощи. <...> От депрессии можно излечить, воздействуя химически или механически на определенные участки мозга, сделать пациента более спокойным и уравновешенным» [16, с. 74]. Еще в начале 2000-х годов знаменитый ученый Ф. Фукуяма отметил негативное влияние нейромедиаторов, которые получили широкое распространение в мире, на функциональность мозга и психику человека. На примере «умных таблеток», риталина и прозака, философ выявил массу побочных эффектов – от потери памяти и повреждений мозга до перспективы суицида. Кроме того, медикаментозная терапия также вызывает беспокойство Фукуямы в связи с возможностью контроля поведения личности как наиболее простого метода борьбы с «неправильными» свойствами природы человека [27, с. 69, 83]. Использование препаратов в качестве допинга, психостимуляции свидетельствует о наличии тонкой грани между нормой и патологией, нарушение которой связано с техническим прогрессом, поэтому неизвестно, «насколько будут дифференцироваться границы и уровни социальной стратификации в соответствии» [3] с применением веществ в отдаленной перспективе.

Существует еще одна опасность в области медицины, использующей наночастицы в лекарственных целях, а именно их непредвиденное изменение в организме людей по причине технологического сбоя, о последствиях которого можно судить из действий искусственно созданных нанобактерий, способных поглотить все существующие объекты в случае бесконтрольного размножения.

Потребление медицинских препаратов уже сегодня увеличивает жизнь миллионам индивидов. Продленное человеческое существование *таким* образом вызывает тревогу в связи с будущим состоянием нашей цивилизации. Станет ли общество еще более эгоистичным, гедонистичным, не способным думать, с отсутствием желания в развитии, понимая, что век его длиннее, или будет умнее, трудолюбивее, активнее? Кто получит доступ к «таблеткам вечной молодости», над изобретением которых не первое столетие усердствует человечество? Будут ли люди испытывать усталость от жизни, считая ее невыносимой из-за стрессов, которые могут стать поводом для скорейшего массового ухода из жизни? Изменится ли тогда восприятие смерти? Насколько прочны отношения между людьми, ощущающими утомленность друг другом в новой продолжительной жизни? Может ли человечество пойти дальше и попытаться достичь вечной жизни на земле? Очевидно, что проблема бессмертия становится одной из ведущих в НБИКС-конвергенции, а вместе с тем вызывает массу вопросов относительно ее адекватности.

Проблема бессмертия актуализируется в разграничительной линии между человеком и техникой: «Взаимопроникновение человека и машины – наверное, одна из наиболее заметных тенденций научно-технического прогресса сегодня» [30, с. 19]. В данной области активно взаимодействуют биомедицина, информационные, нано- и когнитивные технологии. Создание и внедрение имплантируемых нейроинтерфейсов в организм человека, которые будут помогать мозгу обмениваться информацией с компьютером, приведет, по мнению ученых, к «киборгизации человека» (Е. В. Брызгалина, Е. Л. Гринин, Д. А. Беляев): «...киборги, у которых не только наблюдаются структурные отличия, проявление человеческих когнитивных функций становится технически зависимым» [4, с. 30]. В нашей стране около десяти тысяч человек имеют официальный статус киборга [3]. Сегодня технологии, направленные на сращивание организма людей с техникой, преследуют не только терапевтические цели, но и цели по усилению физических и умственных характеристик человека. Безусловно, если такие «сверхлюди» появятся, то с ними невозможно будет выдержать конкуренцию. Тревогу вызывает тот факт, что имплантируемые устройства могут помещаться в тело для определения местонахождения человека (GPS-имплантанты), для получения конфиденциальной информации о субъекте при подключении к информационным сетям, чтобы в дальнейшем использовать полученные сведения против конкретного человека ради извлечения выгоды. Опасность чипов заключается также в том, что они способны взять под контроль сознание человека. Воздействуя на определенные участки мозга, можно манипулятивными действиями внушить нужную информацию, поступок, тем самым создать безропотных существ, готовых исполнить любой приказ. Как следствие, произойдет девальвация личности, потеря ее индивидуальности, прекратится самосовершенствование индивида, появится зависимость от «чьей-то воли»: «В таких условиях произойдет трансформация понятия “воля”, которое включает в себя стремления, желания, волевые действия, волевые качества личности, связанные в единое целое. <...> Вторжение в пространство личной свободы лишит человека способности действовать в соответствии с сознательным выбором» [6, с. 126]. Философ Ю. Хабермас отрицательно оценивает преобразование человека в своеобразное «техническое предприятие», способствующее тотальной переоценке ценностей, смыслообразующих факторов, которые изменят представление о собственной природе: «Тело, нашпигованное различными протезами, повышающими его эффективность, или записанный на жесткий диск всемогущий ангелоподобный интеллект – это фантастические образы. Они прорывают границы и разрушают взаимосвязи, которые мы до сих пор в своей повседневной деятельности воспринимали как трансцендентально необходимые» [28, с. 29]. Кроме того, появление «дооснащенных» людей может превратить индивида не просто в киборга, а в «человекоробота», свойства которого можно использовать, например, в качестве оружия: «Остается открытым вопрос, как поведут себя человеко-роботы в различных ситуациях, например, по отношению к мирному населению, в том числе после окончания военных действий» [10, с. 90]. Конструирование индивида нового типа может привести к необратимым изменениям в сознании человека в связи с усовершенствованием органов чувств или «корректировки тонких нейронных структур» [11, с. 302]. В случае замены природной телесности на небиологический материал возникнет серьезная проблема соотношения обновленного организма с психикой личности. Кроме того, перспектива киборгизации представляется первым шагом человечества на пути достижения бессмертия, поскольку гарантирует сохранность нашей телесной оболочки путем замены непрочных, износостойких органов на более качественные и долговечные.

Таким образом, стремительное развитие наукоемких технологий, таких как НБИКС-конвергенция, заставляет задуматься об их влиянии на жизнь людей. С одной стороны, достижения научно-технического прогресса преследуют благую цель – помочь человеку стать совершеннее как биологически, так и психологически, улучшив свои характеристики, обрести долгую и комфортную жизнь. Поэтому современное общество не сможет полностью отказаться от развития технологии и техники в будущем. С другой стороны, технотехника стремится не только к излечению, но и целенаправленному изменению биологической сущности индивида. Фактически технологии, предназначенные для спасения жизней, превращаются в технологии «двойного назначения», что вполне соответствует идеологии общества потребления. В этой связи в перспективе существует опасность конструирования человека, которая не только трансформирует его телесность, а тем самым психологические основы, но и повлияет на состояние структуры общества в целом. Возникнет новое понимание человеческой природы, ценностных ориентиров. Этому способствует постепенное размывание границ нашей приро-

ды. В настоящее время выделяют пограничные зоны, в которых осуществляются манипуляции над организмом человека с использованием инструментов нано-, био-, инфо-, когнитивных технологий. Вследствие этого прогнозируется создание новых существ, которые будут отличаться качественно от современного Homo sapiens, что повлечет проблемы этического характера наряду с переосмыслением восприятия *другой* телесности. Нужно понимать, что угроза исходит, в первую очередь, не от технического прогресса как такового, а от выбора технологии в достижении желаемых результатов, применение которой порождает будущие риски. На человека возлагается колоссальная ответственность в определении того, что следует сохранить в его биологической природе, а от чего следует отказаться, ликвидируя перспективу деформации всей его сущности. Поэтому задачей социогуманитарного знания сегодня выступает управление развитием комплекса конвергентных наук, которые обязаны учитывать социальные, этические, правовые аспекты для воспрепятствования потенциальной катастрофы человеческих оснований.

Список литературы

1. Белялетдинов Р. Р. Кибер-человек: взгляд в будущее // Человек. 2006. № 6. С. 128–131.
2. Бжезинский З. Между двумя веками: роль Америки в эру технотроники. М.: Прогресс, 1972. 308 с.
3. Брызгалова Е. В. Технологии, призванные спасать жизни, оказываются технологиями двойного назначения. URL: <https://7x7-journal.ru/item/108914> (дата обращения: 25.03.2020).
4. Брызгалова Е. В. Технонаука и перспективы улучшения человека: «Я уже вижу наш мир, который покрыт паутиной лабораторий» // Epistemology & Philosophy of Science. 2016. Т. XLVIII. № 2. С. 28–33.
5. Василенко И. А. «Умный город» в цифровом Обществе 5.0: социально-политические и гуманитарные риски цифровизации в общественном пространстве // Власть. 2019. № 5. С. 67–73.
6. Владленова И. В. Конвергентные технологии и человек: изменения мира. Знать бы, для чего... // Вопросы философии. 2012. № 12. С. 124–128.
7. Галина М. «Мы» и «Они». Фантастическая биология – стандартная и нестандартная / М. Галина. URL: http://modernlib.net/books/galina_mariya/mi_i_oni/read (дата обращения: 19.03.2020).
8. Гнатик Е. Н. Неоевгеника в дискурсе отечественной культуры: взгляд сквозь призму гуманизма // Человек и его будущее: Новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. Л. Белкина. М., 2012. 496 с.
9. Гнатик Е. Н. Философские проблемы евгеники: история и современность // Вопросы философии. 2005. № 6. С. 93–106.
10. Горохов В. Г., Декер М. Технологические риски как социальная проблема при разработке и внедрении интеллектуальных автономных роботов // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция // под ред. Д. И. Дубровского. М., 2013. 272 с.
11. Горохов В. Г. Технонаука и перспективы развития глобальной цивилизации // Человек и его будущее: Новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. Л. Белкина. М., 2012. 496 с.
12. Гребенщикова Е. Г. Проекты улучшения человека и тезис технологической неизбежности // Человек. 2016. № 5. С. 30–39.
13. Гринин Л. Е., Гринин А. Л. Приведет ли кибернетическая революция к киборгизации людей? // Философия и общество. 2016. № 3. С. 5–26.
14. Кожевникова М. Гибриды и химеры человека и животного: от мифологии к биотехнологии. М., 2017. 151 с.
15. Кутырев В. А. Могущественный раб техноса... // Человек. 2006. № 4. С. 47–62.
16. Майленова Ф. Г. Будущее наступает сегодня // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. Д. И. Дубровского, С. М. Климовой. М., 2013. 272 с.
17. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992. 415 с.
18. Модификация человека. Научные, технологические и моральные границы: круглый стол журнала «Человек» в рамках конференции «Конструирование человека» // Человек. 2008. № 1. С. 108–121.
19. Муза Д. Е. Информационное общество: притязания, возможности, проблемы. Философские очерки. Днепропетровск: Адверта, 2013. 144 с.
20. Нанотехнологии как социальный проект. Материалы круглого стола // Человек. 2014. № 1. С. 68–80.
21. Национальная технологическая инициатива 2035 // НТИ. Революция в управлении. Песков ГЧП. Будущее 2035 сейчас. 00:15:17.
22. Овчинский В. С. «Человек будущего» и как с ним бороться / В. С. Овчинский. М.: Россия в глобальной политике, 2005. URL: https://globalaffairs.ru/number/n_4493 (дата обращения 22.03.2020).
23. Прайд В., Коротаев А. В. Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего. М., 2008. 320 с.
24. После человека. Идеология и пропаганда трансгуманизма в современном мире: доклад / ред.-сост. В. А. Щипков. М.: Русская экспертная школа, 2018. 156 с.

25. Программа Национальная технологическая инициатива. URL: <https://www.rvs.ru/eco/>; <https://narfu.ru/upload/medialibrary/322Grigorishchin.pdf>; <https://technet-nti.ru/article/ob-nti> (дата обращения: 17.07.2020).
26. Сиземская И. Н. А. И. Герцен: историософские идеи и предостережения потомкам // Философские науки. 2013. № 2. С. 57–67.
27. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. М., 2004. 349 с.
28. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы. М., 2002. 144 с.
29. Энгельс Е.-М. Ксенотрансплантация: моральные дилеммы // Человек. 1998. № 2. С. 106–115.
30. Юдин Б. Г. Человек как объект технологический воздействий // Человек. 2011. № 3. С. 5–20.

NBICS-technologies and the problem of anthropological evolution

Yu. V. Zholobova¹, E. A. Schastlivceva²

¹Magister of philosophy, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: juliazholobova1990@mail.ru

²Doctor of philosophy, professor of the Department of cultural studies, sociology and philosophy.
Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

Abstract. The article discusses the possibilities of NBICS technologies (nano-, bio-, info-, cogno-, socio-. – *author's note*) aimed at transforming human nature by creating artificial intelligence and cyborgization of the individual's natural nature in order to solve the problem of immortality.

Technologies have covered social, economic, political, and cultural processes, and have penetrated all spheres of human life. Currently, as part of the development of "technoscience", focused exclusively on the practical results of its activities, its key direction is being formed – NBICS-convergence. In fact, the biological structures of the individual have been manipulated in genetics, in neurophysiology through neuropharmacology and nanotechnology. The demands of the modern consumer society only stimulate the development of convergent technologies that are aimed primarily at meeting the biological needs of people.

The purpose of the study is to assess the dangers of the impact of NBICS convergence on changing the biological essence of an individual and problematize it at the philosophical level.

The methodology of this research is historical (futurological), mainly bioethical, analysis combined with a socio-humanitarian, partly integrated approach to the problem of man and civilization as a whole.

Of course, the benefits of scientific and technological progress have become an integral part of human life, providing a comfortable existence. However, comfort also implies security. The authors of the study criticize the use of NBICS convergence in relation to the transformation of human biological nature as an ambiguous way to preserve humanity.

Keywords: NBICS technologies, convergent technologies, transhumanism, anthropological evolution.

References

1. Belyaletdinov R. R. *Kiber-chelovek: vzglyad v budushchee* [Cyber-man: a look into the future] // *Chelovek – Human*. 2006. No. 6. Pp. 128–131.
2. Brzezinski Z. *Mezhdv dvumya vekami: rol' Ameriki v eru tekhntroniki* [Between two centuries: the role of America in the era of technotronics]. M. Progress. 1972. 308 p.
3. Bryzgalina E. V. *Tekhnologii, prizvannye spasat' zhizni, okazyvayutsya tekhnologiyami dvojnogo naznacheniya* [Technologies designed to save lives turn out to be dual-use technologies]. Available at: <https://7x7-journal.ru/item/108914> (date accessed: 25.03.2020).
4. Bryzgalina E. V. *Tekhnnonauka i perspektivy uluchsheniya cheloveka: "Ya uzhe vizhu nash mir, kotoryj pokryt pautinoj laboratorij"* [Technoscience and prospects for human improvement: "I already see our world, which is covered with a web of laboratories"] // *Epistemology & Philosophy of Science*. 2016. Vol. XLVIII. No. 2. Pp. 28–33.
5. Vasilenko I. A. *"Umnyj gorod" v cifrovom Obshchestve 5.0: social'no-politicheskie i gumanitarnye riski cifrovizatsii v obshchestvennom prostranstve* ["Smart city" in digital Society 5.0: socio-political and humanitarian risks of digitalization in public space] // *Vlast' – Power*. 2019. No. 5. Pp. 67–73.
6. Vladlenova I. V. *Konvergentnyye tekhnologii i chelovek: izmeneniya mira. Znat' by, dlya chego...* [Convergent technologies and people: changes in the world. To know why ...] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2012. No. 12. Pp. 124–128.
7. Galina M. *"My" i "Oni". Fantasticheskaya biologiya – standartnaya i nestandardnaya* ["We" and "They". Fantastic biology-standard and non-standard] / M. Galina. Available at: http://modernlib.net/books/galina_mariya/mi_i_oni/read (date accessed: 19.03.2020).
8. Gnatik E. N. *Neoevgenika v diskurse otechestvennoj kul'tury: vzglyad skvoz' prizmu gumanizma* [Neoevgenika in the discourse of national culture: a view through the prism of humanism] // *Chelovek i ego bu-*

dushchee: Novye tekhnologii i vozmozhnosti cheloveka – Man and his future: New technologies and human capabilities / ed. by G. L. Belkina. M. 2012. 496 p.

9. Gnatik E. N. *Filosofskie problemy evgeniki: istoriya i sovremennost'* [Philosophical problems of eugenics: history and modernity] // *Voprosy filosofii* – Question of philosophy. 2005. No. 6. Pp. 93–106.

10. Gorohov V. G., Deker M. *Tekhnologicheskie riski kak social'naya problema pri razrabotke i vnedrenii intellektual'nykh avtonomnykh robotov* [Technological risks as a social problem in the development and implementation of intelligent autonomous robots] // *Global'noe budushchee 2045. Konvergentnye tekhnologii (NBIKS) i transgumanisticheskaya evolyuciya* – Global future 2045. Convergent technologies (NBICS) and transhumanistic evolution / ed. by D. I. Dubrovsky. M. 2013. 272 p.

11. Gorohov V. G. *Tekhnonauka i perspektivy razvitiya global'noj civilizatsii* [Technoscience and prospects for the development of global civilization] // *Chelovek i ego budushchee: Novye tekhnologii i vozmozhnosti cheloveka* – Man and his future: New technologies and human capabilities / ed. by G. L. Belkina. M. 2012. 496 p.

12. Grebenshchikova E. G. *Proekty uluchsheniya cheloveka i tezis tekhnologicheskoy neizbezhnosti* [Human improvement projects and the thesis of technological inevitability] // *Chelovek* – Human. 2016. No. 5. Pp. 30–39.

13. Grinin L. E., Grinin A. L. *Privedet li kiberneticheskaya revolyuciya k kiborgizatsii lyudej?* [Will the cybernetic revolution lead to the cyborgization of people?] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and society. 2016. No. 3. Pp. 5–26.

14. Kozhevnikova M. *Gibridy i himery cheloveka i zhivotnogo: ot mifologii k biotekhnologii* [Hybrids and chimeras of man and animal: from mythology to biotechnology]. M. 2017. 151 p.

15. Kuttyrev V. A. *Mogushchestvennyy rab tekhnosa...* [Powerful slave of technos...] // *Chelovek* – Human. 2006. No. 4. Pp. 47–62.

16. Majlenova F. G. *Budushchee nastupaet segodnya* [The future comes today] // *Global'noe budushchee 2045. Konvergentnye tekhnologii (NBIKS) i transgumanisticheskaya evolyuciya* – Global future 2045. Convergent technologies (NBICS) and transhumanistic evolution / ed. by D. I. Dubrovsky, S. M. Klimova, M. 2013. 272 p.

17. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How do I understand philosophy]. M. 1992. 415 p.

18. *Modifikatsiya cheloveka. Nauchnye, tekhnologicheskie i moral'nye granicy: kruglyj stol zhurnala "Chelovek" v ramkah konferentsii "Konstruirovaniye cheloveka"* – Modification of human. Scientific, technological, and moral boundaries: round table of the magazine "Human" in the framework of the conference "Designing a person" // *Chelovek* – Human. 2008. No. 1. Pp. 108–121.

19. Muza D. E. *Informacionnoe obshchestvo: prityazaniya, vozmozhnosti, problemy. Filosofskie ocherki* [Information society: claims, opportunities, problems. Philosophical essays]. Dnepropetrovsk. Adverta. 2013. 144 p.

20. *Nanotekhnologii kak social'nyy proekt. Materialy kruglogo stola* – Nanotechnologies as a social project. Materials of the round table // *Chelovek* – Human. 2014. No. 1. Pp. 68–80.

21. *Natsional'naya tekhnologicheskaya iniciativa 2035* – National technological initiative 2035 // *NTI. Revolyuciya v upravlenii. Peskov GCHP. Budushchee 2035 sejchas. 00:15:17* – NTI. Revolution in management. Sands of PPP. Future 2035 now. 00:15:17.

22. Ovchinskij V. S. *"Chelovek budushchego" i kak s nim borot'sya* ["The man of the future" and how to deal with it] / V. S. Ovchinsky. M. Russia in global politics, 2005. Available at: https://globalaffairs.ru/number/n_4493 (date accessed 22.03.2020).

23. Pride V., Korotaev A. V. *Novye tekhnologii i prodolzhenie evolyucii cheloveka? Transgumanisticheskij proekt budushchego* [New technologies and the continued evolution of man? Transhumanistic project of the future]. M. 2008. 320 p.

24. *Posle cheloveka. Ideologiya i propaganda transgumanizma v sovremennoy mire : doklad* – After the person. Ideology and propaganda of transhumanism in the modern world : report / ed. – comp. V. A. Shchipkov. M. Russian expert school. 2018. 156 p.

25. *Programma Nacional'naya tekhnologicheskaya iniciativa* – Programme of the national technology initiative. Available at: <https://www.rvs.ru/eco/>; <https://narfu.ru/upload/medialibrary/322Grigorishchin.pdf>; <https://technet-nti.ru/article/ob-nti> (date accessed: 17.07.2020).

26. Sizemskaya I. N. A. I. *Gercen: istoriosofskie idei i predosterezheniya potomkam* [Alexander Herzen: historical-philosophical ideas and warning to the descendants] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2013. No. 2. Pp. 57–67.

27. Fukuyama F. *Nashe postchelovecheskoe budushchee: Posledstviya biotekhnologicheskoy revolyucii* [Our posthuman future: Consequences of the biotechnological revolution]. M. 2004. 349 p.

28. Habermas Yu. *Budushchee chelovecheskoj prirody* [The future of human nature]. M. 2002. 144 p.

29. Engel's E. M. *Ksenotransplantatsiya: moral'nye dilemmy* [Xenotransplantation: moral dilemmas] // *Chelovek* – Human. 1998. No. 2. Pp. 106–115.

30. Yudin B. G. *Chelovek kak ob'ekt tekhnologicheskij vozdeystvii* [Man as an object of technological influences] // *Chelovek* – Human. 2011. No. 3. Pp. 5–20.

Между мессианизмом и аскетизмом: национальный вопрос в контексте религиозно-метафизических взглядов С. Н. Булгакова

Т. С. Городилова¹, Т. А. Горюнова²

¹кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1837-1515. E-mail: gtspost@yandex.ru

²кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, социологии и философии,
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-0119-114X. E-mail: tagorunova@inbox.ru

Аннотация. Вопросам патриотизма и «русской идее» в отечественной интеллектуальной культуре традиционно уделяется много внимания. Тем не менее конкретные философские концепции, связанные с нацией и национальностью, интернациональными отношениями далеко не всегда попадают в поле детального изучения исследователей. Национальный вопрос, как правило, рассматривается в контексте все той же русской идеи. Однако именно в работах отечественных философов рубежа XIX–XX веков начинается обсуждение того, как должны строиться отношения между народами в многонациональной стране. Актуальность обращения к данной теме во взглядах С. Н. Булгакова обусловлена и тем, что опыт русской философии в вопросах анализа взаимоотношений народов может стать теоретической базой для разработки современных стратегий развития культурной и национальной политики. Цель статьи – раскрыть представления С. Н. Булгакова о нации и проблемах формирования национального самосознания, патриотизма, развития гражданской ответственности. На примере его идей показывается важность изучения данных тем не только с позиций эмпирического научного подхода, но также с мировоззренческих и общефилософских оснований. Признавая факт того, что нации есть результат «этнографических смещений», философ подчеркивает невозможность их продуктивного познания без включения аксиологического компонента, поскольку любая нация обладает особым духовным стержнем. Для ее гармоничного существования необходимо взаимодействие народов, населяющих одну страну. Однако, по мнению С. Н. Булгакова, наличие национального самосознания, это не право, а гражданский долг, предполагающий уважение ко всем этническим культурам, в котором нет места «национальному мессианизму».

Ключевые слова: русская философия, метафизика, нация, аксиологический подход, религиозность, патриотизм, национальная и этническая идентичность, национализм.

Русская философия традиционно выступает как один из инструментов формирования российской гражданственности, поэтому она обладает огромным потенциалом для развития патриотизма в сознании россиян. Многие ее представители, при всем отличии их взглядов на отдельные религиозные, философские, социально-политические проблемы, в центр своих размышлений ставили тему любви к родине, включая в ее осмысление вопрос о нации и национализме как социально-философских категориях.

Важными для отечественной философии были и размышления о роли России в мировой истории, о диалоге Востока и Запада, о России как защитнице славянских народов перед лицом европеизации. Однако идеи о необходимости интеграции с другими народами носили преимущественно внешнеполитическую направленность, национальный вопрос как задача внутренней политики оставался на втором плане.

Если обратиться к истории этой темы, то следует отметить, что после образования Российской империи и примерно до второй половины XIX века проблема патриотизма и межнационального общения рассматривалась властью сквозь призму формирования имперского абсолютизма: все народы подчиняются правителю и центральной власти и признается доминирующая роль великорусской нации. Нередко это усиливало антирусский национализм среди других народов империи, националистические настроения оказывали влияние на общественно-политическую жизнь не только в национальных регионах, но и в стране в целом.

Поэтому и философская публицистика все больше стала обращаться к вопросу о национальном самоопределении народов России. Рассуждения о сущности патриотизма изначально соотносились с долгом гражданина перед отечеством. Одним из первых об этом заговорил

А. Н. Радищев в работе 1789 года «Беседа о том, что есть сын Отечества». О готовности отстаивать интересы родины как важнейшей черте патриота писали представители революционно-демократической мысли: А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, В. Г. Белинский и др.

С новой остротой тема патриотизма была поднята в начале XX века, когда страна оказывается перед выбором своего исторического пути. Поэтому о долге патриота Н. А. Бердяев, В. В. Розанов, Н. Ф. Федоров, С. Л. Франк, Е. Н. Трубецкой и еще ряд авторов пишут с точки зрения ответственности за политический выбор, готовности поддержать не только сильную и богатую родину, но и слабую, запутавшуюся в идеологических, религиозных проблемах.

Следует также отметить, что большинство работ рубежа XIX–XX вв. о специфике национального характера посвящено преимущественно судьбе русского народа, православию и политическому выбору в условиях революционных и политических потрясений. Остальные народы страны и их религиозное, культурное самосознание практически не попадают в сферу пристального интереса авторов, а задача формирования этнического самосознания поднимается в контексте предельно широкой проблемы – сохранения российской национальной культуры.

Однако постепенно философский подход к осмыслению национального патриотизма перерастает в это узкое содержание. Мыслители все чаще подчеркивают, что истинному патриоту необходимо вырабатывать этику межнациональных отношений для взаимодействия не только с другими государствами, но и внутри страны, настроиться на созидательный межкультурный диалог. Но удельный вес этих материалов, в сравнении с работами, посвященными так называемой русской идее, сравнительно мал и в них практически нет собственно «этнографического» содержания.

Национальный аспект темы патриотизма так или иначе затрагивается В. С. Соловьевым, В. В. Розановым, Н. С. Трубецким, И. А. Ильиным, С. Н. Булгаковым и др. [2; 3; 5; 6; 8; 11; 13–19]. Они начинают формировать методологические подходы к философскому анализу понятий народа и народности, нации и национализма, обеспечив хорошую теоретическую базу для современных гуманитарных исследований.

Так, В. С. Соловьев, говоря о феномене нации, определяет его как общность, в рамках которой будет развиваться христианское всеединство человечества. Он пишет о необходимости ухода от национального эгоизма (национализма) во имя нравственного долга. Чтобы стать «вселенским целым», надо отказаться от отстаивания интересов своего народа: «Народ <...> должен признать свою солидарность со всеми другими живыми частями этого целого – солидарность в высших всечеловеческих интересах – и служить не себе, а этим интересам в меру своих национальных сил и сообразно своим национальным качествам» [17, с. 6]. Людей на пути национального эгоизма, как правило, удерживает «неразумный псевдопатриотизм», когда они отказываются от контактов с другими культурами. Выбор такого пути принесет им только зло, хотя и под предлогом любви. В. С. Соловьев подчеркивает, что народ должен быть «оплодотворен воздействиями извне», но он должен быть «открыт таким воздействиям» [17, с. 18]. Только тогда он станет не просто силой, но творческой силой, приносящей результаты. Поэтому не надо бояться диалога с другими народами, иначе национальная культура рискует остаться бесплодной и отсталой.

Таким образом, понятие народность (национальность) характеризуется В. С. Соловьевым с различных позиций. С одной стороны, оно объединяет представителей одной этнической группы, связанных общей историей и культурой («великая земная сила»). С другой стороны, в случае замкнутости, представления о собственной исключительности, вражды к представителям других народов данное явление способно перерасти в национальный эгоизм. В исследованиях дискуссии славянофилов и западников эта идея национального эгоизма в творчестве В. С. Соловьева оценивается как «отсталость в развитии, приводящая к деструктивным последствиям» [1, с. 99].

Также о патриотизме с точки зрения уважения к народам, живущим внутри страны, пишет и В. В. Розанов. Он считает, что для поддержания единства и предотвращения конфликтов внутри поликультурного государства, важно разграничить существование политическое и существование нравственное. Нравственное бытие, «разветвляясь, имеет вид быта, характера, языка, веры» [15, с. 14] и составляет суть этнической идентичности, которая необходима всем народам, поскольку мировая культура – это совокупность «самобытных обществ», а залог ее расцвета именно в многообразии.

Россия, по В. В. Розанову, является не просто отдельным государством, она выступает как целый «мир стран и народов, языков, религий» [15, с. 17]. Поэтому внутренняя политика

страны, сохраняющая культурную самобытность ее народов, предотвращает «этнографическую катастрофу», ведет к процветанию и духовному могуществу России. Политика обезличивания и унификации, осуществляемая властями, наоборот, угнетает культурное своеобразие народов, входящих в состав Российской империи. Таким образом, по мнению философа, наступление на нравы, язык или веру народов, населяющих страну, ведет к конфронтации между ними и к политическим неудачам для власти. В то время как уважение духовных ценностей и признание уникальности народов обеспечит «крепость России на века».

«Этнографическую составляющую» в национальном вопросе подробно разрабатывает и Н. С. Трубецкой. Истинному «евразийскому национализму» он противопоставляет национализм ложный, который, по его мнению, проявляется в нескольких вариантах: в великодержавном шовинизме так называемых исторических народов и в духовном раболепии народов, которые не попали в обойму «великих». Философ подчеркивает, что в последнем варианте национализма самосознание не играет никакой роли, ибо его сторонники вовсе не желают быть «сами собой», а, наоборот, хотят быть именно «как другие».

Он уверен, что «народ познал самого себя, если его духовная природа, его индивидуальный характер находят себе наиболее полное и яркое выражение в его самобытной национальной культуре» [19, с. 39]. Истинная цель всякого народа – это создание такой культуры. Целью отдельного человека, принадлежащего к данному народу, является жизнь, в котором полно и гармонично воплощалась бы народная самобытная духовная природа. Более того, каждый познает себя и как представителя конкретного народа. Следовательно, душевная жизнь человека включает в себе определенные элементы национальной психики.

Идея о том, что самопознание совпадает с познанием себя как части конкретного народа, развивается у И. А. Ильина. Для него понимание, что есть родина – это, прежде всего, понимание себя, а значит, и обретение родины. Это «творческий акт духовного самоопределения, ибо только в этом виде своем она достигает истинной высоты и зрелости, сообщая последнюю санкцию и “нужде”, и “долгу”, и “чести”, и “признательности”» [8, с. 243]. Поэтому и патриотическое самосознание проявляется не как чувство причастности просто к «народу», но к народу, ведущему духовную жизнь. В результате возникнет «могучее творческое единение людей в общем и сообща творимом предмете – в национальной духовной культуре» [8, с. 253]. Каждый гражданин будет гордиться ее достижениями и обогатит свой индивидуальный дух, чувствуя себя частью единого целого, благодаря сходству духовного уклада. Сравнивая национальную духовную культуру со множеством «общих возжженных огней», И. А. Ильин пишет, что от них каждый должен «воспламенить огонь своего личного духа» [8, с. 250]. В таком духовном объединении народа расовая, территориальная и любая другая эмпирическая связь получает более глубокий смысл.

Таким образом, И. А. Ильин, так же как и многие отечественные философы, рассматривает нацию и ее культуру не столько как пространственно-правовую или социальную категорию, сколько как духовную, а родину – как выражение духовной жизни народа, совокупность ее творческих созданий.

Примером такого же глубокого метафизического осмысления проблемы нации и национального вопроса могут служить взгляды С. Н. Булгакова [3; 4; 5]. Свою позицию философ наиболее полно излагает в статье «Размышления о национальности», где он остается в рамках религиозной метафизической традиции. По мнению автора, необходимо разграничивать научный и метафизический подходы к изучению нации. Применение только научных методов не дает ответов на вопросы о ее природе, ценности и идее, то есть о ее «почве» в целом. Поэтому в статье он рассматривает мировоззренческие и общеполитические основания данного понятия в контексте онтологии.

Во вступлении С. Н. Булгаков упоминает о двух сложившихся в истории философии противоположных онтологических принципах рассмотрения бытия, берущих начало от направлений номинализма и реализма в средневековой философии. Обращение к подобным стержневым онтологическим оппозициям использовалось во многих работах того времени для построения метафизических представлений о действительности [7; 9; 10; 21]. В своей статье С. Н. Булгаков также развивает идею этих двух онтологических подходов, но в контексте вопроса о нации.

При первом подходе акцент ставится на познании конкретного и единичного. В этом случае, пишет С. Н. Булгаков, «бытие исчерпывается непосредственной данностью состояний сознания, которая в своем выражении и логической обработке облекается в символическую форму».

понятий и суждений» [5, с. 436]. Данный подход позволяет анализировать понятия только с точки зрения содержащихся в них эмпирических фактов: «...наука как бы только снисходит, позволяя существовать отдельному экземпляру данного вида или рода во всей его бунтовщической и непослушной индивидуальности» [5, с. 439].

Понятие нации становится набором фактов, абстрактной и собирательной категорией. Человек и человечество предстают как существующие вообще, абстрактно, а нация – как предмет для изучения, некий мертвый продукт: «Все живое фактически мыслится мертвым и омертвевшим» [5, с. 441]. Душа самого народа исчезает. Кроме того, в рамках рассматриваемого подхода остается нерешенным вопрос о ценностях, в то время как человек, по мнению С. Н. Булгакова, является живым и меняющимся носителем ценностей. Поэтому здесь происходит подмена самой живой сущности человека и нации, их творческой энергии и духа абстрактной предметностью. Именно эту предметность как совокупность национальных черт и их проявлений исследует наука.

При втором подходе нивелируется самостоятельное значение отдельных фактов, здесь исходят из всеобщих структур отношений, выявляющих фундаментальность реальности. В нем «действительность несравненно глубже опытной данности, показания опыта суть только касания подлинных *res* о нашу субъективность, ее изменчивые и несовершенные, неадекватные символы» [5, с. 436]. Отдельное не остается отдельным, а входит в ряды взаимосвязей. Действительность в данном случае не предметна, а метафизична. Изучаются не абстрактные или конечные качества предметов, а законы и связи, в которые они вступают в этой действительности. Здесь понятие первично по отношению к фактам и вещам, определяя их содержание. Оно устанавливает все внутренние нематериальные связи между ними, обнаруживая целостность и значимость реальности.

В рамках данного подхода понятие нации у автора предстает «не как коллективное понятие или логическая абстракция, но как творческое живое начало, как духовный организм, члены которого находятся во внутренней живой связи с ним» [5, с. 437]. Как отмечают исследователи, С. Н. Булгаков в своих размышлениях о национальном исходит именно из религиозно-метафизического понимания духа нации [20, с. 57]. Такой метафизический подход к рассмотрению национальных основ оказывается наиболее продуктивным в аксиологическом смысле. Нацию пронизывает особый дух – нематериальное начало, благодаря которому происходит объединение людей. Каждый отдельный человек связан и принадлежит к определенной нации как к духовному организму. Эта связь, считает С. Н. Булгаков, изначально, и принадлежность к нации, то есть «сознание национальности», предполагает некое «бытийственное ядро личности», из которого она формируется и влияет уже на саму личность и на ее становление [5, с. 438].

Отказ философа от абстрактного научного анализа понятия «нация» не подразумевает отказа от объективности познания. Но познание здесь не ограничивается внешним содержанием предмета изучения, а делает зримым внутренний метафизический смысл: «Когда мы переживаем национальное чувство, ощущаем в себе нацию или себя в нации, мы опознаем бытийственное, а не эпифеноменальное лишь свое определение» [5, с. 437]. С. Н. Булгаков ставит под сомнение взгляд на национальность только как на механическую сумму индивидов, объединенных общим биологическим родством и усвоенной культурой. Более того, он полагает, что метафизические основы национальной принадлежности никак не зависят от внешнего «эмпирического я». Поэтому и национальное чувство основано не просто на сходстве внешних признаков или наследственности, а на переживании мистического чувства единения и глубинной связи со своим народом.

Таким образом, мыслителем признается, что с одной стороны у понятия нации может быть естественно-научная фактическая база, но с другой – он развивает такое понимание нации, которое позволяет анализировать его основы с ценностной точки зрения и увидеть здесь глубинное духовное содержание. Автор обращает внимание на то, что мысль о кровном единстве наций получила выражение и в религиозных образах, например, в библейском языке, где «племена и народы обозначаются как лица, по именам родоначальников» [5, с. 437]. Подобная персонификация национальностей («колена Израилевы») несет в себе духовно-религиозный смысл.

По мнению С. Н. Булгакова, национальности нельзя выдумать, поскольку они в ходе истории появляются «из сложных этнографических смешений». Но есть определенная черта, перейдя которую «этнографическая смесь превращается в нацию с ее особым бытием, само-

сознанием, инстинктом, и эта нация затем ведет самостоятельную жизнь, борется, отстаивая свое существование и самобытность» [5, с. 440]. В тексте статьи национальное и нация воспринимаются преимущественно как явления тождественные. Но С. Н. Булгаков уже намечает развитое позднее в науке разделение понятий этноса или национальности («этнографической смеси») и нации (не только как этнографическое, но и как государственное единство).

Кроме того, мыслитель упоминает о государстве, говоря, что это «исторический покров» нации, ее «облегающая скорлупа» [5, с. 446]. Даже учитывая, что национальности в пределах одного государства нередко вступают в борьбу, государство тем не менее «является общим их домом, и сознание этой общности тем выше, чем больше <...> политическая самостоятельность» [5, с. 448]. Из этого автором делается вывод, что отдельные проявления этнического патриотизма в итоге образуют и общегосударственный патриотизм. Чувство патриотизма, принадлежность к конкретной национальности, нахождение себя в единстве с другими определяются духовными внутренними скрепами и одновременно относятся к области социальной действительности.

Философ, признавая тот факт, что государства создаются народами, ищущими самоутверждения, в то же время обращает внимание на то, что между ними возникают отношения не только солидарности, но и соревновательности. Поэтому при всем многообразии мировоззрений, восприятий и оценок, по С. Н. Булгакову, не может сформироваться одинаковая национальная идеология, одинаковая философия нации. Рост национального чувства, указывает он, приводит в результате к еще большей дифференциации: «Рядом с общенародным или общегосударственным самосознанием развивается местный, племенной патриотизм, ковер национальностей становится все пестрее и многоцветнее, а борьба их принимает более сложный, притом не только политический, но и культурный характер» [5, с. 447]. В такой борьбе неизбежно усиление национальных чувств, угрожающее переходом в национализм.

Следующий важный тезис, развивающий эту мысль, касается иерархий наций в государстве. Автор статьи отмечает, что «даже те государства, которые в своем окончательном виде состоят из многих племен и народностей, возникли в результате государствообразующей деятельности одного народа, который и является в этом смысле «господствующим, или державным» [5, с. 446]. Поэтому невозможно вести речь об исторической равноценности этносов в государстве. Россия, подчеркивает С. Н. Булгаков, была и остается русским государством при всей «своей многоплеменности» и даже в условиях проведения политики национального равноправия.

Однако это не означает, что у русских появляются какие-то привилегии. По мнению философа, русский народ должен стать первым среди равноправных народов, объединенных общим домом – российским государством. Таким образом, все этносы, живущие в России, обязаны смирять свой «национальный мессианизм», хотя это чувство вполне естественное. Оно трактуется мыслителем как имманентное свойство жизни народа и в то же время как сила, направленная за пределы нации. Народ ощущает свое призвание в национальном мессианизме не только по отношению к себе, но и по отношению к остальному человечеству.

Следовательно, ощущение национальной миссии, национального призвания – это то, что отражает понимание ценности и уникальности своей нации. Но при условии, что данное чувство не переходит в национальную гордыню или убеждение о превосходстве одной нации над другими. Только в этом случае национальный мессианизм не содержит ничего предосудительного. Кроме того, по С. Н. Булгакову, если у граждан сформировалось подобное мировоззрение, значит они обладают развитым национальным самосознанием. Последнее трактуется философом не как привилегия, а как долг, поскольку «идея избрания <...> должна родить обостренное чувство ответственности и усугублять требовательность к себе» [5, с. 446], называемую мыслителем «национальным аскетизмом». Именно он может стать той границей, которая отделит национальный мессианизм от «карикатурного отталкивающего национализма» [5, с. 447]. Такое понимание Булгаковым национальных отношений можно назвать «серединным путем», прокладываемым между национализмом и мессианизмом [12, с. 301].

Итак, характеристика национальных отношений также дается мыслителем сквозь призму метафизического подхода и религиозной терминологии (аскетизм, мессианизм). Он подчеркивает, что в период своего формирования нация приобретает дух, находящий выражение в разных сторонах национального творчества и в целом в культуре народа. Философ обращает внимание на то, что культуру не следует отождествлять с новейшей образованностью, так как она по своей сути намного древнее и глубже.

К числу особых эмпирически явленных «орудий культуры» С. Н. Булгаков относит язык и религию, отмечая, что в периоды подъема национального самосознания у людей «открываются глаза» на свою культуру. Через язык и религию человек подключается к уникальному опыту нации и к социальной памяти общества.

Язык – исторически важный продукт культуры. Он тесно переплетается с духовным развитием народа, возникает, передается от поколения к поколению, развивается. Это своего рода символический код культуры, в котором «отпечатлевается душа национальности» [5, с. 451]. Религия, как и язык, тоже выражает национальный дух. Прежде всего отражение духа характерно для ранних, чисто национальных религий. Однако и мировые религии проявляются через различные народы, каждый из которых привносит что-то свое. В данном контексте, по С. Н. Булгакову, можно говорить о справедливости идеи славянофилов о «русском Христе», так же как можно сказать и о Христе греческом, итальянском, германском и т. д. Кроме того, эта мысль продолжается в тезисе философа о том, что любому народу нужен свой «герой» или «герои», поскольку национальная миссия наиболее яркое проявление и оправдание получает именно в них. Автор относит к их числу «праведников, святых и героев» [5, с. 444]. Они являются воплощением идеала национального мессианизма и определенной духовной нормы для социальной действительности.

Это, в свою очередь, требует бережного отношения к национальной истории, искусству, героям и т. д. Именно на такой «любви к родному» воспитывается национальное самосознание, а денационализация, по С. Н. Булгакову, есть культурная смерть. С точки зрения мыслителя, «нельзя быть национальным на заказ или преднамеренно», поскольку данное чувство укоренено в глубинах подсознания, но в то же время национальное сознание можно и нужно воспитывать, иначе оно будет «извращаться». Поэтому «насколько предосудителен национализм, настолько же обязателен патриотизм» [5, с. 446]. Следовательно, осознание разнообразных эмпирических проявлений национального творчества и религии, выражающих дух нации, является важной аксиологической основой патриотизма.

Еще один акцент в рассуждениях С. Н. Булгакова сделан на том, что патриотизм – это не слепота, патриот, любя свою родину, может быть обличителем, но «не критиканом»: «Но только страждущая любовь даст право на это национальное самозаушение, там же, где ее нет, где она не ощущается, поношение родины, издевательство над матерью, проистекающее из легкомыслия или духовного оппортунизма, вызывает чувство отвращения и негодования» [5, с. 445]. Здесь необходимы и гордость, и умение признать свою вину перед родиной, видя раны на ее духовном теле.

Таким образом, патриотизм и национализм – это понятия, характеризующие разные стороны национального. Патриотизм, по С. Н. Булгакову, обязательно является воплощением духовной жизни, несущим в себе важный аксиологический аспект. Национализм же рассматривается как негативное явление социально-политической действительности: чувство национальной исключительности иногда может превращаться в национализм под влиянием государственного и политического устройства. В таком смысле национализм убивает патриотизм. Патриотические воззрения разных народов при правильной постановке национального вопроса в стране сливаются в один общегосударственный патриотизм, что служит мощным фактором усиления государства. В случае же ущербной национальной политики государство ослабляется межнациональными конфликтами. Поставив очень важную и актуальную проблему взаимодействия народов внутри одного государства, С. Н. Булгаков наметил принципиальные подходы для ее решения.

Список литературы

1. Блехер Л. И., Любарский Г. Ю. Главный русский спор: от западников и славянофилов до глобализма Нового Средневековья. М. : Академический Проект, Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 608 с.
2. Бердяев Н. А. Национальность и человечество // Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. М. : Изд-во МГУ, 1990. С. 92–100.
3. Булгаков С. Н. Война и русское самосознание: (Публич. лекция) // Труды по социологии и теологии : в 2 т. Т. 2 / С. Н. Булгаков. М. : Наука, 1997. С. 143–171.
4. Булгаков С. Н. Нация и человечество // Труды по социологии и теологии : в 2 т. Т. 2 / С. Н. Булгаков. М. : Наука, 1997. С. 644–653.
5. Булгаков С. Н. Размышления о национальности // Сочинения в 2 т. Т. 2 / С. Н. Булгаков. М. : Наука, 1993. С. 435–457.

6. Вышеславцев Б. П. Русский национальный характер / публ. Н. К. Гаврюшина // Вопросы философии. 1995. № 6. С. 111–121.
7. Гартман Н. К. Основоположению онтологии. СПб.: Наука, 2003. 640 с.
8. Ильин И. А. О патриотизме // Собрание сочинений: в 10 т. Т. 4 / И. А. Ильин. М.: Русская книга, 1994. С. 240–258.
9. Кассирер Э. Познание и действительность. Понятие субстанции и понятие функции. М.: Гнозис, 2006. 400 с.
10. Лосский Н. О. Мир как органическое целое. М.: Директ-медиа, 2008. 285 с.
11. Лосский Н. О. Характер русского народа // Условия абсолютного добра. Основы этики / Н. О. Лосский. Минск: Изд-во Белорусского Экзархата, 2011. С. 333–523.
12. Мотрошилова Н. В. Мыслители России и философия Запада. М.: Республика; Культурная революция, 2007. 477 с.
13. Муравьев В. Н. Национализм и интернационализм // Овладение временем. Избранные философские и публицистические произведения / В. Н. Муравьев. М.: РОССПЭН, 1998. С. 76–78.
14. Муравьев В. Н. Национальная идея // Овладение временем. Избранные философские и публицистические произведения / В. Н. Муравьев. М.: РОССПЭН, 1998. С. 79–80.
15. Розанов В. В. Сочинения: Иная земля, иное небо... Полное собрание путевых очерков, 1899–1913 гг. / сост., коммент. и ред. В. Г. Сукача. М.: Танаис, 1994. 735 с.
16. Соловьев В. С. Национализм // Энциклопедический словарь / под ред. проф. И. Е. Андреевского; изд.: Ф. А. Брокгауз (Лейпциг); И. А. Ефрон (Санкт-Петербург). СПб.: Типо-Литография И. А. Ефрона, 1897. Т. 20А (40): Наказный атаман – Неясыти. С. 710.
17. Соловьев В. С. Национальный вопрос в России. М.: АСТ: Хранитель, 2007. 506 с.
18. Соловьев В. С. Патриотизм // Энциклопедический словарь / под ред. проф. И. Е. Андреевского; изд.: Ф. А. Брокгауз (Лейпциг); И. А. Ефрон (Санкт-Петербург). СПб.: Типо-Литография И. А. Ефрона, 1898. Т. 23 (45): Патенты на изобретения – Петропавловский. С. 36–38.
19. Трубецкой Н. С. Об истинном и ложном национализме // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. Антология. М., 1993. С. 41–45.
20. Фомин В. Е. Национальный дух и размышления о национальности: С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, Б. П. Вышеславцев // Булгаковские чтения. 2010. № 4. С. 55–62.
21. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб.: Наука, 1995. 656 с.

Between messianism and asceticism: the national question in the context of religious and metaphysical views of S. N. Bulgakov

T. S. Gorodilova¹, T. A. Goryunova²

¹PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of cultural studies, sociology and philosophy, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1837-1515. E-mail: gtspost@yandex.ru

²PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of cultural studies, sociology and philosophy, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-0119-114X. E-mail: tagorunova@inbox.ru

Abstract. Issues of patriotism and the "Russian idea" are traditionally given a lot of attention in Russian intellectual culture. Nevertheless, specific philosophical concepts related to the nation and nationality, international relations do not always fall into the field of detailed study of researchers. The national question is usually considered in the context of the same Russian idea. However, it is in the works of Russian philosophers at the turn of the XIX–XX centuries that the discussion of how relations between peoples should be built in a multinational country begins. The relevance of this topic in the views of S. N. Bulgakov is also due to the fact that the experience of Russian philosophy in the analysis of relations between peoples can become a theoretical basis for the development of modern strategies for the development of cultural and national policy. The purpose of the article is to reveal S. N. Bulgakov's ideas about the nation and the problems of forming national consciousness, patriotism, and the development of civil responsibility. On the example of his ideas, the importance of studying these topics is shown not only from the standpoint of an empirical scientific approach, but also from the worldview and general philosophical foundations. Recognizing the fact that Nations are the result of "ethnographic mixes", the philosopher emphasizes the impossibility of their productive knowledge without including an axiological component, since any nation has a special spiritual core. For its harmonious existence, the interaction of peoples living in one country is necessary. However, according to S. N. According to Bulgakov, the existence of a national identity is not a right, but a civic duty, which implies respect for all ethnic cultures, in which there is no place for "national messianism".

Keywords: Russian philosophy, metaphysics, nation, axiological approach, religiosity, patriotism, national and ethnic identity, nationalism.

References

1. Blecher L. I., Lyubarsky G. Yu. *Glavnyj russkij spor: ot zapadnikov i slavyanofilov do globalizma Novogo Srednevekov'ya* [Main Russian dispute: from Westerners and Slavophiles to globalism of the New Middle Ages]. M. Akademicheskij Project, Institute of the Foundation "Public opinion". 2003. 608 p.
2. Berdyaev N. A. *Nacional'nost' i chelovechestvo* [Nationality and humanity] // *Sud'ba Rossii. Opyty po psikhologii vojny i nacional'nosti* – Fate of Russia. Essay on the psychology of war and nationhood / N. A. Berdyaev. M. MSU. 1990. Pp. 92–100.
3. Bulgakov S. N. *Vojna i russkoe samosoznanie: (Publich. lekcija)* [War and Russian identity: (Public lecture)] // *Trudy po sociologii i teologii : v 2 t. T. 2* – Proceedings of the sociology and theology : in 2 vols. Vol. 2 / S. N. Bulgakov. M. Nauka. 1997. Pp. 143–171.
4. Bulgakov S. N. *Naciya i chelovechestvo* [Nation and humanity] // *Trudy po sociologii i teologii : v 2 t. T. 2* – Works on sociology and theology : in 2 vols. Vol. 2 / S. N. Bulgakov. M. Nauka. 1997. Pp. 644–653.
5. Bulgakov S. N. *Razmyshleniya o nacional'nosti* [Reflections on nationality] // *Sochineniya v 2 t. T. 2* – Works in 2 vols. Vol. 2 / S. N. Bulgakov. M. Nauka. 1993. Pp. 435–457.
6. Vysheslavcev B. P. *Russkij nacional'nyj harakter* [Russian national character] / publ. N. K. Gavryushina // *Voprosy filosofii* – Question of philosophy. 1995. No. 6. Pp. 111–121.
7. Hartman N. *Osnovopolozheniyu ontologii* [To the foundation of ontology]. SPb. Nauka. 2003. 640 p.
8. Il'in I. A. *O patriotizme* [About patriotism] // *Sobranie sochinenij : v 10 t. T. 4* – Collected works : in 10 vols. Vol. 4 / I. A. Ilyin. M. Russkaya kniga. 1994. Pp. 240–258.
9. Kassirer E. *Poznanie i dejstvitel'nost'. Ponyatie substancii i ponyatie funkcii* [Cognition and reality. The concept of substance and the concept of function]. M. Gnosis. 2006. 400 p.
10. Losskij N. O. *Mir kak organicheskoe celoe* [World as an organic whole]. M. Direct-media. 2008. 285 p.
11. Losskij N. O. *Harakter russkogo naroda* [Character of the Russian people] // *Usloviya absoljutnogo dobra. Osnovy etiki* – Conditions of absolute good. Fundamentals of ethics / N. O. Lossky. Minsk. Belarusian Exarchate. 2011. Pp. 333–523.
12. Motroshilova N. V. *Mysliteli Rossii i filosofiya Zapada* [Thinkers of Russia and philosophy of the West]. M. Respublic ; Kulturnaya revoliuciya. 2007. 477 p.
13. Murav'ev V. N. *Nacionalizm i internacionalizm* [Nationalism and internationalism] // *Ovladenie vremenem. Izbrannye filosofskie i publicisticheskie proizvedeniya* – The mastery of time. Selected philosophical and journalistic works / V. N. Muravyov. M. ROSSPEN. 1998. Pp. 76–78.
14. Murav'ev V. N. *Nacional'naya ideya* [National idea] // *Ovladenie vremenem. Izbrannye filosofskie i publicisticheskie proizvedeniya* – The mastery of time. Selected philosophical and journalistic works / V. N. Muravyov. M. ROSSPEN. 1998. Pp. 79–80.
15. Rozanov V. V. *Sochineniya: Inaya zemlya, inoe nebo... Polnoe sobranie putevyh ocherkov, 1899–1913 gg.* [Works: Another earth, another sky... Complete collection of travel essays, 1899–1913] / comp., comments and edited by V. G. Sukach. M. Tanais. 1994. 735 p.
16. Solov'ev V. S. *Nacionalizm* [Nationalism] // *Enciklopedicheskij slovar'* – Encyclopedic dictionary / under the editorship of Professor I. E. Andreevsky; ed.: F. A. Brockhaus (Leipzig), I. A. Efron (St. Petersburg). SPb. Tipo-Lithography of I. A. Efron, 1897. Vol. 20A (40): Punitive chieftain – the tawny owl. P. 710.
17. Solov'ev V. S. *Nacional'nyj vopros v Rossii* [The national question in Russia]. M. AST : Hranitel'. 2007. 506 p.
18. Solov'ev V. S. *Patriotizm* [The patriotism] // *Enciklopedicheskij slovar'* – Encyclopedic dictionary / under the editorship of Professor I. E. Andreevsky; ed.: F. A. Brockhaus (Leipzig), I. A. Efron (St. Petersburg). SPb. Tipo-Lithography of I. A. Efron, 1898. Vol. 23 (45): Patents for inventions – Petropavlovsk. Pp. 36–38.
19. Trubeckoj N. S. *Ob istinnom i lozhnom nacionalizme* [About true and false nationalism] // *Rossiya mezhdu Evropoj i Aziej: Evrazijskij soblazn. Antologiya* – Russia between Europe and Asia: the Eurasian temptation. M. 1993. Pp. 41–45.
20. Fomin V. E. *Nacional'nyj duh i razmyshleniya o nacional'nosti: S. N. Bulgakov, N. A. Berdyaev, B. P. Vysheslavcev* [National spirit and reflections on nationality: S. N. Bulgakov, N. A. Berdyaev, B. P. Vysheslavtsev] // *Bulgakovskie chteniya* – Bulgakov readings. 2010. No. 4. Pp. 55–62.
21. Frank S. L. *Predmet znaniya. Dusha cheloveka* [Subject of knowledge. Soul of man]. SPb. Nauka. 1995. 656 p.

Сущность и особенности философии культуры А. Швейцера

И. В. Пащак

кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии и философии,
Пермский государственный институт культуры.

Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0001-5555-4377. E-mail: nightknight2011@yandex.ru

Аннотация. В статье дается интерпретация философии культуры А. Швейцера. Научная проблематика статьи заключается в попытке осознания сущности культуры, основных тенденций развития, причин ее кризиса и путей их преодоления. Исследуется многогранность понимания культуры первой четверти XX века франко-немецким мыслителем. Статья приобретает свою актуальность в связи со сложной культурной ситуацией в современной Европе, проблемой войны и мира, атомной угрозой, кризисом морали и экологическими катаклизмами. Выявляется гуманистическое и духовное содержание универсального принципа «благоговения перед жизнью» А. Швейцера важного в контексте культуры, антропологии, этики и экологии.

Научный интерес представляет концепция Швейцера, базирующаяся на особом прочтении феномена культуры, взаимоотношении материальных и духовных составляющих социальной жизни. Ценным и продуктивным в свете современной непростой культурной ситуации мы считаем обоснование приоритетности духовного начала в социуме. Статья представляет собой современное прочтение концепции Швейцера, она выкристаллизывает идеи, способствующие гуманизации общества, формированию этического и экологического мышления, устранению разного рода негативных тенденций социального генезиса. Автор статьи не идеализирует данную концепцию, но акцентируются ее положительные стороны или те факторы, которые не были в должной мере учтены научным сообществом.

В качестве решающих факторов ренессанса культуры мыслителем объявляются разум, подлинная нравственность, индивидуальные усилия человека. Через обращение к концепции Швейцера утверждается значимость в настоящее время гуманизма, рационализма, органического и целостного мировоззрения, основанного на ценности любой формы жизни.

Ключевые слова: Швейцер, культура, «этика благоговения перед жизнью», кризис, разум, гуманизм, оптимизм, мировоззрение.

Альберт Швейцер (1875–1965) – один из самых универсальных людей в новейшей истории, который внес огромный вклад в развитие философской мысли, дело гуманизма, мировую культуру в целом.

Цель настоящей статьи – дать современную интерпретацию философии культуры Швейцера, исследовать ее сущность и особенности.

Задачи мы видим следующие:

1. Анализ причин кризиса культуры первой четверти XX в., выдвигаемых Швейцером.
2. Привлечение внимания к важнейшим вопросам духовной культуры, этики, а также самой личности Швейцера.
3. Выступление в защиту гуманизма, обоснование важности нравственных ценностей, созидания в современном мире.

Научная проблематика статьи – сущность культуры, основные тенденции развития, осознание причин ее кризиса и поиск путей их преодоления. Эти ключевые вопросы рассматриваются через призму концепции Швейцера. Мы не склонны идеализировать данную концепцию и далеки от мысли искусственно актуализировать ее. Но не лишним будет услышать предостережения, которые мы обнаруживаем в трудах мыслителя. История по своей сути циклична, и прошлое неразрывно связано с настоящим. Посредством интерпретации концепции Швейцера мы приближаемся к истине и достойно можем ответить на вызовы современности.

Актуальность статьи вырисовывается четко. Кризис культуры, деструкция нравственных ценностей и гуманности, войны и эпидемии, атомная угроза – это те современные факторы, которые придают нашей работе значимость. Мы вновь, как и сто лет назад, вынуждены констатировать кризис культуры и искать выход из него. Отказ от этих поисков будет означать начало конца.

Творчество философа активно изучалось в середине XX века, сейчас подобных исследований не так много. Более известны его музыкальная и врачебная деятельность. В меньшей степени это относится к его философии культуры. Она не была в полной мере осмыслена и оценена современниками и потомками, и мы стремимся отчасти устранить эту несправедливость. В этом *научная актуальность* данной статьи.

В нашей работе мы будем опираться на философский труд Швейцера «Философия культуры», прежде всего, на его вторую часть «Культура и этика» («Kultur und ethik», 1923). В статье будут использоваться материалы сочинений авторов – исследователей творчества Швейцера, таких как: В. А. Карпушин, К. И. Коничев, А. Н. Кечетов, Б. М. Носик, Ю. А. Левада, И. В. Венгрова, Г. Геттинг, Н. С. Португалов, М. Шагинян, И. Лазари-Павловская, И. А. Мусский [1; 2; 5–11; 13; 15]. Среди более поздних исследователей, обращавшихся к его наследию, отметим М. Мартина (США) и Мари-Терезу Лайен (Франция). Перу последней принадлежит диссертационное исследование «Альберт Швейцер: человек между двух культур» (2007).

Учитывая большое количество трудов, посвященных Швейцеру, не лишним будет определить ряд основных подходов к исследованию его творчества. Авторы, которых мы упоминаем в нашей статье, рассматривают, например, разные аспекты *философского учения Швейцера* (В. А. Карпушин, С. С. Горбунов, Е. В. Завадская, И. Лазари-Павловская, М. Мартин), *гуманизм* Швейцера и его деятельность, связанную с *борьбой за мир* (А. Н. Кечетов, В. А. Петрицкий), его *врачебную практику в Африке* (Н. С. Португалов, Н. В. Венгрова, К. И. Коничев). Определенная группа исследователей обращается прежде всего к самой *личности* мыслителя и его *биографии, жизненному пути* (здесь мы можем упомянуть Г. Геттинга, Ю. Леваду, М. Шагинян, Б. М. Носика, И. А. Мусского). Диссертация Мари-Терезы Лайен – это в большей степени исследование *культурологических* факторов, повлиявших на личность и творчество Швейцера. Важно отметить, что сочинения советских авторов, написанных в середине XX в., имеют *идеологический, политизированный* характер, концепция Швейцера рассматривается здесь в свете критики капиталистического общества, милитаризма, колониальной системы и проч. (И. В. Венгрова, А. Н. Кечетов, К. И. Коничев и др.). Этот путь мы считаем в большей степени неприемлемым в наше время.

В своей статье мы *строго не придерживались* определенного подхода, считая своей главной задачей высветить прежде всего сильные, положительные стороны философии культуры Швейцера, показать ее потенциал и практическую значимость в условиях кризиса культуры. Эту задачу мы решали, обращаясь непосредственно к трудам франко-немецкого мыслителя, во вторичной литературе мы брали те идеи, которые «работали» на раскрытие обозначенной темы. Проблемы культуры мы разбирали в свете проблемы человека, заботы о его будущем, его величии и достоинстве, поэтому наш подход (если это необходимо) позволено определить как *гуманистический*. Швейцер был явлением своей эпохи, но мы стремились дать его концепции культуры современную интерпретацию.

Швейцер не просто мыслитель, теоретик, но прежде всего практик, превосходно знавший жизнь изнутри. Написание сочинения «Культура и этика», как известно, сочеталось с тяжелейшим трудом врача в тяжелейших для европейца климатических условиях в африканском Габоне [17]. Учение Швейцера о культуре – это не размышления педанта-интеллектуала или кабинетного ученого, а размышления вдумчивого мыслителя, знавшего и любившего жизнь.

Мы стремились воссоздать направление мысли Швейцера, продемонстрировать связь времен, прошлого, настоящего и грядущего, обращаясь к его концепции.

«Культура и этика» была написана в тяжелое для Европы время, после Первой мировой войны. Швейцер постулирует упадок, или «закат», культуры. Прежде всего, вероятно, речь идет о европейской культуре, хотя говорится о культуре в целом. Швейцер отмечает: «Мы живем в условиях, характеризующихся упадком культуры. И не война создала эту ситуацию – она сама есть лишь ее проявление» [16, с. 33]. И еще: «Мы сошли со столбовой дороги развития культуры, так как нам не свойственно задумываться над судьбами того, что принято называть культурой» [16, с. 33]. И далее: «Но сейчас уже для всех очевидно, что самоуничтожение культуры идет полным ходом» [16, с. 34]. Обратим внимание на ключевое слово – «самоуничтожение». Швейцер, разумеется, не был единственным философом того времени, который отмечает кризис культуры. Эта идея тогда витала в воздухе, многие философы констатировали «закат культуры», как врач констатирует болезнь. Например, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, М. де Унамуно, Х. Ортега-и-Гассет, О. Шпенглер и др. Причиной кризиса культуры

Швейцер считает кризис мировоззрения и философии. Происходит крах оптимизма, рационализма, нарушается связь между духовным и материальным, последнее начинает торжествовать над первым. Швейцер отмечает и слабое знание человечества о самом себе, о своей истинной сущности и ценностях. Он считает эталоном философию и культуру Просвещения с его оптимизмом, верой в прогресс, разум. Однако с середины XIX века ситуация меняется, философия начинает выполнять другую роль, перестает направлять культуру и политику, теряет связь с моралью, то есть перестает быть аутентичной. Он описывает это так: «...философия после своего крушения в середине XIX столетия превратилась в пенсионера, вдали от мира перебирающего то, что удалось спасти... Философия почти стала историей философии. Творческий дух почти покинул ее. Все больше и больше она становится философией без мышления. Конечно, она анализировала результаты частных наук, но элементарное мышление перестало быть свойственно ей» [16, с. 37]. По убеждению мыслителя, философия должна питать культуру идеалами, ценностями, направлять ее. Этого, по мнению Швейцера, не происходит. Нынешнее состояние культуры характеризуется как «бескультурие».

Далее обозначим социальные и духовные факторы, которые, по мнению философа, разрушают культуру:

А. Перенапряжение, сверхзанятость современного человека. Это связано с вовлеченностью людей в процесс материального производства, изнурительная работа, например, на фабрике. В результате у них формируется настоятельная потребность в отдыхе, бездействии. Познание окружающего мира, рефлексия, движение мысли – все это выносятся за скобки или оказывается за бортом.

Б. В качестве побочного эффекта научно-технического прогресса у людей отмечается узкая специализация и даже ограниченность, нет масштаба.

В. Регресс гуманизма, нарушение связи в системе «человек – общество». Таким образом, Швейцер видит пугающую тенденцию в духовной культуре второй половины XIX века, от участливости и гуманизма к индифферентности и бесчеловечности. Особенно он обеспокоен тем, что антигуманность пускает свои корни в таких важнейших сферах нашего бытия, как воспитание, образование, литература. По нашему мнению, философ несколько идеализирует прошлые времена, не все в эпоху Просвещения было благополучно, проявлений жестокости было достаточно. Вспомним кровавые революции в Англии и Франции, колонизацию Нового света. Швейцер пишет: «В современном преподавании и в современных школьных учебниках гуманность оттеснена в самый темный угол, как будто перестало быть истиной, что она является самым элементарным и насущным при воспитании человеческой личности, и как будто нет никакой необходимости в том, чтобы вопреки воздействию внешних обстоятельств сохранить ее и для нашего поколения» [16, с. 46].

Г. Вовлеченность индивида в институты, корпорации, потеря самостоятельности.

Д. Жесткое давление на человека со стороны общества, потеря самостоятельности в мышлении, механическое усвоение социальных идей. Швейцер называет этот феномен «поглощением современного человека обществом». Также философ называет свою эпоху безвременья «новым средневековьем». По Швейцеру, «новое средневековье» – отказ людей от свободы мысли, забвение истины и триумф пропаганды. Пророческие слова. А ведь они были написаны в 1923 году, еще до прихода к власти нацистов в Германии и Италии, еще до факельных шествий и сожжения книг, не говоря об их массовых преступлениях. Добавим, что в годы Второй мировой войны Швейцер не пойдя на сближение с новой нацистской властью в Германии, откажется от приглашения Геббельса вернуться в Европу. Мыслитель замечает: «Так мы вступили в новое средневековье. Всеобщим актом воли свобода мышления изъята из употребления, потому что миллионы индивидов отказываются от права на мышление и во всем руководствуются только принадлежностью к корпорации» [16, с. 49].

Такова в общих чертах картина упадка культуры, духовной нищеты, нарисованная Швейцером. Бесцельно говорить только о минувшем, но несложно провести параллели и убедиться, что культура первой четверти XXI века имеет схожие симптомы болезни.

Рассмотрим далее те меры, которые были предложены философом по возрождению культуры, некоторые идеи его теоретической программы. Швейцер стремится доказать ее состоятельность собственной деятельностью. «В начале было дело» – эти слова Гёте стали девизом Швейцера. Программа основана на особом понимании сущности культуры. Швейцер предлагает рационально-этическую концепцию культуры (определим ее так), где решающими становятся факторы разума и этики. Мыслитель не считает нужным различать культуру и

цивилизацию, это «не оправдано ни лингвистически, ни исторически». Он понимает, что важнее провести демаркационную линию между этической культурой и неэтической («бескультурьем»). Приведем его дефиницию культуры: «В наиболее общих чертах культура – это прогресс материальный и духовный прогресс как индивидов, так и всевозможных сообществ. В чем он состоит? Прежде всего в смягчении как для тех, так и для других борьбы за существование» [16, с. 51]. По Швейцеру, разум человека ослабляет борьбу за существование, обеспечивает господство над природой и влияет на образ мыслей, а далее – на поведение. Здесь чувствуется влияние идей эпохи Просвещения. Но, может, именно в рационализме и заключается истина? Почему она должна быть в иррационализме или агностицизме? Может, этой твердой веры в человеческий *ratio* не хватает человечеству сейчас? Отказ от мышления неизбежно ведет к господству материальных ценностей над духовными, к «бескультурью». Философ также пересматривает роль этического начала. Она решающая. Этика должна быть базисом мировоззрения и культуры. Кризис современной культуры объясняется тем, что научно-технические и художественные достижения заменяют этику. По Швейцеру, деструкция этики приводит к войнам, к национализму, ксенофобии. Показателен, на наш взгляд, пример нацистской Германии (о которой Швейцер тогда еще не знал), где на высоком уровне была армия, наука, техника. В меньшей степени было развито искусство и был полный крах подлинной морали. Следствием это стали: миллионы жертв, концлагеря, геноцид, разрушения городов и деревень. Услышав Швейцера, зададимся вопросом положив руку на сердце: много ли мы сейчас думаем и говорим об этике? Думается, значительно меньше, чем об искусстве, технике, экономике или войне. К чему могут привести такие легкомыслие и неадекватность?

Еще одним опасным заблуждением общества, неким подводным камнем для генезиса культуры философ считает оптимизм. Этот оптимизм он называет «выхолощенным», то есть не базирующимся на фактах или практических результатах. Корни оптимистического мировоззрения – это философия Гегеля и просветителей. Но времена изменились, изменилась и культурная ситуация. Швейцер не предлагает полностью отказаться от оптимистического мировоззрения, но оно должно быть иного плана, лежащим на трех китах: этике, разуме, реальности. Что касается пессимизма в духе Шопенгауэра, то он Швейцером не поддерживается.

Итак, мы проиллюстрировали черты и причины упадка мировой культуры первой четверти XX века. Возникает обоснованный вопрос: есть ли возможность ренессанса культуры? Видение ее восстановления Швейцер изложил в своей знаменитой «этике благоговения перед жизнью» (лат. «*veneratio vitae*», фран. «*le respect de la vie*», нем. «*ehrfurcht von dem Leben*»). «Этика благоговения перед жизнью» – это не только этическая концепция Швейцера, это универсальный принцип, изложенный в «Культуре и этике». Данный принцип также часто именуют «уважением к жизни». Мыслитель так говорит об его истоках: «Эти 3 острова на реке Огове, у деревни по течению Игендия, в 80 километрах от Ламбарене вниз при виде которых в сентябрьский день 1915 года у меня возникла мысль, что благоговение перед жизнью есть основной принцип морали и настоящего гуманизма» [11, с. 206].

В отличие от ряда мыслителей конца XIX и начала XX века Швейцер предлагает положительную программу действий по возрождению культуры, он верит, что это возможно. Философ не высказывает пессимистические, бесплодные по сути идеи подобно Шопенгауэру или Шпенглеру. Швейцер полагает, что естественный упадок культуры – это серьезная проблема, «нечто страшное». Но при этом нужны продуманные шаги для осуществления культурного ренессанса. Мы не можем уподобиться человеку, приговоренному к казни, который покорно ждет, когда за ним придут и поведут на эшафот. Необходимы новые методы, новые критерии для выхода из трудной ситуации.

Подход мыслителя к вопросу возрождения культуры *индивидуалистический*. Прежде чем будут происходить положительные этические сдвиги в социуме, цивилизации в целом, они должны произойти в индивиде. Движение таково: от индивида к обществу, а не наоборот. Давление социума на человека недопустимо и неэффективно. Подобный подход философа близок идеям других великих гуманистов – Л. Толстого и М. Ганди, противостоит славянофилам и марксизму. Вспомним слова Толстого о том, что одна свеча может зажечь тысячи, также один человек может воодушевить тысячи других людей. О некоторой схожести взглядов Швейцера, Л. Толстого и М. Ганди пишут С. С. Горбунов [3] и В. А. Петровицкий [12]. При этом, безусловно, можно обнаружить и различия в их концепциях, так как каждый из этих мыслителей – отдельная галактика.

Добавим, что Швейцер подчеркивает важность возрождения общечеловеческой культуры, а не лишь культуры отдельной страны, например, родных для него Франции и Германии.

Вводится также термин «культурного человечества». В течение XX века такого единства не было, и это было большой бедой для человечества.

Принцип «благоговения перед жизнью» включает в себя ряд компонентов.

1. Целостное и органическое мировоззрение, основанное на оптимизме и этике. Должны быть четкие моральные императивы для каждого человека, установка на саморазвитие и рефлексию.

2. Требование работы мысли, осознания смысла своей жизни и смысла мира. Идеалом вдумчивости для Швейцера выступает восточная философия. По мнению философа, важен сам факт мышления, если нет гарантий, что человек мыслящий многого достигнет, то в любом случае это лучше, чем отсутствие мысли, «сон разума» или «летаргия бездумья» [16]. Вдумаемся в эти два последних слова. «Летаргия бездумья». Как важно не допускать ее ни в XX, ни в новом XXI веке.

3. Вводится универсальное положение «Я есть жизнь, которая хочет жить, я есть жизнь среди жизни, которая хочет жить». Оно противопоставлено принципу Декарта «Мыслю, следовательно, существую», который, по мнению Швейцера, абстрактен. При вполне благожелательном отношении Швейцера к рационализму, этот чисто рационалистический принцип отвергается, так как он обращен лишь к сфере мышления, не имеет этического и витального содержания. Подтверждение своего положения франко-немецкий философ обнаруживает в самой жизни, в практике [17; 18].

4. На платформе «этики благоговения перед жизнью» формулируются категории Добра и Зла. Дефиниция их простая и универсальная: «Добро – то, что служит сохранению и развитию жизни, зло есть то, что уничтожает жизнь или препятствует ей» [16, с. 307]. Подобное понимание этики уводит нас от отношений сугубо между человеком и человеком. Не менее ценным является взаимодействие индивида с растениями, животными, всеми обитателями Земли. «Этика благоговения перед жизнью» получает здесь еще и *экологическое измерение*, что очень важно для нас, живущих в условиях перманентного экологического кризиса. Профессор М. Мартин называет его этику «биоцентричной» [20]. Человек должен быть ответственен и проявлять волю. По Швейцеру, сострадание и любовь недостаточны. Этика – нечто большее, чем сострадание и любовь.

5. Требование самоотречения, отказ от эгоизма и самоуспокоенности. Приоритетным необходимо сделать заботу о других людях и живых существах (эгоизм заменяется альтруизмом).

6. Прощение критики окружающих или осуждения с их стороны. Действие вместо шума, дискуссий или конфликтов.

7. В сложных ситуациях моральных дилемм, когда полностью вреда или жертв избежать не представляется возможным, нужно делать необходимое, заботиться о том, чтобы они были минимальны. Швейцер приводит пример крестьянина, который косит траву для корма своих коров. Здесь вред, наносимый растениям, оправдан.

8. Этический идеализм Швейцера и важность самореализации индивида (такую характеристику учению дает М. Мартин) [20].

9. Нацеленность в поведении на гуманность, она должна быть естественной («Мы должны вновь поднять на щит священные права человека»). Приведем оценку В. А. Карпушина: «Швейцер нес людям, как искру, украденную у бога, свой факел этики благоговения перед жизнью, чтобы защитить гуманизм, обеспечить возрождение культуры, укрепить мир на земле, отстоять равенство... народов...» [5, с. 189].

В «Философском словаре» (под ред. И. Т. Фролова) принципу «благоговения перед жизнью» дается такая оценка: «Швейцер рассматривал этот принцип как своеобразный “фильтр” против отрицательных последствий цивилизации, видя в нем перспективу морального совершенствования человечества» [14, с. 545].

В заключение подведем *итоги* анализа концепции Швейцера.

1. Констатируется глубокий кризис, упадок мировой культуры, «новое средневековье».

2. Кризис культуры можно и необходимо преодолеть.

3. Причинами упадка культуры Швейцер считает несостоятельность и ущербность современной философии, которая неспособна предложить ценности и идеалы, а также ослабление влияния на социум разума и этики.

4. На философскую концепцию и этику Швейцера повлияли, как отмечает М.-Т. Лайен, протестантский гуманизм, в духе которого он воспитывался, происхождение философа (Эльзас – пересечение двух культур: французской и немецкой), а также восточная философия, романтизм И. Гёте и др. [4; 19].

5. Эталоном для Швейцера является эпоха Просвещения с культом разума, с твердой верой в прогресс.

6. Категории «культура» и «цивилизация» не противопоставляются. Нам представляется, что это в действительности так. Например, можно в равной степени говорить о культуре и цивилизации Древнего Египта или Вавилона.

7. Для преодоления регресса культуры философ предлагает усилить позиции рационализма (человек должен мыслить о себе и мире), моральные ценности и императивы должны составить фундамент мировоззрения людей. [10; 14]. По нашему убеждению, к этой плодотворной идее важно обратиться и сейчас, в первой четверти XXI века. Уважение перед человеческим разумом противопоставить иррационализму, мистицизму, нежеланию мыслить, откровенной глупости. Твердые, словно кристаллы, моральные принципы противопоставить аморализму, пошлости, стяжательству, лжи и жестокости. Также полагает М. Т. Лайен: «Доминирующая мотивация Швейцера – найти путь, который позволит народам мира избежать саморазрушения» [19, р. 138].

8. Декларируется ценность гуманизма. В основе концепции Швейцера всегда находится личность, концепция мыслителя – это маяк человечности. Его призыв важно услышать и нашим современникам, живущим в эпоху пропаганды и насилия. Подлинный гуманизм, который развивает философ, позволяет человеку оставаться человеком, не допускает деградации его до уровня животного, может снизить уровень преступности, предотвратить войны.

9. Основой понимания культуры Швейцера является «этика благоговения перед жизнью». Этот принцип («дух мира» по выражению М.-Т. Лайен) выстраивает отношения человека с другими людьми и с природой, утверждает и оберегает жизнь в любых проявлениях. Такой подход очень важен для современного человека в условиях экологического кризиса.

10. Концепция Швейцера – это не только теория, ее идеи нашли свое воплощение во врачебной практике в Африке, в борьбе за мир, за отмену ядерного оружия [6]. В этом плане Швейцера трудно сравнить с кем-то, он – уникальное культурное явление, он продемонстрировал, как много может создать Один человек. Отметим, что больничный комплекс в Ламбарене существует до сих пор и продолжает гуманитарную деятельность.

11. Концепция мыслителя по своему характеру индивидуалистична. Индивид противопоставлен социуму, вырабатывает свою этику. Вероятно, это крайность. Индивид не должен противопоставлять себя социуму, необходимо найти свое место в нем, но с сохранением внутренней свободы.

По нашему убеждению, философская концепция Швейцера в какой-то мере *идеалистична* и *наивна*, но она содержит множество рациональных зерен и требует своих современных интерпретаций. Она может быть рассмотрена в рамках учебных курсов: философии, культурологии, философии культуры, этики, экологии в высших учебных заведениях, его сочинения ждут своего внимательного чтения и переосмысления. Учение способствовало в определенной мере гуманизации европейского общества, формированию этического и экологического мышления современного человека. Швейцер снабжает нас инструментарием созидания, труда, мысли и оптимизма. Но добавим, что научный потенциал философии культуры этого мыслителя в полной мере не использован.

Список литературы

1. Венгрова И. В. Доктор джунглей // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 128–140.
2. Геттинг Г. Встречи с Альбертом Швейцером // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 5–114.
3. Горбунов С. С. Ганди и Швейцер: фактор ахисмы // Вопросы философии. № 14. 2018. С. 178–186.
4. Завадская Е. В. Альберт Швейцер о восточной философии // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 190–198.
5. Карпушин В. А. Философия культуры Альберта Швейцера // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 169–189.
6. Кечетов А. Н. Альберт Швейцер – борец за мир // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 148–169.
7. Коничев К. И. За экватором у доктора Швейцера // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 114–123.
8. Лазари-Павловская И. Швейцер и Ганди // Азия и Африка сегодня. № 1. 1971. С. 34–37.
9. Левада Ю. А. Альберт Швейцер – мыслитель и человек // Вопросы философии. № 12. 1965. С. 81–88.

10. Мусский И. А. 100 великих мыслителей / И. А. Мусский. М. : Вече, 2002. 688 с.
11. Носик Б. М. Альберт Швейцер / Б. М. Носик. М. : Молодая гвардия, 1971. 416 с.
12. Петрицкий В. А. Эстафета гуманизма (Лев Толстой и Альберт Швейцер) // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 198–213.
13. Португалов Н. С. В гостях у Альберта Швейцера // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 123–128.
14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М. : Политиздат, 1986. 590 с.
15. Шагинян М. Альберт Швейцер // Альберт Швейцер – великий гуманист XX века : воспоминания и статьи. М. : Наука, 1970. С. 140–148.
16. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. М. : Прогресс, 1973. 443 с.
17. Швейцер А. Письма из Ламбарене / А. Швейцер. Л. : Наука, 1989. 488 с.
18. Швейцер А. Проблема этики в ходе развития человеческой мысли / А. Швейцер. М. : Прогресс, 1992. 454 с.
19. Lawen M.-T. Albert Schweitzer: A man between two cultures / M.-T. Lawen. University of Hawaii Library, 2007. 137 p.
20. Martin, Mike W. Rethinking Reverence for life // Between the species. Vol. 9 (4). California : Chapman University, 1993. Pp. 204–213.

Essence and features of A. Schweitzer's philosophy of culture

I. V. Pashchak

PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of cultural studies and philosophy,
Perm State Institute of culture.
Russia, Perm. ORCID: 0000-0001-5555-4377. E-mail: nightknight2011@yandex.ru

Abstract. The article gives an interpretation of A. Schweitzer's philosophy of culture. The scientific problem of the article is an attempt to understand the essence of culture, the main development trends, the causes of its crisis and ways to overcome them. The article examines the versatility of understanding the culture of the first quarter of the twentieth century by the Franco-German thinker. The article becomes relevant in connection with the complex cultural situation in modern Europe, the problem of war and peace, the nuclear threat, the moral crisis and environmental disasters. The author reveals the humanistic and spiritual content of the universal principle of "reverence for life" by A. Schweitzer, which is important in the context of culture, anthropology, ethics and ecology.

Of scientific interest is Schweitzer's concept, which is based on a special reading of the phenomenon of culture, is the relationship between the material and spiritual components of social life. We consider the justification of the priority of the spiritual principle in society to be valuable and productive in the light of the current difficult cultural situation. The article is a modern interpretation of Schweitzer's concept, it crystallizes ideas that contribute to the humanization of society, the formation of ethical and environmental thinking, and the elimination of various negative trends of social genesis. The author of the article does not idealize this concept, but emphasizes its positive aspects or those factors that were not properly taken into account by the scientific community.

As the decisive factors of the cultural Renaissance, the thinker declares reason, true morality, and individual efforts of a person. Through an appeal to Schweitzer's concept, the significance of humanism, rationalism, an organic and holistic worldview based on the value of any form of life is confirmed at the present time.

Keywords: Schweitzer, culture, "ethics of reverence for life", crisis, reason, humanism, optimism, worldview.

References

1. Vengrova I. V. *Doktor dzhunglej* [Doctor of the jungle] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 128–140.
2. Götting G. *Vstrechi s Al'bertom Shvejcerom* [Meetings with Albert Schweitzer] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 5–114.
3. Gorbunov S. S. *Gandi i Shvejcer: faktor ahimsy* [Gandhi and Schweitzer: factor ahimsa] // *Voprosy filosofii* – Question of philosophy. No. 14. 2018. Pp. 178–186.
4. Zavadskaya E. V. *Al'bert Shvejcer o vostochnoj filosofii* [Albert Schweitzer about Eastern philosophy] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 190–198.
5. Karpushin V. A. *Filosofiya kul'tury Al'berta Shvejcera* [Philosophy of culture of Albert Schweitzer] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 169–189.

6. Kechetov A. N. *Al'bert Shvejcer – borec za mir* [Albert Schweitzer – a fighter for peace] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 148–169.
7. Konichev K. I. *Za ekvatorom u doktora Shvejcera* [Over the equator at doctor Schweitzer] // *Al'bert Shvejcer – velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memoirs and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 114–123.
8. Lazari-Pavlovskaya I. *Shvejcer i Gandi* [Schweitzer and Gandhi] // *Aziya i Afrika segodnya* – Asia and Africa today. No. 1. 1971. Pp. 34–37.
9. Levada Yu. A. *Al'bert Shvejcer – myslitel' i chelovek* [Albert Schweitzer – thinker and man] // *Voprosy filosofii* – Question of philosophy. No. 12. 1965. Pp. 81–88.
10. Musskij I. A. *100 velikih myslitelej* [100 great thinkers] / I. A. Mussky. M. Veche. 2002. 688 p.
11. Nosik B. M. *Al'bert Shvejcer* [Albert Schweitzer] / B. M. Nosik. M. Molodaya Gvardiya. 1971. 416 p.
12. Petrickij V. A. *Estafeta gumanizma (Lev Tolstoj i Al'bert Shvejcer)* [The relay-race of humanity (Lev Tolstoy and Albert Schweitzer)] // *Al'bert Shvejcer– velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 198–213.
13. Portugalov N. S. *V gostyah u Al'berta Shvejcera* [Visiting Albert Schweitzer] // *Al'bert Shvejcer– velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memories and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 123–128.
14. *Filosofskij slovar'* – Philosophical dictionary / ed. by I. T. Frolov. 5th ed. M. Politizdat. 1986. 590 p.
15. Shaginyan M. *Al'bert Shvejcer* [Albert Schweitzer] // *Al'bert Shvejcer– velikij gumanist XX veka : vospominaniya i stat'i* – Albert Schweitzer, the great humanist of the twentieth century : memoirs and articles. M. Nauka. 1970. Pp. 140–148.
16. *Shvejcer A. Kul'tura i etika* [Culture and ethics] / A. Schweitzer. M. Progress. 1973. 443 p.
17. *Shvejcer A. Pis'ma iz Lambarene* [Letters from Lambarene] / A. Schweitzer. L. Nauka. 1989. 488 p.
18. Schweitzer A. *Problema etiki v hode razvitiya chelovecheskoj mysli* [The problem of ethics in the course of the development of human thought] / A. Schweitzer. M. Progress. 1992. 454 p.
19. Lawen M.-T. *Albert Schweitzer: A man between two cultures* / M.-T. Lawen. University of Hawaii Library. 2007. 137 p.
20. Martin, Mike W. *Rethinking Reverence for life* // *Between the species*. Vol. 9 (4). California : Chapman University. 1993. Pp. 204–213.

Социально-философский аспект соотношения права и морали в учениях Ганса Кельзена и Герберта Харта

А. А. Кононов

аспирант кафедры истории и философии, Череповецкий государственный университет.
Россия, г. Череповец. E-mail: Alexey190489@mail.ru

Аннотация. В статье представлен социально-философский анализ концепций соотношения права и морали, предложенных видными философами права XX века Гансом Кельзеном и Гербертом Лайоном Адольфусом Хартом.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена значительным вкладом названных мыслителей в понимание проблемы взаимодействия права и морали в обществе. Рассматриваемые концепции оказали заметное влияние на развитие философских представлений о праве, морали и их соотношении в обществе во второй половине XX – начале XXI века.

Вместе с тем анализ имеющейся литературы по теме исследования показывает, что с точки зрения предмета социальной философии концепции Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта изучены недостаточно широко. При этом полагаем, что идеи философов имеют важное значение для понимания соотношения права и морали через призму отношения «человек – общество».

В настоящей статье ставится цель не только проанализировать с точки зрения предмета социальной философии содержание концепций соотношения права и морали Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта, но и посредством сравнения выявить присущие им общие черты и существенные отличия, а также определить преимущества названных концепций и их недостатки.

В результате проведенного исследования установлено, что рассматриваемые философы равным образом разграничивают право и мораль в качестве самостоятельных социальных регуляторов, между которыми отсутствует необходимая взаимосвязь. Однако данное общее положение основывается на различных аргументах, определяющих принципиальное отличие указанных учений друг от друга.

По результатам исследования представлено критическое осмысление концепций соотношения права и морали Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта, их значение в определении взаимодействия данных социальных регуляторов в контексте отношения «человек – общество».

Ключевые слова: Г. Кельзен, Г. Л. А. Харт, разграничение права и морали, относительная моральная система, идея выживания, минимальное содержание естественного права и морали.

Над постановкой проблемы соотношения права и морали и путями ее решения размышляли философы со времен Античности и до наших дней. Как справедливо отмечает В. В. Лапаева, «глубина и оригинальность в подходе к решению именно этого вопроса в значительной мере определяют вклад исследователя в развитие философско-правового знания» [10, с. 242].

Соотношение права и морали является предметом исследования сразу нескольких философских дисциплин: социальной философии, этики и философии права, каждая из которых рассматривает указанное соотношение в определенном аспекте.

Для этики и философии права важно, в первую очередь, дифференцировать право и мораль, определив их сущностные характеристики. Следовательно, для названных философских дисциплин тема соотношения права и морали коррелирует с проблемой сущности данных феноменов.

В ином ключе рассматривается соотношение указанных социальных регуляторов в социальной философии. Предметом критического осмысления социальной философии является отношение «человек – общество». Следовательно, право и мораль рассматриваются в социальной философии через призму указанного отношения, с одной стороны, как социальные регуляторы, опосредующие взаимодействие элементов социума, с другой стороны, как носители социокультурных смыслов.

При этом в философии нет единства подходов относительно соотношения права и морали. Как правило, различия в понимании данной проблемы коррелируют философскому типу правопонимания (естественно-правовые концепции правопонимания и концепции юри-

дического позитивизма). Если для естественно-правовых воззрений характерно утверждение единства и всеобщности нормативно-ценностных закономерностей, то юридический позитивизм стремится освободить право от нравственной коннотации [11, с. 26–27].

Значимость исследования диалектического взаимодействия права и морали для социальной философии обусловлена тем, что указанные социальные регуляторы, как отмечают исследователи, упорядочивают взаимодействие элементов социума, обеспечивая одновременно порядок и развитие общества [13, с. 3]. Однако представляется существенным уточнение, что право и мораль не просто процедурно упорядочивают многообразные общественные отношения, но и обеспечивают связь индивида с социальным целым в контексте общей культуры.

В частности, проблематика соотношения права и морали имеет непосредственное значение для практики регулирования общественных отношений. Определение форм и степени взаимодействия права и морали в различных сферах общественного бытия и на разных стадиях их формирования и реализации позволит добиться устойчивого и эффективного взаимодействия отдельных индивидов и социальных групп, в том числе на уровне социальных интеракций, разрешения социальных конфликтов и упорядочения разнонаправленных интересов.

Решение названной задачи позволит также установить источники содержания и оптимальные формы взаимодействия в обществе права и морали на конкретном историческом этапе развития общества, поскольку объем и интенсивность регулирования общественных отношений зависит от самого социума [21, с. 56].

Обозначенная актуальность изучения соотношения права и морали в обществе обуславливается и тем, что для современного этапа развития общества и общественного сознания характерно не только усиление взаимодействия права и морали, но и неуклонное расширение пределов действия и усиление значения права в системе социальной регуляции [3, с. 15–16; 8, с. 122].

В этой связи представляется особенно важным сущностное разграничение права и морали в обществе.

Значительный вклад в постановку и решение указанной проблемы сделан двумя наиболее влиятельными философами права XX века: австрийцем Гансом Кельзеном (1881–1973) и англичанином Гербертом Лайонелом Адольфусом Хартом (1907–1992).

Философское наследие указанных мыслителей остается предметом пристального изучения как в зарубежной, так и в отечественной философии права. В частности, еще во второй половине XX века развернулись оживленные дискуссии относительно исследуемого в настоящей статье позитивистского взгляда на соотношение права и морали между Г. Л. А. Хартом [19; 20] с одной стороны и Л. Л. Фуллером [17] и Э. Боденхаймером [2] с другой стороны. И по сей день споры между мыслителями относительно предложенной модели соотношения права и морали не утихают, что, несомненно, свидетельствует об ее актуальности и значимости [5; 6; 14; 15; 23].

Следует, однако, отметить, что рассматриваемые воззрения недостаточно востребованы в социальной философии. Вместе с тем предложенные Г. Кельзеном и Г. Л. А. Хартом концепции разграничения права и морали имеют несомненное значение и для предмета социальной философии.

Поэтому представляется актуальным и значимым обратиться к сравнительному анализу философских взглядов на проблему соотношения права и морали Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта, выявлению их общих черт и различий, установление значимости предложенных концепций с точки зрения социальной философии.

Методология настоящего исследования предполагает анализ подходов к соотношению права и морали Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта, их сравнение с последующим выделением положительных сторон каждого подхода и имеющихся недостатков.

Концепция соотношения права и морали Г. Кельзена изложена в его основной работе «Чистое учение о праве». Данное соотношение анализируется Г. Кельзеном с точки зрения содержания и формы. При этом Г. Кельзен приходит к выводу, что нормативное содержание права и морали не является критерием их разграничения.

Критикуя попытки содержательного разграничения права и морали, Г. Кельзен приводит следующие аргументы.

Во-первых, одни и те же поведенческие акты равным образом могут регламентироваться как правом, так и моралью.

Во-вторых, по его мнению, несостоятельна предложенная И. Кантом концепция разграничения права и морали, согласно которой право определяет внешнее поведение, а мораль

касается только внутреннего [9, с. 80]. Позиция Г. Кельзена основывается на том обстоятельстве, что действия индивидов в обществе могут быть мотивированы разнонаправленными склонностями и интересами. Соответствующая разнонаправленность анализируется им с двух позиций: во-первых, между индивидами, вступающими в общественные отношения, во-вторых, в сознании конкретного индивида.

Желаемое поведение индивида в обществе обеспечивается посредством нормы, предписывающей определенное поведение. Однако сама по себе норма не может устранить склонности или эгоистические интересы человека, побуждающие его к действию или бездействию [9, с. 81], и мораль как социальный регулятор теряет свою действенность. Моральная норма может быть действенной, если она регламентирует и внешнее поведение, а не замыкается только на внутренних мотивах.

Таким образом, если в этическом учении И. Канта для моральности достаточно лишь доброй воли самой по себе, независимо от ее фактического проявления во внешнем поведении индивида [1, с. 328], то для Г. Кельзена моральность предстает в виде диалектического единства внутреннего мотива и внешнего поведения, в котором данный мотив себя проявляет. В данном контексте разграничение права как регулятора внешнего поведения и морали как регулятора внутреннего поведения теряет свое значение.

Рассматривая вопрос об отношении содержания права и морали, Г. Кельзен обозначает весьма важную социальную проблему. Сложно организованное и дифференцированное общество не предполагает наличия единой морали. Моральные представления могут существенным образом отличаться как между различными социальными группами, так и между отдельными индивидами. Кроме того, моральные представления и ценности исторически изменчивы и коррелируют общему культурному контексту общества.

Следовательно, если утверждается тезис о моральности права как его сущностной характеристике, то необходимо установить, какой конкретной моральной системе из числа действующих в обществе соответствует наличное позитивное право [9, с. 88].

По мнению автора статьи, значимость поставленной проблемы определяется рядом обстоятельств.

Прежде всего, если на определенном историческом этапе развития общества содержание позитивного права определяется относительной моральной системой, то каким образом право может выступать универсальным для данного общества регулятором, обеспеченным к тому же мерами государственного принуждения? Очевидным образом, право будет находиться в отношении противоречия с действующими в обществе моральными системами, которые оно не отражает. В данном случае право превращается в источник конфликтов и нестабильности в обществе, то есть становится своей противоположностью, не говоря уже о том, что относительная моральная система, являющаяся источником содержания права, утрачивает все сущностные характеристики, присущие морали. Следовательно, такое «позитивное право» находилось бы в противоречии как с правом, так и с моралью.

Кроме того, возникает вопрос о том, каким образом меняется моральное содержание права в исторической перспективе развития общества, а также может ли право отражать в своем содержании элементы нескольких относительных моральных систем.

Указывая на неразрешимость поставленной проблемы, Г. Кельзен приходит к выводу о том, что право внеположно моральным системам и независимо от них [9, с. 89]. Соответствие или несоответствие позитивного правопорядка одной или нескольким действующим в обществе моральным системам отнюдь не свидетельствует о том, что указанный правопорядок перестал быть правом.

Философ не просто разграничивает позитивное право и моральные системы, действующие в обществе, но фактически нивелирует значимость содержания права, указывая на его произвольный характер. Первостепенное значение при анализе права для Г. Кельзена имеет установление особенностей правовой формы, которые отличают право от других социальных регуляторов.

Предложенный подход к пониманию права, с одной стороны, имеет несомненное положительное значение, поскольку стремится четко разграничить право и иные социальные регуляторы. С другой стороны, исследуемый подход не лишен существенных недостатков. В частности, допуская произвольный характер содержания правовой формы, Г. Кельзен тем самым нивелирует ценность права как источника социальных смыслов в культурном контексте общества. Право сводится лишь к особой форме, в рамках которой реализуются обще-

ственные отношения. Вектор и характер развития общественных отношений, в конечном счете, определяется источником содержания права, который может вовсе не отвечать общественным интересам, нарушать права и интересы отдельной личности. Тем не менее при условии соблюдения надлежащей правовой формы такие нормы, по логике учения Г. Кельзена, будут являться правом.

В середине XX века попытку преодолеть крайности учения Г. Кельзена при одновременном сохранении представления о самостоятельности права в отношении морали принял Г. Л. А. Харт.

Харт является основателем и выдающимся представителем неопозитивизма в правовопонимании. Его философское наследие во многом определило вектор развития современной, особенно англо-американской, философско-правовой мысли [16, с. 137].

Предлагая собственное решение вопроса о соотношении права и морали, Г. Л. А. Харт во многом нивелирует крайние положения «Чистого учения о праве» Г. Кельзена. С одной стороны, Г. Л. А. Харт, как и Г. Кельзен, разграничивает право и мораль как самостоятельные социальные регуляторы в обществе [22, с. 430]. С другой стороны, Г. Л. А. Харт признает правомерность вопроса «о наличии в правовых нормах морального содержания» [7, с. 157].

Отправной точкой рассуждений Г. Л. А. Харта о соотношении права и морали является социально-философский анализ основания указанных социальных регуляторов. Среди многообразия идей мыслитель стремится выделить основополагающую идею для права и морали, которая представляла бы собой первооснову социального сосуществования индивидов, определяла бы смысл и вектор этого сосуществования и являлась бы фундаментом становления и функционирования указанных социальных регуляторов.

Вслед за Т. Гоббсом и Д. Юмом Харт отмечает, что основой права и морали является идея выживания как безусловное желание, присущее индивидам, сосуществующим в обществе [18, с. 194].

По мнению Г. Л. А. Харта, правила, направленные на обеспечение жизнеспособности социальной организации в целом, являются составной частью как права, так и морали. В остальном указанные регуляторы имеют конкретно-историческое и даже произвольное содержание, обусловленное особенностями различных обществ. Правила, направленные на обеспечение выживания, Харт определяет как минимальное содержание естественного права.

Таким образом, право и мораль не только имеют единое основание, предполагающее обеспечение существования общества и его членов, но и должны иметь для сохранения данного основания определенное минимальное содержание.

Названное обстоятельство существенным образом отличает позицию Г. Л. А. Харта от концепции Г. Кельзена. В частности, в учении Г. Кельзена правовая форма не просто превалирует над содержанием при определении права. Право по существу оказывается наделено произвольным содержанием. В философской концепции Г. Л. А. Харта проблема произвольного содержания права снимается путем введения понятия минимального содержания естественного права, которое с необходимостью присуще как праву, так и морали.

Вместе с тем право и мораль имеют и существенные различия. Мыслителем выделяются следующие критерии, отличающие право от морали.

Во-первых, моральное правило воспринимается как нечто важное для общества. Право в критерии важности не нуждается.

Во-вторых, мораль не может быть изменена сознательно.

В-третьих, условием моральной ответственности (в отличие от юридической) является контроль индивида над своим поведением.

В-четвертых, мораль, в отличие от права, апеллирует не к наказанию, а к уважению.

Определив общие черты и различия между правом и моралью, Г. Л. А. Харт переходит к рассмотрению вопроса о наличии взаимосвязи между правом и моралью и признаков необходимого характера указанной взаимосвязи. Указанный анализ выстраивается Хартом от противного, то есть через критику шести наиболее распространенных аргументов, обосновывающих наличие необходимой связи между правом и моралью, а именно утверждений: о моральной ценности и чувстве морального долженствования как основе правовой системы; о многообразии форм влияния морали на содержание права; о моральной основе интерпретации применения права; о моральных представлениях как ориентире и основании критической оценки права; о принципе легальности и справедливости как общей основе права и морали; о юридической недействительности права, несоответствующего морали.

В целом, Г. Л. А. Харт не отрицает то обстоятельство, что в любом обществе мораль и право оказывают в большей или меньшей степени взаимное влияние друг на друга. Между тем сам по себе данный факт не свидетельствует о наличии необходимой связи между указанными социальными регуляторами. Иными словами, право имеет собственную, производную от моральных установлений сущность. Соответствие или несоответствие действующих в обществе позитивных норм морали не является критерием оценки данных позитивных норм как правовых или неправовых.

В свою очередь, в философско-правовой концепции Г. Л. А. Харта действительность права обуславливается критерием справедливости. Под справедливостью понимается соответствие позитивного права общесоциальным интересам. Чем в большей степени право выражает, признает и защищает общесоциальные интересы, тем в большей степени его действие в обществе признается индивидами. Не соответствие наличного позитивного права указанной максиме не только не способствует устойчивому функционированию общества, но, напротив, влечет социальную напряженность и конфликты.

Необходимо отметить, что концепции соотношения права и морали в учениях Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта имеют как общие черты, так и существенные различия.

Общность взглядов авторов на проблему соотношения права и морали определяется пониманием права как позитивного правопорядка, действующего в обществе. Мыслителями исключается характерное для юснатурализма противопоставление позитивного права и естественного права как идеальной нормы или нормы, вытекающей из самой природы человека.

При таких обстоятельствах анализ соотношения права и морали предполагает установление форм и пределов взаимодействия позитивного правопорядка и моральных установлений, действующих в обществе.

Выбранный вектор рассмотрения Г. Кельзенем и Г. Л. А. Хартом взаимосвязи указанных социальных регуляторов предопределил установление сходства и отличия между ними, которые выявлены автором в настоящей статье.

Общим в учениях рассматриваемых философов является отрицание взаимосвязи между правом и моралью. Более того, право и мораль предстают как различные социальные регуляторы, взаимодействующие между собой в обществе [23, с. 1].

Несмотря на обозначенную общность взглядов Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта, их философско-правовые концепции имеют и существенные различия.

В частности, в философско-правовой концепции Г. Кельзена нивелируется значение содержания права и морали в определении соотношения между ними. По мнению мыслителя, с теоретической точки зрения анализ содержания права и морали не позволяет выделить существенные и устойчивые отличия между указанными социальными регуляторами. С практической точки зрения возникает проблема установления соответствия между позитивным правом и действующими в конкретном обществе относительными моральными системами.

Г. Кельзен приходит к выводу о том, что разграничение права и морали возможно единственно лишь посредством установления характерных признаков правовой формы.

Напротив, Г. Л. А. Харт начинает анализ соотношения указанных социальных регуляторов с попытки установить общее для них основание в обществе, которым выступает идея выживания как первичное условие стабильного функционирования общества. В отличие от Г. Кельзена, Хартом выделяется минимальное естественное содержание, которое является общим для права и морали и направлено на соответствие указанных институтов реализации идеи выживания социального целого.

Кроме того, Г. Л. А. Хартом подробно анализируются общие черты и различия между правом и моралью, которые относятся как к форме, так и к содержанию данных социальных регуляторов.

В заключение необходимо отметить, что существенным и важным отличием концепции соотношения права и морали Г. Л. А. Харта является использование философом категории справедливости права, под которой понимается способность наличного позитивного права соответствовать общесоциальным интересам. Значимость указанной категории заключается в том, что только право, соответствующее общесоциальным интересам, способно действительно опосредовать отношения между индивидом и обществом.

По результатам проведенного анализа необходимо отметить, что рассмотренные концепции имеют немаловажное значение для решения вопроса о соотношении права и морали в контексте предмета социальной философии.

В частности, автор статьи полагает, что предложенный мыслителями аргумент об отсутствии необходимой взаимосвязи между правом и моралью предполагает ряд существенных последствий.

Во-первых, право отграничивается от морали, поскольку последняя перестает рассматриваться в качестве источника содержания права. Следовательно, сущность права не коррелирует моральным установлениям и не зависит от них.

Во-вторых, теряет значение оценка соответствия позитивного правопорядка морали.

В-третьих, разграничиваются пределы и формы действия права и морали в обществе.

В-четвертых, разграничение права и морали как самостоятельных социальных регуляторов с неизбежностью ставит вопрос о возможных моделях взаимодействия указанных социальных регуляторов в конкретном обществе.

Полагаем возможным выделить три основные модели взаимодействия права и морали:

- совпадение положений права и морали;
- противоречие положений права и морали;
- независимое (непересекающееся) действие права и морали.

Наконец, значение и пределы действия права и морали будут существенным образом отличаться в разных подсистемах общества. Так, например, в экономической подсистеме общества право имеет приоритетное значение. С другой стороны, для духовной подсистемы характерен примат морали и ограниченное действие права.

Однако, как указывалось во введении настоящей статьи, для современного этапа общественного развития все в большей степени характерно расширение пределов действия права.

Таким образом, полагаем, что философско-правовые концепции Г. Кельзена и Г. Л. А. Харта имеют немаловажное методологическое значение для социальной философии в части определения места и значения права и морали в различных подсистемах общества, установления форм и пределов действия указанных социальных регуляторов, особенностей их взаимодействия.

Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на вышеуказанные достоинства, рассматриваемые концепции предполагают неразрешенными ряд существенных вопросов.

Так, анализируя соотношение права и морали, Г. Кельзен исходит из предпосылки о действующих в обществе относительных моральных системах. Относительность указанных систем характеризуется с двух позиций: изменение моральных норм в исторической перспективе и наличность в конкретном обществе одномоментно действующих нескольких моральных систем. Указанная предпосылка является основополагающим аргументом в критике морального содержания права.

Однако довод об относительном характере моральных систем общества лишь постулируется Г. Кельзеном без аргументации и критики противоположных позиций (например, учения об априоризме ценностей, представленного в XX веке именами М. Шелера и Н. Гартмана).

В свою очередь, акцентируя внимание на правовой форме и нивелируя значение содержания права, допуская произвольность его содержания наряду с относительностью моральных систем, Г. Кельзен фактически нивелирует и ценностно-культурное значение указанных социальных регуляторов для общества и конкретного индивида.

Как указывалось автором во введении, право и мораль, с одной стороны, опосредуют общественные отношения, с другой стороны, являются источниками социальных смыслов. Указанные стороны рассматриваемых социальных регуляторов диалектически взаимосвязаны. Только при наличии данной взаимосвязи право и мораль способны опосредовать основополагающее для социальной философии отношение «индивид – общество», определять модус отношения к ценностно-культурному контексту существования индивида и общества.

В философско-правовой концепции Герберта Харта преодолеваются обозначенные недостатки нормативизма Г. Кельзена. Содержание права и морали не только не рассматривается как нечто несущественное, произвольное для данных социальных регуляторов, но, напротив, анализируется Г. Л. А. Хартом как основополагающая категория.

Однако предложенный Г. Л. А. Хартом аргумент об идее выживания как основе права и морали и общем для них минимальном естественном содержании объясняет устойчивое функционирование общества, но не объясняет общественное развитие и роль рассматриваемых регуляторов в данном развитии. Действительно, если отношение «индивид – общество» покоится на идее выживания, то тогда не представляется возможным объяснить причину развития идей свободы, равенства, справедливости и их реализацию в историческом процессе. Как показывает история, идеи свободы, равенства и справедливости с одной стороны и

идея выживания с другой не только не имеют необходимой связи, но скорее находятся в состоянии противоречия. Первостепенное значение идей свободы, равенства и справедливости в развитии общества превосходно раскрывается (хотя и с разных позиций) в философско-исторических концепциях Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса.

С учетом изложенного полагаем, что предложенное Гербертом Хартом минимальное естественное содержание права и морали, коррелирующее идеи выживания, является наличным, но не единственным и не определяющим основанием.

В заключение необходимо отметить, что критика Г. Кельзеном предлагаемого И. Кантом критерия разграничения права как регулятора внешнего поведения и морали как внутренних императивов, справедлива лишь в части указания на формальный характер этического учения И. Канта, предполагающего достаточным для морали лишь воления самого по себе, без необходимого внешнего проявления. Между тем указанный критический аргумент Кельзена ни в коей мере не свидетельствует о несостоятельности предложенного И. Кантом критерия разграничения права и морали в целом.

Более того, автор статьи полагает, что именно критерий, используемый И. Кантом, позволяет разграничить право и мораль, проанализировать их соотношение в обществе с учетом сущностных особенностей указанных социальных регуляторов, форм и пределов их действия в обществе. Рассматриваемый критерий соединяет в себе одновременно внутренний мир индивида и объективное бытие общества в их неразрывной взаимосвязи. Выявление действительного соотношения права и морали в обществе невозможно, если рассматривать указанные нормативные системы в отрыве от отношения «индивид – общество», поскольку и право, и мораль, в конечном счете, атрибутивны указанному отношению.

В свою очередь, как отмечается в литературе, задача преодоления формализма этического учения И. Канта глубоко и оригинально решается в учении М. М. Бахтина о философии поступка¹.

Представляется, что именно философское учение о поступке М. М. Бахтина является методологическим ключом к пониманию соотношения права и морали в контексте отношения «индивид – общество».

Список литературы

1. Асмус В. Ф. Иммануил Кант. М.: Наука, 1973. 539 с.
2. Боденхаймер Э. Современная аналитическая юриспруденция и границы ее полезности // Правоведение. 2013. № 4. С. 148–155.
3. Гусейнов А. А. Мораль и право: линия разграничения // Lex russica (Русский закон). 2018. № 8. С. 7–22. DOI: 10.17803/1729-5920.2018.141.8.007-022.
4. Гусейнов А. А. Закон и поступок (Аристотель, И. Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. 2001. Вып. 2. С. 3–26.
5. Дидикин А. Б. Моральная нейтральность как правовая ценность: критический анализ философско-правовых аргументов А. В. Нехаева // Омский научный вестник. Серия: Общество, история, современность. 2019. Т. 4. № 3. С. 99–103. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-3-99-103.
6. Дидикин А. Б. Моральные суждения и действительность права // Омский научный вестник. Серия: Общество, история, современность. 2019. Т. 4. № 4. С. 112–116. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-4-112-116.
7. Дидикин А. Б. Формирование аналитической традиции в современной философии права // СХОЛН. Философское антиковедение и классическая традиция. 2010. № 4.1. С. 149–165.
8. Зазаева Н. Б. Основные тенденции изменения трактовки онтологической сущности права в современном мире // Философия и общество. 2004. № 4. С. 122–135.
9. Кельзен Г. Чистое учение о праве / Г. Кельзен; пер. с нем. М. В. Антонова, С. В. Лёзова. 2-е изд. СПб.: Алеф-Пресс, 2015. 542 с.
10. Лапаева В. В. Соотношение права и морали в правовой концепции Л. Фуллера // Правоведение. 2013. № 2. С. 241–256.
11. Лезьер В. Коллизии права и морали в западной правовой традиции // Вестник Московского государственного университета. Серия: Юриспруденция. 2018. № 4. С. 25–36. DOI: 10.18384/2310-6794-2018-4-25-36.
12. Матвеев П. Е. Философия поступка М. М. Бахтина (опыт этической интерпретации) // Этическая мысль. 2016. Т. 16. № 2. С. 70–83. DOI: 10.21146/2074-4870-2016-16-2-70-83.

¹ См. подробнее: Гусейнов А. А. Закон и поступок (Аристотель, И. Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. 2001. Вып. 2. С. 3–26; Матвеев П. Е. Философия поступка М. М. Бахтина (опыт этической интерпретации) // Этическая мысль. 2016. Т. 16. № 2. С. 70–83.

13. Мелешко Е. Д., Верховский Д. А. Мораль и право как социокультурные регуляции // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2014. № 4. С. 3–9.
14. Нехаев А. В. Плохой закон как чистое право: критические заметки к философии права Г. Л. А. Харта // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 440. С. 72–80. DOI: 10.17223/15617793/440/10.
15. Нехаев А. В. Страсти по морали и юридический позитивизм: ответ Антону Дидикину // Омский научный вестник. Серия: Общество, история, современность. 2019. Т. 4. № 4. С. 94–111. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-4-94-111.
16. Оглезнев В. В. Онтоэпистемологические основания философии права Герберта Харта // СХОЛН. Философское антиковедение и классическая традиция. 2010. № 4. С. 137–148.
17. Фуллер Л. Л. Позитивизм и верность праву: Ответ профессору Харту // Правоведение. 2005. № 6. С. 124–159.
18. Харт Г. Л. А. Понятие права / Г. Л. А. Харт ; пер. с англ. ; под общ. ред. Е. В. Афонасина, С. В. Моисеева. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2007. 302 с.
19. Харт Г. Л. А. Позитивизм и разграничение права и морали // Правоведение. 2005. № 5. С. 104–136.
20. Харт Г. Л. А. Аналитическая юриспруденция в середине XX века: ответ профессору Боденхаймеру // Правоведение. 2013. № 4. С. 156–177.
21. Хмелевская С. А. Тенденции изменений в праве: социально-философский анализ // Социально-политические науки. 2016. № 4. С. 56–59.
22. Яблокова Н. И. Социально-философские идеи в работах Г. Л. А. Харта // Пробелы в российском законодательстве. 2016. № 8. С. 430–432.
23. Bix B. Kelsen, Hart and legal normativity // Journal for Constitutional Theory and Philosophy of Law. 2017. Pp. 1–17. URL: <http://revus.revues.org/3984> (available at: 03.11.2019). DOI: 10.4000/revus.3984.

Socio-philosophical aspect of the correlation of law and morality in the teachings of Hans Kelsen and Herbert Hart

A. A. Kononov

postgraduate student of the Department of history and philosophy, Cherepovets State University.
Russia, Cherepovets. E-mail: Alexey190489@mail.ru

Abstract. The article presents a socio-philosophical analysis of the concepts of the relationship between law and morality proposed by prominent legal philosophers of the twentieth century, Hans Kelsen and Herbert Lionel Adolphus Hart.

The relevance of the chosen research topic is due to the significant contribution of these thinkers to understanding the problem of interaction between law and morality in society. These concepts had a significant impact on the development of philosophical ideas about law, morality and their relationship in society in the second half of the XX – early XXI century.

At the same time, the analysis of the available literature on the subject of research shows that from the point of view of the subject of social philosophy, the concepts of H. Kelsen and H. L. A. Hart are not widely studied. At the same time, we believe that the ideas of philosophers are important for understanding the relationship between law and morality through the prism of the "man – society" relationship.

This article aims not only to analyze from the point of view of the subject of social philosophy the content of the concepts of the relationship between law and morality of H. Kelsen and H. L. A. HART, but also to show their common features and significant differences, as well as to determine the advantages of these concepts and their disadvantages.

As a result of the research, it is established that the philosophers under consideration equally distinguish between law and morality as independent social regulators, between which there is no necessary relationship. However, this General position is based on various arguments that determine the fundamental difference between these teachings from each other.

Based on the results of the research, a critical understanding of the concepts of the relationship between law and morality by H. Kelsen and H. L. A. Hart is presented, and their significance in determining the interaction of these social regulators in the context of the "person – society" relationship.

Keyword: H. Kelsen, H. L. A. Hart, differentiation of law and morality, relative moral system, idea of survival, minimal content of natural law and morality.

References

1. Asmus V. F. *Immanuel Kant* [Immanuel Kant]. M. Nauka. 1973. 539 p.
2. Bodenheimer E. *Sovremennaya analiticheskaya yurisprudenciya i granicy ee poleznosti* [Modern analytical jurisprudence and the limits of its usefulness] // *Pravovedenie – Jurisprudence*. 2013. No. 4. Pp. 148–155.

3. Gusejnov A. A. *Moral' i pravo: liniya razgranicheniya* [Morality and law: the line of demarcation] // *Lextrussica (Russkij zakon)* – Lextrussica (Russian law). 2018. No. 8. Pp. 7–22. DOI: 10.17803/1729-5920.2018.141.8.007-022.
4. Gusejnov A. A. *Zakon i postupok (Aristotel', I. Kant, M. M. Bahtin)* [Law and deed (Aristotle, I. Kant, M. M. Bakhtin)] // *Eticheskaya mysl'* – Ethical thought. 2001. Is. 2. Pp. 3–26.
5. Didikin A. B. *Moral'naya nejtral'nost' kak pravovaya cennost': kriticheskij analiz filosofsko-pravovykh argumentov A. V. Nekhaeva* [Moral neutrality as a legal value: a critical analysis of the philosophical and legal arguments of A. V. Nehaev] // *Omskij nauchnyj vestnik. Seriya: Obshchestvo, istoriya, sovremennost'* – Omsk scientific herald. Series: Society, history, modernity. 2019. Vol. 4. No. 3. Pp. 99–103. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-3-99-103.
6. Didikin A. B. *Moral'nye suzhdeniya i dejstvitel'nost' prava* [Moral judgments and the reality of law] // *Omskij nauchnyj vestnik. Seriya: Obshchestvo, istoriya, sovremennost'* – Omsk scientific herald. Series: Society, history, modernity. 2019. Vol. 4. No. 4. Pp. 112–116. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-4-112-116.
7. Didikin A. B. *Formirovanie analiticheskoy tradicii v sovremennoj filosofii prava* [Formation of the analytical tradition in the modern philosophy of law] // *ΣΧΟΛΗ. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya tradiciya* – ΣΧΟΛΗ. Philosophical antiquity and classical tradition. 2010. No. 4.1. Pp. 149–165.
8. Zazaeva N. B. *Osnovnye tendencii izmeneniya traktovki ontologicheskoy sushchnosti prava v sovremennoy mire* [Main trends in the interpretation of the ontological essence of law in the modern world] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and society. 2004. No. 4. Pp. 122–135.
9. Kel'zen G. *Chistoe uchenie o prave* [Pure doctrine of law] / G. Kelzen ; transl. from it. M. V. Antonov, S. V. Lezova. 2nd ed. SPb. Alef-Press. 2015. 542 p.
10. Lapaeva V. V. *Sootnoshenie prava i morali v pravovoy koncepcii L. Fullera* [Correlation of law and morality in the legal concept of L. Fuller] // *Pravovedenie* – Jurisprudence. 2013. No. 2. Pp. 241–256.
11. Lezier V. *Kollizii prava i morali v zapadnoj pravovoy tradicii* [Conflicts of law and morality in the Western legal tradition] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Yurisprudenciya* – Herald of the Moscow State University. Series: Jurisprudence. 2018. No. 4. Pp. 25–36. DOI: 10.18384 / 2310-6794-2018-4-25-36.
12. Matveev P. E. *Filosofiya postupka M. M. Bahtina (opyt eticheskoy interpretatsii)* [Philosophy of M. M. Bakhtin's deed (experience of ethical interpretation)] // *Eticheskaya mysl'* – Ethical thought. 2016. Vol. 16. No. 2. Pp. 70–83. DOI: 10.21146 / 2074-4870-2016-16-2-70-83.
13. Meleshko E. D., Verhovskij D. A. *Moral' i pravo kak sociokul'turnye regulyatsii* [Morals and law as sociocultural regulations] // *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo* – Humanities herald of the Tolstoy State Pedagogical University. 2014. No. 4. Pp. 3–9.
14. Nekhaev A. V. *Plohoj zakon kak chistoe pravo: kriticheskie zametki k filosofii prava G. L. A. Harta* [Bad law as pure law: critical notes on the philosophy of law by H. L. A. Hart] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2019. No. 440. Pp. 72–80. DOI: 10.17223/15617793/440/10-Yes.
15. Nekhaev A. V. *Strasti po morali i yuridicheskij pozitivizm: otvet Antonu Didikinu* [Passion for morality and legal positivism: a response to Anton Didikin] // *Omskij nauchnyj vestnik. Seriya: Obshchestvo, istoriya, sovremennost'* – Omsk scientific herald. Series: Society, history, modernity. 2019. Vol. 4. No. 4. Pp. 94–111. DOI: 10.25206/2542-0488-2019-4-4-94-111.
16. Oglezneva V. V. *Ontoepistemologicheskie osnovaniya filosofii prava Gerberta Harta* [Ontoepistemological foundations of Herbert Hart's philosophy of law] // *ΣΧΟΛΗ. Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya tradiciya* – ΣΧΟΛΗ. Philosophical antiquity and classical tradition. 2010. No. 4. Pp. 137–148.
17. Fuller L. L. *Pozitivizm i vernost' pravu: Otvet professoru Hartu* [Positivism and fidelity to law: A reply to Professor Hart] // *Pravovedenie* – Jurisprudence. 2005. No. 6. Pp. 124–159.
18. Hart H. L. A. *Ponyatie prava* [Concept of law] / H. L. A. Hart ; transl. from English; under the general ed. of E. V. Afonasin, S. V. Moiseev. SPb. Saint Petersburg State University. 2007. 302 p.
19. Hart H. L. A. *Pozitivizm i razgranichenie prava i morali* [Positivism and the differentiation of law and morality] // *Pravovedenie* – Jurisprudence. 2005. No. 5. Pp. 104–136.
20. Hart H. L. A. *Analiticheskaya yurisprudenciya v seredine XX veka: otvet professoru Bodenhajmeru* [Analytical jurisprudence in the middle of the twentieth century: response to Professor Bodenheimer] // *Pravovedenie* – Jurisprudence. 2013. No. 4. Pp. 156–177.
21. Hmelevskaya S. A. *Tendencii izmenenij v prave: social'no-filosofskij analiz* [Trends of changes in law: socio-philosophical analysis] // *Social'no-politicheskie nauki* – Socio-political sciences. 2016. No. 4. Pp. 56–59.
22. Yablokova N. I. *Social'no-filosofskie idei v rabotah H. L. A. Harta* [Social and philosophical ideas in the works of H. L. A. Hart] // *Probely v rossijskom zakonodatel'stve* – Gaps in Russian legislation. 2016. No. 8. Pp. 430–432.
23. Bix B. *Kelsen, Hart and legal normativity* // *Journal for Constitutional Theory and Philosophy of Law*. 2017. Pp. 1–17. Available at: <http://revus.revues.org/3984> (date accessed: 03.11.2019). DOI: 10.4000/revus.3984.

Историко-математический компонент в подготовке учителя математики: формы и условия реализации*

М. С. Ананьева¹, И. В. Магданова²

¹кандидат физико-математических наук, доцент, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Россия, г. Пермь. E-mail: ananjeva@pspu.ru

²кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Россия, г. Пермь. E-mail: magdanova@pspu.ru

Аннотация. В Концепции развития математического образования в Российской Федерации сформулированы требования к подготовке профессиональных педагогических кадров – учителей математики – и указаны направления работы: обеспечение широкого спектра математической активности обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности; постоянно развивающееся математическое просвещение и популяризация математики. В каждом из них важным является историко-математический компонент подготовки. К его содержанию авторы статьи относят совокупность элементов профессиональной образовательной программы: учебные дисциплины, учебные и производственные практики, обеспечивающие освоение студентами необходимых компетенций, которые проявляются в их теоретической и практической готовности к педагогической деятельности.

Теоретические знания по истории математики имеют фундаментальное значение для формирования практической готовности будущих учителей, являясь, в свою очередь, предпосылкой формирования у них педагогических умений и культуры, включающей духовно-нравственные ценности и опыт творческой педагогической деятельности. Педагогическая компетентность и ее историко-математическая составляющая формируются в процессе самообразования и практико-ориентированной педагогической деятельности.

В контексте изменений, произошедших за последний 10-летний период в содержании, средствах и формах образовательного процесса педагогического вуза, возникает необходимость анализа форм и условий реализации историко-математического компонента подготовки учителя математики на основе обобщения педагогического опыта с целью совершенствования и эффективного использования этих форм.

Цель исследования – представить многообразие практико-ориентированных форм, направленных на становление историко-математической компетентности будущих учителей в образовательном процессе (на примере деятельности математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета).

На основе анализа и обобщения педагогического опыта дана характеристика понятия историко-математической подготовки студентов в педагогическом вузе; с учетом результатов анкетирования представлены возможные формы реализации историко-математического компонента в образовательном процессе педагогического вуза; сформулировано условие их эффективного использования.

Результаты исследования позволяют выделить комплекс возможных форм реализации историко-математического компонента подготовки учителя в ходе учебной и исследовательской деятельности студентов, а также различных практик. Устойчивым условием такой реализации является наличие образовательной среды, создающейся особенными, одаренными, творческими людьми, сплотивших вокруг себя единомышленников. Данная среда формируется в конкретном коллективе в условиях конкретного региона, она опирается на сложившиеся традиции и совершенствуется в соответствии с потребностями времени.

Область применения результатов – педагогическое образование. Результаты могут использоваться при проектировании образовательного процесса подготовки учителей математики, организации практик и разработки дидактических материалов.

© Ананьева М. С., Магданова И. В., 2020

* Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсеева» по теме «Профессионализирующая деятельность студентов как средство формирования методических компетенций будущих учителей математики».

Ключевые слова: образовательная среда педагогического вуза, историко-математический компонент подготовки учителя математики, формы и условия реализации историко-математической подготовки.

В свете современных тенденций развития образования в школе и вузе особенно значимой становится идея переосмысления содержания составляющих образовательного процесса, принципов и подходов к его организации, выбора соответствующих эффективных средств и форм. Актуальными остаются и направления работы, отражающие требования к подготовке профессиональных педагогических кадров, выделенные в Концепции развития математического образования в Российской Федерации от 2013 г. [14]: обеспечение широкого спектра математической активности обучающихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности; постоянно развивающееся математическое просвещение и популяризация математики. Безусловно, важным в каждом направлении является *историко-математический компонент* подготовки будущих учителей математики.

На вопросы использования элементов истории математики обращали внимание многие известные преподаватели и историки науки, такие как В. В. Бобынин [4], И. Я. Депман, К. А. Малыгин [16], А. Н. Колмогоров, Б. В. Гнеденко, К. А. Рыбников [22], Г. П. Матвиевская, Р. А. Симонов, Н. Я. Виленкин, Г. И. Глейзер, А. Е. Малых [17], Т. С. Полякова [20], А. И. Володарский, Н. И. Мерлина и другие авторы [6; 7; 8; 10; 11; 15]. Основополагающими идеями всех исследований являются следующие:

- история математики играет методологическую роль и способствует формированию научного мировоззрения у студентов, представлений о научной картине мира;
- систематическое использование элементов историзма в процессе обучения математике является средством развития и поддержания устойчивого интереса учащихся к предмету, активизируя познавательный процесс.

Цель исследования – представить многообразие практико-ориентированных *форм* в образовательном процессе, направленных на осуществление историко-математической подготовки будущих учителей, (на примере деятельности математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета).

Задачи исследования:

- дать характеристику содержания историко-математической подготовки;
- представить формы историко-математической подготовки студентов, возможные пути и результаты их реализации;
- выделить условие эффективного использования форм историко-математической подготовки в образовательном процессе педагогического вуза.

Теоретическую значимость статьи авторы видят в обобщении педагогического опыта подготовки будущих учителей математики на основе понятия историко-математической компетентности, введенного более 10 лет назад; систематизации разнообразных форм ее реализации, разработанных и апробированных в ходе многолетней целенаправленной научно-исследовательской и методической деятельности.

Практическая значимость результатов заключается, с одной стороны, в применении разработанных мероприятий в образовательном процессе, с другой стороны, предложенная система форм (или одно из мероприятий) могут использоваться при проектировании образовательных программ подготовки учителей математики, организации учебной и педагогической практик с целью разработки студентами дидактических материалов, в том числе способствующих повышению мотивации обучающихся.

В настоящее время имеет место понятие историко-математической компетентности как вид профессиональной компетентности учителя математики и как способность осуществлять процесс обучения математике на основе принципа историзма, активного использования историко-математического содержания в целях достижения адекватных ему образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения. Теоретические основы формирования компетентности представлены в работах профессора Ю. А. Дробышева [10; 11]. Ее сущность большей частью связывают с процессом гуманитаризации математического образования, в частности, с использованием историко-научного материала в качестве гуманитарного потенциала математики на уроках и внеурочных мероприятиях [3; 9].

К содержанию историко-математической подготовки будущих учителей отнесем совокупность элементов профессиональной образовательной программы: учебных дисциплин,

учебных и производственных практик, обеспечивающих освоение студентами компетенций, позволяющих осуществлять обучение математике на основе принципа историзма. Современный учитель должен обладать набором интегральных профессиональных компетенций, которые проявляются в его теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, направленной на создание и использование образовательной среды с целью всестороннего развития личности обучающихся.

Культурно-образовательная среда, реализующая историко-математическую подготовку в Пермском государственном педагогическом институте (теперь это Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ)), начала формироваться с 70-х годов XX столетия. В настоящее время ее составляют результаты научной, методической, учебной и профессионализирующей деятельности участников образовательного процесса. Одним из направлений исследований стало историко-математическое; у его истоков стояли профессор Е. Г. Гонин (1910–1983), профессор А. Е. Малых (1939–2019) и доцент Е. А. Дышинский (1924–1990).

Значимый вклад в становление историко-математического направления научной и методической деятельности на факультете принадлежит А. Е. Малых [5; 13; 17; 21]. Со времен первых на нашем факультете мероприятий историко-математической направленности в обществе, образовании и педагогике произошло много изменений. Однако дисциплина «История математики» по-прежнему несет в себе дидактические функции [8] и входит в содержание математического образования студентов факультета, предоставляя им возможность применения исторического опыта в преподавании своего предмета в основном и дополнительном образовании учащихся.

Несомненно, теоретические знания по истории математики имеют фундаментальное значение для формирования практической готовности будущих учителей, являясь, в свою очередь, предпосылкой формирования у них педагогических умений и культуры, включающей духовно-нравственные ценности, общечеловеческие гуманитарные идеалы и историко-культурные традиции России [9], опыт творческой педагогической деятельности.

Важной составляющей образовательной среды, как выявлено в исследовании [2], являются конференции различного уровня, в том числе с участием известных не только в нашей стране историков науки, активных деятелей *просвещения*, авторов популярных и интересных книг, по которым занимаются студенты. Среди них: С. С. Демидов, Г. П. Матвиевская, Т. С. Полякова, Р. А. Симонов, Г. А. Зверкина, Н. И. Мерлина и др. Так, в результате консолидации идей и активно действующего духовного потенциала участников международной конференции «Проблемы историко-научных исследований в математике и математическом образовании» (г. Пермь, ПГПУ, 2007 г.) ученые и преподаватели пермских вузов и школ объединились с целью издания научно-популярного журнала для юношества «Живая математика».

Еще сорок лет назад на нашем факультете стали традиционными историко-математические конференции и конкурсы для студентов и школьников под руководством А. Е. Малых и Е. А. Дышинского («От Евклида до Лобачевского», «Музейон – первый академический научный центр» и др.). Ими были разработаны материалы к конкурсам с использованием историко-математического материала, методические рекомендации по проведению конференций, заседаний кружков и бесед в классах, организация викторин, консультаций, выпуска стенгазет и т. п. [18]. В предисловии «Материалов к историко-математическому конкурсу для X–XI классов» сказано: «В истории математики ошибки или неудачи одних ученых нередко способствовали открытиям других. В ней трагическое переплетается с комическим, она полна противоречий и легенд. Именные теоремы и задачи, фигуры, формулы и числа всегда содержат повод для интересного и содержательного разговора, обсуждения спорных вопросов. Специфика исторического материала открывает широкие возможности для разработки историко-познавательных и математически содержательных конкурсов» [18, с. 4].

Можно утверждать, что для развития и дальнейшего активного функционирования образовательной среды было необходимо воспитать несколько поколений учителей математики, аспирантов и студентов, для которых история математики стала одним из эффективных средств образовательного процесса. Подтверждением тому является активное участие учителей и учащихся Пермского края в историко-математических мероприятиях, ежегодно проводимых на математическом факультете ПГГПУ (конференции, олимпиады, конкурсы, выставки, лектории, публикации), а также запросы учителей школ Пермского края на проведение историко-математических мероприятий в ходе педагогической практики студентов.

Педагогическая компетентность, в том числе ее историко-математическая составляющая, формируется не только в ходе аудиторной работы, но и во многом в процессе самообразования, развития навыков, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность, при решении педагогических задач. Подготовка должна ориентироваться на будущую деятельность выпускников и обеспечивать им возможность приобрести опыт организации, выполнения самостоятельной работы историко-математической направленности [12].

Многолетний опыт и его переосмысление позволяет выделить основные направления реализации целого комплекса форм историко-математической подготовки студентов (см. таблицу):

– формирование умения работать с историко-математическим материалом, адаптировать его к использованию в учебном процессе сегодня (например, решение математических задач прошлых эпох с исторической реконструкцией, сравнение прежних способов решения с современными);

– организацию их самостоятельной работы (например, индивидуальные работы по изучению оригинальных текстов, биографий известных ученых, решению старинных задач; подготовка проектов, выступлений на конференциях, разработка дидактических материалов историко-математической тематики для использования на уроках, внеклассных мероприятиях и т. п.);

– их участие в профессионально-педагогической деятельности (мероприятиях для школьников, руководство исследовательскими работами учащихся и др.).

Таблица

Формы историко-математической подготовки студентов

Формы	Целевая аудитория	Задачи, содержание
Учебные дисциплины « История математики » («История математики и математического образования», «История математики и информатики»)	Студенты бакалавриата	Теоретическая подготовка по вопросам истории науки и образования, в том числе направленная на решение мировоззренческих и социально-личностных проблем подготовки учителя математики
Учебные дисциплины «Гуманитаризация математического образования», «Возможности региональной культурно-образовательной среды»)	Студенты магистратуры	Практико-ориентированная подготовка, направленная на использование историко-математического материала в обучении математике
Учебная практика Производственная практика (научно-исследовательская работа)	Студенты бакалавриата	– Приобретение умений и навыков профессиональной педагогической и исследовательской деятельности: работа с информационными ресурсами, поиск историко-математических задач, характеризующих Пермский край, составление математических задач исторической тематики, подготовка рефератов и презентаций, выступление на итоговой конференции. – Приобретение опыта просветительской деятельности и организации внеурочных мероприятий. – Участие в проведении Краевого конкурса «История Пермского края в математических задачах» для учащихся школ. – Создание банка задач интеграционного, исследовательского характера, объединяющих историю, математику и краеведение
Научно-исследовательская практика магистра	Студенты магистратуры	Руководство историко-математическими исследовательскими работами учащихся школ
Производственная практика (педпрактика в основной и старшей школе), внеаудиторная деятельность в дополнительном математическом образовании учащихся	Студенты бакалавриата и магистратуры	– Апробация дидактических материалов. – Проведение занятий с включением историко-математических сведений, внеурочных мероприятий (викторины, конкурсы, стенгазеты, игры, экскурсии, мастер-классов и т. п.)
Курсовые работы Выпускные квалификационные работы	Студенты бакалавриата и магистратуры	Углубленная теоретическая подготовка студентов, разработка дидактических материалов, направленных на использование историко-математического материала при обучении математике

Окончание табл.

Формы	Целевая аудитория	Задачи, содержание
Конференции , научные семинары и лектории	Студенты бакалавриата и магистратуры	Приобретение опыта взаимодействия. Проведение познавательных мероприятий для студентов, школьников, выступления с сообщениями на конференциях различного уровня
Консультации и семинары	Учителя	– Распространение опыта использования историко-математического материала в обучении математике, опыта просветительской деятельности. – Рецензирование квалификационных работ историко-математической тематики
Выставки стендовые и книжные	Студенты бакалавриата и магистратуры	– Знакомство с историей математики различных народов, историей математического образования, биографиями ученых-математиков и деятелей математического просвещения, старинными учебными пособиями, историей Пермского края. – Познавательные лекции в библиотеке по материалам фонда редких книг ПГГПУ, работа с книгами. – Выставки-лектории историко-математической литературы, а также учебников и учебных пособий по математике XVIII–XX веков из фондов книгохранилища ПГГПУ, в числе которых демонстрируется знаменитая «Арифметика» Л. Ф. Магницкого и т. д.
Публикации статей, тезисов сообщений историко-математической и историко-методической тематики и др.	Студенты бакалавриата и магистратуры	– Приобретение опыта трансляции результатов исследования. – Участие в подготовке издания учебных пособий по истории математики и сборников «По Пермскому краю с царицей наук»
Конкурсы научно-исследовательских работ и дидактических разработок	Студенты бакалавриата и магистратуры	Представление собственных дидактических разработок (игры, квесты, мастер-классы и т. п.)
Региональные проекты , конкурсы и конференции	Студенты, учителя, учащиеся школ	Приобретение опыта сотрудничества и совместной творческой деятельности
Портфолио выпускника	Студенты бакалавриата	Демонстрация достижений и профессиональной компетентности

Посредством перечисленных в таблице мероприятий студенты имеют возможность осваивать историко-математическую компетенцию, проявлять организаторские и коммуникативные способности с учетом перечисленных выше требований к практическим навыкам и умениям. Каждое из них реализует направления деятельности факультета или вуза: научно-исследовательское, научно-методическое и практико-ориентированное, в результате интеграции которых формируется и совершенствуется образовательная среда.

Интегрирующим основанием различных форм для развития образовательной среды служит краевой проект «Мой Пермский край» [1; 2; 3], более 10 лет объединяющий студентов и преподавателей, учащихся школ и других образовательных организаций Пермского края, их родителей и учителей в рамках исследовательской деятельности историко-математической и краеведческой направленности. Были изданы сборники оригинальных задач и статей «По Пермскому краю с царицей наук» [19], куда вошли материалы, составленные студентами в ходе учебной и производственной практик студентов (во время педагогической практики они используются в методических разработках урочной и внеурочной деятельности).

Это есть совместная практическая деятельность преподавателей и обучающихся, способствующая формированию историко-математической компетентности выпускников, предполагающая разностороннее использование при обучении математике культурно-образовательной среды глобального и регионального уровня. Нами изучался вопрос о готовности педагогов и студентов использовать историко-математический материал – большинство респондентов (86 %) показали результаты на среднем и высоком уровне, часть материалов исследования представлена в статье [3].

К новым формам, цель которых – популяризация историко-математических знаний и которые активно осваиваются на факультете в последние годы, относятся мастер-классы для студентов и учащихся школ, например, по истории неевклидовых геометрий, математических понятий, или «What is mathematics?» в тенденциях билингвального образования. Рассмотренные формы предполагают творческий подход к достижению студентами положительных результатов, что способствует освоению компетенции на творческом уровне, сформированность которой может оцениваться в соответствии с принятыми критериями [10; 11]. Результаты профессионально-ориентированной деятельности историко-математического характера так же, как и любой другой учебной и внеучебной работы, студенты размещают в портфолио.

Таким образом, на основе анализа содержания историко-математической подготовки, обобщения отечественного педагогического опыта с учетом результатов опроса студентов и педагогов представлен комплекс возможных форм, реализованных в образовательном процессе математического факультета ПГГПУ, что в целом подтверждает важность выбранных направлений профессиональной подготовки будущих учителей математики. Она может реализовываться в ходе учебной и исследовательской деятельности студентов, различных практик. Устойчивым условием эффективного формирования историко-математического компонента их подготовки является наличие образовательной среды, опирающейся на сложившиеся традиции и совершенствующейся в соответствии с потребностями времени. Однако такая среда уникальна: она формируется в конкретном коллективе, развивается в условиях конкретного региона, а главное, создается особенными, одаренными, творческими людьми, вокруг которых сплачиваются единомышленники.

На сегодняшний день, учитывая вызовы современного общества, в том числе изменения информационной среды, взаимодействие культур и различных народов, продолжается активная работа по выявлению и реализации эффективных форм, позволяющих студентам и школьникам воспринять, осмыслить и сделать фундаментом научные и практические достижения предыдущих эпох, идеи современной науки для становления собственной картины мира, стиля мышления и ценностно-смысловых убеждений.

Список литературы

1. *Ананьева М. С.* Мониторинг сформированности профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования по профилю «Математика» в области культурно-просветительской деятельности / М. С. Ананьева, И. В. Магданова, И. В. Мусихина // Педагогическое образование в России. Екатеринбург : УрГПУ, 2014. Вып. 2. С. 5–10. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21305676> (дата обращения: 15.10.2019).
2. *Ананьева М. С.* Понятие региональной культурно-образовательной среды в методологии проекта «Мой Пермский край» / М. С. Ананьева, И. В. Магданова // Вестник Сургутского гос. пед. ун-та. Сургут : СГПУ, 2018. № 1 (52). С. 123–128. URL: http://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2018/06/%D0%92%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A1%D1%83%D1%80%D0%93%D0%9F%D0%A3_1_52_2018.pdf (дата обращения: 03.03.2019).
3. *Ананьева М. С.* Формирование общекультурной и профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования с использованием региональной культурной среды / М. С. Ананьева, И. В. Магданова // Педагогическое образование в России. Екатеринбург : УрГПУ, 2013. № 3. С. 165–170. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18983501> (дата обращения: 15.10.2019).
4. *Бобынин В. В.* Цели, формы и средства введения исторических элементов в курсе математики средней школы / В. В. Бобынин // Труды I Всерос. съезда преп. матем. СПб., 1913. Т. 1. С. 129–149. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/trudy-i-vserossiyskogo-syezda-prepodavateley-matematiki_t1_1913 (дата обращения: 03.11.2019).
5. *Власова И. Н.* Вклад профессора А. Е. Малых в историко-математическое образование студентов и школьников / И. Н. Власова, И. В. Магданова // История науки и техники. 2019. № 5. С. 30–36.
6. *Гильмуллин М. Ф.* Формирование исторического компонента математико-методической культуры студентов при обучении истории математики в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Ф. Гильмуллин. Ярославль : ЯГПУ. 2009. 24 с.
7. *Головина О. В.* Формирование историко-математической компетентности будущих учителей математики в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Головина. Калуга : КГПУ, 2010. 22 с.
8. *Григорян М. Э.* Дидактические функции истории математики / М. Э. Григорян // Успехи современного естествознания. 2014. № 11-2. С. 84–86. URL: <https://natural-sciences.ru/pdf/2014/11-2/34403.pdf> (дата обращения: 14.04.2019).

9. Гуманитарный потенциал математики и гуманитаризация математического образования : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. М. С. Ананьева, И. В. Магданова. Пермь: ПГГПУ, 2013. 65 с.
10. Дробышев Ю. А. Историко-математическая подготовка будущего учителя математики : моногр. / Ю. А. Дробышев. М. : Дрофа, 2010. 88 с. http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=drobyshev_istoriko-matema-ticheskaya-podgotovka_2010 (дата обращения: 20.09.2019).
11. Дробышев Ю. А. Историко-математический аспект в методической подготовке учителя : моногр. / Ю. А. Дробышев. Калуга : КГПУ, 2004. 156 с.
12. Исследовательская и культурно-просветительская деятельность бакалавров педагогического образования : учеб.-метод. пособие : направление «Педагогическое образование», профили «Математика. Информатика», «Математика» / сост. М. С. Ананьева, Л. Г. Недре, А. Ю. Скорнякова. Пермь : ПГГПУ, 2013. 65 с.
13. История математики в задачах : уч.-метод. пособие : в 5 ч. Ч. 1–5 / сост. А. Е. Малых и др. Пермь : ПГПУ, 1996–2010.
14. Концепция развития математического образования в Российской Федерации от 2013 г. URL: <http://static.governmentcm.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf> (дата обращения: 10.06.2019).
15. Магданова И. В. Формирование методологического компонента историко-математической подготовки будущих учителей математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. В. Магданова. Ярославль, 2008. 22 с.
16. Малыгин К. А. Элементы историзма в преподавании математики в средней школе / К. А. Малыгин. М. : Учпедгиз, 1963. 224 с.
17. Малых А. Е. О роли истории математики / А. Е. Малых // История науки и техники. М., 2019. № 5. С. 44–47.
18. Материалы к историко-математическому конкурсу для X–XI классов (с методическими рекомендациями) / сост. Е. А. Дышинский, А. Е. Малых. Пермь : ПГПИ, 1991. 50 с.
19. По Пермскому краю с царицей наук : сб. задач по материалам творческих работ школьников, студентов, магистрантов и преподавателей математического факультета ПГГПУ / сост. М. С. Ананьева, И. В. Магданова, И. В. Мусихина и др. ; под ред. М. С. Ананьевой. Пермь : ПГГПУ, 2012–2018. Вып. 1–4.
20. Полякова Т. С. Историко-методическая подготовка учителей математики в педагогическом университете : дис. ... д-ра пед. наук / Т. С. Полякова. Ростов-на Дону, 1998. 457 с.
21. Профессор А. Е. Малых (1 мая 1939 г. – 13 февраля 2019 г.) / М. С. Ананьева, Е. И. Галкина, В. И. Данилова, В. И. Яковлев // Математический вестник педвузов и ун-тов Волго-Вятского региона. Вып. 21. Киров : ВятГУ, 2019. С. 6–13. URL: <http://матвест.рф> (дата обращения: 20.05.2019).
22. Рыбников К. А. История математики : учеб. пос. для студ. матем. спец-тей ун-тов и пед. ин-тов / К. А. Рыбников. М. : Изд-во МГУ, 1974 г. 2-е изд. 458 с.

Historical and mathematical component in the training of a mathematics teacher: forms and conditions of implementation

M. S. Ananyeva¹, I. V. Magdanova²

¹PhD of Physical and Mathematical Sciences, associate professor, Perm Military Institute of the national guard of the Russian Federation, Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Russia, Perm. E-mail: ananjeva@pspu.ru

²PhD of Pedagogical Sciences, associate professor, Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Russia, Perm. E-mail: magdanova@pspu.ru

Abstract. In the concept of development of mathematical education in the Russian Federation, the requirements for the training of professional teaching staff – teachers of mathematics – are formulated and the directions of work are indicated: ensuring a wide range of mathematical activity of students both in the classroom and in extracurricular activities; constantly developing mathematical education and popularization of mathematics. In each of them, the historical and mathematical component of training is important. The authors of the article refer to its content as a set of elements of the professional educational program: academic disciplines, training and industrial practices that ensure the development of necessary competencies by students, which are manifested in their theoretical and practical readiness for pedagogical activity.

Theoretical knowledge of the history of mathematics is of fundamental importance for the formation of practical readiness of future teachers, being, in turn, a prerequisite for the formation of their pedagogical skills and culture, including spiritual and moral values and experience in creative pedagogical activity. Pedagogical competence and its historical and mathematical component are formed in the process of self-education and practice-oriented pedagogical activity.

In the context of changes that have occurred over the past 10 years in the content, means and forms of the educational process of a pedagogical university, there is a need to analyze the forms and conditions for the

implementation of the historical and mathematical component of mathematics teacher training based on the generalization of pedagogical experience in order to improve and effectively use these forms.

The purpose of the research is to present a variety of practice-oriented forms aimed at developing the historical and mathematical competence of future teachers in the educational process (using the example of the mathematical faculty of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University).

On the basis of analysis and generalization of pedagogical experience, the characteristic of the concept of historical-mathematical training of students in pedagogical higher school; subject to the results of the survey presented possible forms of realization of historical-mathematical component in educational process of pedagogical university; formulated the condition for their effective use.

The results of the research allow us to identify a set of possible forms of implementation of the historical and mathematical component of teacher training in the course of educational and research activities of students, as well as various practices. A stable condition for such implementation is the presence of an educational environment created by special, gifted, creative people who have united like-minded people around them. This environment is formed in a specific team in a specific region, it is based on established traditions and is improved in accordance with the needs of the time.

The scope of the results is pedagogical education. The results can be used in designing the educational process of training mathematics teachers, organizing practices, and developing didactic materials.

Keywords: educational environment of a pedagogical university, historical and mathematical component of mathematics teacher training, forms and conditions of implementation of historical and mathematical training.

References

1. Ananyeva M. S. *Monitoring sformirovannosti professional'noj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya po profilu "Matematika" v oblasti kul'turno-prosvetitel'skoj deyatel'nosti* [Monitoring the formation of professional competence of the bachelor of pedagogical education in the profile "Mathematics" in the field of cultural and educational activities] / M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova, I. V. Musikhina // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Teacher education in Russia. Ekaterinburg. Ural State Pedagogical University. 2014. Vol. 2. Pp. 5–10. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21305676> (date accessed: 15.10.2019).
2. Ananyeva M. S. *Ponyatie regional'noj kul'turno-obrazovatel'noj sredy v metodologii proekta "Moj Permskij kraj"* [Concept of regional cultural and educational environment in the methodology of the project "My Perm region"] / M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova // *Vestnik Surgut'skogo gos. ped. un-ta* – Herald of the Surgut State Pedagogical University. Surgut. SSPU. 2018. No. 1 (52). Pp. 123–128. Available at: http://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2018/06/%D0%92%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A1%D1%83%D1%80%D0%93%D0%9F%D0%A3_1_52_2018.pdf (date accessed: 03.03.2019).
3. Ananyeva M. S. *Formirovanie obshchekul'turnoj i professional'noj kompetentnosti bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya s ispol'zovaniem regional'noj kul'turnoj sredy* [Formation of general cultural and professional competence of the bachelor of pedagogical education using the regional cultural environment] / M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Teacher education in Russia. Yekaterinburg. USPU. 2013. No. 3. Pp. 165–170. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18983501> (date accessed: 15.10.2019).
4. Bobynin V. V. *Celi, formy i sredstva vvedeniya istoricheskikh elementov v kurse matematiki srednej shkoly* [Goals, forms and means of introducing historical elements in the course of high school mathematics] / V. V. Bobynin // *Trudy I Vseros. s'ezda prep. matem.* – Works of I all-Russia congress of the teachers of mathematics. SPb. 1913. Vol. 1. Pp. 129–149. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/trudy-i-vserossiyskogo-syezda-prepodavateley-matematiki_t1_1913 (date accessed: 03.11.2019).
5. Vlasova I. N. *Vklad professora A. E. Malyh v istoriko-matematicheskoe obrazovanie studentov i shkol'nikov* [Contribution of Professor A. E. Malyh to the historical and mathematical education of students and school-children] / I. N. Vlasova, I. V. Magdanova // *Istoriya nauki i tekhniki* – History of science and technology. 2019. No. 5. Pp. 30–36.
6. Gil'mullin M. F. *Formirovanie istoricheskogo komponenta matematiko-metodicheskoy kul'tury studentov pri obuchenii istorii matematiki v pedagogicheskom vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the historical component of mathematical and methodological culture of students when teaching the history of mathematics in a pedagogical University : abstract of dis. ... PhD of Pedagogical Sciences] / M. F. Gilmullin. Yaroslavl. YaSPU. 2009. 24 p.
7. Golovina O. V. *Formirovanie istoriko-matematicheskoy kompetentnosti budushchih uchitelej matematiki v processe professional'noj podgotovki v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of historical and mathematical competence of future teachers of mathematics in the process of professional training in higher education : abstract dis. ... PhD of Pedagogical Sciences] / O. V. Golovina. Kaluga. KSPU. 2010. 22 p.
8. Grigoryan M. E. *Didakticheskie funktsii istorii matematiki* [Didactic functions of the history of mathematics] / M. E. Grigoryan // *Usp ekhi sovremennogo estestvoznaniya* – Successes of modern natural science. 2014. No. 11-2. Pp. 84–86. Available at: <https://natural-sciences.ru/pdf/2014/11-2/34403.pdf> (date accessed: 14.04.2019).
9. *Gumanitarnyj potencial matematiki i humanitarizatsiya matematicheskogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie* – Humanitarian potential of mathematics and humanitarization of mathematical education : textbook-method. guide / ed.-comp. M. S. Anan'eva, I. V. Magdanova. Perm. PSHPU. 2013. 65 p.

10. Drobyshchev Yu. A. *Istoriko-matematicheskaya podgotovka budushchego uchitelya matematiki : monogr.* [Historical and mathematical training of the future teacher of mathematics : monogr.] / Yu. A. Drobyshchev. M. Drofa. 2010. 88 p. Available at: http://elibrary.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=drobyshchev_istoriko-matematicheskaya-podgotovka_2010 (date accessed: 20.09.2019).
11. Drobyshchev Yu. A. *Istoriko-matematicheskij aspekt v metodicheskoy podgotovke uchitelya : monogr.* [Historical and mathematical aspect in teacher training : monograph] / Yu. A. Drobyshchev. Kaluga. KSPU. 2004. 156 p.
12. *Issledovatel'skaya i kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie : napravlenie "Pedagogicheskoe obrazovanie", profili "Matematika. Informatika", "Matematika"* – Research and cultural-educational activities of bachelors of pedagogical education : stud.-method. Tutorial : the direction of "Pedagogical education", profile "Mathematics. Informatics", "Mathematics" / comp. M. S. Ananyeva, L. G. Nedre, A. Yu. Skorniyakova. Perm. PSHPU. 2013. 65 p.
13. *Istoriya matematiki v zadachah : uch.-metod. posobie : v 5 ch. Ch. 1–5* – History of mathematics in problems : stud.-method. tutorial : in 5 parts. Part 1–5 / comp. A. E. Malyh et al. Perm. PSPU. 1996–2010.
14. *Koncepciya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii ot 2013 g.* – Concept of development of mathematical education in the Russian Federation from 2013. Available at: <http://static.government.ru/media/files/41d4b63b1dd474c16d7a.pdf> (date accessed: 10.06.2019).
15. Magdanova I. V. *Formirovanie metodologicheskogo komponenta istoriko-matematicheskoy podgotovki budushchih uchitelej matematiki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the methodological component of historical and mathematical training of future teachers of mathematics : abstract dis. ... PhD of Pedagogical Sciences] / I. V. Magdanova. Yaroslavl. 2008. 22 p.
16. Malygin K. A. *Elementy istorizma v prepodavanii matematiki v srednej shkole* [Elements of historicism in teaching mathematics in high school] / K. A. Malygin. M. Uchpedgiz. 1963. 224 p.
17. Malyh A. E. *O roli istorii matematiki* [On the role of the history of mathematics] / A. E. Malyh // *Istoriya nauki i tekhniki* – History of science and technology. M. 2019. No. 5. Pp. 44–47.
18. *Materialy k istoriko-matematicheskomu konkursu dlya X–XI klassov (s metodicheskimi rekomendatsiyami)* – Materials for the historical and mathematical competition for X–XI classes (with methodological recommendations) / comp. E. A. Dyshinsky, A. E. Malyh. Perm. PSPI. 1991. 50 p.
19. *Po Permskomu krayu s caricej nauk : sb. zadach po materialam tvorcheskikh rabot shkol'nikov, studentov, magistrantov i prepodavatelej matematicheskogo fakul'teta PGGPU* – Along the Perm region with the queen of sciences : collection of tasks based on the materials of creative works of schoolchildren, students, undergraduates and teachers of the mathematical faculty of PSHPU / comp. M. S. Ananyeva, I. V. Magdanova, I. V. Musikhina and others; ed. by M. S. Ananyeva. Perm. PSHPU. 2012–2018. Vol. 1–4.
20. Polyakova T. S. *Istoriko-metodicheskaya podgotovka uchitelej matematiki v pedagogicheskom universitete : dis. ... d-ra ped. nauk* [Historical and methodological training of mathematics teachers at the pedagogical university : dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences] / T. S. Polyakova. Rostov-na-Donu. 1998. 457 p.
21. *Professor A. E. Malyh (1 maya 1939 g. – 13 fevralya 2019 g.)* – Professor A. E. Malykh (May 1, 1939 – February 13, 2019) / M. S. Ananyeva, E. I. Galkina, V. I. Danilova, V. I. Yakovlev // *Matematicheskij vestnik pedvuzov i un-tov Volgo-Vyatskogo regiona* – Mathematical herald of pedagogical universities and universities of the Volga-Vyatka region. Is. 21. Kirov. VyatSU. 2019. Pp. 6–13. Available at: <http://matvest.pph> (date accessed 20.05.2019).
22. Rybnikov K. A. *Istoriya matematiki : ucheb. pos. dlya stud. matem. spec-tej un-tov i ped. in-tov* [History of mathematics : tutorial for students of mathem. specialties of universities and ped. institutions] / K. A. Rybnikov. M. MSU. 1974. 2nd ed. 458 p.

УДК 378.126

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.040

Формирование педагогической компетентности преподавателей вуза в условиях стандартизации современного высшего образования

**Т. В. Сафонова¹, И. И. Широкоград², Т. А. Астахова³,
Р. Г. Аслаева⁴, Т. Ю. Азатян⁵, Т. В. Артемова⁶**

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Государственный университет по землеустройству. Researcher ID: B-1751-2019г. Россия, г. Москва. E-mail: safonova1956@mail.ru

²доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, проректор по учебной работе, Государственный университет по землеустройству. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-8460-4463. E-mail: shirokoradii@guz.ru

³заместитель директора Института повышения квалификации «Информкадастр», Государственный университет по землеустройству. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-4646-7880105064. E-mail: astakhovata@guz.ru

⁴доктор педагогических наук, профессор, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан. Россия, г. Уфа. Researcher ID: B-2259-2019. E-mail: rakhima.aslaeva@mail.ru

⁵кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна. Армения, г. Ереван. ORCID: 0000-0002-3218-257X. E-mail: atereza222@gmail.com

⁶кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Государственный университет по землеустройству. Россия, г. Москва. E-mail: tata.artemova2014@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено научно-практическое исследование проблемы формирования педагогической компетентности преподавателей непедагогического вуза в контексте обсуждения профессионального стандарта педагога. Исследуемый процесс рассматривается в деятельности конкретных вузов (ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству», ИПК «Информкадастр», ГБОУ ВО «Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан» и др.).

Авторами применялись качественные методы исследования: прогнозирование результатов; интерпретация полученных педагогических фактов; содержательный анализ полученной информации. Использовались методы количественного анализа с помощью компьютерной обработки. Применялся метод групповых экспертных оценок (методика В. С. Черепанова) с привлечением зарубежного эксперта из Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна; формулировка компетенции и компетентности основана на подходах Ю. Г. Татура, А. И. Субетто и др.

Результат исследования представлен многопланово. Охарактеризованы пути и способы достижения заявленной цели посредством организации дистанционной профессиональной переподготовки преподавателей на основе реализации разработанной программы педагогической переподготовки в высшем и дополнительном профессиональном образовании. Положительные результаты научно-практического исследования процесса формирования педагогической компетентности были достигнуты благодаря учету мнения преподавателей; их самооценки, что отвечает задачам гуманизации педагогической деятельности. Авторами структурированы компоненты педагогической компетентности преподавателя вуза, охарактеризована формируемая педагогическая компетенция, представлены выявленные условия их формирования, подтверждена эффективность дистанционной модели переподготовки преподавателей. Научно-теоретическая новизна исследования состоит в представленном обосновании процесса формирования педагогической компетентности; практическая ценность определяется его реализацией в практике ряда вузов и возможностью тиражирования материалов исследования.

Ключевые слова: образовательные стандарты, профессиональные стандарты, дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка преподавателей, педагогическая компетентность, дистанционное обучение, программа переподготовки, закономерности обучения.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современных зарубежных и отечественных исследованиях широко и длительное время обсуждается проблема педагогической компетентности преподавателей высшего образования. Отметим позитивное влияние европейского зару-

бежного опыта на решение данной проблемы в нашей стране. В связи с вхождением России в Болонский процесс (2003), с введением второго уровня высшего образования (магистратуры) и обучением научно-педагогических кадров на третьем уровне (в аспирантуре) началась целенаправленная подготовка квалифицированных педагогов высшего образования. Но реальность такова, что по-прежнему большая часть преподавателей непедагогических вузов не имеет сформированной педагогической компетентности в контексте того, как это обсуждается в профстандарте педагога высшего и дополнительного профессионального образования.

Проблема нашего исследования такова: каковы пути и способы формирования педагогической компетентности преподавателей непедагогических вузов в условиях стандартизации современного высшего образования? Анализ научной литературы и конкретной педагогической практики по стандартизации педагогической деятельности (Гетман Н. А. [3], Гребенникова О. М. [4], Крылов А. Н. [10], Обычный И. А. [12], Озерникова Т. Г. [13] и др.) показал, что данная проблема требует своего решения.

Была выдвинута *гипотеза*: формирование педагогической компетентности преподавателя непедагогического вуза будет успешным, если этот процесс осуществляется посредством профессиональной переподготовки профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза в системе дополнительного профессионального образования в дистанционной форме, осуществляемого на основе научно-педагогического, учебно-методического и нормативно-правового обоснования с использованием достижений мирового и отечественного опыта.

В соответствии с гипотезой, *цель* статьи – представить результаты исследования проблемы формирования педагогической компетентности преподавателей на основе интеграции требований федеральных государственных образовательных стандартов (регламентирующих содержание образовательной деятельности) и основных положений профстандарта педагога высшего и дополнительного образования. Решались *задачи* обобщения результатов анализа научно-педагогических зарубежных и отечественных исследований по проблеме; поиска оптимальных научно-теоретических и практических путей ее решения в отечественной практике.

Обзор литературы. В течение второй половины прошлого века в зарубежной литературе были широко представлены идеи стандартизации образования и стандартизации педагогической деятельности [18]. В основе профессиональной переподготовки лежат идеи М. Ш. Ноулса, который издал фундаментальный труд по практике образования взрослых, в котором сформулировал основные принципы их обучения. Как показывают результаты анализа исследований в ведущих зарубежных странах (Германия, США и др.), происходит смещение приоритетов в оценке труда преподавателя вуза от его функциональной значимости к социальной ценности. Подобную тенденцию отмечает ряд исследователей и в других странах. Так, Мина Растегар, Шолех Моради уделяют внимание духовной удовлетворенности преподавателя вуза от результатов своего труда [32]. Ахмад М. Махасне, Ахмад М. Газо, Омар А. Аль-Адамат рассматривают особенности взаимодействия преподавателей и студентов в контексте культурных и интеллектуальных различий [25]. Серьезное внимание зарубежные исследователи уделяют вопросу готовности преподавателей к обеспечению сохранения здоровья студентов в процессе обучения в вузе (П. Брозоска, С. Акгун, Б. Е. Антиа, К. Р. Тяппан, К. Р. Наяр [27] и др.) [26]. Следующее направление в исследованиях – повышение компьютерной грамотности преподавателей с целью улучшения качества высшего образования, которое исследуют Н. Мавенджер, М. Руохонен и др. [31]. Проблемы нормативно-правового регламентирования педагогической деятельности отражены в работе Г. Горошидзе [30]. Л. Гурье, А. Газизова исследуют опыт педагогической подготовки преподавателей вузов на примере Турции [2]. С. А. Еварович поднимает проблемы обеспечения качества обучающих программ для взрослых [29]. М. Варинг, К. Эванс представляют новые подходы к пониманию педагогических процессов, они дают критическую оценку преподавания и обучения в современном образовании [33]. Д. Димок, М. Тайлер пишут о необходимости более системного подхода к непрерывному профессиональному развитию в сфере профессионального образования и обучения [28]. Исследования в сфере компетентностного подхода в мировой практике также важны с точки зрения как управления персоналом, так и повышения конкурентоспособности педагогических кадров.

Таким образом, очевиден вывод о том, что проблема педагогической компетентности преподавателя современного вуза весьма актуальна для зарубежного высшего образования, в поле зрения исследователей находятся вопросы стандартизации педагогической профессии, личностной готовности преподавателя к сотрудничеству, эффективной социокультурной

коммуникации, здоровьесберегающему общению, удовлетворенности результатами своего труда и др. вопросы педагогической деятельности.

В отечественной педагогической науке и практике сегодня присутствуют новые вызовы. Обсуждение профстандарта является инновационным направлением в образовании, требующим своего осмысления. Значительный вклад в научно-теоретическое и практическое обоснование стандартизации образовательной деятельности внесли А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, Е. В. Разумова [16], Е. Ш. Ямбург [24] и др. Обращаем свое внимание и на проблему обеспечения безопасности участников образовательного процесса в инновационной образовательной среде, раскрытую Л. С. Подымовой и другими авторами. [15].

Значительная роль в формировании педагогической компетентности отводится компьютеризации и информатизации в образовании, которые исследовали Е. С. Полат, И. В. Роберт, Л. А. Косолапова [9], И. К. Разумова, А. Ю. Кузнецов [17] и др. Особое значение приобретает дистанционное обучение. Методологические и технологические аспекты дистанционного обучения исследовал А. А. Скворцов [20]. Принципы организации, диагностики, а также эффективности использования системы дистанционного обучения находим в работах О. Б. Журавлевой [6]. В. С. Сенашенко и Н. А. Пыхтина характеризуют непрерывное профессиональное образование как фактор совершенствования образовательной системы [19]. Переподготовке преподавателей в системе дополнительного профессионального образования уделили внимание Э. Г. Скибицкий, Т. А. Асташова [21]. Таким образом, было определено научно-теоретическое обоснование дистанционного обучения как оптимального способа достижения цели и решения задач избранного поля деятельности.

В отечественной педагогической науке компетентностный подход обогащен исследованиями О. Н. Олейниковой и др. [11]. Поиск эффективных механизмов и инструментария независимой оценки квалификаций и компетенций находим в трудах А. И. Субетто [22] и Ю. Г. Татура [23]. Вопросы качества обучения в вузе отражены в исследовании Т. И. Гуляевой и др. [14], потенциал дополнительного профессионального образования исследован И. А. Коршуновым и др. [5]. Исследование закономерностей высшего образования находим у В. И. Загвязинского [7]. Проблемы развития инклюзивного образования рассматривает Т. Ю. Азатян и др. [1].

Таким образом, зарубежные и отечественные исследования совпадают в поиске оптимальных путей повышения качества педагогической деятельности в высшей школе (стандартизация профессии, научно-педагогическая компетентность, компьютерная грамотность, коммуникативная эффективность, ориентированность на студента, на удовлетворение его образовательных потребностей и др.).

Методы и методология. Теоретическое исследование основывалось на анализе, синтезе, сравнении, сопоставлении и конкретизации, прогнозировании и обобщении педагогических фактов по проблеме исследования за рубежом и в отечественной практике высшей школы.

На подготовительном этапе эмпирического исследования был выявлен контингент преподавателей, нуждающихся в профессиональной переподготовке по программе «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования»; на проектировочном этапе дано научно-педагогическое, учебно-методическое обоснование процесса профессиональной переподготовки; на формирующем этапе была реализована профессиональная переподготовка на базе ФГБОУ ВО ГУЗ и ИПК «Информкадастр» путем создания специальных педагогических условий и учета закономерностей обучения, на основе заочной формы обучения с применением дистанционных образовательных технологий; на контрольном этапе осуществлялась проверка эффективности исследуемого процесса.

При оценке качества разработанной программы, содержания новой компетенции, ее компонентов и индикаторов применялся метод групповой экспертной оценки. Состав экспертной комиссии был сформирован на основании метода аргументированности (опыт работы в вузе, ученая степень и ученое звание, наличие собственных научных или методических психолого-педагогических публикаций, регулярность знакомства с периодической и монографической литературой, опыт участия в экспертизе).

В опытной работе применялись опросники «Готовность преподавателей вуза к работе в условиях профстандарта», «Удовлетворенность процессом обучения» Р. Г. Аслаевой. Было высказано предположение о том, что различие между понятиями «компетенция» и «компетентность» находится в их соотношении с зонами актуального и ближайшего развития: компетентность предполагает владение качеством на данный момент и соотносится с зоной акту-

ального развития, а компетенция соотносится с зоной ближайшего развития. При обработке количественных показателей применялась компьютерная обработка результатов.

Результаты исследования. Обобщение результатов научного поиска и педагогического опыта по теме исследования позволяет сделать следующие выводы.

1. В зарубежной и отечественной высшей школе присутствует сходство интересов в: реализации Болонской системы (разноуровневое образование, компетентностный подход, конвертируемость и мобильность и др.); поиске путей повышения качества образования через совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателей; информатизации и компьютеризации образовательной деятельности; создании эффективной коммуникации педагог – обучающийся, в том числе с помощью открытого и дистанционного обучения.

2. Присутствуют различия в подходах к реализации этих задач. Отечественная высшая школа сосредоточена на оптимизации процессов стандартизации образовательной деятельности, в части совершенствования стандартов содержания высшего образования и профессиональной деятельности. Что безусловно усиливает актуальность темы исследования – для решения задач модернизации отечественной высшей школы необходимо предлагать адаптированные к нашим условиям пути и способы повышения качества образовательной деятельности, в том числе в сфере дополнительного образования.

Значимым результатом исследования стало практическое применение полученных выводов при формировании педагогической компетентности в конкретном образовательном учреждении. В ФГБОУ ВО ГУЗ был запущен процесс профессиональной переподготовки ППС на основе ППП «Педагог высшего и дополнительного профессионального образования».

Результаты экспертной оценки содержания программы фрагментарно представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты экспертной оценки содержания и структуры,
разработанной ППП Педагог В и ДПО (фрагмент)**

Критерии соответствия	Заключение о степени соответствия¹
1. Соответствие содержания Программы требованиям законодательной и нормативно-правовой базы высшего и дополнительного профессионального образования, ФГОС ВО 3+, Профстандарту	В полной мере соответствуют требованиям в заявленной области образовательной деятельности
2. Постановка проблемы, цели и задач профессиональной переподготовки	Цель и задачи согласованы с требованиями законодательства, нормативно-правовых актов, Профстандарта, ФГОС 3+ и соответствуют названию Программы
3. Планируемые результаты профессиональной переподготовки	Результатом является получение ПК-1: способность к педагогической деятельности. Компетенция имеет четкую формулировку, критерии и индикаторы сформированности
4. Учебный план Программы	Учебный план ППП определяет перечень, последовательность, общую трудоемкость дисциплин и формы контроля знаний. Составляет 250 академических часов
5. Методическое и документационное обеспечение	Соответствует требованиям и нормативам, предъявляемым к такого рода документам

Были получены результаты входного опроса преподавателей по педагогической готовности в образовательной деятельности, представленные в таблице 2.

¹ Выписка из протокола заседания экспертной комиссии от 24.12.2018. ИПК «Информкадастр», ФГБОУ ВО ГУЗ, 2018. 10 с.

Таблица 2

**Результаты опроса по выявлению педагогической готовности ППС
к работе по профстандарту**

Требования профстандарта	Высокий уровень (владею, готов помочь)		Средний (владею в рамках своей деятельности)		Средний/низкий (владею частично, необходима проф. переподготовка)		Низкий уровень владения (не владею, остро нуждаюсь в помощи)	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Трудовые действия, знания и умения в сфере образовательной деятельности	21,0	22	40,0	42	30,5	32	8,6	9
Трудовые действия, знания и умения в сфере воспитательной деятельности	21,9	23	34,3	36	31,4	33	12,4	13
Трудовые действия, знания и умения в сфере развивающей деятельности	29,5	31	39,0	41	21,0	22	10,5	11
В среднем по выборке	24,1	25	37,8	40	27,6	29	10,5	11

Были выявлены тенденции, оказывающие тормозящее влияние на формирование педагогической компетентности (критическое восприятие требований профстандарта, ортодоксальное отношение к педагогической деятельности в вузе как чисто преподавательской; неприятие ряда трудовых функций и умений профстандарта и др.). Установлено, что у ряда работников присутствует психологическая неготовность к данной инновации.

Результатом профессиональной переподготовки слушателей является овладение новой компетенцией «педагогическая деятельность в высшем и дополнительном профессиональном образовании» в результате освоения которой педагог/преподаватель вуза: *знает* научные основы педагогической деятельности; методы учебно-методического обеспечения образовательного процесса (в том числе создания элементов электронных образовательных ресурсов – компьютерных презентаций, аудио- и видеолекций, тестов и других учебно-методических материалов с применением информационно-коммуникационных технологий); правовые и этические основы профессиональной деятельности; *умеет* создавать разработки основных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ и образовательных проектов с учетом требований инклюзивного образования, руководить научно-исследовательской работой студентов; осуществлять контроль и оценку результатов образования в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся; *владеет* эффективной коммуникацией; построением воспитывающей образовательной среды; навыками реализации образовательных и психолого-педагогических технологий профессиональной деятельности.

В процессе обучения слушатели дали оценку на входе и выходе из процесса профессиональной переподготовки по ППП Педагог В и ДПО, которые представлены на рис. 1.

Представленные результаты свидетельствуют о том, что в процессе практического исследования был сделан акцент на объективность оценки (экспертное оценивание); личностную ориентацию (учет мнения преподавателей); рефлексивный анализ (самооценка своих способностей и возможностей слушателями), что отвечает задачам гуманизации педагогической деятельности.

Были соблюдены условия процесса формирования педагогической готовности: *информационно-методические условия* (оптимальное сочетание классических и информационно-технологических подходов при учебно-методическом обеспечении педагогического процесса в условиях обучения в ДПО); *учет специфики конкретной образовательной ситуации* (ориентация на уровень начальной подготовки слушателей); *интегративность развития* образовательной информационной среды, которая подразумевала наличие в ее структуре таких показателей, как информационно-поисковые системы, системы и базы данных и др.

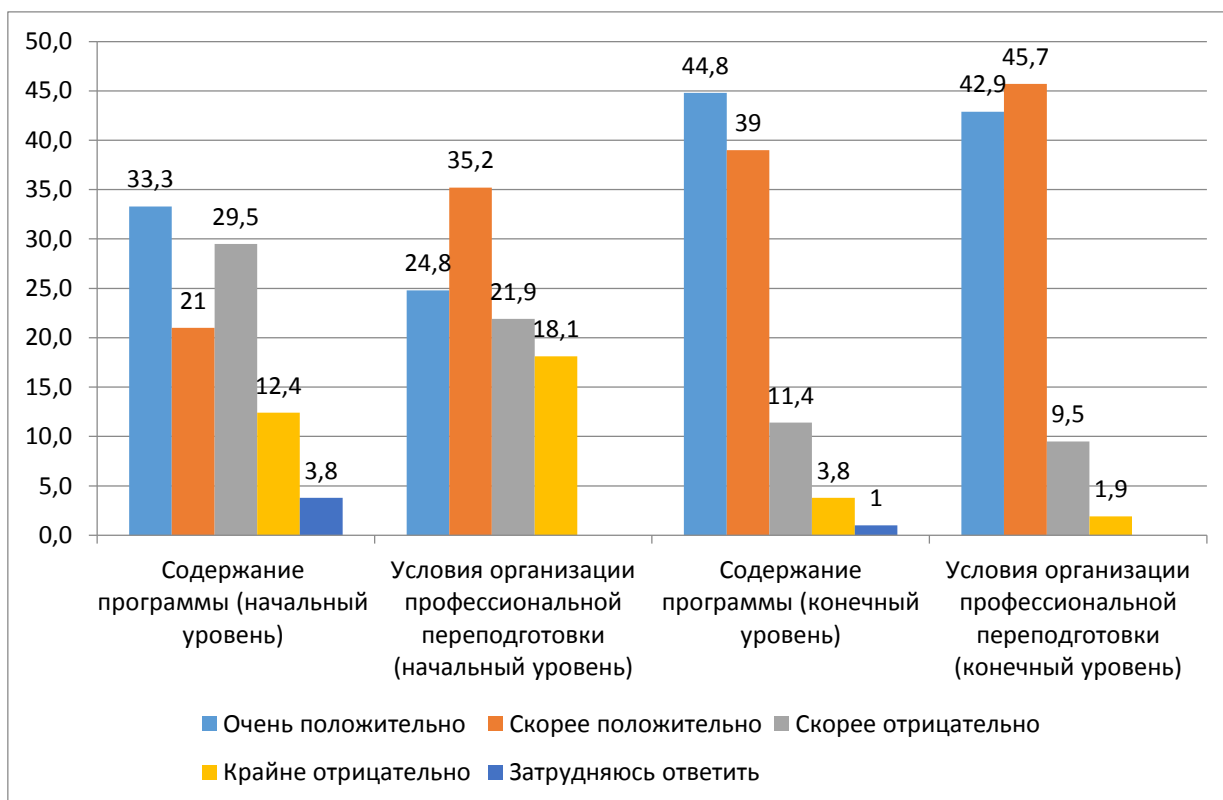


Рис. 1. Результаты сравнения начального и конечного уровней оценки слушателями процесса профессиональной переподготовки по ППП Педагог В и ДПО, %

Заключение. Проведенное исследование позволило привести образовательный ценз педагогических работников в соответствии с требованиями характеристики квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности – педагогической деятельности.

Научная новизна результатов исследования состоит в следующем: предложено научно-педагогическое и учебно-методическое обоснование процесса формирования педагогической компетентности преподавателей непедагогических вузов посредством профессиональной переподготовки в сфере дополнительного профессионального образования с учетом требований профстандарта. Предложены методики отслеживания эффективности исследуемого процесса.

Теоретическая значимость решения заявленной проблемы состоит в том, что полученные результаты дополняют существующие представления в теории обучения в сфере ДПО (конкретизация профессиональной компетенции в сфере педагогической деятельности в непедагогическом вузе), обогащают методы и процедуры формирования педагогической компетентности преподавателей.

Практическая значимость. Предложенные учебно-методические материалы позволяют достигать запланированных результатов и создают возможности для их тиражирования в педагогической практике [8].

Таким образом, исследование заявленной проблемы показало, что в условиях массовой переподготовки педагогических кадров вузов нет готовых путей и способов этой деятельности. В этих обстоятельствах предлагаемое решение – создать систему профессиональной педагогической переподготовки в стенах самого вуза, силами преподавательского коллектива и с привлечением потенциала сторонних участников, в том числе зарубежных – является вполне обоснованным. Перспектива состоит в повышении квалификации в сфере инклюзивного образования преподавателей непедагогического вуза.

Список литературы

1. Азатян Т. Ю. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в современном обществе // Инклюзивное образование: современные проблемы и перспективы : сборник статей научно-практической международной конференции (Ереван, 2015 г.). С. 115–119.

2. Газизова А., Гурье Л. Из опыта организации многоуровневого образования в Турции // Вестник Казанского технологического университета. 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-razvitiya-mnogourovnevo-vysshego-obrazovaniya-v-turtsii> (дата обращения: 12.05.2019).

3. Гетман Н. А. Подготовка преподавателя вуза к профессиональной деятельности в соответствии с современными профессиональными стандартами // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9. С. 490–494. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36256> (дата обращения: 08.07.2019).

4. Гребенникова О. М. Информационно-методическое сопровождение профессионального развития педагога в процессе внедрения профессионального стандарта педагога // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного образования. 2015. № 3 (29). С. 91–95. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(2).32. URL: <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx?id=21488> (дата обращения: 16.01.2019).

5. Дополнительное профессиональное образование российских университетов: интеграция в международные рынки / И. А. Коршунов [и др.] // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 4. С. 612–631. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.612-631.

6. Журавлева О. Б., Крук Б. И., Мамойленко С. Н. Обеспечение качества дистанционных образовательных программ в условиях компетентностного подхода // Открытое и дистанционное образование. 2018. № 4 (74). С. 26–32. URL: [file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/ODO_4\(72\)_2018%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/ODO_4(72)_2018%20(3).pdf) (дата обращения: 13.01.2019).

7. Загвязинский В. И. Как прорваться в современность // Образование и наука. 2012. № 7. URL <http://archive.edscience.ru/ru/article/v-i-zagvyazinskiy-0> (дата обращения: 01.07.2019).

8. Зотова С. С., Сафонова Т. В., Чиговская-Назарова Я. А. Актуальные проблемы внедрения профессионального стандарта педагога в контексте применения управленческого цикла // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. Волгоград, 2018. № 4 (45). С. 371–375. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.45.434.

9. Косолапова Л. А., Шеремета Т. В. Использование современных технологий оценивания результативности обучения в вузе в контексте компетентностного подхода // International Research Journal, 2019. № 5 (47). Ч. 4. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-sovremennykh-texnologij-ocenivaniya-rezultativnosti-obucheniya-v-vuze-v-kontekste-kompetentnostnogo-podxoda/> (дата обращения: 04.05.2019).

10. Крылов А. Н. Некоторые аспекты применения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. М. : Междунар. ассоц. проф. доп. образования. 2016. Вып. 29. С. 104–112. URL: <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx?id=21488> (дата обращения: 15.05.2019).

11. Национальная система квалификаций в России – эпистемологическая перспектива / Муравьева А. А. [и др.] // Образование и наука. 2019. № 21 (4). URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-4-92-114> (дата обращения: 21.01.2019).

12. Обычный И. А. Сравнительный анализ профессионального стандарта «преподаватель высшего образования» и компетентностных моделей педагогов // Известия Института инженерной физики. 2016. Т. 3. № 41. С. 96–98. DOI: 10.171150/24.11-6262.2017.8(2).3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-professionalnogo-standarta-v-sistemu-upravleniya-trudovoy-deyatelnostyu-professorsko-prepodavatel'skogo-sostava>.

13. Озерникова Т. Г. Проблемы внедрения профессионального стандарта в систему трудовой деятельности профессорско-преподавательского состава вузов // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8. № 2. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(2).32.

14. Опыт количественного анализа результатов анкетирования студентов по вопросам качества обучения: методика, модели, перспективы / Т. И. Гуляева [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2. С. 284–302. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.284-302.

15. Подымова Л. С., Подымов Н. А., Алисов Е. А. Готовность педагогов к обеспечению безопасности личности в инновационной образовательной среде // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 4. С. 663–680. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680.

16. Разумова Е. В. Стандартизация образования как болевая точка образовательной политики // Народное образование. 2008. № 5. С. 34–41. URL: file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/standartizatsiya-obrazovaniya-odna-iz-bolevykh-tochek-obrazovatelnoy-politiki-1.pdf (дата обращения: 12.04.2019).

17. Разумова И. К., Кузнецов А. Ю. Мировые и отечественные тенденции информационного обеспечения университетов // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 3. С. 426–440. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.426-440.

18. Сафонова Т. В., Широкопад И. И., Астахова Т. А. Современное высшее и дополнительное профессиональное образование: проблемы, поиски, решения : учебно-методическое пособие. Изд-во РИО ГУЗ, 2019. 179 с.

19. Сенашенко В. С., Пыхтина Н. А. Непрерывное профессиональное образование как ключевой фактор совершенствования образовательной системы // Альма матер. Вестник высшей школы. 2019. № 3. С. 27–33. DOI: 10.20339/AM.03-19.027.

20. Сковорцов А. А. Предпосылки использования дистанционных образовательных технологий в наукоёмкой среде вуза // Вестник Тамбовского университета. 2015. № 2. С. 142–148. URL: file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/predposylki-ispolzovaniya-distantcionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-naukoemkoj-obrazovatelnoy-srede-vuza.pdf (дата обращения: 12.04.2019).
21. Скибицкий Э. Г., Асташова Т. А. Применение андрагогико-акмеологического подхода при подготовке преподавателей вузов в системе дополнительного образования // Открытое и дистанционное образование. 2018. № 4 (74). С. 5–13. DOI: 10.17223/16095944/72/1.
22. Субетто А. И. Научно-образовательное общество – стратегия развития науки и образования в России XXI века и основа перехода к управляемому ноосферному развитию // Теоретическая экономика. 2017. № 1 (37). С. 18–32. URL: <https://www.ystu.ru/1-2017.pdf> (дата обращения: 23.02.2019).
23. Татур Ю. Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22. URL: <http://www.vovr.ru/upload/Tatur510.pdf> (дата обращения: 14.03.2019).
24. Ямбург Е. Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 35–43. URL: http://psyjournals.ru/files/82309/rno_2016_n2_yamburg.pdf (дата обращения: 20.05.2019).
25. Ahmad M. Mahasneh, Ahmad M. Gazo, Omar A. Al-Adamat. Cultural Intelligence of the Jordan Teachers and University Students from the Hashemite University: Comparative Study // European Journal of Contemporary Education. 2019. № 8 (2). Pp. 303–314. DOI: 10.13187/ejced.2019.2.303.
26. Ambrose M., Murray L., Handoyo N. E., Tunggal D., Cooling N. Learning global health: the pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia // BMC Medical Education. 2017. № 17. P. 10. URL: <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0851-6> (дата обращения: 12.06.2019).
27. Brozoska P., Akgun S., Antia B. E., Thankappan K. R., Nayar K. R., Razum O. Enhancing an international perspective in public health teaching through formalized university partnership // Frontiers in Public Health. 2017. Vol. 5. Article 36. URL: https://mafiadoc.com/enhancing-an-international-perspective-in-public-health-frontiers_599c0ee41723dd0d4058d5bb.html (дата обращения: 02.06.2018).
28. Dymock D., Tyler M. Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training // Studies in Continuing Education. 2018. Vol. 40. Is. 2. Pp. 198–211. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1449102.
29. Evarovich S. A. Specificity of Educational Programs, Design in Andragogic Practices / S. A. Evarovich // Social and natural science / Prague Charles University. 2012. № 2. Pp. 38–52. URL: <https://ojs.journals.cz/index.php/SNSJ/article/view/301> (дата обращения: 05.02.2019).
30. Goroshidze George. Prospects for improving organizational behavior in higher education / Education Science and Psychology 2019. No. 2 (52). Pp. 55–73. URL: http://gesj.internet-academy.org.ge/en/list_article.php?b_sec=edu (дата обращения: 12.02.2019).
31. Mavengere N., Ruohonen M. Context and user needs in virtual learning in pursuit of qualities of learning / Education and information technologies. No. 4 (52). 2018 Pp. 1607–1620. URL: https://www.researchgate.net/publication/322507466_Context_and_user_needs_in_virtual_learning_in_pursuit_of_qualities_of_learning (дата обращения: 23.01.2019).
32. Mina Rastegar, Sholeh Moradi. On the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction, Self-Efficacy, and Their Spiritual Sense of Well-Being / Open Journal of Modern Linguistics. 2016. Vol. 6. No 1. Pp. 1–12. URL: <http://www.i-scholar.in/index.php/OJML/article/view/95845> (дата обращения: 12.05.2019).
33. Waring Michael, Evans Carol. Understanding Pedagogy. Developing critical approach to teaching and learning. Abingdon: Routledge, 2015. 370 p. URL: <https://www.routledge.com/Understanding-Pedagogy-Developing-a-critical-approach-to-teaching-and/Waring-Evans/p/book/9781315746159> (дата обращения: 12.05.2019).

Formation of pedagogical competence of university teachers in the conditions of standardization of modern higher education

T. V. Safonova¹, I. I. Shirokorad², T. A. Astakhova³,
R. G. Aslaeva⁴, T. Yu. Azatyan⁵, T. V. Artemova⁶

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of social and humanitarian disciplines,
State University of Land Management. Researcher ID: B-1751-2019.
Russia, Moscow. E-mail: safonova1956@mail.ru

²Doctor of Historical Sciences, professor, head of the Department of social and humanitarian disciplines,
vice-rector for academic affairs, State University of Land Management.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-8460-4463. E-mail: shirokoradii@guz.ru

³deputy director of the Institute for advanced training "Informkadastr", State University of Land Management.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-4646-7880105064. E-mail: astakhovata@guz.ru

⁴Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Bashkir Academy of Public Service and Management under the Head of the Republic of Bashkortostan.
Russia, Ufa. Researcher ID: B-2259-2019. E-mail: rakhima.aslaeva@mail.ru

⁵PhD of Pedagogical Sciences, associate professor, head of the Department of special pedagogy and psychology,
H. Abovyan Armenian State Pedagogical University.
Armenia, Yerevan. ORCID: 0000-0002-3218-257X. E-mail: atereza222@gmail.com

⁶PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of social and humanitarian disciplines,
State University of Land Management. Russia, Moscow. E-mail: tata.artemova2014@yandex.ru

Abstract. The article presents a scientific and practical study of the problem of forming the pedagogical competence of teachers of non-pedagogical universities in the context of discussing the professional standard of a teacher. The process under study is considered in the activities of specific universities (FSBEI HE "State University for Land Management", IPK "Informkadastr", GBEI HE "Bashkir Academy of public service and management under the Head of the Republic of Bashkortostan", etc.).

The authors used qualitative research methods: prediction of results; interpretation of the received pedagogical facts; content analysis of the received information. Methods of quantitative analysis using computer processing were used. Using the method of group expert evaluations (methodology of V. S. Cherepanova) with the assistance of foreign experts from Armenian state pedagogical University n. a. H. Abovyan; formulation of competence is based on approaches by Yu. G. Tatur, A. I. Subetto, and others.

The result of the study is presented in a multidimensional way. The ways and means of achieving the stated goal through the organization of remote professional retraining of teachers based on the implementation of the developed program of pedagogical retraining in higher and additional professional education are described. Positive results of scientific and practical research of the process of formation of pedagogical competence were achieved by taking into account the opinion of teachers and their self-assessment, which meets the tasks of humanization of pedagogical activity. The authors have structured the components of pedagogical competence of a university teacher, characterized the formed pedagogical competence, presented the identified conditions for their formation, and confirmed the effectiveness of the remote model of teacher retraining. The scientific and theoretical novelty of the research consists in the presented justification of the process of forming pedagogical competence; its practical value is determined by its implementation in the practice of a number of universities and the possibility of replicating research materials.

Keywords: educational standards, professional standards, additional professional education, professional retraining of teachers, pedagogical competence, distance learning, retraining program, learning patterns.

References

1. Azatyan T. Yu. *Problemy i perspektivy razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v sovremennom obshchestve* [Problems and prospects of development of inclusive education in modern society] // *Inklyuzivnoe obrazovanie: sovremennye problemy i perspektivy : sbornik statej nauchno-prakticheskoy mezhdunarodnoy konferencii (Erevan, 2015 g.)* – Inclusive education: modern problems and prospects: collection of articles of the scientific and practical international conference (Erevan, 2015). Pp. 115–119.
2. Gazizova A., Gur'e L. *Iz opyta organizatsii mnogourovnevnogo obrazovaniya v Turcii* [From the experience of organizing multi-level education in Turkey] // *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* – Herald of the Kazan Technological University. 2008. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-razvitiya-mnogourovnevnogo-vysshego-obrazovaniya-v-turtsii> (date accessed: 12.05.2019).
3. Getman N. A. *Podgotovka prepodavatelya vuza k professional'noj deyatel'nosti v sootvetstvii s sovremennymi professional'nymi standartami* [Training of a university teacher for professional activity in accordance with modern professional standards] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* – Modern science-intensive technologies. 2016. 9. Pp. 490–494. Available at: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36256> (date accessed: 08.07.2019).

4. Grebennikova O. M. *Informacionno-metodicheskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya pedagoga v processe vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga* [Information and methodological support of professional development of a teacher in the process of implementing the professional standard of a teacher] // *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo obrazovaniya* – Academic herald. Herald of the Saint Petersburg Academy of postgraduate education. 2015. 3 (29). Pp. 91–95. DOI: 10.17150/2411-6262.2017.8(2).32. Available at: <http://brj-bgupe.ru/reader/article.aspx?id=21488> (date accessed: 16.01.2019).
5. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie rossijskih universitetov: integraciya v mezhdunarodnye rynki* – Additional professional education of Russian universities: integration into international markets / I. A. Korshunov [et al.] // *Integration of education*. 2018. Vol. 22. 4. Pp. 612–631. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.612-631.
6. Zhuravleva O. B., Kruk B. I., Mamojlenko S. N. *Obespechenie kachestva distancionnyh obrazovatel'nyh programm v usloviyah kompetentnostnogo podhoda* [Ensuring the quality of distance education programs in the context of a competence-based approach] // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie* – Open and distance education. 2018. 4 (74). Pp. 26–32. Available at: [file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/ODO_4\(72\)_2018%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/ODO_4(72)_2018%20(3).pdf) (date accessed: 13.01.2019).
7. Zagvyazinskij V. I. *Kak prorvat'sya v sovremennost'* [How to break into modernity] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2012. 7. Available at <http://archive.edscience.ru/ru/article/v-i-zagvyazinskiy-0> (date accessed: 01.07.2019).
8. Zotova S. S., Safonova T. V., Chigovskaya-Nazarova Ya. A. *Aktual'nye problemy vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga v kontekste primeneniya upravlencheskogo cikla* [Actual problems of implementing the professional standard of a teacher in the context of applying the management cycle] // *Biznes. Obrazovanie. Pravo. Vestnik Volgogradskogo instituta biznesa* – Business. Education. Right. Herald of the Volgograd Institute of business. Volgograd, 2018. 4 (45). Pp. 371–375. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.45.434.
9. Kosolapova L. A., Sheremeta T. V. *Ispol'zovanie sovremennyh tekhnologij ocenivaniya rezul'tativnosti obucheniya v vuze v kontekste kompetentnostnogo podhoda* [Use of modern technologies for evaluating the effectiveness of training in higher education in the context of a competence approach] // *International Research Journal*, 2019. 5 (47). Part 4. Available at: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolzovanie-sovremennyx-tekhnologij-ocenivaniya-rezultativnosti-obucheniya-v-vuze-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda/Datet> (date accessed: 04.05.2019).
10. Krylov A. N. *Nekotorye aspekty primeneniya professional'nogo standarta "Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya"* [Some aspects of the application of the professional standard "Teacher of professional training, professional education and additional professional education"] // *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* – Collection of works on problems of additional professional education. assots. Professor additional. Educations. 2016. Is. 29. Pp. 104–112. Available at: <http://brj-bgupe.ru/reader/article.aspx?id=21488> (date accessed 15.05.2019).
11. *Nacional'naya sistema kvalifikacij v Rossii – epistemologicheskaya perspektiva* – National system of qualifications in Russia-epistemological perspective / Muraveva A. A. [et al.] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2019. 21 (4). Available at: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-4-92-114> (date accessed: 21.01.2019).
12. Obynochnyj I. A. *Sravnitel'nyj analiz professional'nogo standarta "prepodavatel' vysshego obrazovaniya" i kompetentnostnyh modelej pedagogov* [Comparative analysis of the professional standard "teacher of higher education" and competence models of teachers] // *Izvestiya Instituta inzhenernoj fiziki* – Proceedings of the Institute of engineering physics. 2016. Vol. 3. 41. Pp. 96–98. DOI: 10.171150 / 24.11-6262y2017. 8 (2).3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-professionalnogo-standarta-v-sistemu-upravleniya-trudovoy-deyatelnostyu-professorsko-prepodavatel'skogo-sostava>.
13. Ozernikova T. G. *Problemy vnedreniya professional'nogo standarta v sistemu trudovoy deyatel'nosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov* [Problems of implementation of the professional standard in the workplace activities of the teaching staff of universities] // *Baikal Research Journal* – Baikal Research Journal. 2017. Vol. 8. 2. DOI: 10.17150/2411- 6262.2017.8(2).32.
14. *Opyt kolichestvennogo analiza rezul'tatov anketirovaniya studentov po voprosam kachestva obucheniya: metodika, modeli, perspektivy* – Experience quantitative analysis of results of questionnaire of students on the quality of learning: methods, models and perspectives / T. I. Gulyaeva [et al.] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2019. Vol. 23. 2. Pp. 284–302. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.284-302.
15. Podymova L. S., Podymov N. A., Alisov E. A. *Gotovnost' pedagogov k obespecheniyu bezopasnosti lichnosti v innovacionnoj obrazovatel'noj srede* [Readiness of teachers to ensure the safety of the individual in an innovative educational environment] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2018. Vol. 22. 4. Pp. 663–680. DOI: 10.15507/1991-9468.093.022.201804.663-680.
16. Razumova E. V. *Standartizaciya obrazovaniya kak bolevaya tochka obrazovatel'noj politiki* [Standardization of education as a sore point of educational policy] // *Narodnoe obrazovanie* – National education. 2008. 5. Pp. 34–41. Available at: file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/standartizatsiya-obrazovaniya-odna-iz-bolevyh-tochek-obrazovatel'noy-politiki-1.pdf (date accessed: 12.04.2019).
17. Razumova I. K., Kuznecov A. Yu. *Mirovye i otechestvennye tendencii informacionnogo obespecheniya universitetov* [World and domestic trends in information support of universities] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2018. Vol. 22. 3. Pp. 426–440. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.426-440.
18. Safonova T. V., Shirokorad I. I., Astahova T. A. *Sovremennoe vysshee i dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: problemy, poiski, resheniya : uchebno-metodicheskoe posobi* [Modern higher and additional profes-

sional education: problems, searches, solutions : educational and methodological guide]. Publishing house of Editorial and publishing department of State University of Land Management. 2019. 179 p.

19. *Senashenko V. S., Pyhtina N. A. Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie kak klyuchevoj faktor sovershenstvovaniya obrazovatel'noj sistemy* [Continuous professional education as a key factor in improving the educational system] // *Al'ma mater. Vestnik vysshej shkoly* – Alma mater. Herald of the higher school. 2019. 3. Pp. 27–33. DOI: 10.20339/AM.03-19.027.

20. *Skvortsov A. A. Predposylki ispol'zovaniya distancionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij v naukoemkoj srede vuza* [Prerequisites for using distance education technologies in the high-tech environment of the university] // *Vestnik Tambovskogo universiteta* – Herald of Tambov University. 2015. 2. Pp. 142–148. Available at: file:///C:/Users/Safonova_t/Downloads/predposylki-ispolzovaniya-distantsionnykh-obrazovatelnykh-tehnologiy-v-naukoemkoj-obrazovatelnoy-srede-vuza.pdf (date accessed: 12.04.2019).

21. *Skibickij E. G., Astashova T. A. Primenenie andragogiko-akmeologicheskogo podhoda pri podgotovke prepodavatelej vuzov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Application of andragogical-acmeological approach in the training of University teachers in the system of additional education] // *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie* – Open and distance education. 2018. 4 (74). Pp. 5–13. DOI: 10.17223/16095944/72/1.

22. *Subetto A. I. Nauchno-obrazovatel'noe obshchestvo – strategiya razvitiya nauki i obrazovaniya v Rossii XXI veka i osnova perekhoda k upravlyаемому noosferному razvitiyu* [Scientific and educational society-strategy of development of science and education in Russia of the XXI century and the basis of transition to controlled noosphere development] // *Teoreticheskaya ekonomika* – Theoretical Economics. 2017. 1 (37). Pp. 18–32. Available at: <https://www.ystu.ru/1-2017.pdf> (date accessed: 23.02.2019).

23. *Tatur Yu. G. Kak povysit' ob'ektivnost' izmereniya i ochenki rezul'tatov obrazovaniya* [How to increase the objectivity of measurement and evaluation of educational results] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2010. 5 P. 22. Available at: <http://www.vovr.ru/upload/Tatur510.pdf> (date accessed: 14.03.2019).

24. *Yamburg E. Sh. Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobhodimost' vtorogo shaga* [Introduction of the professional standard of a teacher: the need for a second step] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2016. Vol. 21. 2. Pp. 35–43. Available at: http://psyjournals.ru/iles/82309/pno_2016_n2_yamburg.pdf (date accessed: 20.05.2019).

25. *Ahmad M. Mahasneh, Ahmad M. Gazo, Omar A. Al-Adamat. Cultural Intelligence of the Jordan Teachers and University Students from the Hashemite University: Comparative Study* // *European Journal of Contemporary Education*. 2019. 8 (2). Pp. 303–314. DOI: 10.13187/ejced.2019.2.303.

26. *Ambrose M., Murray L., Handoyo N. E., Tunggal D., Cooling N. Learning global health: the pilot study of an online collaborative intercultural peer group activity involving medical students in Australia and Indonesia* // *BMC Medical Education*. 2017. 17. P. 10. Available at: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-016-0851-6> (date accessed: 12.06.2019).

27. *Brozoska P., Akgun S., Antia B. E., Thankappan K. R., Nayar K. R., Razum O. Enhancing an international perspective in public health teaching through formalized university partnership* // *Frontiers in Public Health*. 2017. Vol. 5. Article 36. Available at: https://mafiadoc.com/enhancing-an-international-perspective-in-public-health-frontiers_599c0ee41723dd0d4058d5bb.html (date accessed: 02.06.2018).

28. *Dymock D., Tyler M. Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training* // *Studies in Continuing Education*. 2018. Vol. 40. Is. 2. Pp. 198–211. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1449102.

29. *Evarovich S. A. Specificity of Educational Programs, Design in Andragogic Practices* / S. A. Evarovich // *Social and natural science* / Prague Charles University. 2012. No. 2. Pp. 38–52. Available at: <https://ojs.journals.cz/index.php/SNSJ/article/view/301> (date accessed: 05.02.2019).

30. *Goroshidze George. Prospects for improving organizational behavior in higher education* / *Education Science and Psychology* 2019. 2 (52). Pp. 55–73. Available at: http://gesj.internet-academy.org.ge/en/list_artic_en.php?b_sec=edu (date accessed: 12.02.2019).

31. *Mavengere N., Ruohonen M. Context and user needs in virtual learning in pursuit of qualities of learning* / *Education and information technologies*. 4 (52). 2018 Pp. 1607–1620. Available at: https://www.researchgate.net/publication/322507466_Context_and_user_needs_in_virtual_learning_in_pursuit_of_qualities_of_learning (date accessed: 23.01.2019).

32. *Mina Rastegar, Sholeh Moradi. On the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction, Self-Efficacy, and Their Spiritual Sense of Well-Being* / *Open Journal of Modern Linguistics*. 2016. Vol. 6. No 1. Pp. 1–12. Available at: <http://www.i-scholar.in/index.php/OJML/article/view/95845> (date accessed: 12.05.2019).

33. *Waring Michael, Evans Carol. Understanding Pedagogy. Developing critical approach to teaching and learning*. Abingdon: Routledge, 2015. 370 p. Available at: <https://www.routledge.com/Understanding-Pedagogy-Developing-a-critical-approach-to-teaching-and/Waring-Evans/p/book/9781315746159> (date accessed: 12.05.2019).

Воспитание как процесс эффективного функционирования метасистемы «личность – группа – общество»*

Е. А. Леванова¹, А. В. Мудрик², С. Б. Серякова³, Т. В. Пушкарева⁴,
Л. В. Тарабакина⁵, Е. В. Звонова⁶

¹доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-8811-0540. E-mail: levanova.46@mail.ru

²член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-0410-9487. E-mail: amudrik@yandex.ru

³доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-4294-2373. E-mail: umkped@mail.ru

⁴доктор педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-6646-6917. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

⁵доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-4605-2813. E-mail: tarabakina@mail.ru

⁶кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9271-8367. E-mail: zevreturn@yandex.ru

Аннотация. В статье представлено системное изложение теоретических основ исследования и построения системы воспитания как процесса создания условий реализации и осуществления взаимного влияния «субъект – социальная система – социум». Изложенные теоретические положения определяют методолого-теоретическую основу построения и исследования метасистемы «личность – группа – общество» в контексте современных тенденций развития междисциплинарных исследований педагогической науки. Изучение воспитания как процесса позволяет выделить существенные, сущностные этапы и процессуальные характеристики, что открывает возможность учитывать активный характер психики человека, определяющей постоянное стремление к развитию, изменению и появлению новых мотивов жизнедеятельности. С другой стороны, такой подход акцентирует внимание на объективно возникающих изменениях в обществе вследствие урбанизации, создающей уникальные возможности для саморазвития и самореализации личности, которые предоставляет мегаполис. В статье представлено системное исследование феномена «воспитание»: как основной категории педагогики; как социального института; как системы и как совместной деятельности. Авторы исходят из того, что воспитание как социальный институт возникло для организации относительно социально-контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм. Анализ воспитания как многосоставной деятельности и многомерного процесса позволил определить его процессуальные и структурно-функциональные характеристики, что стало вкладом в развитие педагогической науки.

Ключевые слова: воспитание, социум, социальная система, категория науки, процесс, деятельность, мегаполис, система воспитания.

Анализ истории развития педагогических идей показывает, что от эпохи Платона до современности научная универсалия «воспитание» находится в зоне научной рефлексии. На протяжении более чем двадцати столетий ее описывают, определяют структуру и содержание, пытаются вскрыть аксиологическую сущность.

В контексте социальной педагогики воспитание изучается как неотъемлемая часть релятивно-социально-контролируемой социализации, которая дистанцируется от исторически первичной спонтанной социализации. Особую значимость эта грань воспитания приобретает в переломные и переходные периоды истории, характеризующиеся глубинными и качественными изменениями условий общественной жизни. В такие времена подготовка членов общества к жизни формируется и начинает развиваться как относительно независимая сфера [22].

Воспитание как социальная практика реализует определенный путь становления человека (и целых сообществ), который соответствует общей логике развития цивилизации.

Развитие науки, экономики и других сторон общественной жизни требует специалистов все более высокой квалификации, а также тех, кто готов к постоянному профессиональному обучению. Изменение самосознания, появление новых средств коммуникации, корректировка условий политической жизни, технологические прорывы и постоянная перегруппировка экономических приоритетов приводят к тому, что субъектами процессов образования и воспитания становятся взрослые индивиды, заинтересованные в приобретении новых знаний, компетенций, ценностных установок и практических навыков. Возникает и успешно функционирует коррекционное воспитание, ориентированное на современные нравственные нормы, правовые регламенты и потребности социума [3; 7; 33].

Воспитание выполняет огромную работу, становясь и признаваясь особой функцией общества и государства, фактически и юридически (в рамках законодательной практики) закрепляясь и реализуясь как особый социальный институт.

В отечественной педагогике категория «воспитание» занимает центральное место, однако, разные научные школы в данное понятие вкладывают различные по объему и содержанию явления.

В широком социальном смысле воспитание рассматривается как воздействие общества на человека в целом, во всех аспектах и всех проявлениях, что приводит к отождествлению воспитания и социализации.

В широком педагогическом смысле воспитание исследуется как целенаправленно выстроенная система, которая функционирует благодаря взаимодополняющему участию семьи и учебно-воспитательных учреждений.

В узком педагогическом смысле воспитание рассматривается как систематически организованная работа, целью которой является формирование у субъектов определенных качеств, взглядов, убеждений.

В современных научных исследованиях воспитание рассматривается как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как система, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности и т. д. Каждое из этих определений отражает определенный аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности [24; 33].

Воспитание как общую педагогическую категорию можно определить, как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой характера групп и организаций, в которых оно осуществляется. «Осмысленное возвращение» конгруэнтно описываемому фрагменту социальной реальности, ибо растут и воспитывают и в семье, и в приходе, и в школе, и в банде, и в иных сообществах. Оно вполне корректно этимологически. И включает в себя воздействие, деятельность, взаимодействие, управление развитием личности и др. Однако во возвращении человека в процессе воспитания того или иного вида эти и другие характеристики играют различную роль и сочетаются по-разному (например, во возвращении в процессе диссоциального воспитания преобладает воздействие, а в социальном желательном преобладание взаимодействия при использовании воздействия и т. д.) [23].

Воспитание как социальный институт возникло для организации релятивно-социально-контролируемой социализации членов общества, для трансляции культуры и социальных норм, выработанных обществом. Воспитание как социальный институт имеет определенные, сформировавшиеся, характерные составные элементы. Каждый из этих элементов, обладая универсальностью, имеет определенную специфику в семейном, религиозном, социальном, диссоциальном, коррекционном воспитании.

Первым элементом являются функции, которые носят открытый (реализуемый в общественной жизни) и латентный (скрытый, неосознаваемый, открыто не формулируемый) характер.

К явным функциям воспитания относятся:

- планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей;
- подготовка необходимого для функционирования и дальнейшего развития общества «человеческого капитала», в достаточной мере адекватного уровню культуры общества и перспективам его развития;
- обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры, способствование ее преемственности и обновлению, регулирование действий членов общества в рамках социальных отношений, т. е. обеспечение выполнения ими желательных действий и осуществление негативных санкций по отношению к нежелательным;

– способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов общества и интересов половозрастных, этноконфессиональных и социально-профессиональных групп для консолидации общества [22].

Латентных функций воспитания очень много, и они зависят от типа общества и характера преобладающей в нем культуры (или от специфических субкультур, создающих особую социализирующую среду). Они также по-особенному проявляются в каждом из видов воспитания. В то же время можно выделить некоторые универсальные латентные функции – например, функцию социальной селекции членов общества; функцию адаптации индивидов и целых сообществ к меняющейся социокультурной ситуации, особенно к тем ее реалиям, которые не осознаются или не признаются социумом или его отдельными сегментами.

Вторым элементом следует назвать ресурсы (ценностные, личностные, материальные и т. п.), а также организации и группы, необходимые для выполнения воспитанием присущих ему функций.

Третьим элементом служит набор социальных ролей участников воспитательного процесса: воспитуемые различного возраста, половой, этноконфессиональной и социокультурной принадлежности; родственники, выступающие в роли субъектов в семейном воспитании; священнослужители и единоверцы, осуществляющие религиозное воспитание; руководители государственных служб и общественных организаций и учреждений, научно-методические и технические специалисты, организующие и программирующие социальное и коррекционное воспитание на всех его уровнях (общероссийском, региональном, муниципальном, локальном); воспитатели-профессионалы (учителя, тренеры, руководители творческих объединений, социальные педагоги, социальные работники; воспитатели дошкольных, интернатных, в том числе загородных, лагерей, закрытых коррекционных организаций, преподаватели средних и высших учреждений профессионального образования, няни, гувернеры; менеджеры по работе с персоналом); воспитатели-волонтеры; лидеры криминальных и тоталитарных (политических и квазикультовых) сообществ, реализующие диссоциальное воспитание, которых можно назвать воспитателями-компрачикосами (этим словом в средние века называли тех, кто покупал или похищал детей и калечил их для продажи в качестве шутков и пр.).

Четвертым элементом выступает набор социальных норм (позитивно-поощрительных и осуждающе-наказывающих), применяемых в отношении организаторов, воспитателей и воспитуемых. Они могут быть регламентированными (юридически обоснованными и документально закрепленными) и неформальными (используемыми в рамках традиции и обычаев общества, системы воспитания, воспитательных организаций, субъектов воспитания).

Воспитание как социальный институт характеризуется определенными различиями в обществах, которые детерминированы степенью традиционности или модернизированности конкретного социума. Поэтому при исследовании воспитания как социального института необходимо учитывать:

- объем и соотношение целенаправленных, организованных и стихийных компонентов;
- место, которое отводится воспитанию в социальной иерархии ценностей;
- соотношение, иерархию и социально значимые характеристики семейного, религиозного, социального, диссоциального и коррекционного воспитания;
- роль воспитания в становлении, трансляции и обновлении культуры.

Эффективность воспитания зависит от множества факторов. В качестве наиболее существенных следует выделить целенаправленное воздействие воспитательной организации, включая входящие в нее формализованные группы (коллективы) и микрогруппы; сложное неоднозначное взаимное дополнение или взаимное отторжение в тандеме «коллектив – личность»; взаимодействие педагога (воспитателя) и воспитуемого и др. В одних видах взаимодействия воспитательное воздействие осуществляется непосредственно, в других – опосредствованно.

Объективно взаимодействие имеет асимметричный характер, определяемый как различиями его участников (например, взрослый и ребенок), так и их субъективными качествами, проявляющимися в способах и масштабах их включения в процесс взаимодействия.

Эффективное взаимодействие осуществляется как диалогичное общение воспитателей и воспитуемых, а также воспитуемых между собой. Содержание, характер и результативность такого взаимодействия определяются, прежде всего, личностными характеристиками его участников и их способностью ощущать себя личностями и видеть личность в каждом участнике диалога.

Взаимодействие между воспитательными организациями различного типа обусловлено их функциями и может проявляться во взаимном дополнении в процессе социального воспитания различных половозрастных и социально-профессиональных групп людей.

Отсутствие в реальности теоретически обоснованных и практически апробированных связей между воспитательными организациями и иными элементами системы воспитания делает сам процесс социального воздействия дискретным (прерывным). Это приводит к неоднозначности и противоречивости воспитывающих влияний на человека, что не всегда благо, но и далеко не всегда – вред.

Процесс воспитания происходит при условии включения человека в систему жизнедеятельности воспитательных организаций, приобретения им знаний и других элементов социального опыта, их интериоризации, т. е. преобразования внутренних структур психики человека, и экстериоризации, т. е. преобразования внутренних структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т. п.). Поэтому так важно выстраивать взаимодействие разных воспитательных организаций в единую систему, например, в систему **воспитания в рамках мегаполиса** [16]. Мегаполис представляет собой сложный конгломерат составляющих элементов, он объединяет различные культурные факторы, сложившиеся в процессе присоединения разных территорий, обладает значительными и разнообразными ресурсами [12].

Смыслообразующим (а также объединяющим, сопрягающим, корректирующим) элементом системы воспитания должна выступать **цель воспитания**, которая в рамках такого социального феномена, как мегаполис, является мотивирующим всех участников воспитательного процесса фактором, организационно оформляющим, содержательно наполняющим воспитательный процесс конкретными программами развития и определяющим критерии оценки эффективности всей воспитательной системы.

Вопросы о постановке, формулировании и способах достижения целей воспитания всегда вызывали бурные дискуссии. Не существует определения целей воспитания в их отрыве от определенной культурно-исторической эпохи, а также характеристик конкретного (исследуемого или подвергаемого целенаправленному воспитательному воздействию) социума.

Все известные определения цели воспитания подвергались критике и (со временем) пересмотру. Зачастую их формулировки имели конъюнктурный характер и указывали на наличие политического заказа.

Постановка цели воспитания в мегаполисе должна генерироваться определением качеств личности, позволяющих субъекту адаптироваться и эффективно самореализоваться в социуме. Эти качества должны способствовать его социализации, помогать приспособляться к обществу и, одновременно, сохранять собственную индивидуальность и внутреннюю свободу. Гибкость и устойчивость, по сути, противоположно направленные свойства, проявляющиеся в нестабильной социальной ситуации, характерной для общества переходного типа, выступают основными личностными характеристиками человека.

Развитие противоположно направленных свойств стабильности и гибкости, наряду с развитой рефлексией и саморегуляцией, позволяет человеку быть активным творцом своей судьбы.

На протяжении последних десятилетий исследование целей, задач и проблем воспитания строится в контексте понятий «педагогическая система», «воспитательная система», «система воспитания» [26]. Педагогическая система выступает как сумма деятельности участников педагогического процесса, чья эффективность обуславливается средствами педагогического воздействия. Собственно воспитательная деятельность рассматривается как «целенаправленное преобразование педагогом всей совокупности воспитательных влияний на воспитанника» [27, с. 77]. В отечественной педагогической литературе используется понятие «воспитательная работа», которое выделяет особый аспект взаимодействия в воспитательном процессе – управление. Этот термин в воспитательной работе включает в себя систему всех содержательных характеристик данного вида деятельности, таких как целеполагание, прогнозирование, планирование, мотивация, контроль, организация и другие [33]. Воспитательная работа, таким образом, изучается как «воспитательная деятельность, направленная на организацию воспитательной среды, и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач их гармонического развития» [27, с. 186].

Структурированное представление и описание «воспитательной системы» как педагогического феномена оформилось на стыке XX и XXI вв., при этом следует отметить, что российские ученые рассматривают понятие «воспитательная система» шире, чем «педагогическая система» [25, с. 30].

Сложность и многоаспектность воспитательной системы определяет направления ее изучения. Термин «воспитательная система» прочно занял свое место в педагогической эпистемологии как педагогическая категория. Однако как феномен педагогической практики система воспитания выступает в качестве весьма противоречивого и неоднозначного явления, которое требует для адекватности решения исследовательских задач четкого описания компонентов, подлежащих операционализации, проведения целенаправленной научной процедуры выявления и фиксации связи понятийного аппарата исследования с его методическим инструментарием посредством образования системы эмпирических показателей, характеризующих изучаемый объект [4].

В содержании понятия «система воспитания» выделяются «совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приемов их поэтапной реализации в рамках определенной социальной структуры (семьи, школы, вуза, государства) и логики выполнения социального заказа» [5, с. 102].

Системы воспитания рассматриваются в контексте решения конкретных воспитательных задач (патриотическое, экологическое, эстетическое и иное воспитание), фокусировка на отдельной задаче затрудняет исследование данного феномена в рамках целостного педагогического процесса. Системный подход изначально подразумевает целостность как совокупность всех видов деятельности и воздействий.

В зарубежной литературе точного аналога понятию «система воспитания» нет, ближе всего по смыслу ему соответствует термин *upbringing* (воспитание). Но если в российских системах цель воспитания, как правило, непосредственно выводится из понятия «социальный заказ» и осознается как реализация потребности общества, государства или конкретного воспитательного учреждения, то зарубежные, в основном европейские, канадские, австралийские и американские исследователи рассматривают воспитательные цели своих образовательных учреждений менее формализованно, а функционирование этих учреждений конструируется по типу открытых социальных систем, отражающих и генерирующих процессы современного общества [6]. Поскольку в рамках гуманистической парадигмы целью и смыслом социальных процессов выступает счастье отдельного человека и улучшение условий в течение продолжительности одной жизни [19], критериями эффективности образовательной среды и *upbringing* выступают «благоприятный эмоциональный климат», «личностное благополучие», «особенности микрокультуры» и т. п. [18].

Основой построения, реализации и изучения систем воспитания в англоязычных странах выступают идеи либерализма и нравственного развития. Особое место среди них занимает концепция Л. Кольберга и акцент на ценностных ориентациях человека [1].

Таким образом, построение, реализация и исследование системы воспитания в первую очередь базируется на концептуальном положении, генеральной идее, определяющей содержание понятия «человек» как субъект воспитания, что находит выражение в поставленной цели. Цель определяет набор необходимых и достаточных для ее достижения видов деятельности воспитателя и воспитуемых, ракурсы используемых систем педагогического и психологического воздействия, а также средства воспитания и критерии оценки достигнутых результатов.

В **психологической науке** воспитание исследуется как деятельность и как процесс. Психологические основы воспитания рассматривались в социально-психологических исследованиях Густава Лебона [15]. По его мнению, процесс воспитания необходимо изучать на всех стадиях обучения, при этом существенная роль в успешности воспитания и обучения определяется: во-первых, ясным осознанием учителями и воспитателями, что целью педагогического процесса является развитие человека как полноценного участника общественной жизни, ориентированного на выполнение социальной роли; во-вторых, пониманием и принятием воспитуемыми целей воспитания, доведенными до них возрастными и культурно-сообразными способами; в-третьих, средствами обучения и воспитания, направленными на активизацию собственной деятельности субъекта педагогического процесса.

Как любая деятельность, воспитание детерминировано целью, представленной образом желаемого результата.

Целеполагание чаще всего определяется социальным заказом, однако, цели воспитания в одном контексте формулируются и операционализируются как: а) конструирование образа, соответствующего общественным ожиданиям или параметрам (как правило, в авторитарных и тоталитарных общественных системах), заданным господствующей в данном социуме силой; в другом контексте как б) ориентированные на создание условий для развития личности и ощущение ею (личностью) психологического комфорта.

Воспитание рассматривается как педагогический процесс, целенаправленное создание условий для усвоения и присвоения социального опыта. Освоение социального опыта, соответствующего критериям «научности», называется «обучением». Целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование качеств человека и форм поведения, одобряемых социумом, называется воспитанием. Результаты воспитания, личностные характеристики проявляются в формах социально одобряемого поведения. В случаях сложного экзистенциального выбора результат воспитания реализуется в поступке, акте нравственного поведения. Поступок всегда выступает как сознательное действие, символический акт нравственного самоопределения, самоутверждения личности [9].

Социальный опыт овеществляется в культуре, представленной в виде определенной совокупности социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность. Культура определяет образ жизни, обычаи и убеждения конкретной группы людей в определенное время [30].

Понятие «усвоение» выступает ключевым термином во всех теориях обучения и воспитания, неоднозначно трактуемым в контексте методологии разных научных подходов:

1) усвоение как психологический механизм формирования индивидуальности через приобретение человеком социально значимого общественно-исторического опыта, представленного совокупностью знаний, рекомендуемых способов действий, правовых норм, этических правил, происходит в результате решения учебных и реальных жизненных задач, как в специально созданных педагогических условиях, так и стихийно;

2) усвоение как интеллектуальная деятельность человека, активизирующая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, сохранение и воспроизведение всех видов информации. Важнейшим когнитивным критерием усвоения является наделение приобретенных знаний личностно значимым смыслом;

3) усвоение как результат учебной деятельности, как «центральная часть процесса обучения» [14, с. 670], «как основная цель и главный результат деятельности» [8, с. 76].

В педагогической психологии усвоение изучается и как процесс приема, смысловой переработки, сохранения знаний, и как результат учебной деятельности, проявляющийся в возможности применять полученные знания и сформированные умения в новых ситуациях [13, с. 214]. Основой для оценки эффективности процесса и результатов усвоения выступает способность субъекта решать новые задачи.

В процессе воспитания усвоение выступает как значительно более сложный феномен, поскольку:

– во-первых, оценку эффективности воспитания, конечно, можно проверить в учебных, специально смоделированных условиях, однако, адекватность симулятивных оценочных техник в воспитании вызывает большие сомнения; результаты процесса воспитания проявляются в широком спектре повседневной жизни и их поведенческие конкретизации далеко не всегда подвержены корректной верификации;

– во-вторых, социальный опыт, подлежащий усвоению в процессе воспитания, опосредствован. При этом даже самые изощренные воспитательные приемы не могут сделать правило поведения основой нравственного постулата, если форма и средство презентации и трансляции этого правила не принимаются субъектом воспитания, а само правило не осознаётся им как значимое, имеющее для него личностный смысл;

– в-третьих, транслируемый социальный опыт должен подкрепляться актуальной социальной практикой, общественным одобрением, мнением авторитетных для субъекта воспитания людей, и не только тех, кто непосредственно его окружает в данный момент, но и тех, чей образ является для него нравственным эталоном (родственники, исторические личности, литературные и мифологические герои и т. п.) [17];

– в-четвертых, одним из условий успешности усвоения выступает эмоциональный контекст процесса воспитания, создание комфортной для субъекта воспитания среды. Комфортность среды не подразумевает, что от субъекта не требуется интеллектуальных или моральных усилий, комфортность определяется ощущением свободы и безопасности участников воспитательного процесса.

Таким образом, рассматривая воспитание как целенаправленную, специально организованную деятельность, необходимо выделить основные условия ее протекания:

– психологическую готовность субъекта воспитания к усвоению социального опыта;

- социально-педагогическую компетентность модераторов социального опыта (педагогов, родителей и т. д.) [2];
- использование адекватных поставленным целям методов, приемов и средств;
- возможность свободного экспериментирования, варьирования со стороны воспитуемого поведенческими реакциями на педагогическое воздействие;
- благоприятное социальное окружение.

Специфика взаимодействия человека (субъекта воспитания), воспитателей (педагогов, родителей и т. п.) и социума, которое актуализируется в процессе воспитания, требует особого внимания и пристального изучения.

Воспитание как деятельность нуждается в мотивации всех участников процесса, готовности к выполнению ими всех предусмотренных программой воспитания видов деятельности, регуляции самой деятельности в процессе ее выполнения. В том случае, если система мотивов имеет иерархичный характер, то целесообразно выделить ведущий мотив и четко наметить направленность деятельности, которая формируется как процесс осознания и формализации поставленной цели. Важно понимать, что определение власти как ведущего мотива деятельности воспитателя ставит его в изначально уязвимую позицию.

Описание процесса воспитания при моделировании воспитательных систем должно включать ориентировочные основы деятельности (состав действий, последовательность действий и орудия деятельности для всех участников воспитательного процесса). Личное принятие ориентировочной основы выполняемых действий составляет специфическую особенность усвоения морального опыта. Ориентировочная основа определяет активность и иные характеристики познавательной деятельности, для которой единство когнитивного и аффективного компонентов выступает обязательным условием, а для деятельности воспитания – смыслонесущим компонентом.

Если осуществление процесса обучения базируется на трансляции и собственно усвоении научных знаний, то процесс воспитания зависит от бытующих в обществе социальных представлений, которые генерируют и организуют процессы социального (массового, коллективного) смыслообразования, ведущие к возникновению социально признанной стратегии познания, которая, в свою очередь, способствует формированию интеллектуальной и социально-психологической основы возникновения социальных связей, объединяющих общества, организации и группы. Социальные представления фиксируют социально значимые для множества людей явления [21].

Современный человек обладает известной степенью автономии. Он менее зависим от таких социальных структур, как семья, социальный класс и религия, фактически управляющих его мышлением и поведением в традиционных и авторитарных общественных средах. Поэтому сейчас, усваивая социальные представления, человек может одновременно их модифицировать.

Современный человек весьма подвижен и активен (*Homo Viator*), он довольно свободно вступает в контакты с иными культурами, передвигается не только территориально, но и по социальным слоям, как целенаправленно по жизни (образование, карьера), так и в рамках индивидуального социального эксперимента (выбор образа жизни и персонального имиджа). Личностная мобильность создает благоприятные условия для развития и модификации социальных представлений, которые функционируют в опосредствованном виде, фиксируют систему ценностей, идей и практик с двойной функцией: для установления порядка и для общения, поскольку они содержат код для обмена информацией и взаимодействия.

Социальные представления базируются на научных, теологических или иных основах, сохраняя при этом рудиментарные остатки обычаев, суеверий и иных элементов мифологического или обыденного сознания. Социальные представления передаются новым поколениям при помощи социальных практик [10].

В современной науке принято различать гегемонистские социальные представления, полемические и эмансипированные. Особые сложности возникают у педагога, опирающегося на гегемонистские социальные представления, не признающего полемические и отвергающего (или не знающего) эмансипированные. В таких случаях диалог в воспитательном процессе может быть затруднен, возрастают риски полного непонимания между его участниками.

Социальные представления создают символический каркас целостной модели мира, которая во многом определяется активностью человека и его представлениями о самоэффективности [29; 31; 32]. В условиях мегаполиса они опосредуются повсеместно – в архитектурных

памятниках, символах, которые способствуют возникновению умственных ассоциаций и художественных образов (отсроченная и интериоризованная имитация), подражаниях, инсталляциях, символических играх, в процессе которых шифруются индивидуальные символы, в различных видах графического и иного воплощения (коллективные знаки) [11; 12; 20]. Данное обстоятельство следует учитывать при конструировании процесса эффективного функционирования воспитательной метасистемы «личность – группа – общество» в условиях мегаполиса, поскольку артефакты социокультурной среды могут стать мощным дополнительным ресурсом педагогического воздействия, способным существенно повысить эффективность воспитания.

Моделирование предполагает использование знаково-символических средств, поэтому каждая модель, по сути, вбирает характеристики целостного мира с возможными, социально одобряемыми формами поведения [11]. Для построения модели, адекватной задачам такого сложного и многопланового процесса, как воспитание, необходима обработка большого количества информации. Главными параметрами такой модели должны служить соотношение цели воспитания и оценки предполагаемых результатов, а также характеристики социальной ситуации, конструируемой посредством внешних факторов (в нашем случае – воспитательным воздействием в условиях мегаполиса).

Реализация любого процесса подразумевает наличие формализованных и контролируемых процедур. Если процесс – это серия прогрессивных и взаимозависимых шагов, с помощью которых достигается цель, то процедура есть формальный, установленный порядок ведения дел, метод реализации процесса, серия действий, которые предпринимаются для достижения результата [30]. Таким образом, воспитание, как сложная деятельность, представляет собой процесс, систематический ряд действий, направленных на достижение поставленной цели. Воспитание выступает как непрерывная деятельность, состоящая из конкретных мероприятий, включающих совокупность педагогического и психологического воздействия, требующих активности субъекта воспитания и вызывающих ряд изменений, которые обуславливаются запускаемыми психологическими механизмами.

Список литературы

1. Белобрыкина О. А., Горбачева Я. Е. Особенности представлений о «хорошей жизни» у подростков группы риска девиантного поведения // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 3 (133). С. 149–159. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.046.
2. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. Т. 1 / сост. Д. Джери, Дж. Джери. М. : АСТ : Вече, 1999. 544 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006.
4. Джуриновский А. Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии. 2007. № 10. С. 41–52.
5. Вахрушева Л. Н., Мокеева С. В. Формирование представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 3. С. 81–90. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.026.
6. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
7. Гусейнов А. А. Закон и поступок (Аристотель, Кант, М. М. Бахтин) // Этическая мысль. Вып. 2. М. : ИФ РАН, 2001. С. 3–26.
8. Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. Москва : Институт психологии РАН, 2006.
9. Звонова Е. В., Мещерякова М. В. Символизм сказки в формировании нравственных представлений младших школьников // Воспитание школьников. 2016. № 8. С. 50–53.
10. Звонова Е. В., Серегина А. М., Симонова А. С. Воплощение социальной идеи в архитектурной форме – в поисках резервов воспитания // Aktuální pedagogika. № 1. 2018. С. 12–14.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.
12. Лебон Г. Психология воспитания : пер. с фр. / Густав Лебон ; пер. Сергей Будаевский. Полный перевод с 11-го фр. изд. Санкт-Петербург : Типография Акц. О-ва «Слово», 1910.
13. Леванова Е. А., Тарабакина Л. В., Звонова Е. В. Семейные фотоальбомы в воспитании школьников // Воспитание школьников. 2018. № 4. С. 37–41.
14. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. 1996. Вып. 6. С. 99–105. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20.
15. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. 2-е изд., испр. М. : Смысл : Альпина нонфикшн, 2011.
16. Микрюкова Т. А. Коммуникация в семье: традиции семейного чтения в России // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4 (134). С. 85–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.059.

17. *Московичи С.* Социальное представление: Исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3–18.
18. *Мудрик А. В.* Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2008. № 3 (10). С. 7–24.
19. *Мудрик А. В.* Воспитание как социальный феномен // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 1. С. 126–128.
20. *Мудрик А. В.* Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). М., 2017.
21. *Новикова Л. И., Караковский В. А., Селиванова Н. Л.* Концептуальные основы теории воспитательных систем // Современные концепции воспитания : материалы конференции / редкол. : Л. В. Байборонова (отв. ред.) и др. Ярославль : Яросл. гос. пед. Ун-т им. К. Д. Ушинского, 2000. С. 30.
22. *Новикова Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. М. : Пэр Сэ, 2010.
23. *Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008.*
24. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
25. *Салмина Н. Г., Звонова Е. В.* Развитие символической функции в концепции диалога культур // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2018. № 2. С. 24–39. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.24.
26. *Социально-педагогические основы моделирования систем воспитания в мегаполисе / Е. А. Леванова [и др.] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 3 (66). С. 4–11.*
27. *Тагунова И. А., Селиванова Н. Л., Исаева М. А.* Теоретико-методологические ориентиры моделей воспитания в англоязычных странах // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (38). С. 34.
28. *Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы / Я. А. Баскакова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 106–116. DOI: 10.17759/pse.2018230109.*
29. *Bandura A.* Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York, NY : Worth. Publisher : Worth Publishers. 1st ed. 2016 edition (December 23, 2015), 2015.
30. *Cambridge Dictionary.* URL: <https://dictionary.cambridge.org>.
31. *İkiz E., Telef B. B.* The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence // International Journal of Social Science. 2013. Vol. 6. Is. 3. Pp. 1201–1216. DOI: 10.9761/JASSS_897.
32. *Fuhrländer M.* Katz und Maus. In: Harenbergs Kulturführer Roman und Novelle. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.
33. *Levanova E.* Contemporary issues of adolescent deviations // XVI European congress of psychology. 2019. P. 1462a.

Education as a process of effective functioning of the "personality – group – society" metasystem

**E. A. Levanova¹, A. V. Mudrik², S. B. Seryakova³, T. V. Pushkareva⁴,
L. V. Tarabakina⁵, E. V. Zvonova⁶**

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of social pedagogy and psychology, Moscow state pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-8811-0540. E-mail: levanova.46@mail.ru

²corresponding member of the Russian Academy of education, doctor of Pedagogical Sciences, professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-0410-9487. E-mail: amudrik@yandex.ru

³Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-4294-2373. E-mail: umkped@mail.ru

⁴Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-6646-6917. E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

⁵Doctor of Psychological Sciences, professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-4605-2813. E-mail: tarabakina@mail.ru

⁶PhD of Pedagogical Sciences, associate professor, Moscow State Pedagogical University.

Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9271-8367. E-mail: zevreturn@yandex.ru

Abstract. The article presents a systematic presentation of the theoretical foundations of research and construction of the system of education as a process of creating conditions for the realization and implementation of mutual influence "subject – social system – society". The theoretical position determine methodological-theoretical

basis for the construction and study of meta-system "personality – group – society" in the context of modern trends of interdisciplinary research in pedagogical science. The study of education as a process allows us to identify significant, essential stages and process characteristics, which makes it possible to take into account the active nature of the human psyche, which determines the constant desire for development, change and the emergence of new motives for life. On the other hand, this approach focuses on objectively emerging changes in society as a result of urbanization, which creates unique opportunities for self-development and self-realization of the individual that the metropolis provides. The article presents a systematic study of the phenomenon of "education": as the main category of pedagogy; as a social institution; as a system and as a joint activity. The authors assume that education as a social institution arose for the organization of relatively socially controlled socialization of members of society, for the translation of culture and social norms. The analysis of education as a multi-component activity and a multidimensional process allowed us to determine its procedural and structural and functional characteristics, which became a contribution to the development of pedagogical science.

Keywords: education, society, social system, category of science, process, activity, megapolis, education system.

References

1. Belobrykina O. A., Gorbacheva Ya. E. *Osobenosti predstavlenij o "horoshej zhizni" u podrostkov grupy riska deviantNogo povedeniya* [Features of ideas about the "good life" in adolescents at risk of deviant behavior] // Herald of Vyatka State University. 2019. No. 3 (133). Pp. 149–159. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.046.
2. *Bol'shoj tolkovyy sociologicheskij slovar'* : v 2 t. T. 1 – Big explanatory sociological dictionary : in 2 vols. Vol. 1 / comp. D. Geri, J. Geri. M. AST : Veche. 1999. 544 p.
3. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogika : ucheb. posobie* [Pedagogy : textbook]. SPb. Piter. 2006.
4. Dzhurinskij A. N. *Problemy polikul'turnogo vospitaniya v zarubezhnoj pedagogike* [Problems of multicultural education in foreign pedagogy] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2007. No. 10. Pp. 41–52.
5. Vahrusheva L. N., Mokeeva S. V. *Formirovanie predstavlenij o pravah u detej 6–7 let v processe didakticheskoy igry* [Formation of ideas about the rights of children 6–7 years in the process of didactic play] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Vyatka State University. 2018. No. 3. Pp. 81–90. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.026.
6. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya* – Age and educational psychology / ed. by A.V. Petrovsky. 2nd ed., corr. and add. M. 1979.
7. Guseynov A. A. *Zakon i postupok (Aristotel', Kant, M. M. Bahtin)* [Law and deed (Aristotle, Kant, M. M. Bakhtin)] // *Ethical thought*. Is. 2. M. IF RAS. 2001. Pp. 3–26.
8. Emel'yanova T. P. *Konstruirovanie social'nyh predstavlenij v usloviyah transformacii rossijskogo obshchestva* [Construction of social representations in the conditions of transformation of the Russian society]. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2006.
9. Zvonova E. V., Meshcheryakova M. V. *Simvolizm skazki v formirovanii npravstvennyh predstavlenij mladshih shkol'nikov* [Symbolism of fairy tales in the formation of moral representations of younger schoolchildren] // *Vospitanie shkol'nikov* – Education of schoolchildren. 2016. No. 8. Pp. 50–53.
10. Zvonova E. V., Seregina A. M., SimoNova A. S. *Voploshchenie social'noj idei v arhitekturNoj forme – v poiskah rezervov vospitaniya* [Embodiment of social ideas in architectural form – in search of reserves of education] // *Aktualni pedagogika*. No. 1. 2018. Pp. 12–14.
11. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-na-Donu. Phenix. 1997.
12. Lebon G. *Psihologiya vospitaniya : per. s fr.* [Psychology of education : transl. with French] / Gustav Lebon; transl. Sergey Bugaevsky. Complete translation from the 11th French ed. SPb. Printing House of Joint-Stock Company "Slovo". 1910.
13. Levanova E. A., Tarabakina L. V., Zvonova E. V. *Semejnye fotoal'bomy v vospitanii shkol'nikov* [Family photo albums in the education of schoolchildren] // *Vospitanie shkol'nikov* – Education of schoolchildren. 2018. No. 4. Pp. 37–41.
14. McLaughlin K. *Issledovanie sistemy pedagogicheskoy pomoshchi i podderzhki v shkolah Anglii i Uel'sa* [Research of the system of pedagogical assistance and support in schools in England and Wales] // *Novye cennosti obrazovaniya: zabota – podderzhka – konsul'tirovanie* – New values of education: care-support-consultation. 1996. Is. 6. Pp. 99–105. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20.
15. Maslow A. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody : per. s angl. 2-e izd., ispr.* [New frontiers of human nature : transl. from English. 2nd ed., corr.] M. Smysl : Alpina nonfiction. 2011.
16. Mikryukova T. A. *Kommunikaciya v sem'e: tradicii semejnogo chteniya v Rossii* [Communication in the family: traditions of family reading in Russia] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2019. No. 4 (134). Pp. 85–93. DOI: 10.25730/VSU.7606.19.059.
17. Moscovici S. *Social'noe predstavlenie: Istoricheskij vzglyad* [Social representation: Historical view] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 1995. Vol. 16. No. 1. Pp. 3–18.
18. Mudrik A. V. *Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii* [Education as an integral part of the socialization process] // *Vestnik PravoslavNogo Svyato-TihoNovskogo gumanitarNogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiya* – Herald of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 4: Pedagogy. Psychology. 2008. No. 3 (10). Pp. 7–24.

19. Mudrik A. V. *Vospitanie kak social'nyj fenomen* [Education as a social phenomenon] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. 2006. No. 1. Pp. 126–128.
20. Mudrik A. V. *Social'naya psihologiya vospitaniya (izbrannye social'no-pedagogicheskie ocherki)* [Social psychology of education (selected socio-pedagogical essays)]. M. 2017.
21. Novikova L. I., Karakovskij V. A., Selivanova N. L. *Konceptual'nye osnovy teorii vospitatel'nyh sistem* [Conceptual foundations of the theory of educational systems] // *Sovremennye koncepcii vospitaniya : materialy konferencii* – Modern concepts of education: conference materials / ed.: L. V. Baiborodova (ed.) and others. Yaroslavl. Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. 2000. P. 30.
22. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: Selected pedagogical works] / ed. by N. L. Selivanova, A. V. Mudrik; comp. by E. I. Sokolov. M. Peer Se. 2010.
23. *Pedagogicheskij slovar' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved.* – Pedagogical dictionary : textbook for students of higher institutions / V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokovaya [et al.]; edited by V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova. M. Academiya. 2008.
24. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2000.
25. Salmina N. G., Zvonova E. V. *Razvitie simvolicheskoy funktsii v koncepcii dialoga kul'tur* [Development of symbolic function in the concept of dialogue of cultures] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* – Herald of the Moscow University. Series 14: Psychology. 2018. No. 2. Pp. 24–39. DOI: 10.11621/vsp.2018.02.24.
26. *Social'no-pedagogicheskie osnovy modelirovaniya sistem vospitaniya v megapolise* – Socio-pedagogical bases of modeling of systems of education in the metropolis / by E. A. Levanova [et al.] // *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* – Municipal education: innovation and experiment. 2019. No. 3 (66). Pp. 4–11.
27. Tagumova I. A., Selivamova N. L., Isaeva M. A. *Teoretiko-metodologicheskie orientiry modelej vospitaniya v angloyazychnyh stranah* [Theoretical and methodological guidance of educational models in English-speaking countries] // *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya* – Herald of PSTSU IV: Pedagogy. Psychology. 2015. Is. 3 (38). P. 34.
28. *Teoreticheskie i empiricheskie predposylki izucheniya social'no-pedagogicheskoy kompetentnosti specialistov social'noj sfery* – Theoretical and empirical prerequisites for studying the socio-pedagogical competence of social sphere specialists / Ya. A. Baskakova [et al.] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2018. Vol. 23. No. 1. Pp. 106–116. DOI: 10.17759/pse.2018230109.
29. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York, NY : Worth. Publisher : Worth Publishers. 1st ed. 2016 edition (December 23, 2015), 2015.
30. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>.
31. Ikiz E., Telef B. B. The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence // *International Journal of Social Science*. 2013. Vol. 6. Is. 3. Pp. 1201–1216. DOI: 10.9761/JASSS_897.
32. Fuhrländer M. Katz und Maus. In: Harenbergs Kulturführer Roman und Novelle. Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, Mannheim, 2007.
33. Levanova E. Contemporary issues of adolescent deviations // XVI European congress of psychology. 2019. P. 1462a.

УДК 808.2

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.042

Сохранение и развитие языков народов России: проблемы и перспективы*

Т. Ц. Дугарова¹, С. А. Боргояков², Е. М. Ермошкина³,
Л. А. Цыбаева⁴, А. А. Ооржак⁵, Б. А. Дамдинов⁶

¹доктор психологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет;
ведущий аналитик, Российская академия образования.

Россия, г. Москва. E-mail: dugarovatts@gmail.com

²доктор педагогических наук; ведущий аналитик, Российская академия образования.

Россия, г. Москва. E-mail: borgsergey@rambler.ru

³генеральный директор, ООО СП «Содружество». Россия, г. Москва. E-mail: folk@concord.education

⁴кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-политических наук,
Московский государственный технический университет гражданской авиации.

Россия, г. Москва. E-mail: tsybaeva.liubov@gmail.com

⁵преподаватель, Тувинский государственный университет.

Россия, г. Кызыл. E-mail: aziyana_oorzhak@mail.ru

⁶магистрант, Московский государственный педагогический университет.

Россия, г. Москва. E-mail: adamdinov@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме сохранения и развития языков народов Российской Федерации. Цель исследования – анализ состояния теоретико-методологического обеспечения и мониторинга реализации образовательно-языковой политики по сохранению и развитию родных языков и культур в регионах страны. Авторы признают остроту решения проблемы сохранения языков народов, его дискуссионный характер относительно качества нормативно-правового обеспечения современной языковой политики, теоретико-методологических оснований языкового образования, содержания, целей и способов его реализации. Даны результаты мониторинга по реализации языковой политики, проведенного в 29 регионах Российской Федерации. Даны результаты организации цикла общероссийских и межрегиональных информационных и практических мероприятий «Языки и культура народов России: сохранение и развитие». Результаты исследования позволили выделить проблемы в сфере реализации образовательно-языковой политики (сопряженность многообразия форм и направлений мероприятий, направленных на сохранение языков, с их недостаточным уровнем теоретико-методологического обоснования, недостаточную системность в реализации задач национально-языковой политики в практике общеобразовательной школы; неразработанность во многих субъектах РФ региональных стратегий, концепций развития этноязыкового образования и т. д.).

В статье авторы определяют перспективные линии развития образовательно-языковой политики: это определение современной концепции развития языкового (этнокультурного) образования, обоснование его целей и принципов и разработка вариативных моделей ее реализации, стратегическим ориентиром которого является формирование и укрепление гармоничного национально-русского двуязычия, обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением и поддерживается изучение национальных (этнических) языков народов России. Выделены ключевые принципы концепции развития языкового (этнокультурного, этноязыкового) образования: формирование и развитие полиязыковой компетентности обучающихся; сохранение и развитие языков и культур народов РФ как важного условия их интеграции в общероссийскую гражданскую нацию без ассимиляции; обеспечение подготовки и переподготовки педагогических работников, осуществляющих преподавание родного языка народов России в условиях поликультурного образовательного пространства. Результаты исследования могут быть использованы при выработке эффективных решений в области языкового образования (ценностно-смысловых, содержательных, технологических) по вопросам сохранения и развития родных языков, на курсах повышения квалификации и переподготовки педагогических работников по вопросам совершенствования норм и условий полноценного функционирования и развития языков народов России.

Ключевые слова: родные языки, языковое образование, проблемы обучения родному языку, политика идентичности, формирование общероссийской гражданской идентичности.

© Дугарова Т. Ц., Боргояков С. А., Ермошкина Е. М., Цыбаева Л. А., Ооржак А. А., Дамдинов Б. А., 2020

* Исследование выполнено в рамках Государственного контракта от 08.10.2019 № 03.D34.11.0020 на выполнение работ (оказание услуг) по информационно-методическому сопровождению реализации мероприятий ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации».

В многоэтнической и поликультурной России проживают представители более 190 народов, и они говорят на почти трех сотнях языков и диалектов. Одной из главных задач национальной политики является формирование общероссийской гражданской (государственно-гражданской) идентичности при сохранении и поддержке этнокультурного и языкового многообразия как основы укрепления федеративного устройства государства и единства его многонационального народа (русской нации) [15].

В разработке проблемы национальной политики участвует множество разнородных субъектов, среди которых особое место занимает языковая политика, отражающаяся в деятельности образовательных организаций, институтов гражданского общества, средств массовой информации, общественных организаций, этнокультурных ассоциаций. Процессы глобализации, интернализации провоцируют обострение языковых процессов, ситуации языкового образования, становления идентичности. В этом плане актуальным становится изучение состояния государственной национальной политики по формированию и укреплению общероссийской идентичности и поддержке и сохранению языкового этнокультурного многообразия.

Цель исследования – анализ состояния теоретико-методологического обеспечения и мониторинга реализации образовательно-языковой политики по сохранению и развитию родных языков и культур в регионах страны. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- охарактеризовать теоретико-методологические основания организации языкового образования в российской школе в контексте национально-языковой политики государства;
- на основе обобщения результатов мониторинга реализации образовательно-языковой политики по сохранению и развитию родных языков и культур в регионах страны выявить существующие проблемы и обосновать перспективные направления модернизации языкового образования с учетом потребностей и запросов народов России.

В связи с тем, что «языковая политика предполагает проведение определенного курса, опирающегося на процедуры принятия решений, которые регулируют весь круг связанных с применением языка вопросов» и характеризуется совокупностью признаков – принципами, программируемыми мерами, их ресурсным обеспечением и целевыми ориентирами [14, с. 680–681], ее эффективность в современных российских условиях определяется гармонизацией общественных интересов в решении актуальных языковых проблем, в том числе в «нейтрализации значимости языка как фактора раскола общества» [6].

Ключевой задачей языковой политики Российской Федерации является формирование и укрепление сбалансированного русско-национального двуязычия [2], при котором обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением и поддерживается изучение национальных (этнических) языков народов России, как одного из главных условий обеспечения межнационального согласия и духовной общности народов страны. Сложность решения этой задачи связана как с многоэтничностью Российской Федерации, так и с особенностью федерального устройства государства – выделением в ее составе неравноценных по величине, социально-экономическому и национальному составу регионов: республик, краев, городов федерального значения, областей, автономной области и округов. Из-за отличий реальных условий жизни народов России, социально-политических и культурно-исторических характеристик их языки объективно находятся в неодинаковом положении и имеют разные возможности для своего развития. Поэтому разные языки, даже если и обладают юридически равными правами, не являются равными фактически. Так, языки титульных этносов республик, выполняя функции государственных языков, имеют более широкие права, чем, например, языки малочисленных народов, подвергающиеся в настоящее время значительной национально-языковой ассимиляции. В связи с этим одной из острейших проблем современной языковой политики Российской Федерации оказался вопрос о родных языках и соблюдении языковых прав личности в сфере образования [4; 5; 7; 16; 18].

Возникновение еще одной проблемы языковой политики связано с особенностями нормативно-правовых актов по поддержке и развитию национальных (этнических) языков, принятых в условиях политических и социально-экономических трансформаций в государстве после распада СССР и перехода национальной политики Российской Федерации от советской – унитаристской модели на идеологию поликультурализма. В соответствии с законодательством – Конституцией Российской Федерации, Федеральными законами «О языках народов Российской Федерации» и «О государственном языке Российской Федерации» – государственным языком Российской Федерации стал русский язык. Республики в составе

Российской Федерации получили право устанавливать статус языков титульных этносов как государственных языков (35 языков) на своей территории и широкие возможности для их развития, расширения социальных функций и использования в образовательной сфере.

Включение в образовательно-языковые законодательства ряда республик (Башкортостан, Коми, Марий Эл, Мордовия, Татарстан, Чувашия, Саха (Якутия) и др.) нормы обязательного изучения республиканских государственных языков в школах этих республик в итоге привело к обострению противоречия между обучением русскому языку как государственному языку Российской Федерации и государственным языкам титульных этносов в этих субъектах. Норма обязательности изучения республиканских государственных языков зачастую приводила к сокращению объема и снижению качества изучения русского языка и воспринималась русскоязычными школьниками как принуждение к изучению неродного языка и нарушение их языковых прав.

В этой связи Президент Российской Федерации В. В. Путин, выступая в 2017 году на заседании Совета по межнациональным отношениям, подчеркнул важность русского языка как государственного и языка межнационального общения, который *«знать должен каждый»*, а также языков народов России, изучение которых – *«гарантированное Конституцией право, право добровольное»*. Поэтому *«заставлять человека учить язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень и время преподавания русского»* [11].

Хотя одним из важных принципов языковой политики России, как и многих других многонациональных стран, является равноправие всех языков, по мнению В. М. Алпатова, *«государство всегда выступало и выступает в качестве силы, поддерживающей потребность взаимопонимания, стимулируя почти везде роль государственного... языка»* [1, с. 18]. Ибо любое государство для более эффективного управления обществом заинтересовано в развитии общего государственного языка. В сохранении и развитии национальных языков в первую очередь заинтересованы носители этих языков и этнические сообщества. В целях конструктивного развития этих двух направлений языковой политики Российская Федерация, как многоэтническое государство, заинтересовано в разработке эффективного механизма формирования гармоничного социального многоязычия подрастающих поколений.

В связи с этим целью данной статьи является анализ современной языковой ситуации и языкового образования в контексте концептуально значимых задач национально-языковой политики России, определяющих теоретические предпосылки совершенствования и развития этноязыкового образования.

Теоретические основы. Функционирующая в настоящее время в Российской Федерации государственная модель национально-языковой политики построена в соответствии с особенностями языковой ситуации в стране на основе обобщения историко-педагогического опыта решения языковых проблем на разных этапах развития государства и типологизации этнолингвистических ситуаций в регионах. Поскольку в такой многонациональной стране, как Российская Федерация, объективно невозможно организовать одинаковое функциональное развитие всех языков, проектирование вариативных региональных систем национально-языковой политики необходимо для учета специфических особенностей этнодемографических и языковых ситуаций в субъектах федерации, уровня развитости языков, ценностных ориентаций этнических сообществ, их отношения к родному (этническому) языку и др. Региональные модели национально-языковой политики позволяют обеспечивать равноправие возможностей для развития языков в соответствии с их юридическим и фактическим (функциональным) статусом и их применение в жизненно важных для того или иного народа сферах, таких как национальная культура, образование, СМИ, а также сферы семейного и межличностного общения.

В. Ю. Михальченко выделяет пять региональных моделей образовательно-языковой политики Российской Федерации [13, с. 11–12]. Первая – это однокомпонентная модель, в которой доминирует государственный русский язык. Она характерна для областей Российской Федерации. Вторая – двухкомпонентная модель, реализуемая в большинстве республик, согласно которой признано функционирование двух языков (русского языка и республиканского государственного языка). Функционирование трех языков (русского языка, двух республиканских языков) характеризует третью модель языковой политики (например, в Кабардино-Балкарии). Четвертая – многокомпонентная модель, в которой помимо русского доминирующими языками являются три и более языка (например, в Дагестане). И пятая модель – дифференциальная (экстерриториальная) модель, характерна для функционирования языков малочисленных народов.

Необходимо отметить, что основными задачами языковой политики Российской Федерации является не только достижение баланса между знанием русского языка как государственного всем населением и сохранением и изучением этнических языков, но и обеспечение интеграционной взаимосвязи общероссийской и этнонациональной идентичности как условия укрепления гражданского единства народов России. Анализ современной нормативно-правовой базы национально-языковой политики с точки зрения решения этих задач, а также появление новых вызовов в этой сфере общественной жизни позволяет сделать вывод о необходимости обновления и корректировки теоретико-методологических оснований моделей национально-языковой политики как в регионах, так и в России в целом [11; 16].

В связи с тем языковая реальность выступает как особое условие развития и бытия личности, определяет ментальную сущность этноса [8; 10], разным аспектам языковой политики посвящено значительное число отечественных и зарубежных исследований. В публикациях российских исследователей большое внимание уделяется рассмотрению языковой политики как элемента *политики идентичности*, которая трактуется как деятельность государства и общества по формированию гражданской, национальной и региональных идентичностей [17, с. 73].

Как пишет В. М. Алпатов, в современных государствах в условиях отсутствия полного языкового единства *«любая языковая политика <...> связана с взаимодействием двух естественных, но противоположных друг другу потребностей. Назовем их потребностью в идентичности и потребностью взаимопонимания»*. Однако в реальной жизни людям часто приходится *«жертвовать либо потребностью идентичности, либо потребностью взаимопонимания»* [1, с. 8].

Историко-педагогический анализ трансформации моделей этноязыковой политики, теоретико-методологические основания которых определялись социокультурными потребностями общества и идеологическими установками государства, свидетельствует, что несбалансированная политика идентичности приводит либо к усилению унитаристско-ассимиляционных тенденций, либо к разрыхлению единства общества. Так, если ориентация национальной политики государства в постсоветский период на «спонсирование этнической идентичности» приводила к становлению автономистских моделей этнокультурного образования и росту количества этнических языков, изучаемых в школах страны, то последующая смена ее парадигмы и доминирующая установка на формирование российской гражданской нации и усиление внимания к роли государственного русского языка приводит к «уходу» обучающихся от изучения родных (этнических) языков своего народа [11; 14].

В постсоветское десятилетие (1991–2005 гг.) в Российской Федерации произошел рост числа изучаемых в школе родных (нерусских) языков с 46 до 81 (с учетом субвариантов мордовского языка – эрзя/мокша и марийского – горные/луговые), в том числе в качестве языка обучения – с 20 до 33. В этот период увеличилось также количество школьников, изучающих родные языки. Однако политика акцентирования на культурном разнообразии сообществ и индивидов при недостаточно проработанном механизме сопряжения целевых установок федерального и национально-регионального компонентов государственных образовательных стандартов образования оказалась не в состоянии решать задачи укрепления общероссийской идентичности подрастающих поколений и духовного единства общества.

С постановки задачи по интеграции народов страны в единую гражданскую (политическую) нацию и переходом системы образования на федеральные ГОС этнокультурная проблематика в содержании образования стала сужаться и ситуация с обучением национальным языкам заметно ухудшилась [4]. Система образования в этот период в первую очередь стала ориентироваться на общечеловеческие ценности и на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство при недостаточном учете в содержании образования уникального духовно-нравственного опыта народов России.

В результате к 2016 году в государственной системе образования число языков, изучаемых в школе, снизилось до 72, в том числе языков школьного образования – до 29. Количество школ, в которых осуществлялось обучение родным языкам, уменьшилось на 25 %, а количество обучающихся – на 21 % [4, с. 8].

Отрицательная динамика количественных показателей обучения родным языкам была обусловлена неэффективностью механизма реализации языковой политики государства в сфере образования, несоответствием организационно-педагогических условий современной школы изменившимся языковым и образовательным потребностям обучающихся, нежеланием

молодежи изучать родные языки в связи с их функциональной ограниченностью и социальной невостребованностью, а также стремлением школьников и их родителей облегчить учебную нагрузку. В целом среди коренных народов России доминирующим стало русско-национальное двуязычие. Двуязычие в пользу этнического языка, когда доминирует количество людей, лучше владеющих языком своей национальности, т. е. национально-русское двуязычие наблюдается только у тувинцев и саха (якутов).

В результате новым вызовом системе этноязыкового образования стала проблема обучения родному языку детей, слабо владеющих или не владеющих им, которую можно обозначить как проблему обучения этническому языку как неродному [3].

Принятие в 2018 г. Государственной Думой Федерального закона «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» закрепило обязательность изучения и свободный выбор учениками и их семьями родного языка, включив в их число русский язык, наряду с изучением русского языка как государственного языка РФ. Утверждение в тексте закона права свободного выбора учениками и их семьями родного языка для изучения в школе при отсутствии нормативного определения понятия «родной язык» предполагает возможность выбора в качестве учебного предмета русского языка как родного независимо от этнической идентификации обучающихся.

В российской науке признается многозначность категории «родной язык»: в словарях и энциклопедиях приводятся его значения как *«материнский язык»* («язык колыбели»); *«этнический язык»* (язык национальности независимо от владения); *«функционально главный язык»* (основной язык знания и пользования). При этом как в науке, так и на практике укоренилось, что родным может быть только один язык, и чаще всего родным называют не «основной язык знания и общения» и даже не первый выученный язык, а *язык этнической принадлежности*. Т. е. стало аксиомой, что язык и этнос пребывают в неразрывном единстве. Как пишет академик В. А. Тишков, *«в России вопрос о языке вмонтирован и является частью именно этнической (у нас она называется “национальной”) политики»* [18, с. 136].

Между тем в современном языковом праве разрабатывается и получает поддержку подход, в соответствии с которым один человек может иметь несколько родных языков. Родной язык может определяться по происхождению, внутренней и внешней идентификации, компетенции и функциональности [19, с. 360–361].

Социокультурным последствием выбора этнически нерусскими школьниками русского языка как родного в качестве учебного предмета в перспективе приведет, во-первых, к еще большему их «уходу» от изучения этнических языков и, во-вторых, к демонтажу укоренившейся социокультурной матрицы «родной язык – этнический (материнский) язык», к легитимизации «родного двуязычия» и, соответственно, к переходу массового сознания на возможность иметь два родных языка.

При всем позитивном отношении коренных народов страны к своим этническим языкам в реальной практике большинство из них объективно предпочитает русский язык, поскольку хорошее знание русского языка облегчает учебу в школе и сдачу ЕГЭ, способствует более эффективной социализации и профессиональной карьере молодежи.

О негативных последствиях реализации закона о «родных языках» свидетельствуют данные о динамике изучения родных языков в общеобразовательных школах. Так, сравнение количественных показателей изучения башкирского языка в Республике Башкортостан до и после принятия закона свидетельствует о заметном снижении численности школьников, выбравших башкирский язык в качестве учебного предмета. Если в 2017 году башкирский язык изучали 87,1 % от общего числа школьников, а как родной – 63,4 % [4, с. 7], то в 2019 году 63,05 % учащихся в качестве родного выбрало русский язык, башкирский – 15,6 %, татарский – 9,45 % и другие языки – 11,9 % [12]. Если исходить из этнического состава населения Республики Башкортостан, то чуть менее половины этнически нерусских школьников в качестве школьного предмета стали выбирать «русский язык как родной».

Нет сомнений, что социокультурным последствием отказа детей от изучения в школе языка своего этноса станет усиление этноязыковой ассимиляции подрастающих поколений и стимулирование ассимиляционных процессов среди коренных народов России.

Одной из актуальных задач образовательно-языковой политики, соответствующей вызовам времени и разработанным научным знаниям, является определение современной стратегии и концепции развития этнокультурного (этноязыкового) образования, обоснование его целей и принципов и разработка вариативных моделей реализации.

Методологическими ориентирами такой концепции развития этнокультурного (этно-языкового) образования могут стать следующие базовые принципы [5]:

- интеграция наций и этнических групп в российскую цивилизацию без ассимиляции на основе диалога культур;
- учет региональных этнокультурных и языковых потребностей народов России;
- социальная ответственность и активность родителей и этнических сообществ;
- формирование и развитие гармоничной общероссийской идентичности, структурными компонентами которой являются этническая, региональная, российская гражданская и цивилизационная идентичности [9].

Метод. С целью обеспечения информационно-методического сопровождения реализации мероприятий, своевременного корректирования планов реализации, а также повышения эффективности и согласованности организации мероприятий, проводимых в регионах России, по сохранению и развитию родных языков и культуры востребованы мониторинговые исследования. По заказу Министерства просвещения Российской Федерации реализуется комплекс государственных контрактов, которые направлены на поддержку языков народов России. В рамках одного из них был проведен мониторинг, отражающий как результаты регионов в осуществлении языковой политики, так и перспективные направления осуществления языковой политики с учетом потребностей и запросов целевой аудитории. По заказу Министерства просвещения Российской Федерации данное исследование проведено ООО СП «Содружество» на сайте языкинародов.рф в период с апреля по октябрь 2019 г. Авторы статьи выступали как эксперты-исследователи. Всего в исследовании приняли участие 7,5 тыс. руководителей образовательных организаций и 55 тыс. педагогических работников из 29 региональных органов власти (Вологодская область, Воронежская область, Красноярский край, Курская область, Липецкая область, Московская область, Ненецкий АО, Новгородская область, Омская область, Оренбургская область, Орловская область, Пензенская область, Пермский край, Республика Адыгея, Республика Башкортостан, Республика Калмыкия, Республика Карелия, Республика Марий Эл, Республика Северная Осетия – Алания, Республика Татарстан, Республика Тыва, Ростовская область, Ставропольский край, Томская область, Тюменская область, Удмуртская Республика, Челябинская область, Чеченская Республика, Чукотский АО).

Результаты. Мониторинг показал, что регионами накоплен достаточный опыт организации и проведения различного рода мероприятий (рис. 10) в рамках реализации языковой политики. Как показывает анализ данных, основными формами проведения мероприятий, направленных на сохранение и развитие языков народов России, популяризацию ценностей традиционной народной культуры, формирование ценностного отношения к духовному наследию народов Российской Федерации, являются научно-практические конференции, круглые столы, форумы-диалоги, лингвистические форумы, симпозиумы, конкурсы и олимпиады по родным языкам и литературе, конкурсы методических разработок учителей. Набирают популярность конференции-школы, флешмобы, дни тематической библиографии.



Рис. 1. Практика организации и проведения мероприятий по вопросам сохранения и развития родных языков и культуры в регионах

Среди многообразия используемых форм мероприятий, направленных на сохранение и развитие языков народов России, можно выделить наиболее популярные: практические семинары – 18 %, конференции – 16 %, мастер-классы – 14 % и курсы повышения квалификации для педагогов по отдельным вопросам преподавания родных языков народов России – 13 % (рис. 2).



Рис. 2. Формы проведения мероприятий (2017–2019 гг.)

Конференции, практические семинары и мастер-классы проводятся регулярно. Традиционными формами проведения мероприятий являются вебинары, форумы и выставки. Так, в Орловской области были проведены две региональные выставки: одна посвящена жизни и творчеству И. С. Тургенева, вторая – жизни и творчеству А. С. Пушкина. В Республике Карелия проведены две региональные выставки: выставка учебно-методических комплексов по предметам регионального содержания, а также выставка «Дети рисуют Калевалу». В Ростовской области три года подряд проходит региональная выставка «Вечно живое родное слово» (по творчеству донских писателей).

Активно проводятся мероприятия по популяризации русского языка в Новгородской, Московской, Орловской, Липецкой, Воронежской, Пензенской и Ростовской областях, а также в Красноярском крае, что обусловлено историческими особенностями формирования населения в этих регионах. Ежегодно количество мероприятий в отдельных регионах увеличивается, например, в Новгородской и Воронежской областях. Лидером по количеству проведенных мероприятий за последние три года является Новгородская область (проведено почти 1500 различных мероприятий).

Выделены регионы, в которых мероприятия направлены на развитие не только русского языка, но и татарского, чувашского, марийского, удмуртского языков, мордвы и других языков народов России. Например, большое внимание политике развития родного языка уделяется в Республике Татарстан, Северной Осетии, Адыгее, Тюменской области (см. рис. 30).

В Тюменской области, Республике Татарстан и Чеченской Республике мероприятия охватывают более пяти языков. В Тюменской области – татарский, чувашский, немецкий, хантыйский, казахский, азербайджанский, армянский и др. В Республике Татарстан – русский, татарский, чувашский, марийский, удмуртский, мордва.

Инновационной формой выявления лучших практик работы региональных, муниципальных систем, отдельных образовательных организаций по сохранению и развитию языков народов России становятся конкурсы. Конкурсы мотивируют педагогов к профессиональному росту, становятся площадкой для обмена опытом и развития педагогических инноваций. Региональные конкурсы представлены обширным тематическим разнообразием и направленно-

стью. В Волгоградской области проводятся конкурсы «За образцовое владение русским языком в профессиональной деятельности», «Язык – путь цивилизации и культуры». В Орловской области проводится региональный конкурс на лучшую методическую разработку учебного занятия по русскому языку и литературе «Работаем по ФГОС ОО». В Республике Карелии проводятся конкурсы «Учитель года Карелии», «Воспитатель года Карелии», конкурс на лучшие учебно-методические материалы. В Республике Татарстан организован Всероссийский конкурс учителей родных языков. В Республике Северная Осетия – Алания проведены Всероссийский мастер-класс учителей родного языка, педагогический конкурс профессионального мастерства, приуроченный к юбилею Коста Хетагурова. В Чукотском автономном округе интересен конкурс «Родной язык сохраним вместе!». В Тюменской области традиционными стали конкурсы «Лучший учитель татарского языка», фестиваль-конкурс «Лучшая школа с этнокультурным компонентом». В Омской области проводится «Педагогический марафон». Региональный конкурс «Лучшая методическая разработка урока и внеклассного мероприятия с использованием презентации», а также региональный конкурс проектов «Язык семьи и малой родины» инициированы в Ненецком автономном округе. В Ростовской области проводится конкурс учительских проектов по урочной деятельности, направленной на полноценное функционирование русского языка, «Знание родного языка открывает путь к сердцу».

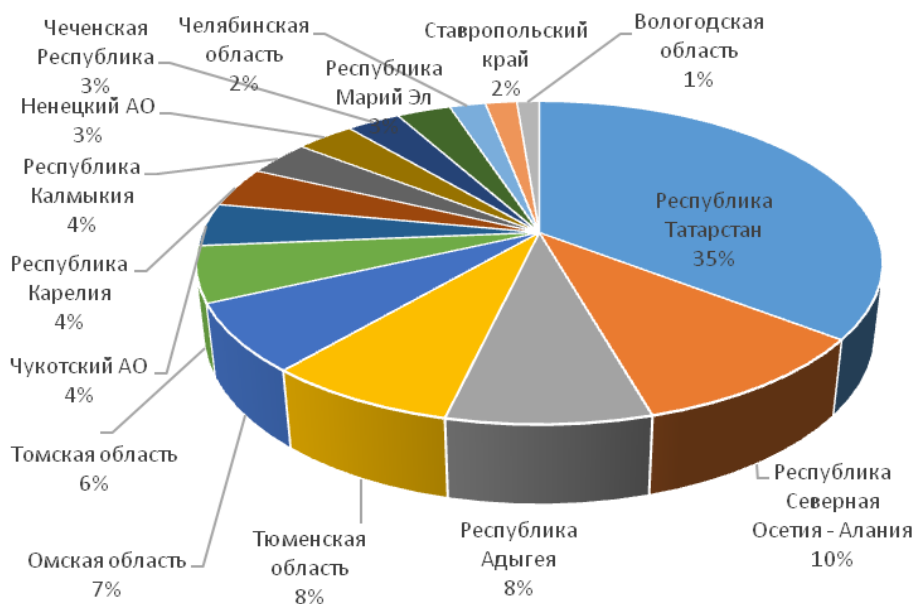


Рис. 3. Мероприятия, направленные на сохранение и развитие языков народов России (в процентах от общего количества мероприятий, проведенных в 2019 г. в субъектах – участниках исследования)

Во многих регионах организованы бесплатные онлайн-уроки по родным языкам. Например, в Республике Татарстан проводится дистанционное обучение татарскому языку «Ана теле». Ассоциацией ненецкого народа «Ясавэй» проводятся курсы изучения ненецкого языка для всех желающих в рамках программы «Язык – душа народа».

Активизация инновационной деятельности в сохранении и развитии языков народов России наблюдается по следующим направлениям: организационно-методическая, исследовательская работа. Для отслеживания языкового вопроса проводятся мониторинги и выполняются научные проекты, активизируется инновационная деятельность в вопросах сохранения и развития родных языков и культуры. В Ненецком автономном округе успешно реализуется региональный проект «Образование для населения, ведущего кочевой образ жизни» («Кочевой детский сад»). Здесь сформированы пилотные площадки по обучению ненецкому языку детей дошкольного возраста. Обучение осуществляется на основе внедрения активных методов погружения в языковую среду, мотивирования семей обучающихся, организации сотрудничества родителей, воспитателей и детей.

Интересен опыт региональных достижений в этнокультурном образовании и воспитании обучающихся. В Республике Карелия выполняется проект «Этноkoulu как центр этнокультурного образования и воспитания обучающихся». В Республике Адыгея действует этно-

языковой лагерь «Адыгland», на базе которого школьники, прошедшие конкурсный отбор, в течение недели углубленно изучают родной язык, культуру адыгов. Для них организуют лекции, мастер-классы по народным ремеслам.

Значимым аспектом реализации языковой политики является его информационно-методическое сопровождение: наличие средств массовой информации, распространяемых на родных языках народов России на региональном уровне. В эпоху цифровизации средства массовой информации обеспечивают скоростное погружение в языковую среду, эффективно влияют на усвоение норм, правил языка, выработку навыков разговорной речи. Согласно данным мониторинга, в Чеченской Республике, Республике Калмыкия, Адыгее, Тыва, Карелия, Татарстан, Северная Осетия, Башкортостан, в Чукотском и Ненецком автономных округах, в Тюменской, Омской и Оренбургской областях действуют средства массовой информации, распространяемые на родных языках народов России. Важно отметить необходимость цифровизации языкового образования в части функционирования родных языков (создание и развитие онлайн-ресурсов родных языков, создание цифровой инфраструктуры для обучающихся, развитие сайтов-агрегаторов по обучению и воспитанию на родных языках и т. д.).

Обсуждение и заключение. Проведение анализа состояния теоретико-методологического обеспечения и мониторинга реализации образовательно-языковой политики по сохранению и развитию родных языков и культур в регионах страны показало наличие определенных проблем, решение которых может стать условием модернизации языкового образования с учетом потребностей и запросов народов России. Незавершенность во многих субъектах РФ региональных стратегий и концепций развития этноязыкового образования в соответствии с вызовами времени и достижениями наук об образовании проявляется:

- в недостаточной теоретико-методологической обоснованности и системности в реализации задач национально-языковой политики в практике общеобразовательной школы;
- в незавершенности сбалансированного механизма обеспечения взаимосвязи и интеграции этнокультурной идентичности с общероссийским самосознанием, способствующей развитию сплоченности и единства российского общества;
- в отсутствии определенных критериев и показателей развития культурного и языкового многообразия и этнокультурной идентичности как интегративной составляющей общероссийской идентичности обучающихся и др.

В соответствии со стратегией национальной политики актуальной задачей образовательно-языковой политики является разработка механизма обеспечения взаимосвязи и интеграции этнокультурной идентичности с общероссийским самосознанием, способствующей развитию сплоченности и единства российского общества.

В этой связи одной из важных направлений решения задач национально-языковой политики является определение современной концепции развития языкового (этнокультурного) образования, обоснование его целей и принципов и разработка вариативных моделей ее реализации, стратегическим ориентиром которого является формирование и укрепление гармоничного национально-русского двуязычия, обеспечивается знание русского языка как государственного всем населением и поддерживается изучение национальных (этнических) языков народов России.

Успешность реализации языковой политики зависит от концептуальной стратегии, направленной на разрешение методологических противоречий, обеспечения системного характера экспертно-аналитического и организационно-методического сопровождения деятельности по вопросам сохранения и развития родных языков. Ключевыми принципами концепции развития языкового (этнокультурного, этноязыкового) образования могут стать:

- формирование и развитие полиязыковой компетентности обучающихся;
- сохранение и развитие языков и культур народов РФ как важного условия их интеграции в общероссийскую гражданскую нацию без ассимиляции;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогических работников, осуществляющих преподавание родного языка народов России в условиях поликультурного образовательного пространства.

Для модернизации этноязыкового образования и политики идентичности в соответствии с вызовами времени необходимо совершенствование нормативно-правовой базы и научного сопровождения этих процессов, инициирование социальной ответственности и активности самих народов, конструирование мотивационных механизмов гражданского поведения различных слоев населения [4]. Тогда региональные сообщества в соответствии со

своими ценностными и мировоззренческими представлениями станут акторами национальной политики и идеологами разработки инновационных моделей этноязыкового образования и политики идентичности. Анализ инновационных образовательных решений в организации учебного и воспитательного процесса, направленных на повышение эффективности по сохранению и распространению культуры русского языка как средства межнационального общения народов Российской Федерации, позволил выделить актуальные проблемы, требующие системной работы по созданию необходимых условий и соответствующего информационного пространства на федеральном и региональном уровнях. В заключение подчеркнем, что ведущая роль в этом процессе принадлежит системе непрерывного образования, где сохраняет свою актуальность выработка эффективных решений (ценностно-смысловых, содержательных, технологических) по вопросам сохранения и развития родных языков в области образования: достижение личностных результатов на каждом возрастном этапе, повышение квалификации и переподготовка педагогических работников по вопросам совершенствования норм и условий полноценного функционирования и развития языков народов России; внедрение интерактивных методов обучения родным языкам; разработка системы дистанционного обучения родным языкам, разработка и функционирование электронных образовательных ресурсов в области образования на языках народов России.

Список литературы

1. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире // Научный диалог. 2013. № 5 (17). Филология. С. 8–28.
2. Боргояков С. А. Проблемы и перспективы родных языков финно-угорских народов в российской системе образования // Известия Российской академии образования. 2018. № 1 (45). С. 99–114.
3. Боргояков С. А. Состояние и перспективы родных языков в российской системе образования // Наука и школа. 2017. № 6. С. 20–30.
4. Боргояков С. А., Бозиев Р. С. Языковое образование и национально-языковая политика России / Педагогика. 2018. № 11. С. 3–16.
5. Боргояков С. А., Бозиев Р. С. Идеологические и педагогические коллизии этноязыкового образования в современной России // Педагогика. 2020. Т. 84. № 2. С. 5–20.
6. Борисова Н. Политизация языка и языковая политика в этнических территориальных автономиях / Мировая экономика и международные отношения. 2016. Т. 60. № 9. С. 67–75.
7. Дробижева Л. М. Динамика российской идентичности // Нацстроительство: состояние, проблемы, перспективы : материалы Всероссийской научной конференции / отв. ред. М. А. Омаров. 2018. С. 11–18.
8. Дугарова Т. Ц. Психолингвистическая модель этнической идентичности // Байкальские встречи – X: Культурная память и культурная идентичность в условиях глобализации : материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 15–21.
9. Дугарова Т. Ц. Развитие гражданской и этнокультурной идентичности в трансграничных регионах Сибири // Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. А. Д. Карнышев, В. А. Решетников. 2019. С. 124–127.
10. Дугарова Т. Ц. Феномены языковых реалий этнического самосознания в контексте концепции феноменологии развития и бытия личности (на материале изучения ментальности бурят) // Развитие личности. 2018. № 2. С. 183–208.
11. Заседание Совета по межнациональным отношениям. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55109> (дата обращения: 10.09.2020).
12. Как изучаются национальные языки в школах республик Поволжья и Урала. URL: <https://mariuver.com/2019/08/30/nac-jaz-povolzhe-ural> (дата обращения: 10.03.2020).
13. Михальченко В. Ю. Динамика языковой ситуации в Российской Федерации // Перспективы и вызовы языковой политики и языковой ситуации в Крыму : Международный круглый стол (Москва, 5–6 ноября 2019 г.) : доклады и сообщения / отв. ред. Моника Вингендер, А. Н. Биткеева, Э. В. Хилханова ; Институт языкознания РАН, Научный центр «Восточная Европа» (GiZo) Гиссенского университета им. Юстуса Либига. Москва, 2019. С. 8–24.
14. Мухарямов Н. М. Политика языка и языковая политика / Идентичность: Личность, общество, политика. Энциклопедическое издание // отв. ред. И. С. Семенов / ИМЭМО РАН. М. : Весь мир, 2017. С. 677–684.
15. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года : утв. Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666. URL: <http://government.ru/news/26013> (дата обращения: 20.05.2020).
16. Попков Ю. В. Концептуальные основы формирования интеграционного потенциала государственной национальной политики // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15. № 2. С. 148–163.

17. Регулирование этнополитической конфликтности и поддержание гражданского согласия в условиях культурного разнообразия: модели, подходы, практики : аналитический доклад / отв. ред. И. С. Семененко. М. : ИМЭМО РАН, 2017. 229 с.

18. Тишков В. А. Языковая ситуация и языковая политика в России (ревизия категорий и практик) // Полис. Политические исследования. 2019. № 3. С. 127–144.

19. Skuttnabb-Kangas T., Bucak S. How the Kurds are Deprived of Linguistic Human Rights // T. Skuttnabb-Kangas, R. Phillipson [eds.]. Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin. New York : Mouton de Gruyter, 1995. Pp. 347–370.

Preservation and development of the languages of the peoples of Russia: problems and prospects

T. C. Dugarova¹, S. A. Borgoyakov², E. M. Yermoshkina³, L. A. Cybaeva⁴,
A. A. Oorzhak⁵, B. A. Damdinov⁶

¹Doctor of Psychological Sciences, associate professor, Moscow State Pedagogical University; leading analyst, Russian Academy of education. Russia, Moscow. E-mail: dugarovatts@gmail.com

²Doctor of Pedagogical Sciences; leading analyst, Russian Academy of education. Russia, Moscow. E-mail: borgsergey@rambler.ru

³general director, LLC JV Sodruzhestvo. Russia, Moscow. E-mail: folk@concord.education

⁴PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Humanities and Socio-political Sciences, Moscow State Technical University of Civil Aviation. Russia, Moscow. E-mail: tsybaeva.liubov@gmail.com

⁵professor, Tuva State University. Russia, Kyzyl. E-mail: aziyana_oorzhak@mail.ru

⁶magistrant, Moscow State Pedagogical University. Russia, Moscow. E-mail: adamdinov@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the problem of preserving and developing the languages of the peoples of the Russian Federation. The purpose of the research is to analyze the state of theoretical and methodological support and monitoring of the implementation of educational and language policy for the preservation and development of native languages and cultures in the regions of the country. The authors recognize the urgency of solving the problem of preserving the languages of peoples, its debatable nature regarding the quality of legal support for modern language policy, theoretical and methodological foundations of language education, content, goals and methods of its implementation. The results of monitoring the implementation of the language policy conducted in 29 regions of the Russian Federation are given. The results of organizing a cycle of all-Russian and interregional informational and practical events "Languages and culture of the peoples of Russia: conservation and development". The results of the study allowed to identify problems in the implementation of educational language policy (the conjugation of the diversity of forms and directions of activities aimed at the preservation of languages, with their inadequate theoretical and methodological substantiation, the lack of consistency in the implementation of the tasks of the national language policy in the practice of the secondary school; undeveloped in many constituent entities of the Russian Federation regional strategies, development concepts and linguistic education, etc.).

The authors identify promising lines of development of educational language policy: the definition of the modern concept of development of language (ethno-cultural) education, the rationale of its purposes and principles and the development of variable models of its implementation, the strategic guideline of which is the formation and strengthening of harmonious national-Russian bilingualism, provided by the knowledge of the Russian language as the state language by the whole population and is supported by the study of national (ethnic) languages of the peoples of Russia. The key principles of the concept of development of language (ethno-cultural, ethno-linguistic) education are highlighted: formation and development of multilingual competence of students; preservation and development of languages and cultures of the peoples of the Russian Federation as an important condition for their integration into the all-Russian civil nation without assimilation; provision of training and retraining of teachers who teach the native language of the peoples of Russia in a multicultural educational space. The results of the research can be used in the development of effective solutions in the field of language education (value-semantic, content-based, technological) for the preservation and development of native languages, in advanced training and retraining courses for teachers on improving the norms and conditions for the full functioning and development of the languages of the peoples of Russia.

Keywords: native languages, language education, problems of teaching the native language, identity policy, formation of the all-Russian civil identity.

References

1. Alpatov V. M. *Yazykovaya politika v sovremennom mire* [Language policy in the modern world] // *Nauchnyy dialog* – Scientific dialogue. 2013. No. 5 (17). Philology. Pp. 8–28.

2. Borgoyakov S. A. *Problemy i perspektivy rodnym yazykov finno-ugorskih narodov v rossijskoj sisteme obrazovaniya* [Problems and prospects of native languages of Finno-Ugric peoples in the Russian education sys-

tem] // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya* – Proceedings of the Russian Academy of Education. 2018. No. 1 (45). Pp. 99–114.

3. Borgoyakov S. A. *Sostoyanie i perspektivy rodnih yazykov v rossijskoj sisteme obrazovaniya* [State and prospects of native languages in the Russian education system] // *Nauka i shkola* – Science and school. 2017. No. 6. Pp. 20–30.

4. Borgoyakov S. A., Boziev R. S. *Yazykovoe obrazovanie i nacional'no-yazykovaya politika Rossii* [Language education and national language policy of Russia] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2018. No. 11. Pp. 3–16.

5. Borgoyakov S. A., Boziev R. S. *Ideologicheskie i pedagogicheskie kollizii etnolinguisticheskogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii* [Ideological and pedagogical conflicts of ethno-linguistic education in modern Russia] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2020. Vol. 84. No. 2. Pp. 5–20.

6. Borisova N. *Politizatsiya yazyka i yazykovaya politika v etnicheskikh territorial'nykh avtonomiyah* [Politization of language and language policy in ethnic territorial autonomies] // *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya* – World economy and international relations. 2016. Vol. 60. No. 9. Pp. 67–75.

7. Drobizheva L. M. *Dinamika rossijskoj identichnosti* [Dynamics of Russian identity] // *Naciestroitel'stvo: sostoyanie, problemy, perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii* – Nation-building: state, problems, prospects: materials of the all-Russian scientific conference / ed. by M. A. Omarov. 2018. Pp. 11–18.

8. Dugarova T. C. *Psiholingvisticheskaya model' etnicheskoy identichnosti* [Psycholinguistic model of ethnic identity] // *Bajkal'skie vstrechi – X: Kul'turnaya pamyat' i kul'turnaya identichnost' v usloviyakh globalizatsii: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Baikal meetings – X: Cultural memory and cultural identity in the context of globalization: materials of the international scientific and practical conference. 2018. Pp. 15–21.

9. Dugarova T. C. *Razvitie grazhdanskoj i etnokul'turnoj identichnosti v transgranichnykh regionakh Sibiri* [Development of civil and ethno-cultural identity in cross-border regions of Siberia] // *Mezhdisciplinarnye resursy ekonomicheskoy psikhologii v formirovanii etnoregional'noj identichnosti i pozitivnogo obraza maloj rodiny: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* – Interdisciplinary resources of economic psychology in the formation of ethno-regional identity and positive image of the small Motherland: materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation / ed. A. D. Karnyshev, V. A. Reshetnikov. 2019. Pp. 124–127.

10. Dugarova T. C. *Fenomeny yazykovykh realij etnicheskogo samosoznaniya v kontekste koncepcii fenomenologii razvitiya i bytiya lichnosti (na materiale izucheniya mental'nosti buryat)* [Phenomena of linguistic realities of ethnic self-consciousness in the context of the concept of phenomenology of development and being of the individual (based on the study of Buryat mentality)] // *Razvitie lichnosti* – Development of personality. 2018. No. 2. Pp. 183–208.

11. *Zasedanie Soveta po mezhnacional'nykh otnosheniyam* – Meeting of the Council on interethnic relations. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55109> (date accessed: 10.09.2020).

12. *Kak izuchayutsya nacional'nye yazyki v shkolakh respublik Povolzh'ya i Urala* – How national languages are studied in schools of the Volga and Ural republics. Available at: <https://mariuver.com/2019/08/30/nac-jaz-povolzhe-ural> (date accessed: 10.03.2020).

13. Mihal'chenko V. Yu. *Dinamika yazykovoy situatsii v Rossijskoj Federacii* [Dynamics of the language situation in the Russian Federation] // *Perspektivy i vyzovy yazykovoy politiki i yazykovoy situatsii v Krymu: Mezhdunarodnyj kruglyj stol (Moskva, 5–6 noyabrya 2019 g.): doklady i soobshcheniya* – Perspectives and challenges of language policy and language situation in Crimea: international round table (Moscow, November 5–6, 2019): reports and reports / ed. Monika Wingender, A. N. Bitkeeva, E. V. Hilkhanova; Institute of linguistics of the Russian Academy of Sciences, research center "Eastern Europe" (GiZo) of the Giessen University. Justus Liebig. Moscow. 2019. Pp. 8–24.

14. Muharyamov N. M. *Politika yazyka i yazykovaya politika* [Policy of language and language policy] // *Identichnost': Lichnost', obshchestvo, politika. Enciklopedicheskoe izdanie* – Identity: Personality, society, politics. Encyclopedic edition // ed. by I. S. Semenenko / IMEMO RAS. M. Ves' mir. 2017. Pp. 677–684.

15. On the Strategy of the state national policy of the Russian Federation for the period up to 2025: approved. By decree of the President of the Russian Federation of December 19, 2012 N 1666. Available at: <http://government.ru/news/26013> (date accessed: 20.05.2020) (in Russ.).

16. Popkov Yu. V. *Konceptual'nye osnovy formirovaniya integracionnogo potentsiala gosudarstvennoj nacional'noj politiki* [Conceptual bases of formation of integration potential of the state national policy] // *Sibirskij filosofskij zhurnal* – Siberian philosophical journal. 2017. Vol. 15. No. 2. Pp. 148–163.

17. *Regulirovanie etnopoliticheskoy konfliktnosti i podderzhanie grazhdanskogo soglasiya v usloviyakh kul'turnogo raznoobraziya: modeli, podhody, praktiki: analiticheskij doklad* – Regulation of ethno-political conflict and maintenance of civil consent in conditions of cultural diversity: models, approaches, practices: analytical report / ed. by I. S. Semenenko. M. IMEMO RAS. 2017. 229 p.

18. Tishkov V. A. *Yazykovaya situatsiya i yazykovaya politika v Rossii (reviziya kategorij i praktik)* [Language situation and language policy in Russia (revision of categories and practices)] // *Polis. Politicheskie issledovaniya* – Polis. Political research. 2019. No. 3. Pp. 127–144.

19. Skuttnabb-Kangas T., Bucak S. How the Kurds are Deprived of Linguistic Human Rights // T. Skuttnabb-Kangas, R. Phillipson [eds.]. *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin. New York. Mouton de Gruyter, 1995. Pp. 347–370.

Психосемантическое содержание макротезаурусов «Я» взрослых, зрелых и пожилых людей*

Е. Е. Сапогова

доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-0581-7429. E-mail: esapogova@yandex.ru

Аннотация. Исследование проведено в рамках разрабатываемого автором экзистенциально-нарративного подхода и является частью проверки гипотезы о четырехуровневой структуре персонального тезауруса, представленной метауровнем (субъективной онтологией личности), макроуровнем (макроконцептами «Я» и «Жизнь»), мини-уровнем (концептами-экзистенциалами) и микроуровнем (смысловыми концептами-квантами). Представлены результаты эмпирического исследования макротезаурусов «Я», в котором участвовали три возрастные группы респондентов: 30 «молодых взрослых» (30–40 лет), 30 зрелых (45–60 лет) и 30 пожилых (старше 65 лет). В исследовании использовалась авторская психологическая методика «Смысловой тезаурус личности». Показано, что при совпадении трех системообразующих семантических единиц («Я – любимый/любящий/нуждающийся в любви», «Я – стремящийся/устремленный», «Я – это моя семья/дети») в макротезаурусах «Я» имеются различия, связанные с процессами предшествующей социализации и с экзистенциальным опытом субъекта. В выборке 30–40-летних респондентов макротезаурус «Я» предстает как совокупность следующих центральных единиц: «Я – мужчина/женщина», «Я – человек», «Я – личность», «Я – активный», «Я – испытывающий удовольствие от жизни». В группе респондентов 45–60 лет центральными единицами макротезауруса «Я» можно считать концепты «Я – мать (материнство)/отец (отцовство)», «Я – мудрый», «Я – счастливый», «Я – ответственный», «Я – преданный», «Я – дружелюбный», «Я – творческий», «Я – понимающий», «Я – служащий [своей семье, стране]». Для группы респондентов старше 65 лет макротезаурус «Я» центрирован на концептах: «Я – это моя работа (Я – работник, трудяга)», «Я – созидающий/созидатель», «Я – заботящийся [о других]», «Я – добрый/доброжелательный/милосердный», «Я – ответственный», «Я – радующийся», «Я – мудрый/умудренный жизнью», «Я – внесший личный вклад [в общество, в жизни других людей, в профессию]», «Я – исполняющий/исполнивший свой долг», «Я – приносящий пользу [другим]», «Я – принимающий самого себя, как есть», «Я – опытный», «Я – познающий/познавший самого себя».

Ключевые слова: персональный (личностный) тезаурус, макротезаурус «Я», аутопоэзис, концепт, личность

Тот предмет, который я изучаю больше всякого иного, – это я сам.

М. Монтень

Смещение интереса гуманитарных наук от кантовских «ноуменов» [10] к феноменам сознания («projects of things» [40, с. 403]) сделало психосемантический анализ содержания «Я» востребованной психологической практикой, одним из аспектов которой является изучение индивидуальных тезаурусов. Понятие тезауруса как персонально упорядоченного ментального словаря личности, позволяющего структурировать, осознавать, визуализировать и даже символизировать личный опыт, достаточно активно входит в лексикон современной психологии, иногда позиционируя себя как основание новой парадигмы гуманитарного знания [7; 8; 13; 16; 17; 34; 37; 39; 42]. Современные философия и психология во многом могут характеризоваться как *концептология* [2, с. 8], где «общение концептов востребуется каждым человеком для умножения и восполнения себя» [21, с. 50].

Тезаурусная презентация «Я» позволяет приблизиться к пониманию содержания индивидуального сознания, распознать то, что субъект воспринимает как свое, имеющее к нему

отношение и составляющее часть его личности. Совокупность смысловыражающих единиц персонального тезауруса не просто фиксирует личный опыт, но образует *функциональную динамическую систему*, самоорганизующуюся в процессе его пополнения, переработки и структурирования. В этом плане тезаурус постоянно находится в состоянии *de novo*: в бесконечном потоке опыта он регулярно обновляется и перестраивается, обогащая и вписывая имеющиеся единицы в актуальные для данного субъекта жизненные контексты, отвечая его текущим экзистенциальным приоритетам. В широком смысле тезаурус всегда релевантен ситуации «здесь и сейчас» конкретного человека.

Персональный тезаурус (автотезаурус) представляет собой специфическую часть индивидуального ментального словаря, содержащего системно представленные ключевые единицы экзистенциального опыта человека [30], фиксированные в системе понятных ему и принятых им образов и категорий. Со временем образовавшийся персональный тезаурус становится *средством смыслового кодирования экзистенциального опыта* [31] человека, позволяя использовать его единицы и смысловые синтагмы «в качестве правил, принципов, алгоритмов в ходе дальнейших действий» [27, с. 188]. В этой функции персональный тезаурус оказывается не просто метаязыком самоописания и самоупорядочивания опыта, но еще и средством самоуверения для личности и конструирования ею собственного «Я». Более того, «Я» в этом случае раскрывается в качестве самоподдерживающейся системы» [25, с. 95]. Как писал К. Ясперс, «я емь то, чем я становлюсь; не то, в качестве чего я пассивно расту, подобно простой жизни, но то, в качестве чего я, приходя к себе самому в среде саморефлексии, *хочу себя самого*» [38, с. 17; курсив наш.—Е. С.].

Любой концепт персонального тезауруса дан личности *вместе с ее отношением* к той области экзистенциального опыта, которую он фиксирует: чем более значимой и эмоционально насыщенной является некая сфера реальности, тем шире и детальнее она представлена в нем. Личностный тезаурус строится не от общего к частному, а *от своего к чужому*, где свое выступает заместителем общего [17], а сам субъект в построении тезауруса следует преимущественно за субъективными убеждениями в истинности значений некоторых пережитых фактов и событий, за не всегда четко рефлекслируемыми, а иногда и вовсе интуитивными переживаниями [42]. Кроме того, индивидуальные тезаурусы тесно связаны с актуальными *потребностями* личности, в том числе экзистенциальными – в установлении связей, в корнях, в преодолении, в преданности, в самотождественности и т. д.

Контуры персонального тезауруса удерживают растекающийся и исчезающий со временем опыт в конкретной, субъективно определенной как значимой структуре, и в этом плане нам представляется продуктивным различие «реальности» и «действительности», предложенное Г. Ротом [28]. В контекстах нашей работы под «действительностью» уместно понимать непосредственные опытные переживания, ощущения и пр., шифрованные и считываемые в терминах заданного тезаурусом жизненного мира личности, а под противопоставляемой ей «реальностью» – весь трансфеноменальный мир, остающийся за пределами личностных категоризаций и осмыслений, служащий одним из источников опыта, из которого новый опыт поступает в «действительность» с помощью «ловчих сетей» тезауруса.

В свое время Ю. М. Лотман, анализируя самописание, характеризовал его как процесс индивидуальной централизации и иерархизации внутреннего пространства, в котором нечто образует центр и начинает работать как метаструктура (метаязык). «В этом смысле самописание функционирует как механизм исключения. Всё, что непеременно в термины метаязыка, несущественно и вытесняется за пределы семиотического пространства как несуществующее» [15, с. 564]. Это делает сверхзначимым содержание, функционирующее во «внутренних» границах самоописания, делая его системообразующим в деятельности самосознания. Таким образом, статус самоидентификации повышается и, следовательно, возрастает организующая роль личного тезауруса.

Добавим, что построение и последующее использование тезауруса в процессах социализации и индивидуации одновременно созидает также и внутреннее субкультурное пространство, жизненный мир конкретного субъекта, которое в определенном смысле формирует у него ощущение объективности собственного «Я».

Используемый личностью тезаурус можно считать *кодом-посредником* между внешней и внутренней реальностями (или, в терминах Г. Рота, реальностью и действительностью), соединяющим мотивационно-потребностную направленность человека с объектами и происшествиями внешнего мира. В сформулированной нами ранее гипотезе [31] персональный

тезаурус представлен *иерархией* макро-, мини- и микротезаурусов, сфокусированных на ключевых эпизодах экзистенциального опыта личности, которым в индивидуальной рефлексии был придан статус *событий*.

Верхний уровень иерархии (*метауровень*) образует *субъективная онтология*, задающая организационный принцип и структуру всех используемых субъектом тезаурусов, в том числе и личностного. Следующий за ним *макроуровень* образуют два смежных системообразующих макротезауруса с ядерными *макроконцептами* «Я» и «Жизнь». От них берут начало многочисленные мини- и микротезаурусы с их мини-концептами-экзистенциалами и микроконцептами-квантами (квантами смысла), образующими сложно переплетенную *тезаурусную сеть*. Используя в нашей модели понятие концепта, мы понимаем его как «совокупность всех знаний, понятий, ассоциаций, переживаний, как воображаемых, так и реальных, как вербальных, так и невербальных, особым образом структурированных в ментальном пространстве субъекта, которые актуализируются в сознании... при восприятии... некоего слова – имени концепта» [35, с. 47].

Понятие собственной жизни, фиксирующее фундаментальные основания человеческого существования в мире, наличия и разворачивания его уникального единичного бытия, занимает центральное место в сознании, поскольку совершенно невозможно мыслить о себе, да и вообще о чем бы то ни было в плоскости небытия [29]. Заставая себя при первом же осознании уже наличествующим, живущим, естественно следующим шагом определиться с тем, «кто я есть», «какой я». Макроконцепт «Я» содержит представления личности о самой себе [14], оценки ею самой себя.

Мини-уровень персонального тезауруса очерчен актуальной совокупностью *концептов-экзистенциалов* [4] – принятых личностью априорных фреймов, задающих формы самосмысления. Становясь сверхзначимым на определенном этапе жизни, такой концепт-экзистенциал (или их совокупность) начинает выполнять смысло- и системообразующую функцию, определяя на нем направление, цели и стратегии существования, ход размышлений, модус и логику поведения человека. Нижний, погруженный в непосредственные контексты индивидуального существования *микроуровень* персонального тезауруса образован *микроконцептами* (*концептами-квантами*) – мельчайшими онтологическими единицами жизненного мира личности, фиксирующими ее самобытный опыт. Они уже не поддаются какой бы то ни было классификации и имеют идеографический характер, сплавляя в своем содержании образ и смысл, а потому понятны только человеку, означившему их определенным именем.

Вслед за анализом уровня субъективной онтологии [32] и содержания макротезауруса «Жизнь» [29] мы обратились к изучению макротезауруса «Я», поскольку без определения его психосемантического содержания вообще невозможно никакое движение в смысловом поле сознания.

В современной психологии «Я»–фигура со многими измерениями, доступная познанию именно через эти измерения, сама оставаясь, по сути, недостаточно определенной. Говоря о «Я», мы можем иметь в виду чуть ли не весь личный космос: «Я–это выбор / Я–это принадлежность / Я есть роль / Я–это тело / Я есть никто / Я–это возможность / Я–это Ты / Я–это Мы / Я–это Оно / Я–это время / Я–это все / Я–это Я» [5, с. 5] – и это еще далеко не полный список возможных измерений. Макротезаурус «Я» выступает как особая структура самосознания, обладающая *собственной иерархичностью*. Его содержание предполагает большое разнообразие предикатов (реальное и идеальное «Я», динамичное, когнитивное, феноменальное, социальное, духовное, физическое, интимное, публичное, моральное, семейное, «подлинное» и т. д. [1; 6; 12; 20; 24; 28; 33; 41]), делающих его ядерным для многочисленных мини- и микротезаурусов, связанных с репрезентацией личностных черт, возрастных, этнических и телесных особенностей, навыков и способностей, габитуса, социальных и профессиональных ролей, образа жизни, активности личности, ее рефлексии отношения к ней со стороны других, размышлений, воспоминаний, сновидений и т. д.

Приближаясь к содержательному анализу «Я», исследователь застает в нем разные аспекты самопонимания и самоотношения, переживание ментальных состояний, характеристики эмоциональных процессов, стилевые особенности человека, рефлексия (в том числе биографическую [11]), воображаемые конструкции, воспоминания, установки, процессы самосимволизации и самометафоризации и т. д. Именно для них тезаурус и является метаязыком самоуверенности, работающим, прежде всего, на самого субъекта, но также и на его самопрезентацию для других.

Традиционно содержание «Я» исследуется в психологии в контекстах «Я-концепции» («образа Я»), но не менее продуктивным оказывается его рассмотрение в контексте самоописаний/аутопоэзиса (др.-греч. αὐτός – сам, ποιήσις – сотворение, производство) [2; 18; 19; 21; 36]. В качестве опорного тезиса для анализа макротезауруса «Я» мы воспользовались положением теории У. Матураны и Ф. Варелы [19] (транспонировав его на психологический материал), что человек, как все живые существа, является *аутопоэзной системой*, то есть обладает способностью к порождению, «строительству» себя из созданных им же компонентов (в нашем контексте – концептов), фиксирующих определенные смысловые оттенки действительности человека. На наш взгляд, данный тезис корреспондирует с созиданием себя как личности в процессе жизнеосуществления [22], а также с индивидуальным определением психосемантических границ «Я» – «Не Я».

Мы также разделяем идею С. А. Смирнова, что аутопоэзис выступает как «выработка культурного ресурса развития» самой личностью для самой себя из практик и структур повседневности, как превращение их в *практику экзистенциальную*, а также как пребывание человека в режиме самоопределения и самопреодоления [36, с. 7–8]. Изучение экзистенциальных контекстов существования человека через используемый им макротезаурус «Я» является в известном смысле ключом к пониманию способа его жизни. Оказываясь в основе самопонимания и интерпретации своего и чужого поведения, целеполагания, отношений, жизни в целом и пр., он способен открыть доступ к уникальному смысловому полю личности, сложившемуся как результат единичной жизни, вовлеченной в широкие социокультурные контексты и хронотопы.

Преломление опыта через конкретный макротезаурус «Я» способствует осмыслению себя как, к примеру, «человека печали», «человека боли», «человека заботы», «человека труда», «человека прищуренного взгляда», «человека слабости» и др. [23]. Так, «человек боли», насильственно захваченный бытием, имеет принудительно-репрессивное свидетельство подлинности этого бытия и самосознания [Там же, с. 47], «человек печали», испытывающий обиду по отношению ко всему миру, не надеется «постичь непостижимое» и не стремится к этому, «человек труда» подменяет жизнь имитацией трудового подвига, пытаясь заполнить ее экзистенциальную пустоту. Использование соответствующего набора концептов косвенно способствует как выбору человеком неподлинного существования в мире, так и поиску своей подлинности и превращению себя в «человека любви», «человека благодарности» [3, с. 42].

Методика «Смысловой тезаурус личности». Для изучения экзистенциально-психологического содержания макротезауруса «Я» нами была сконструирована психосемантическая методика полупроективного типа «Смысловой тезаурус личности», в которую вошли 20 заданий на выбор вербальных, образных, символических ассоциаций со смыслообразующим концептом «Я», на его паремическое и метафорическое осмысление, на соотнесение собственной модели «Я» с архетипическими, литературными и другими, известными из повседневных дискурсов, литературы и искусства, на осевое и центральное/периферическое размещение содержания концепта в семантических полях экзистенциальных дихотомий, на конструирование экзистенциальных словарей «Я», на соотнесение содержания концепта «Я» с базовыми модусами существования и экзистенциальными логиками жизни [30]. Схема исследования была аналогична определению психосемантического наполнения макротезауруса «Жизнь» [29].

Исследование было проведено в трех возрастных группах по 30 человек (15 мужчин и 15 женщин): «молодые взрослые» (30–40 лет), зрелые (45–60 лет) и пожилые (старше 65 лет). Обработка результатов носила интерпретативный (качественный) характер. Полученные данные позволили сделать ряд выводов.

Результаты. Макротезаурусы «Я» представителей трех возрастных групп отчетливо фиксируют как индивидуальные различия на уровне ментальных установок, образов и понятий, которыми оперирует конкретное сознание, так и межпоколенные различия. Этот вывод иллюстрирует табл. 1, где представлены ответы, сходные для 50 % и более респондентов в каждой возрастной группе (в скобках указано количество выборов, жирным шрифтом выделены концепты, набравшие 100 % совпадающих ответов в выборке).

Таблица 1

**Психосемантическое наполнение персональных макротезаурусов «Я»
у представителей трех возрастных поколений**

Сравниваемые характеристики макротезауруса «Я»	Группы респондентов		
	«Молодые взрослые» (30–40 лет)	Зрелые (45–60 лет)	Пожилые (старше 65 лет)
«Базовый словарь: суще- ствительные, глаголы, прила- гательные»	Женщина/мужчина (30), человек (15), личность (15)	Мать/отец (30)	Работа (30) , любовь (21), созидание (15), женщи- на/мужчина (15), личность (15), человек (15)
	Жить (21), любить (21), радоваться (21)	Любить (15), трудиться (15), делать (15)	Заботиться (30) , радоваться (15), работать (15), трудиться (15), ждать (15), воспитывать (15), думать (15)
	Веселый (21), жизнера- достный (18), сложный (15), разный (15)	Красивый (15), счастливый (15), мудрый (15)	Добрый (21), ответственный (21), трудолюбивый (15), справедливый (15), любящий (15), работающий (15),
«Десятка концептов»	Верность (30), любовь (30), доброта (15), мечты (15), наслаждение (15), свобода (15), стремление (15)	Дружелюбие (15), ответственность (15), преданность (15)	Активность (21), любовь (30) , мудрость (15), развитие (15), человечность (15), ум (15)
«Основной тезис (моралите)»	«Не надо заморачиваться на трудностях и проблемах» (21), «Люблю жизнь во всех ее прояв- лениях» (21)	«Навсегда ни у кого ни- чего не бывает» (18), «Исправить ошибки и вернуть время вспять нельзя» (18)	«Быть собой» (21), «Познаю себя и окружающий мир» (18), «Трудяга по жизни» (21), «До- стигший гармонии» (18), «Бо- рец за справедливость» (15), «Хорошая жена и мать» (15)
«Архетипы» (сказочные герои)	Золушка (30) у женщин; Аполлон (15), Акела (15), Кот в сапогах (15) у мужчин	Золушка (30) , Герда (15) у женщин; один из трех богатырей (30) , Иван-дурак (18) Дядя Стёпа (15), Маугли (15) у мужчин	Золушка (30) , Василиса Пре- мудрая (15), Гадкий утенок (15), Баба-Яга (15) у женщин; Илья Муромец (18), Колобок (18) у мужчин
«Архетипы» (герои книг, фильмов, сериалов)	Люси из «Хроник Нар- нии» (15), Чип и Дейл (15), белка с орехом (15), Бильбо Бэггинс (18) у женщин; Воланд (18), Джек-Воробей (18), Вин- ни-Пух (15) у мужчин	Герда (15), Анжелика (15), Элли (15) у женщин; Атос (30) , граф Монте- кристо (15), Остап Бен- дер (15) у мужчин	Барышня-крестьянка (15), Бедная Лиза (15), Джен Эйр (17), Дон Кихот (15), Наташа Ростова (16), Ассоль (15), мо- лодогвардейцы (22), Павел Корчагин (30) , Татьяна Ла- рина (15), Тимур и его коман- да (16) у женщин; Андрей Болконский (15), Павлик Кор- чагин (21), Пьер Безухов (18), Ходжа Насреддин (15), Чичиков (20), Штирлиц (20) у мужчин
«Шкалы»	«Стремление» (27), «Стабилизация» (16), «Единообразие» (15), «Рациональность» (18), «Идеализм» (15), «Разум» (15), «Закрытость» (15)	«Стремление» (17)	« Стремление » (30), «Созида- ние» (21), «Стабилизация» (21), «Целостность» (23), «Центростремительность» (24), «Иррациональность» (18), «Чувства» (15), «Спонтанность» (23), « Открытость » (30), «Уни- версальность» (20)
«Модусы»	«Жизнь как героизм» (21), «Жизнь как лю- бовь» (23)	«Жизнь как долг» (23), «Жизнь как любовь» (22)	« Жизнь как героизм » (30), « Жизнь как долг » (30), «Жизнь как любовь» (27), «Жизнь как вера» (21), «Жизнь как жертвенность» (17)

Продолжение табл. 1

Сравниваемые характеристики макротезауруса «Я»	Группы респондентов		
	«Молодые взрослые» (30–40 лет)	Зрелые (45–60 лет)	Пожилые (старше 65 лет)
«Персональные списки»	I. «Любовь» (16)	I. «Любовь» (20)	I. «Любовь» (30), «вера» (24)
	II. «Собственный интерес к чему-либо» (21)	II. «Свобода» (22)	II. «Ответственность за другого человека» (17)
	III. «Дружба» (19), «счастье, удовольствие от жизни» (30)	III. «Саморазвитие» (18)	III. «Индивидуальные «жизненные ценности» (25)
	IV. «Планы на будущее» (22)	IV. «Негативные эмоциональные переживания» (15)	IV. «Ответственность за любимое дело, профессию» (15)
	V. «Желания» (23)	V. «Жизненные авантюры, риск» (18)	V. «Дружба» (23), «Счастье, удовольствие от жизни» (15)
«Ассоциативные цепочки»	«Понимающий» (15), «ответственный» (15), «состоявшийся родитель» (15), «хороший друг» (15), «беззаботность» (15), «учеба» (15), «первая любовь» (18), «самостоятельность» (15), «дети» (15), «супружество» (15), «любовь» (15), «работа» (15), «путешествия» (15), «семья» (15), «уверенность в себе» (15), «спокойствие» (15), «забота» (15), «интерес» (15), «надежда» (15), «радость» (15), «смех» (15), «тревога» (15)	«Могу» (15), «родился в СССР» (15), «гибкий» (15), «наставник» (15), «родители» (15), «старая/родительская квартира» (15), «активность» (15)	«Любимый» (15), «ищущий» (15), «самостоятельность» (15), «работа» (15), «семья» (15), «дом» (15), «благодарность родителям/супругу» (15), «любовь к близким» (15), «размышления» (15)
«Я-метафоры»	«Прямо идущий к своей цели» (15), «идущий по жизни легко и непринужденно» (15), «муравей» (15), «свободолюбивая птица» (15)	«Любопытная кошка» (15)	«Победитель» (15), «вера» (15), «патриот» (15)
«Символы»	«Кошка» (15), «цветок» (15), «круг» (15)	«Звезда» (15)	«Инь-ян» (18), «крест» (15), «молния» (15)
«Экзистенциальный словарь»	Активность (30) , адекватность (18), адаптация (15), авантюризм (15), благодарность (27), будущее (27), возможность (15), глупость (15), движение (15), дети (18), дом (24), дружба (15), желание (30), жизненные события (15), жизнь (30) , забота (30) , здоровье (21), здравый смысл (27), интуиция (15), качество жизни (30) , личное пространство (21), любовь (30), мать (24), мечты (18), надежность (15), образование (15), ответственность (15), принятие решения (18),	Авантюризм (15), адекватность (15), желание (15), жизнь (15), здоровье (15), интуиция (18), любовь (18), мечты (15), радость (15), семья (15), творчество (21), цель (15), чувствительность (18), ясность (15)	Авторитет (18), адекватность (24), активность (30) , альтруизм (30) , беспомощность (18), будущее (30), бытие (15), вера (30) , верность (27), воспитание (21), глубина (21), грезы (15), глупость (18), дети (30) , деятельность (21), долг (30) , дом (21), желание (21), жизненные события (27), жизнь (30) , забота (30) , здоровье (30) , здравый смысл (21), идея (21), интеллигентность (15), интуиция (15), качество жизни (15), коммуникация (15), контроль (15), культура (27), личная жизнь (30) , личное пространство (24), личность (15), любовь (30) , мать (30) , мечты (21), мораль (24),

Окончание табл. 1

Сравниваемые характеристики макротезауруса «Я»	Группы респондентов		
	«Молодые взрослые» (30–40 лет)	Зрелые (45–60 лет)	Пожилые (старше 65 лет)
	работа (18), радость (18), семья (18), творчество (18), труд (15), уважение (21), упрямство (15), фантазия (15), хобби (18), художничество (15), целостность (21), целенаправленность (18), цель (30) , человек (24), честь (21), чувствительность (21), эмоциональность (15), энергия (27), ясность (15), яркость (15)		мудрость (30) , навыки (18), надежда (24), нравственность (27), образование (27), память (21), помощь (15), работа (27), работоспособность (21), радость (30) , самовоспитание (18), семья (24), счастье (21), талант (21), традиция (18), труд (30) , уважение (30), усталость (24), факт (21), фантазия (15), хобби (30) , художничество (21), целостность (18), целенаправленность (18), цель (27), цензура (24), честь (30) , чувствительность (15), эмоциональность (21), энергия (30) , ясность (24)

Обсуждение. Анализ ассоциаций, соотносимых респондентами с «Я», показал, что в трех возрастных группах они заметно различаются, имея особые смысловые центры. Так, для группы 30–40-летних респондентов («молодых взрослых») весьма характерным оказалось самоопределение через термины «женщина/мужчина», значительно меньше – через слова «человек» и «личность». Это может объясняться тем, что в современных условиях, когда желание оставаться молодым, не переходить в категорию зрелых людей превратилось в самостоятельный социальный тренд, на первый план выходят психосексуальные аспекты самовосприятия, выражающиеся в подчеркивании своей половой привлекательности и репродуктивной способности, фертильности.

В то же время разворот социокультурных контекстов в сторону большего подчеркивания гуманистических и общечеловеческих характеристик приводит к центрированию на понятии «человек», а нарастание индивидуалистических тенденций – к повышенному вниманию к потребностям собственной личности. Это дополняется семантическим выбором глаголов «жить», «любить», «радоваться», характерных для этой возрастной группы. Он вполне отвечает широко анализируемым сегодня проблемам инфантилизации современных взрослых, особенностям миллениалов, синдрома Питера Пэна, признаков поколения «ЯЯЯ» и др., отражающих устремленность к юношеским формам самореализации и удовлетворении юношеских потребностей и интересов. Используемые для самоописания прилагательные «веселый» и «жизнерадостный» продолжают это «облегченное» самовосприятие, а слова «сложный» и «разный» подчеркивают желание не выглядеть примитивным и похожим на всех.

Иная картина в группе 45–60-летних респондентов («зрелых»), где центральными концептами самоописания стали понятия «мать» и «отец»: опыт родительства, выход на первое место в самоосмыслении родственных связей, семейственности, заботы, фамилистичности существенным образом меняет прежние идентификации, плотнее вписывая человека в ценностный круг семьи, семейной микрокультуры (человек «живет» семьей, супругом, судьбами взрослеющих детей, стареющих родителей). Глаголы «любить», «трудиться» и «делать» в макротезаурусе «Я» этой группы указывают на широкое «особствование» действительности, более уверенное и осмысленное переживание себя в ней как нужного, необходимого. Профессиональный труд и верность семье, близким – пожалуй, два основных тренда этого возраста, две его основные ценности. Вхождение в макротезаурус «Я» прилагательных «красивый», «счастливый» и «мудрый» также подчеркивает иной уровень самовосприятия: осознание своей наполненности экзистенциальным опытом, переживание полноты собственного бытия и счастья от того, что «ты есть» и от «бытия вместе» с теми, кто человеку дорог.

Пожилые респонденты (старше 65 лет), что было почти ожидаемым, ассоциировали «Я» с двумя группами понятий: 1) «работа», «любовь», «созидание» и 2) «женщина/мужчина»,

«личность», «человек». Частота выбора понятий первой группы указывает на тот факт, что сегодняшние границы возрастов сдвинуты и человек старше 65 лет ощущает себя не стареющим и тем более не стариком, а полноценным взрослым – активным, работающим, создающим, думающим, приносящим пользу профессии и социуму. Концепты второй группы дополняют самовосприятие семантикой, на которую мы указывали выше: подчеркивание своей жизнеспособности вопреки распространенным эйджистским тезисам. На это указывает и более широкий, чем в других возрастных группах, спектр выбранных действий: «заботиться», «радоваться [жизни]», «работать», «трудиться», «ждать», «воспитывать», «думать». Обращает на себя внимание активная направленность вовне у этой группы респондентов: вокруг желания продолжать работать, трудиться, приносить пользу и быть вписанным в социальную жизнь сосредоточены прилагательные макротезауруса «Я» – добрый, ответственный, трудолюбивый, справедливый, любящий, работающий.

Исходя из полученных данных, можно говорить о намечающемся смещении в отношении к себе взрослых людей от традиционной идентификации себя с трудом, работой, профессией, служением к большей сосредоточенности на самом себе. Об этом косвенно говорит и «десятка концептов»: описывая «Я», пожилые респонденты использовали понятия активности, развития, человечности, мудрости, любви и ума, респонденты зрелого возраста упоминали дружелюбие, ответственность, преданность, а вот в макротезаурусе «молодых взрослых» выбор сделан в пользу концептов «любовь», «добродетель», «мечты», «наслаждение», «свобода», «стремление», сильнее ориентированные на собственную личность и достижение эмоционального комфорта. Интересно, что для этой группы высокий уровень востребованности имеет концепт «верность», вероятно, в связи с некоторой общей девальвацией дружеских связей и внутренней неуверенностью в прочности и надежности возникающих привязанностей.

В этой связи любопытно выглядит моралите, которое респонденты разных групп вывели в качестве актуального «жизненного кредо». В группе молодых взрослых отмечается осознанная тенденция не включаться в появляющиеся проблемы, не принимать во внимание трудности и задачи, с которыми сталкивается жизнь («Не надо заморачиваться на трудностях и проблемах»), а наоборот, идти по жизни, обходя препятствия и по возможности эскапируя от проблем («Люблю жизнь во всех ее проявлениях»). Восприятие себя «в стороне» от возможных трудностей вполне корреспондирует с бахтинским «алиби в бытии», к которому тяготеют сегодняшние миллениалы, кидалты, представители «ЯЯЯ-поколения», и одновременно указывает на некоторый доморощенный гедонизм, характерный для этой возрастной группы.

В группе зрелых респондентов, несмотря на то что все они были состоявшимися людьми, имеющими семью, профессию, работу и пр. «атрибуты состоятельности», отмечается отсутствие жизненного воодушевления, предчувствие старения: тезисы, что «навсегда ни у кого ничего не бывает», «исправить ошибки и вернуть время вспять нельзя», указывают, на наш взгляд, как на присутствие жизненных разочарований, так и на печаль по уходящей молодости с ее неистовствами и ошибками, а также на рефлексии завершаемости ряда жизненных моментов и необходимость самостоятельного инициирования перемен.

Пожилые респонденты руководствовались усвоенными еще в юношеской социализации лозунгами, ориентированными на позитивную внешнюю оценочность («Будь самим собой», «Достигший гармонии», «Трудяга по жизни», «Борец за справедливость», «Хорошая жена и мать»). Обобщая высказывания этой группы, можно отметить также самохарактеристики, связывающие человека с общими ценностями труда, профессионализма, справедливости, милосердия, отсутствующими в других группах. В ответах пожилых респондентов присутствует более широкий масштаб самовосприятия, отношение к себе сквозь призму социальной среды, эпохи, исторического времени. В группе «молодых взрослых» такой контекст практически отсутствует, они воспринимают себя исходя из собственных критериев.

Поиск тезаурусных Я-единиц через сказочные архетипы принес неожиданный результат: во всех группах ведущим женским архетипом оказалась Золушка с ее волшебством-везением. Это показывает, что современная женщина в любом возрасте ориентирована на социальный лифтинг за счет удачного брака, а идентификация, несмотря на всю историю феминизма, по-прежнему осуществляется в соответствии с традиционными женскими архетипами: «Золушка демонстрирует, что даже самая социально неблагополучная женщина может достичь успеха в обществе, выиграть в соревновании с другими представителями своего пола, притвориться тем, кем она не является. Это важные техники в борьбе за мужское одобрение» [26, с. 347]. Что касается мужских архетипических самоотнесений, то здесь традиционно

во всех возрастных группах присутствуют воплощающие власть и абстрактную красоту греческие боги, русские богатыри как образцы силы и мужества и сказочные авантюрные персонажи типа Кота в сапогах или Колобка, демонстрирующие хитрость и увертливость. Полная мужская архетипическая триада («отцовство, сила, власть») остается в группе зрелых респондентов в образе заботливого дяди Стёпы, в группе молодых взрослых – в образе Акелы.

Надо отметить, что исследовательский кластер, связанный с архетипами и книжными героями, оказался недостаточно информативным и одновременно стереотипным, что может быть связано с утратой интереса к чтению, отмечавшейся в течение последних социализирующих десятилетий. Также обращает на себя внимание некоторая инфантильность «круга чтения» группы «молодых взрослых», черпающих единицы самоотождествления в подростковой литературе и жанре фэнтези («Хрониках Нарнии», «Гарри Поттере», «Маугли»), мультфильмах и популярных комедиях. Также интересным фактом можно считать использование в женской части выборки в качестве единиц «Я» мужских персонажей (Остапа Бендера, Воланда, Атоса, графа Монтекристо, Андрея Болконского, Павла Корчагина и др.). Косвенно это может указывать на некоторую маскулинизацию женских самопредставлений. В мужской части выборки указанные персонажи дополнялись образами Ходжи Насреддина, Чичикова, Штирлица.

Представители старшей группы сильнее двух других тяготели к образам литературной классики, что связано с их большей «проработанностью» в сознании в качестве образца для идентификации. Кроме того, идеологическая составляющая их социализации взросления (40–50-е годы XX века) отчетливее транслировала «героические» образы, ориентированные на достижения, преодоление, личный аскетизм, подвиги «во имя светлого будущего», движение к великим целям, что наложило свой отпечаток на биографическую память и на формирование индивидуальных жизненных стратегий сегодняшних 65–75-летних. Наконец, для них в большей мере, чем для предшествующих возрастов, характерен адлеровский фиктивный финализм, обнаруживающийся в вере в правильность и неизбежность социализационных образцов и принятии их для идентификации как единственно возможных.

Анализ используемых в группе 30–40-летних респондентов семантических осей показал, что кластер «Я» по большей части ассоциируется с полюсами стремления, стабилизации, единообразия, рациональности, идеализма, разума и закрытости. В целом выбор этих тезаурусных единиц согласуется с современными характеристиками взрослости, но несколько удивительным для «молодых взрослых» выглядит общее тяготение к стабилизации и единообразию, хотя ожидалось бы противоположное: ассертивность, многообразие, вариативность самовоплощений. Вероятно, долговременная нестабильность существования, начатая 90-ми годами, породила эту тенденцию к «покою и воле».

Обращает на себя внимание и выбор оси «Закрытость», который мы объясняем погруженностью представителей этой возрастной группы в сетевое общение на фоне уменьшения числа реальных социальных контактов и, соответственно, недостаточности опыта самопрезентации, слабого развития навыков социального взаимодействия, коммуникативных способностей, не говоря уже о сартровских умениях «соблазнять чужую экзистенцию». Вероятно, этим же можно объяснить и неожиданный выбор оси «Идеализм» в противоположность оси «Прагматизм» в этой группе.

В группе зрелых (45–60 лет) респондентов для кластера «Я» значимым оказался лишь выбор оси «Стремление», а старшая группа продемонстрировала широкое разнообразие значимых выборов: «Стремление», «Созидание», «Стабилизация», «Целостность», «Центростремительность», «Иррациональность», Чувства», «Спонтанность», «Открытость», «Универсальность». «Стремление» и «Открытость» оказались абсолютными лидерами в этом списке, и только в ней была выбрана семантическая ось «Открытость», объясняемая коллективистически ориентированной социализацией представителей этого поколения.

Стоит добавить, что все группы респондентов оказались едины в выборе оси «Стремление», в целом указывающем на осознанное (и несколько напряженное) отношение к собственной мотивационно-потребностной сфере, на направленность на достижение конкретных и простых целей. Объясняя этот факт, вероятно, стоит говорить о том, что в принципе весь диапазон взрослого возраста тяготеет к стабилизации сложившегося жизненного уклада, к нежеланию что-либо кардинально менять, чтобы не утратить имеющееся.

Говоря о выборе жизненных модусов нашими респондентами, отметим, что в группе 30–40-летних обнаружилось двухракурсное восприятие себя: как «Я – герой» и как «Я – любимый». Вероятно, в этих выборах сказывается современная слогановая парадигма квазипобед-

ного самоосмысления («Я сделал это!», «Пацан сказал – пацан сделал», «Хочу и буду!»), даже при достижении частного и незначительного результата, и сильное тяготение к тому, чтобы быть замеченным, признанным, одобренным, любимым, даже если для этого нет особых оснований (яркое его проявление – феномен селифизма как своеобразной формы удовлетворения нарциссизма). В группе 45–60-летних респондентов тезаурус «Я» дополняется осмыслением себя как исполняющим некий долг (поставленный самому себе или заданный извне и принятый как неизбежность), живущим по модели должного, осмысленного как правильное, необходимое («Не можешь – научим, не хочешь – заставим»).

Респонденты старше 65 лет продемонстрировали абсолютное единство в восприятии жизни как героизма и как долга, а себя, соответственно, как героев и исполняющих долг, но в их выборах присутствовали также и такие характеристики себя, как «приносящий жертву» и «верующий». Два последних выбора, характерных только для этой возрастной группы, косвенно могут указывать на рефлексию ограничений, пережитых в предшествующих возрастах в связи со сложными социально-экономическими условиями существования и господствующей идеологией.

Тем не менее стоит обратить внимание на то, что во всех группах респондентов присутствовало переживание себя как любящего, любимого и желающего любви. Эту в широком смысле «нужду в Другом» можно связать с неоднократно отмеченными нами в консультативных сессиях жалобами респондентов на невостребованность, недооцененность, неблагодарность близких за всё, сделанное для них, особенно ценой реальных и/или воображаемых личных жертв («ради него я отказалась от получения образования», «чтобы он сделал карьеру, я мыкалась с ним и детьми по гарнизонам», «я воспитывала сына одна, задвинув свои желания и свою молодость в сторону», «я столько лет работаю на фирму, а хоть бы словечко благодарности услышала», «всех продвигают по службе, но не меня, хотя я служу верой и правдой» и пр.).

Этот повсеместный «дефицит любви» и ее словесных и иных выражений звучит во всех возрастных группах и может объясняться нарастающей тенденцией к отчуждению, к восприятию других в качестве средства удовлетворения собственных потребностей, отсутствием опыта психологически значимых отношений. Вообще, любовь как центральная семантическая единица сцеплена в макротезаурусе «Я» всех групп респондентов в разнообразные смысловые синтагмы, и при исследовании личного тезауруса можно зафиксировать такие «сцепки», как: любовь к семье, супружеская любовь, любовь к родителям, любовь к детям, любовь к себе, любовь к родному дому, любовь к профессии, любовь к месту, где респондент родился и живет, любовь к своей стране, любовь к своему делу, любовь к своему прошлому, истории рода и т. д. Этот вывод подтверждается тем, что в персональных списках любви отдана первая позиция во всех возрастных группах при существенной разнице в остальных позициях.

Так, в группе 30–40-летних респондентов тезаурус «Я» включает собственные интересы, получение удовольствия от жизни, индивидуальные желания, планы на будущее и дружбу (как продолжение потребности в близких и значимых отношениях с Другим). Нельзя не заметить отчетливую центрированность этих единиц на себе и отсутствие апелляций к социальным самохарактеристикам. Иная картина в других группах респондентов. Так, в группе 45–60-летних респондентов впервые появляются такие единицы, как «свобода», «саморазвитие», «жизненные авантюры, риск» и «негативные эмоциональные переживания» («на ошибках учимся»). Их персональные списки создают представление о «втором дыхании», переживаемом в зрелости, о расширении границ самоосмысления и намерениях воспользоваться новыми и не использованными ранее жизненными шансами во второй половине жизни.

В старшей группе можно наблюдать явную тенденцию к «осоциализации» «Я», вписыванию себя в широкие социальные контексты, поскольку в самохарактеристиках присутствует такие единицы, как: «ответственность за другого человека», «принятые жизненные ценности», «ответственность за любимое дело, профессию», а также «дружба» и «удовольствие от жизни».

Ассоциативные цепочки очерчивают «тезаурусный» образ «Я» в группе 30–45-летних в целом позитивно, хотя и несколько поверхностно (поскольку максимума ни один концепт не получил). Современный «молодой взрослый» предстает в своих глазах как понимающий, спокойный, уверенный в себе, самостоятельный, ответственный. Свыше половины выборки считают себя состоявшимися людьми и родителями, хорошими друзьями, способными заботиться о других. Одновременно присутствуют амбивалентные характеристики: я беззаботен, смешлив и радостен, но в то же время тревожен; я тяготею к тому, чтобы быть хорошим семьянином, супругом и родителем, но в то же время хочу удовлетворять собственные интересы и

потребности; я работаю и/или учусь то ли в стремлении повысить социальный статус, то ли из-за недостаточной удовлетворенности тем, что имею, в сравнении с другими; я семьянин, но во мне еще свежи воспоминания о первой любви и надежда на новые отношения, и я по-прежнему ориентирован на любовь как на главную потребность; я тяготею к покою и рациональности и в то же время жажду авантюры, риска и переживаю надежду на перемены в своей жизни к лучшему.

Группа 45–60-летних испытуемых демонстрирует иной тезаурусный комплекс. В само-описаниях этой возрастной группы «Я» предстает более цельным и ностальгичным: половина респондентов упомянула, что идентифицируют себя с «рожденными в СССР», их советское прошлое воплощает для них родительский образ и образ старой родительской квартиры. Половина респондентов идентифицируют себя с наставниками молодежи, «учителями жизни» и общей способностью «мочь быть» (они «знают жизнь» и уже готовы делиться опытом, им нужны адепты и слушатели). Также они считают себя активными и гибкими в поведении. Можно предположить, что в таком аутопортрете присутствует несколько одномерный, выпрямленный компонент советской социализации, воспринимаемый как одобряемый/правильный и единственно возможный.

Старшая группа респондентов относится к себе более эмоционально, толерантно и даже снисходительно. Это проскальзывает в таких тезаурусных единицах, как «любимый», «ищущий», «приятный в общении человек», «оптимист», «уникальная личность» и т. п. и может свидетельствовать о более высоком уровне принятия себя таким, как есть, чем в других возрастных группах. Одновременно пожилые респонденты характеризуют себя как самостоятельных (для многих это действительно важно, поскольку обеспечивает личностную автономию), любящих близких и готовых прийти к ним на помощь, благодарных (ушедшим родителям, своей семье, супругу, работе, жизни в целом). Половина респондентов по-прежнему идентифицирует себя с работой и семьей; для многих значимой ценностью являются дом/отчий дом, в котором собираются родственники, и место, где прошло их детство (многие указывали на то, что это отложило отпечаток на характере: сопки Забайкалья, Хабаровский край, Дальний Восток, южное море, маленький пыльный приморский городок, Одесса, Таганрог и т. д. мыслятся как семантические источники собственной личности). Особенно стоит упомянуть, что часть респондентов выделили в тезаурусе «Я» такую единицу, как «размышления/воспоминания» и «утраты», характеризуя себя как «уходящая натура».

Метафорические идентификации оказались недостаточно информативными (вероятно, на ответы респондентов повлиял предложенный в опроснике образец). В «Я»-макротезаурусах «молодых взрослых» обнаружились такие единицы, как «прямо идущий к своей цели», «легко идущий по жизни», «муравей» и «свободолюбивая птица». В группе зрелых респондентов выделилась только одна единица – «любопытная кошка», что, вероятно, можно соотнести с преодолением кризиса среднего возраста, извлечением индивидуальных жизненных уроков и открытием для себя новых жизненных возможностей («жизнь кончается не завтра», «кошка, однажды севшая на горячую плиту, больше не сядет ни на горячую, ни на холодную», «кошка гуляет сама по себе и лишь по весне – с котом»). Старшая группа продемонстрировала некоторое единство в позиционировании себя как победителя, патриота и верующего человека.

Сходная картина обнаружилась и в попытках самосимволизации. Для 30–40-летних респондентов частотными символами оказались «кошка», «цветок» и «круг» с соответствующими коннотациями. Зрелые респонденты выбрали «звезду, [что сорвалась и падает]», а в старшей группе символом «Я» становились изображение инь-ян, креста и молнии. В известном смысле все символы говорят сами за себя: взрослые люди осознают быстротечность и необязательность своего существования и стремятся к полноте и завершенности собственного бытия.

В модельном образованном респондентами словаре жизненного опыта лидирующие позиции у «молодых взрослых» независимо от пола заняли такие единицы, как «активность», «благодарность», «будущее», «желание», «жизнь», «забота», «здоровый смысл», «качество жизни», «любовь», «цель», «энергия». У 45–60-летних ведущую совокупность составили такие единицы, как «бунт», «факт», «цель», «человек» и «энергия», а также (преимущественно у женщин) «творчество», «интуиция», «любовь», «чувствительность». В экзистенциальном словаре пожилых респондентов лидирующие позиции у мужчин заняли такие единицы, как «жизнь», «ясность», «желание», «дети», «память», «честь», у женщин – «забота», «дети», «честь», «труд», «уважение».

Заключение. Обобщая полученные данные, отметим, что общей чертой в возрастных моделях «Я»-тезаурусов является массовая ориентация на концепты «Я – любимый/любящий/нуждающийся в любви», «Я – стремящийся/устремленный» и «Я – это моя семья/дети». В то же время в других единицах макротезауруса «Я» фиксируются различия.

Так, в выборке 30–40-летних респондентов макротезаурус «Я» предстает как совокупность следующих центральных единиц: «мужчина/женщина», «человек», «личность», «активность», «удовольствие от жизни». В группе респондентов 45–60 лет центральными единицами макротезауруса «Я» можно считать такие концепты, как: «мать (материнство)/отец (отцовство)», «любовь», «мудрость», «счастье», «ответственность», «преданность», «дружелюбие», «творчество», «понимание», «служение». Для группы респондентов старше 65 лет макротезаурус «Я» центрирован на концептах: «работа/работник», «созидание/созидатель», «забота», «добродетель», «ответственность», «радость», «мудрость», «ответственность», «личный вклад [в общество, в других людей, в профессию]», «долг», «польза [от тебя другим]», «самопринятие», «опыт», «самопознание».

Список литературы

1. Аванесян М. О. Альтернативная автобиографическая история как составляющая возможного «я» // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 61. 4 с. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 7.05.2020).
2. Агапов О. Д. Интерпретация как практика автопознания человеческого бытия. Казань : Познание, 2009. 248 с.
3. Апполонова Ю. С. Экзистенциальный опыт как предпосылка трансцендирования // Вестник Челябинского государственного университета. 2018. № 9 (419). Философские науки. Вып. 49. С. 38–45. DOI: 10.24411/1994-2796-2018-10906.
4. Бурханов Р. А., Никулина О. В. Концепция экзистенциалов в трактате М. Хайдеггера «Бытие и время» // Манускрипт. 2018. № 5. С. 65–68.
5. Воге П. Н. Я. Индивид в истории культуры. СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2015. 728 с.
6. Волкова Т. Г. Анализ образа Я как продукта самосознания личности // Современная психология : материалы I Международной научной конференции (Пермь, июнь 2012 г.). Пермь : Меркурий, 2012. С. 1–4. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2415> (дата обращения: 11.05.2020).
7. Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке / под общ. ред. Вал. А. Лукова. М. : Изд-во Национального института бизнеса, 2006. 680 с.
8. Знаков В. В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 118–128.
9. Игнатов И. А. Личность: лингвистический анализ. Семантика и функционирование слова «личность» в русском языке. Человек как носитель личностных характеристик и его отображение в художественном тексте : автореферат дис. ... к. филол. н. : 10.02.01. Киров, 2013. 26 с.
10. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука // Сочинения : в 6 т. Т. 4. Ч. 1. / И. Кант. М. : Мысль, 1965. С. 69–210.
11. Клементьева М. В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14–23. DOI: 10.17759/chp.2016120102.
12. Костенко В. Ю. Возможное Я: концепция Хейзел Маркус // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 2. С. 421–430.
13. Костина А. В. Теоретические проблемы современной культурологии: Идеи, концепции, методы исследования. М. : ЛИБРОКОМ, 2008. 288 с.
14. Красных В. В. Концепт «Я» в свете лингвокультурологии // Язык, сознание, коммуникация : сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 23. М. : МАКС Пресс, 2003. С. 4–14.
15. Лотман Ю. М. Феномен культуры // Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб. : Искусство-СПб, 2001. С. 568–580.
16. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М. : Изд-во Национального института бизнеса, 2008. 784 с.
17. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы II: Тезаурусный подход к пониманию человека и его мира. М. : Изд-во Национального института бизнеса, 2013. 640 с.
18. Луман Н. Самоописание. М. : Логос, Гнозис, 2009. 320 с.
19. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания: Биологические корни человеческого понимания. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
20. Монтчелли Д. Самоописание, диалог и периферия у позднего Лотмана // НЛО. 2012. № 3 (115). С. 40–56.
21. Неретина С. С. Тропы и концепты. М. : Изд-во ИФ РАН, 2013. 278 с.
22. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя. М. : Смысл, 2007. 256 с.
23. Онтология/антология движения: А. Ф. Управителей / сост. Л. Управительева. Барнаул, 2010. 256 с.

24. *Онтологии и тезаурусы: Модели, инструменты, приложения* / В. Д. Соловьев [и др.]. Казань, М. : Интернет-университет информационных технологий ; Бином ; Лаборатория знаний, 2006. 156 с.
25. *Павлова А. А. Жанр, гипертекст, интертекст, концептосфера* (На материале внутрисемейных родословных). Белгород : Изд-во БелГУ, 2004. 162 с.
26. *Петровский В. А. Я: Конфигурации артефакта* // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 63–78.
27. *Попов А. П. Изобретенное «Я»: самореферентность и самописание* // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2017. № 3. С. 94–104.
28. *Поршнева А. С., Бороненко А. В. Зарубежный «Роман о Золушке»: к истории вопроса* // Вестник Чувашского университета. 2012. № 2. С. 341–351.
29. *Розов М. А. Рефлектирующие системы, ценности и цели* // Идеал, утопия и критическая рефлексия / отв. ред. В. А. Лекторский. М. : РОССПЭН, 1996. С. 188–242.
30. *Рот Г. Реальность и действительность* // Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания / С. Цоколов. Мюнхен : Phren, 2000. С. 289–312.
31. *Сапогова Е. Е. Концепт «жизнь» в персональных тезаурусах взрослых людей* // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2020. Т. 10. Вып. 2 (в печати).
32. *Сапогова Е. Е. Лабиринты автобиографии: Экзистенциально-нарративный анализ личных историй*. СПб. : Алетейя, 2017. 364 с.
33. *Сапогова Е. Е. Структура личностного тезауруса: экзистенциально-психологический подход* // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 40–59. DOI: 10.17223/17267080/73/3.
34. *Сапогова Е. Е. Субъективная онтология и жизненный мир личности* // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 35–45. DOI: 10.17759/CHP.2019150104.
35. *Семенов И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности* // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2015. № 3. С. 22–39.
36. *Смирнов С. А. Форсайт человека: Опыты по неклассической философии человека*. Новосибирск : Офсет, 2015. 660 с.
37. *Эпштейн М. Н. Жизнь как тезаурус* // Постнеклассическая психология. 2007. № 4. С. 47–56.
38. *Ясперс К. Философия. Книга вторая. Просветление экзистенции*. М. : Канон+, 2012. 448 с.
39. *Aitchison J. Thesaurus Construction and Use*. London: Routledge, 2001. 230 p.
40. *Heintzelman S. J., King L. A. Meaning in life and intuition* // Journal of Personality and Social Psychology. 2016. Vol. 110 (3). Pp. 477–492. DOI: 10.1037/pspp0000062.
41. *Jackendoff R. S. Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures)*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press, 2007. 432 p.
42. *Puffed-up but shaky selves: State self-esteem level and variability in narcissists* / K. Geukes [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. Vol. 112 (5). Pp. 769–786.

Psychosemantic content of "Me"-macrothesaurus of adults, mature and elderly people

E. E. Sapogova

Doctor of psychology, professor, Moscow State Pedagogical University.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-0581-7429. E-mail: esapogova@yandex.ru

Abstract. In the framework of the author's existential-narrative approach this study was carried out as a part of the verification of the hypothesis about the four-level structure of the personal thesaurus, which is represented by the meta-level (subjective ontology of personality), the macro-level (the macroconcepts "Me" and "Life"), the mini-level (concepts-existentials) and the micro-level (semantic concepts-quanta). The results of an empirical research of the "Me"-macrothesauri are presented, in which three age groups of respondents participated: 30 "young adults" (30–40 years old), 30 mature (45–60 years old) and 30 elderly (older than 65 years). The study used the author's psychological technique "Semantic personal thesaurus". It was found that with the coincidence of three system-forming semantic units ("I'm beloved / loving / needing love", "I'm striving / aspiring", "I am my family / children"), there are differences in the "Me"-macrothesauri related to processes of previous socialization and to the existential experience of the subject. In the cluster of 30–40-year-old respondents, the "Me"-macrothesaurus appears as the aggregate of the following central units: "I'm a man / woman", "I'm a human", "I'm a person", "I'm active", "I am enjoying life". In the group of respondents aged 45–60 years, the central units of the "Me"-macrothesauri can be considered the concepts "I'm a mother (motherhood) / father (fatherhood)", "I'm wise", "I'm happy", "I'm responsible", "I am devotee", "I am friendly", "I am creative", "I am understanding", "I serve [my family, country]". For the group of respondents over 65, the "Me"-macrothesauri were centered on the concepts: "I am my work (I'm an employee / hard worker)", "I am creative", "I'm caring

[for others]", "I'm good / benevolent / merciful", "I'm responsible", "I'm rejoicing", "I'm wise", "I have made a personal contribution [to society, to other people's lives, to my profession]", "I'm doing my duty / I have fulfilled my duty", "I benefit others", "I accept myself as is", "I'm experienced", "I'm learning to know myself".

Keywords: personal (individual) thesaurus, "Me"-macrothesaurus, autopoiesis, concept, personality.

References

1. Avanesyan M. O. *Al'ternativnaya avtobiograficheskaya istoriya kak sostavlyayushhaya vozmozhnogo "ya"* [Alternative autobiographical history as a component of the possible "I"] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2018. Vol. 11. No. 61. 4 p. Available at: <http://psystudy.ru> (date accessed: 7.05.2020).
2. Agapov O. D. *Interpretatsiya kak praktika avtopoezisa chelovecheskogo bytiya* [Interpretation as practice of autopoiesis of human existence]. Kazan. Poznanie. 2009. 248 p.
3. Appolonova Yu. S. *Ekzistencial'nyj opyt kak predposylka transcendirovaniya* [Existential experience as a prerequisite for transcendence] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of the Chelyabinsk State University. 2018. No. 9 (419). Philosophical science. Is. 49. Pp. 38–45. DOI: 10.24411 / 1994-2796-2018-10906.
4. Burhanov R. A., Nikulina O. V. *Koncepciya ekzistencialov v traktate M. Hajdeggera "Bytie i vremya"* [Concept of existentials in M. Heidegger's treatise "Being and time"] // *Manuskript* – Manuscript. 2018. No. 5. Pp. 65–68.
5. Voge P. N. *Ya. Individ v istorii kul'tury* [I. Individual in the history of culture]. SPb. Center for humanitarian initiatives. 2015. 728 p.
6. Volkova T. G. *Analiz obraza Ya kak produkta samosoznaniya lichnosti* [Analysis of an image I as a product of consciousness of the person] // *Sovremennaya psihologiya : materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Perm', iyun' 2012 g.)* – Modern psychology : materials of the I International scientific conference (Perm, June 2012). Perm. Mercuriy. 2012. Pp. 1–4. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/34/2415> (date accessed: 11.05.2020).
7. *Gumanitarnoe znanie: tendencii razvitiya v XXI veke* – Humanitarian knowledge: the tendencies of development in the XXI century / ed. by Val. A. Lukov. M. National Institute of business. 2006. 680 p.
8. Znakov V. V. *Cennostnoe osmyslenie chelovecheskogo bytiya: tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytij* [Valuable understanding of human existence: thesaurus and narrative understanding of events] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* – Siberian psychological journal. 2011. No. 40. Pp. 118–128.
9. Ignatov I. A. *Lichnost': lingvisticheskij analiz. Semantika i funkcionirovanie slova "lichnost'" v russkom yazyke. Chelovek kak nositel' lichnostnykh harakteristik i ego otobrazhenie v hudozhestvennom tekste : avtoreferat dis. ... k. filol. n. : 10.02.01* [Personality: linguistic analysis. Semantics and functioning of the word "personality" in Russian. Man as a carrier of personal characteristics and its display in a literary text : abstract dis. ... PhD of Philological Sciences: 10.02.01]. Kirov. 2013. 26 p.
10. Kant I. *Prolegomeny ko vsyakoj budushhej metafizike, mogushhej poyavit'sya kak nauka* [Prolegomena to any future metaphysics that may appear as a science] // *Sochineniya : v 6 t. T. 4. Ch. 1* – Works : in 6 vols. Vol. 4. Part 1. / I. Kant. M. Mysl'. 1965. Pp. 69–210.
11. Klement'eva M. V. *Biograficheskaya refleksiya kak resurs samorazvitiya vzroslykh lyudej* [Biographical reflection as a resource for self-development of adults] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural and historical psychology. 2016. Vol. 12. No. 1. Pp. 14–23. DOI: 10.17759/chp.2016120102.
12. Kostenko V. Yu. *Vozmozhnoe Ya: koncepciya Hejzel Markus* [Possible I: the concept of Hazel Marcus] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2016. Vol. 13. No. 2. Pp. 421–430.
13. Kostina A. V. *Teoreticheskie problemy sovremennoj kul'turologii: Idei, koncepcii, metody issledovaniya* [Theoretical problems of modern cultural studies: Ideas, concepts, research methods]. M. LIBROKOM. 2008. 288 p.
14. Krasnyh V. V. *Koncept "Ya" v svete lingvokul'turologii* [Concept of "I" in the light of linguoculturology] // *Yazyk, soznanie, kommunikaciya : sb. statej* – Language, consciousness, communication : collection of articles / ed. V. V. Krasnyh, A. I. Izotov. Vol. 23. M. MAKSS Press. 2003. Pp. 4–14.
15. Lotman Yu. M. *Fenomen kul'tury* [Phenomenon of culture] // *Semiosfera* – Universe of the mind / Yu. M. Lotman. SPb. Art-SPb. 2001. Pp. 568–580.
16. Lukov Val. A., Lukov Vl. A. *Tezaurusy: Sub'ektnaya organizaciya gumanitarnogo znaniya* [Thesauri: Subjective organization of the Humanities]. M. National Institute of business. 2008. 784 p.
17. Lukov Val. A., Lukov Vl. A. *Tezaurusy II: Tezaurusnyj podhod k ponimaniyu cheloveka i ego mira* [Thesauri II: Thesaurus approach to understanding a person and his world]. M. National Institute of business. 2013. 640 p.
18. Luman N. *Samoopisaniya* [Self-description]. M. Logos, Gnosis. 2009. 320 p.
19. Maturana U., Varela F. *Drevo poznaniya: Biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya* [Tree of knowledge: Biological roots of human understanding]. M. Progress-Tradiciya. 2001. 224 p.
20. Montichelli D. *Samoopisanie, dialog i periferiya u pozdnego Lotmana* [Self-description, dialogue and periphery in the late Lotman] // *NLO – UFO*. 2012. No. 3 (115). Pp. 40–56.
21. Neretina S. S. *Tropy i koncepty* [Tropes and concepts]. M. IPh RAS. 2013. 278 p.

22. Nizovskih N. A. *Chelovek kak avtor samogo sebya* [Man as the author of himself]. M. Smysl. 2007. 256 p.
23. *Ontologiya/antologiya dvizheniya: A. F. Upravitelev* – Ontology / anthology of the movement: A. F. Pravitelev / comp. L. Praviteleva. Barnaul. 2010. 256 p.
24. *Ontologii i tezaury: Modeli, instrumenty, prilozheniya* – Ontologies and thesaurus: Models, tools, applications / V. D. Solovyov [et al.]. Kazan, M. Internet university of information technologies ; Binom ; Laboratoriya znaniy. 2006. 156 p.
25. Pavlova A. A. *Zhanr, gipertekst, intertekst, konceptosfera (Na materiale vnutrisemejnyh rodoslovnnyh)* [Genre, hypertext, intertext, conceptosphere (based on the material of intra-family pedigrees)]. Belgorod. BSU. 2004. 162 p.
26. Petrovskij V. A. *Ya: Konfiguracii artefakta* [I: Configurations of an artifact] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural and historical psychology. 2014. No. 1. Pp. 63–78.
27. Popov A. P. *Izobretennoe "Ya": samoreferentnost' i samoopisanie* [The invented "I": self-reference and self-description] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya* – Herald of the Moscow University. Series 7: Philosophy. 2017. No. 3. Pp. 94–104.
28. Porshneva A. S., Boronenko A. V. *Zarubezhnyj "Roman o Zolushke": k istorii voprosa* [Foreign "novel about Cinderella": to the history of the issue] // *Vestnik Chuvashskogo universiteta* – Herald of the Chuvash University. 2012. No. 2. Pp. 341–351.
29. Rozov M. A. *Reflektiruyushhie sistemy, cennosti i celi* [Reflexive systems, values and goals] // *Ideal, utopiya i kriticheskaya refleksiya* – Ideal, utopia and critical reflection / ed. V. A. Lektorsky. M. ROSSPEN. 1996. Pp. 188–242.
30. Rot G. *Real'nost' i dejstvitel'nost'* [Reality and actuality] // *Diskurs radikal'nogo konstruktivizma: Tradicii skepticizma v sovremennoj filosofii i teorii poznaniya* – The discourse of radical constructivism: Tradition of skepticism in modern philosophy and theory of knowledge / C. Sokolov. Munich. Phren. 2000. Pp. 289–312.
31. Sapogova E. E. *Koncept "zhizn'" v personal'nyh tezaurusah vzroslyh lyudej* [Concept of "life" in personal thesauruses of adults] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya* – Herald of the Saint Petersburg University. Psychology. 2020. Vol. 10. Is. 2 (in print).
32. Sapogova E. E. *Labirinty avtobiografii: Ekzistencial'no-narrativnyj analiz lichnyh istorij* [Labyrinths of autobiography: Existential-narrative analysis of personal stories]. SPb. Aletya. 2017. 364 p.
33. Sapogova E. E. *Struktura lichnostnogo tezaurusa: ekzistencial'no-psihologicheskij podhod* [Structure of the personal thesaurus: existential-psychological approach] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* – Siberian psychological journal. 2019. No. 73. Pp. 40–59. DOI: 10/17223/17267080/73/3.
34. Sapogova E. E. *Sub'ektivnaya ontologiya i zhiznennyj mir lichnosti* [Subjective ontology and the life world of the individual] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural and historical psychology. 2019. Vol. 15. No. 1. Pp. 35–45. DOI: 10.17759/ChP. 2019150104.
35. Semenov I. N. *Refleksivnost' samonablyudeniya i personologiya introspekcii: k ontologii i metodologii refleksivnoj psihologii individual'nosti* [Reflexivity of introspection and personology of introspection: on the ontology and methodology of reflexive psychology of individuality] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* – Herald of the Moscow University. Series 14: Psychology. 2015. No. 3. Pp. 22–39.
36. Smirnov S. A. *Forsajt cheloveka: Opyty po neklassicheskoj filosofii cheloveka* [Human foresight: Experiments on non-classical human philosophy]. Novosibirsk. Offset. 2015. 660 p.
37. Epshtejn M. N. *Zhizn' kak tezaurus* [Life as a thesaurus] // *Postneklassicheskaya psihologiya* – Post-nonclassical psychology. 2007. No. 4. Pp. 47–56.
38. Yaspers K. *Filosofiya. Kniga vtoraya. Prosvetlenie ekzistencii* [Philosophy. The second book. Enlightenment of existence]. M. Kanon+. 2012. 448 p.
39. Aitchison J. *Thesaurus Construction and Use*. London. Routledge. 2001. 230 p.
40. Heintzelman S. J., King L. A. *Meaning in life and intuition* // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2016. Vol. 110 (3). Pp. 477–492. DOI: 10.1037/pspp0000062.
41. Jackendoff R. S. *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures)*. Cambridge. Massachusetts. MIT Press. 2007. 432 p.
42. Puffed-up but shaky selves: State self-esteem level and variability in narcissists / K. Geukes [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2017. Vol. 112 (5). Pp. 769–786.

Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменениям*

В. М. Бызова¹, М. О. Аванесян²

¹доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет.

Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

²кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности,
Санкт-Петербургский государственный университет.

Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0003-2482-9043. E-mail: m.avanesyan@spbu.ru

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей переживания субъективной неопределенности и готовности к изменениям на выборке 73 слушателей отделения профессиональной переподготовки вуза (сред. возраст $32 \pm 5,49$ года). В исследовании использовались эссе на тему, связанную с проблематикой неопределенности и преадаптации к ней, а также полуструктурированное интервью. Выявлены основные категории преадаптации к неопределенности: эмоциональная стабильность, эмоциональная неустойчивость; тепло по отношению к себе, любовь к себе, забота о себе, принятие себя; преодоление трудной жизненной ситуации; доброта по отношению к другим и к миру. В мужской выборке выделены переживания неразрешимых ситуаций: чувство потери существующего образа жизни, смысла, разрушение картины мира и представлений о себе. В ситуациях неопределенности для части респондентов на первый план выходят личные психологические проблемы и негативные убеждения о самом себе как о неуспешном. Для некоторых мужчин преадаптация к неопределенности выразилась в идее о новом начинании, переживании периода прошлого как завершенного, которое принесло ущерб, а будущее связано с ожиданием новых возможностей. Выявлены выраженные переживания субъективной неопределенности в выборке молодых женщин в связи с личными отношениями, семейными проблемами и переосмыслением самовосприятия. Для выборки женщин старшего возраста свойственно более взвешенное и спокойное отношение к ситуации неопределенности. Намечены стратегии разрешения ситуаций субъективной неопределенности. В женской выборке стратегии касались двух аспектов ситуации – себя и окружающего мира. Выделено два типа пространственных метафор, описывающих ситуации неопределенности. В одних метафорах неопределенность – пустое пространство, которое может быть заполнено возможностями или страхами; в других метафорах неопределенность – это выход за пределы чего-то знакомого в область неизвестного, возможность сделать шаг вперед в область будущего. Концепт неопределенности был представлен на двух уровнях: макро- и микроуровне. На макроуровне неопределенность – это обобщенная характеристика «быстро изменяющегося мира», «жизни как таковой». На микроуровне концепт неопределенности носил более ситуативный характер с необходимостью выбора. Установлено, что преадаптация к неопределенности рассматривалась как необходимость найти опору с ориентацией на себя (автономность) или на мир (доверие), а также на планирование и детализацию будущего, на принятие ситуации неопределенности как характеристики происходящего.

Ключевые слова: субъективная неопределенность, преадаптация, способы преодоления неопределенности, уровни неопределенности.

Особенности переживания субъективной неопределенности и способность действовать в подобных ситуациях отражают в целом возможность преадаптации к неопределенности или готовность к изменениям. Проблема изменчивости всегда была актуальна в психологии, появляясь в разных контекстах – развития, обучения, адаптации. В настоящее время она актуальна в связи с теми глобальными изменениями, которые происходят в жизненном пространстве людей и касаются организации их повседневной жизни. Что в таких условиях происходит с самой личностью? Изменяется ли вслед за изменениями среды способ мышления, чувствования, стратегии поведения, в том числе взаимодействия с другими людьми?

Психология личности в настоящее время вводится в более широкое социально-историческое поле, ключевыми характеристиками которого являются множественность социокультурных контекстов, постоянная изменчивость и неопределенность [14]. Сохранение целостной

идентичности человека при этой нестабильности связано со способностью людей ориентироваться не на одну, а на несколько стратегий поведения.

В современной отечественной психологии проблема неопределенности является одной из центральных, а вызов неопределенности интерпретируется как неотъемлемое условие человеческого существования [4; 8; 10; 12; 14].

Именно в ситуации неопределенности проявляются доступные человеку способы обращения со своей свободой и ответственностью, что вводит данную проблему в экзистенциальный контекст [14].

По мнению Т. В. Корниловой, «неопределенность выступает полем взаимодействий, на котором разворачивается активность человека, отвечающего вызовам как конкретной ситуации, так и собственной судьбы» [12, с. 9].

Е. Т. Соколова, анализируя в клиническом аспекте проблемы субъективной неопределенности, описывает ряд переживаний, из которых большинство носит негативный характер: непереносимая тревога, непредсказуемость, запутанность, отсутствие доступа к внутренним ресурсам Я, отсутствие сдерживающих нормативов и правил. Переживания с позитивным эмоциональным тоном направлены на поисковую активность, творческое и осмысленное преобразование ситуации неопределенности [17]. В современной отечественной психологии активно разрабатывается проблема преадаптации к неопределенности с позиций историко-эволюционного подхода к анализу поведения. «Доказывается, что именно преадаптация к неопределенности представляет собой ключевой инструмент порождения избыточности биологического, когнитивного, социального и психологического разнообразия... будущие варианты жизни – это варианты, в которых ставка делается на творческий потенциал преадаптации к неопределенности» [5, с. 78, 103]. Настоящее исследование направлено на изучение субъективных переживаний и стратегий преодоления неопределенности, а также на анализ интерпретационных схем универсальной готовности к изменениям, которые респонденты разного пола и возраста использовали для ответа на вопросы о преадаптации к неопределенности и сохранении психологического благополучия в процессе жизненных изменений. Принципиальным было выяснить, как сами люди понимают возможность преадаптации в своей повседневной жизни. Выбор в качестве респондентов слушателей профессиональной переподготовки был обусловлен их готовностью к изменениям, прежде всего, в профессиональной сфере, изначальной ориентацией на развитие и личностный рост. Нам было важно выяснить с практической точки зрения, как сам человек относится к неопределенности, рассматривает ли он ее как опасную или, наоборот, безопасную для себя. Мы предполагали, что переживания субъективной неопределенности неразрывно взаимосвязаны с готовностью к изменениям, путем поиска опоры на себя или опоры на мир, а также на планирование или на принятие ситуации неопределенности как характеристики происходящего.

Методика и процедура исследования. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе респондентам предлагалось написать эссе на тему, связанную с переживанием ситуации субъективной неопределенности, преадаптации к ней, наличием универсальной готовности к изменениям и сохранению психологической устойчивости личности. В частности, предлагалось описать используемые способы преодоления конкретных ситуаций неопределенности, с которыми пришлось встретиться в жизни. В инструкции к эссе специально использовалось понятие «преадаптации», которое предварительно коротко объяснялось респондентам.

На втором этапе проводилось индивидуальное полуструктурированное интервью с целью уточнения стратегий и вопросов преадаптации к неопределенности, причем особое внимание уделялось метафорам неопределенности, которые использовались людьми в размышлениях о преадаптации. Язык, который используется для описания неопределенности, изначально задает коннотацию, связанную с необходимостью ее преодоления, восприятия как чего-то недружественного человеку, источника риска.

Обработка полученных материалов проводилась с применением качественно-количественных методов.

Выборка. В исследовании приняли участие 73 слушателя отделения профессиональной переподготовки Санкт-Петербургского государственного университета, в том числе 9 мужчин в возрасте от 28 до 36 лет (средн. возраст – 30,3 года) и 64 женщины в возрасте от 22 до 45 лет (средн. возраст $32 \pm 5,4$ года).

Для анализа возрастных особенностей преодоления неопределенности и преадаптации к ней выборка женщин была разделена на 2 группы: первая (36 чел.) – от 22 до 34 лет (средн. возр. – 25,6 года); вторая (28 чел.) – от 34 до 45 лет (сред. возр. – 35,5 года).

Результаты исследования. Контент-анализ всех ответов позволил выявить основные категории, которые упоминались в связи с преадаптацией к неопределенности:

- эмоциональная стабильность, эмоциональная устойчивость;
- тепло по отношению к себе, любовь к себе, забота о себе, принятие себя, в том числе «принятие себя настоящего»;
- преодоление трудной жизненной ситуации;
- доброта по отношению к другим и к миру.

Представляет интерес мужская выборка респондентов. Несмотря на то что выборка крайне мала, мы получили достаточно насыщенные описания от респондентов, которые показывают различия в тоне нарративов.

Из 9 опрошенных мужчин четверо описывали переживания неразрешимых ситуаций, отражающих серьезные проблемы преадаптации к неопределенности. В процессе интервью уточнялись стратегии и особенности преадаптации мужчин к неопределенности. Такие ответы как: чувство потери существующего образа жизни, смысла, разрушение картины мира или представлений о себе – были обозначены нами как непродуктивные стратегии, в отличие от продуктивных стратегий (табл. 1).

Таблица 1

Продуктивные и непродуктивные стратегии преадаптации к неопределенности в выборке мужчин (N = 9 чел.)

Сфера жизни и жизненных отношений	Непродуктивные стратегии	Продуктивные стратегии
Личные отношения с близким человеком	Личный опыт болезненного и неожиданного разрыва с невестой: «Все планы и устремления были направлены на совместную жизнь... Проявился цинизм, равнодушие, осознание того, что моя семья сломается... однако пока не вижу смысла в моей жизни» (35 л.)	«После внезапного окончания длительных отношений внезапно нашел выход в желании начать все заново, оставив прошлое, хорошую работу, квартиру и город... смог полностью убедиться в возможности жить дальше» (28 л.)
Отношение к себе, другим людям и миру в целом	«В состоянии неопределенности постоянные изменения и тревога – это та константа, которую нужно принять... у меня нет психологической устойчивости...» (32 г.) Об отношении к миру: «Мир опасен, а люди агрессивны и могут обидеть»; отношение к себе: «Я недостаточно хорош, а должен быть лучшим!» (30 л.) «Мир небезопасен и часто даже враждебен. Не знаю, влияет ли образ себя на восприятие мира... Я знаю наверняка, что во мне много злости» (28 л.)	«Следует стремиться уменьшить оценочность своих мыслей в отношении себя и окружающего... относиться к себе с теплотой, заботой и любовью» (36 л.) «Проектирую несколько вариантов событий с выделением положительного и отрицательного, самого ужасного... Помогает преодолеть длительную неопределенность проективное упражнение и фразы: «Мир прекрасен во всем разнообразии», «Чудны и непостижимы дела твои, Господи» (35 л.) «По поводу преадаптации в решении проблем предпочту сначала попробовать что-то сделать с проблемой – это быстрее, чем заниматься разговорами с собой» (36 л.) «Я в начале пути, это меня увлекает, и я готов ошибаться, чтобы двигаться дальше» (28 л.)

В пяти случаях из девяти в мужской выборке обнаружена готовность к изменениям и к определенным действиям. В основном они направлены на будущее, которое для них представляет интерес и новые возможности. При описании конкретных ситуаций неопределенности, с которыми сталкивались мужчины, были выделены личные психологические проблемы и стремление работать над собой.

Рассмотрим особенности переживания и стратегии преодоления субъективной неопределенности, готовность к изменениям в выборке женщин от 22 до 34 лет (36 чел.).

Многие молодые женщины (30 % выборки) отмечали постоянное переживание состояния неопределенности, а в своих описаниях связывали ситуации неопределенности с двумя типами реакций: 1) переживания, связанные с ожиданием чего-то: «тревога», «беспокойство», «дополнительная психологическая нагрузка на личность», «страх» («страшно уходить», «боялась совершить ошибку»), «сдерживаемая агрессия»; 2) реакция на непредвиденное: «испуг», «потеря сил, энергии», «стресс», «растерянность», «волнение».

В процессе интервью уточнялись представления женщин о преадаптации к неопределенности, причем особое внимание уделялось метафорам неопределенности, которые использовались в размышлениях о преадаптации. Были выявлены несколько типичных представлений о возможности преадаптации:

1) посредством аккумуляции негативных переживаний в виде депрессии, страданий, что может привести к дальнейшему изменению ситуации: «К себе настоящей помогла прийти депрессия, несмотря на жуткие и мрачные ее уголки... помогла услышать себя – ты не ничтожный, не беспомощный, можешь любить... и не впадать в дезадаптацию... найти в себе ресурс, желание благополучия» (ж., 24 г.);

2) важной частью преадаптации к неопределенности является сохранение психологической устойчивости разными способами, в том числе личной терапией, конструктивным выражением эмоций, преодолением дезадаптивных установок;

3) переломное событие также описывается как ресурс для преадаптации, например, опыт негативного переживания развода как переломный, критический момент жизни, необходимый для перехода на новый уровень развития.

Лишь немногие (10 % выборки молодых женщин) выражали спокойное отношение к ситуации субъективной неопределенности: «Любые события неопределенности – это опыт, важно извлечь из него нужные плоды» (ж., 27 л.); «В условиях быстро изменяющегося мира, мира неопределенности важно приспособиться, не впадая в дезадаптацию» (ж., 24 г.); «Необходимо внутренне принимать любой поворот событий» (ж., 23 г.); «Стараюсь рассматривать ситуации неопределенности, которые неизбежны, как возможности для роста, развития» (ж., 29 л.); «Прошлая серьезная ситуация неопределенности дала толчок к развитию... хотя я стала более категоричной, жесткой» (ж., 33 г.).

В целом, 60 % старшей женской выборки (17 чел.) выражали взвешенное и спокойное отношение к ситуации неопределенности. В этой выборке установки также совпадали с установками в выборке молодых женщин, однако добавилась категория, связанная с более глобальными, ценностными установками и верой, а также связанная с заботой о другом. Приведем выдержки из эссе:

«Мы постоянно живем в ситуации неопределенности и важно понимать, как вести себя и что себе говорить... поверить в собственные силы, что бы ни произошло, верить в лучшее, менять печальные мысли на позитивные» (ж., 39 л.);

«В условиях неопределенности чувствую себя хорошо, когда есть уверенность, что все к лучшему, что мир заботится обо мне, важно радоваться и благодарить за все» (ж., 40 л.);

«Когда условия жизни изменились и пришлось переехать с ребенком, я была готова морально и психологически к этим изменениям, я стала сильнее» (ж., 40 л.);

«В ситуации неопределенности, алкоголизма мужа приняла ответственность за семью и справилась...» (ж., 44 г.).

В результате анализа ответов 36 молодых и 28 взрослых женщин были выявлены следующие типичные проблемы, упоминавшиеся как «ситуации неопределенности» (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление двух выборок по основным проблемам, определявшимся как «ситуации неопределенности»

Сфера жизни и жизненных отношений	Старшие женщины (N = 28), %	Молодые женщины (N = 36), %	Примеры ситуаций неопределенности и комментарии
Проблемы отношений с другим полом, выбор партнера, опыт предательства, семейная тиранья, разводы	30	31	«Алкоголизм мужа и решение уйти от него»; «Проблема отсутствия любви к мужу, семейный деспотизм»; «Было обидно за то, что в очередной раз я сделала неверный выбор, позволила себе поверить человеку и ошиблась в нем»; «Не умею чувствовать своих детей и могу их “задавить”»; «Поняла, как не надо жить и изменила жизнь в лучшую сторону»

Окончание табл. 2

Сфера жизни и жизненных отношений	Старшие женщины (N = 28), %	Молодые женщины (N = 36), %	Примеры ситуаций неопределенности и комментарии
Проблемы профессиональной деятельности	10	25	«Нет уверенности в себе»; «Утвердилась в мысли, что с друзьями лучше не идти в серьезную работу»; «Страх неверного выбора»; «Непонимание сферы, в которой могу реализоваться, смена работы, будущая карьера»; «Хочется научиться всему и сразу. Мне бы помогло больше доверять себе, хвалить себя за достигнутое вместо гонки» (ж., 23 г.)
Личностный кризис	10	22	У старших женщин кризис чаще связан с утратой близких, а у молодых – в связи с половыми отношениями и проблемами здоровья
Проблемы саморазвития	7	12	«Столько всего еще надо сделать, успеть... не бояться признавать свои слабые места и просить помощи. Было бы важно стать независимой от оценки окружающих и не бояться ошибиться» (ж., 23 г.). «Нужно будет учиться... сейчас в процессе учебы чувствую, что сделала правильный выбор» (ж., 34 г.)
Проблема будущего	7	9	В более старшей выборке проявились как проблемы возраста, здоровья и старения: «Неопределенность, беспокойство и страх старости... время идет, и уходит молодость, принять все это не просто» (ж., 38 л.), а у молодых – как неуверенность в завтрашнем дне, тревога за будущее, недоверие к миру: «Было страшно то, что в 30 лет мне осваивать новое и строить карьеру с нуля...» (ж., 30 л.)
Проблема неуверенности в себе	–	30	Снижение самооценки, недоверие к себе, боязнь ошибок, обесценивание своего опыта, неуверенность в себе, в своих силах

Из табл. 2 можно видеть специфику выборки молодых женщин, которые отличались выраженной неуверенностью в себе (30 %), проблемами несостоятельности в профессиональной деятельности (25 %), переживанием личностного кризиса (22 %).

Женщины независимо от возраста в описании ситуаций неопределенности, с которыми чаще всего сталкивались (30 %), отмечали отношения с другим полом, выбор партнера, опыт предательства, семейные проблемы (семейная тирания, разводы).

На основании анализа всего массива полученных данных на женской выборке ситуации неопределенности и способы справиться с ними выделены в три основных типа (табл. 3).

Таблица 3

Типология ситуаций неопределенности и способов справиться с ними

Ситуации, связанные с долгим принятием решения	Ситуации необходимости принятия решения (выбора)	Ситуации столкновения с принципиально новой задачей, для которой нет готового решения
«Последние три года жизни нахожусь в состоянии постоянной неопределенности, причиной тому послужили бытовые, семейные и личные обстоятельства» (ж., 35 л.) «С момента окончания школы постоянно нахожусь в условиях неопределенности, сниженной самооценки, неуверенности в своих силах и в завтрашнем дне, тревоги за будущее» (ж., 23 г.)	«Ситуация неопределенности выражается в отсутствии четких планов и руководств к действию, недостатке информации о себе и окружающем мире, непонимании перспектив... Я чувствовала растерянность, беспокойство по поводу того, что сделаю неверный выбор» (ж., 36 л.)	«После напряженной истории с возможной беременностью несовершеннолетней дочери повзрослели все – я, муж и дочь. Мы стали внимательней друг к другу... Поняла, какой мощный ресурс – отношения с супругом» (ж., 44 г.)

Обращает на себя внимание несколько эссе (10 % выборки), в которых респондентки указывали на четкий план действий в ситуации неопределенности и описывали свои позиции в отношении преадаптации, близкие представлениям А. Г. Асмолова. Приведем три примера: «...Это новая ступень эволюции, “конструирование будущего”, когда человеком движут смыслы, экзистенциальные вопросы...» (35 л.); «Это крайне важно, обладая ресурсом и здоровой психикой, уметь справляться с трудностями» (34 г.); «Осознать и принять, что будущее всегда неопределено на 100 %, однако опора на себя поможет справиться с тяжелыми негативными моментами» (34 г.).

Таким образом, для молодых женщин, в отличие от старших, актуальны переживания, связанные с переосмыслением самовосприятия, профессиональной деятельности, личностным кризисом. Женщины старшего возраста не отличались проблемами самооценки или недоверия к себе и к миру.

В целом в женской выборке был выделен ряд стратегий преодоления неопределенности. Они касались двух аспектов ситуации – себя (самоотношение) и окружающего мира (табл. 4).

Таблица 4

Аспекты поведения и стратегии преодоления в ситуации неопределенности

	Отказ от критики себя, повышение толерантности к опыту неудач	Опора на собственные приоритеты; выделение определенных сфер жизни	Позитивная установка по отношению к будущему
Самоотношение	«Изменить отношение к собственным ошибкам и страху ошибиться»; «Позволить себе быть неидеальным»; «Не корить себя, не осуждать, не критиковать, не сравнивать себя с другими, а сравнивать себя только с самим собой»	«В ситуации неопределенности важно дать отчет своим желаниям, соотнести их со своими долгосрочными целями, поддерживать контакт с собой» (ж., 35 л.); «Найду профессиональное призвание»	«Вера в себя, в собственные силы»; «Что бы ни произошло, справимся со всеми трудностями»; «Верить в лучшее, ведь мы притягиваем то, о чем постоянно думаем»
	Опора на экзистенциальные основы «В ситуации неопределенности важно чувствовать, что есть выбор... беря за свои чувства и потребности ответственность, я становлюсь устойчивой к миру» (ж., 28 л.)		
Отношение к другим людям и миру в целом	Отстранение от других людей	Близость с другими людьми	
	«Меньше слушать советы других, только изредка просить советы и поддержку»; «Поставить барьеры близким»; «Умение говорить “нет”»	«Попробовать довериться миру, увидеть мир принимающим и добрым»; «Деятельно помогать людям»	

При анализе текстов ответов было выделено два типа пространственных метафор, описывающих ситуации неопределенности: 1) неопределенность понималась как пустое пространство: «пространство в нашем образе мира, которое можно заполнить по-разному, это пространство возможностей или страхов»; 2) неопределенность представлялась через действие – как выход за пределы чего-то знакомого в область неизвестного, возможность сделать шаг вперед в область будущего.

Концепт неопределенности был представлен на двух уровнях: макро- и микроуровне. Макроконцепт неопределенности отражает реальность как «быстро изменяющийся мир», «жизнь как таковую». На микроуровне концепт неопределенности носит более ситуативный характер: это особые моменты, под которыми чаще всего понимаются кризисные ситуации, ситуации с необходимостью выбора. В целом это непредвиденная ситуация, относительно которой нет информации и возможен любой исход. Такие ситуации часто описываются людьми как те, в которых они не знают, как лучше поступить.

Обсуждение результатов. Результаты нашего исследования соотносятся с теоретическими положениями отечественных ученых, которые рассматривают «вызов неопределенности» как одну из центральных проблем современной психологии (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Т. В. Корнилова, Д. А. Леонтьев, Т. Д. Марцинковская и др.). В нашей работе акцент сделан на переживании субъективных ситуаций неопределенности и психологические особен-

ности людей, которые получили опыт преодоления и в качестве стратегий зачастую предпочитали переживания, а не активные действия.

Ситуация неопределенности чаще всего ассоциировалась со страхами и сочетанием разных переживаний: «Мы живем в неопределенности, это интересно, хотя не всегда спокойно от этого»; «По сути вся жизнь есть ситуация неопределенности: каждый момент мы делаем выбор, хотя многие отказываются делать его – это тоже выбор...».

Результаты свидетельствуют о глубоких личных психологических проблемах мужчин, которые описывали субъективные ситуации неопределенности. Достаточно часто звучит идея о новом начинании, переживании периода прошлого как завершенного. Несмотря на то что в психологии выделены разные типы временной ориентации человека – на прошлое, настоящее или будущее, в конкретных примерах можно видеть, как по-разному направляется фокус внимания: на прошлое, которое воспринимается как то, что принесло ущерб, или на будущее, связанное с ожиданием новых возможностей.

Из общего числа респондентов лишь 6 человек (8,2 %) упоминали о необходимости изменения отношения как к себе, так и к миру, в основном респонденты концентрировались на каком-то одном из этих полюсов. Говоря о преадаптации, люди чаще упоминают отношения, семью, профессиональную сферу и саморазвитие. Проблемы преадаптации к неопределенности в выборках мужчин и женщин нередко обусловлены ощущением враждебности, исходящей извне, возможно, как проекцией собственной враждебности.

Преадаптация к неопределенности и преодоление неопределенности во внутренней картине респондентов связываются с необходимостью найти некоторую опору. В качестве опоры и основы такой опоры может выступать система координат, ориентированная на себя (автономность) или на мир (доверие), а также на планирование и детализацию будущего или на принятие ситуации неопределенности как характеристики происходящего.

В целом у респондентов оказалось весьма абстрактное представление о неопределенности мира, что проявилось в большом количестве стереотипных формулировок. Понятие «неопределенности» связывается с «невозможностью контроля со стороны субъекта своего действия» и обсуждается в связи с такими проблемами, как рискованное поведение, принятие решений в трудных ситуациях, в том числе конструктивных или неконструктивных coping-стратегий. Приходится констатировать, что в конкретных ситуациях неопределенности, результатами разрешения которых мужчины были недовольны, встречались негативные убеждения респондентов о самом себе как о неуспешном человеке.

Заключение. Переживание личностью субъективной неопределенности в различных сферах жизни и жизненных отношений связано с риском и сложностью принятия решений в трудных ситуациях. В исследовании были выявлены характерные установки на ситуации неопределенности у мужчин и женщин: ожидания чего-то тревожного, страшного, агрессивного, чувство потери сил, растерянность. Как показали результаты, стратегии разрешения ситуаций субъективной неопределенности мужчин и женщин направлены на поиск ориентиров внутри собственной личности, на собственные приоритеты, на позитивную установку по отношению к будущему, на изменение отношений с миром, повышение доверия к другим.

Типичные стратегии в отношении к преадаптации к неопределенности выражены различным образом: посредством контейнирования и переработки негативных переживаний, страданий, сохранения психологической устойчивости, личной терапии. Заслуживает внимания тот факт, что особым ресурсом для преадаптации для участников исследования служит какой-либо критический момент жизни, переломное событие, опыт негативного переживания, необходимые для перехода на новый уровень развития. Универсальная готовность к изменениям направлена на будущее, которое открывает новые возможности.

Полученные результаты позволяют повысить практическую обоснованность оказания психологической помощи людям зрелого возраста по запросам, связанным с решением ситуаций неопределенности, выработке готовности к изменениям, используя с опорой на жизненную компетентность как личностный ресурс в достижении желаемого результата, а также в готовности реализовать стратегии преодоления жизненной проблемы.

Список литературы

1. Аванесян М. О., Бызова В. М. Стратегии преодоления неопределенности в зрелом возрасте // Психологические проблемы смысла жизни и акме : материалы Юбилейного международного симпозиума. М. : ПИ РАО, 2020. С. 205–208.

2. Аванесян М. О., Бызова В. М. Эмоциональная саморегуляция в ситуации принятия трудного решения // Человек в условиях неопределенности. Самара, 2018. С. 79–84.
3. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40.
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии, 2016. № 2. С. 3–23.
5. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М., 2018. С. 91.
6. Баранников А. С. Переживание и опыт // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2008. Вып. 13. № 8. С. 18–37.
7. Белинская Е. П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36.
8. Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Человек в ситуации неопределенности / под ред. А. К. Болотовой. М.: ТЕИС, 2007. С. 26–27.
9. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005. 632 с.
10. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Психологические исследования. 2010. Т. 3. № 11.
11. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 9.
12. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // Mobilisinmobili: личность в эпоху перемен / под ред. А. Г. Асмолова. 2018. С. 54–75.
13. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 50.
14. Марцинковская Т. Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 77–96. DOI: 10.17759/cpr.2019270306.
15. Перикова Е. И., Бызова В. М. Метастратегии принятия решений в ситуации неопределенности // Личность в эпоху перемен: mobilis in mobili. М.: Смысл, 2018. С. 235–237.
16. Психология личности: Пребывание в изменении / под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. 576 с.
17. Соколова Е. Т. Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. С. 45–46.

Experiencing subjective uncertainty and being ready for change

V. M. Byzova¹, M. O. Avanesyan²

¹Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of general psychology,
Saint Petersburg State University.

Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0001-6362-7714. E-mail: vbysova@mail.ru

²PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of personality psychology,
Saint Petersburg State University.

Russia, Saint Petersburg. ORCID: 0000-0003-2482-9043. E-mail: m.avanesyan@spbu.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the features of experiencing subjective uncertainty and readiness for changes in a sample of 73 students of the Department of professional retraining of the university (sred. age 32 ± 5.49 years). The study used essays on a topic related to the problem of uncertainty and preadaptation to it, as well as a semi-structured interview. The main categories of preadaptation to uncertainty are identified: emotional stability, emotional instability; warmth towards oneself, self-love, self-care, self-acceptance; overcoming a difficult life situation; kindness towards others and the world. In the male sample, experiences of unsolvable situations are highlighted: a sense of loss of the existing way of life, meaning, destruction of the world picture and self-image. In situations of uncertainty, for some respondents, personal psychological problems and negative beliefs about themselves as unsuccessful come to the fore. For some men, preadaptation to uncertainty was expressed in the idea of a new beginning, experiencing a period of the past as completed, which brought damage, and the future is associated with the expectation of new opportunities. There were revealed expressed experiences of subjective uncertainty in the sample of young women in connection with personal relationships, family problems and rethinking of self-perception. The sample of older women is characterized by a more balanced and calm attitude to the situation of uncertainty. Strategies for resolving situations of subjective uncertainty are outlined. In the women's sample, the strategies concerned two aspects of the situation-themselves and the world around them. There are two types of spatial metaphors that describe situations of uncertainty. In some metaphors, uncertainty is an empty space that can be filled with opportuni-

ties or fears; in other metaphors, uncertainty is going beyond something familiar into the unknown, an opportunity to take a step forward into the future. The concept of uncertainty was presented at two levels: macro and micro. At the macro level, uncertainty is a generalized characteristic of a "rapidly changing world", "life as such". At the micro level, the concept of uncertainty was more situational with the need for choice. It is established that preadaptation to uncertainty was considered as the need to find support with an orientation towards oneself (autonomy) or the world (trust), as well as planning and detailing the future, and accepting the situation of uncertainty as a characteristic of what is happening.

Keywords: subjective uncertainty, preadaptation, ways to overcome uncertainty, levels of uncertainty.

References

1. Avanesyan M. O., Byzova V. M. *Strategii preodoleniya neopredelennosti v zreloom vozraste* [Coping strategies of uncertainty in adulthood] // *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme : materialy Yubilejnogo mezhdunarodnogo simpoziuma* – Psychological problems of life sense and Acme : materials of international Anniversary Symposium. M. PI RAO. 2020. Pp. 205–208.
2. Avanesyan M. O., Byzova V. M. *Emocional'naya samoregulyaciya v situacii prinyatiya trudnogo resheniya* [Emotional self-regulation in a situation of making difficult decisions] // *Chelovek v usloviyah neopredelennosti* – The man in the face of uncertainty. Samara. 2018. Pp. 79–84.
3. Asmolov A. G. *Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya* [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2015. Vol. 8. No. 40.
4. Asmolov A. G., Shekhter E. D., Chernorizov A. M. *Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchihya sistem: marshruty evolyucii* [Preadaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution] // *Voprosy psikhologii* – Questions of psychology. 2016. No. 2. Pp. 3–23.
5. Asmolov A. G. *Preadaptatsiya k neopredelennosti: nepredskazuemye marshruty evolyucii* [Preadaptation to uncertainty: unpredictable routes of evolution]. M. 2018. P. 91.
6. Barannikov A. S. *Perezhivanie i opyt* [Experiencing and experience] // *Ekzistencial'naya tradiciya: filosofiya, psikhologiya, psihoterapiya* – Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy. 2008. Is. 13. No. 8. Pp. 18–37.
7. Belinskaya E. P. *Neopredelennost' kak kategoriya sovremennoj social'noj psikhologii lichnosti* [Uncertainty as a category of modern social psychology of personality] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2014. Vol. 7. No. 36.
8. Zinchenko V. P. *Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya tradiciya?* [Tolerance to uncertainty: the news or a psychological tradition?] // *Chelovek v situacii neopredelennosti* – Man in a situation of uncertainty / ed. by A. K. Bolotova. M. TEIS. 2007. Pp. 26–27.
9. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. *Prinyatie reshenij v neopredelennosti: Pravila i predubezhdeniya* [Decision-making in uncertainty: Rules and biases]. Harkiv. Humanitarian center. 2005. 632 p.
10. Kornilova T. V. *Princip neopredelennosti v psikhologii: osnovaniya i problemy* [The principle of uncertainty in psychology: grounds and problems] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2010. Vol. 3. No. 11.
11. Kornilova T. V. *Princip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska* [The principle of uncertainty in the psychology of choice and risk] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2015. Vol. 8. No. 40. P. 9.
12. Kornilova T. V. *Psihologiya neopredelennosti: kognitivnaya i lichnostnaya regulyaciya predvoshishchenij, vybora i riska* [Psychology of uncertainty: cognitive and personal regulation of anticipations, choice and risk] // *Mobilis in mobili: lichnost' v epohu peremen* – Mobilis in mobili: personality in the era of change / ed. by A. G. Asmolov. 2018. Pp. 54–75.
13. Leont'ev D. A. *Vyzov neopredelennosti kak central'naya problema psikhologii lichnosti* [The challenge of uncertainty as the central problem of personality psychology] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2015. Vol. 8. No. 40. P. 50.
14. Marcinkovskaya T. D. *Informacionnoe prostranstvo tranzitivnogo obshchestva: problemy i perspektivy razvitiya* [Information space of transitive society: problems and prospects of development] // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya* – Consultative psychology and psychotherapy. 2019. Vol. 27. No. 3. Pp. 77–96. DOI: 10.17759 / cpp. 2019270306.
15. Perikova E. I., Byzova V. M. *Metastrategii prinyatiya reshenij v situacii neopredelennosti* [Metastrategies of decision-making in a situation of uncertainty] // *Lichnost' v epohu peremen: mobilis in mobili* – Personality in the era of change: mobilis in mobili. M. Smysl. 2018. Pp. 235–237.
16. *Psihologiya lichnosti: Prebyvanie v izmenenii* – Psychology of personality: Staying in change / ed. by N. V. Grishina. SPb. St. Petersburg University. 2019. 576 p.
17. Sokolova E. T. *Klinicheskaya psikhologiya utraty "Ya"* [Clinical psychology of loss of "I "]. M. Smysl. 2015. Pp. 45–46.

Ценностно-смысловые характеристики взрослых материнско-дочерних отношений

М. В. Клементьева¹, Ю. Ю. Кривова²

¹доктор психологических наук, профессор департамента психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации; профессор кафедры психологии, Тульский государственный университет.

Россия, г. Тула. ORCID: 0000-0002-8712-9282. E-mail: marinaklementyeva@yandex.ru

²магистр психологии, педагог-психолог, Молодежный многопрофильный центр «Родина». Россия, г. Тула. E-mail: curly_yu@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены ценностно-смысловые ориентации в контексте взрослых материнско-дочерних отношений. Авторы дают обзор современной научной дискуссии о взрослых материнско-дочерних отношениях и приводят данные, полученные в результате их эмпирического исследования, предметом которого был механизм межпоколенной трансмиссии ценностей и смыслов жизни в диаде «мать – взрослая дочь». Авторы предлагают собственный взгляд на проблему «разрыва поколений» в иерархии ценностно-смысловых ориентаций, подчеркивая, с их точки зрения, важное значение близости во взрослых материнско-дочерних отношениях как ресурса личностного развития женщин. В статье приводятся данные исследования преемственности ценностей и смыслов жизни молодых женщин (18–30 лет) и их матерей (40–60 лет) в зависимости от стилевых и эмоциональных особенностей материнско-дочерних отношений. Было обследовано 110 семейных диад. В исследовании измерялись показатели согласованности ценностей и смыслов жизни в диадах, а также проводилась оценка стилевых (благополучие, иерархия, связность, взаимозависимость, принятие, взаимопонимание, коммуникация, взаимодействие) и эмоциональных характеристик взрослых материнско-дочерних отношений. Выявлено сходство ценностно-смысловых ориентаций в сфере заботы о благополучии и безопасности близких в семейных диадах, имеющих эмоционально позитивные отношения: взрослые дочери и их матери демонстрируют преемственность в значимости и доступности консервативных ценностей, а также обнаруживают в материнско-дочерних отношениях источник смыслов жизни. Выявлено, что только взрослые дочери, которые имеют близкие отношения с матерью, демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности и осмысленности жизни. Возрастно-поколенческий разрыв в иерархии ценностно-смысловых ориентаций связан с направленностью взрослых дочерей на смыслы и ценности личных достижений, а их матерей – на семейные ценности и смыслы. Обоснована обусловленная возрастом связь преемственности ценностно-смысловых ориентаций в семейных диадах со степенью эмоциональной близости и доверия между двумя поколениями женщин в семье, что характеризует механизм межпоколенной трансмиссии ценностей и смыслов как условие преодоления «разрыва поколений». Обнаружено, что с возрастом изменяются материнско-дочерние отношения: повышается степень принятия дочерью матерей и увеличивается степень сочувствия у матерей к дочерям. Полученные материалы помогают повысить теоретическую обоснованность психологических консультаций взрослых женщин по проблемам семейных взаимоотношений.

Ключевые слова: ценность, смысл, взрослость, материнство, материнско-дочерние отношения, поколение.

Взрослые материнско-дочерние отношения (МДО) являются новым и актуальным предметом психологических исследований. Увеличение продолжительности жизни и удлинение периода формирования взрослости (emerging adulthood) до 30 лет расширило МДО, в которых самый длинный период связан с этапом взрослости матери и дочери. Острота дискуссий о взрослых МДО в первую очередь касается проблемы «разрыва поколений» в иерархии ценностно-смысловых ориентаций матерей и дочерей, что связано с трансформацией в XXI веке семейных ценностей и стереотипов, амбивалентностью демографических процессов, существенно меняющих как семенные отношения в целом, так и в частности МДО. Однако количество работ, затрагивающих психологические механизмы взрослых МДО, незначительно, по сравнению с более ранними периодами материнства и материнско-детскими отношениями. На сегодняшний день отсутствуют системные исследования роли взрослых МДО в развитии ценностно-смысловой сферы женщин на этапе взрослости, фрагментарно описано содержа-

ние взрослых МДО как характеристики социальной ситуации развития женщины в период вхождения во взрослость и во взрослом возрасте.

Наш библиографический анализ позволил сформулировать ряд теоретических положений, которые выступают предпосылками психологического изучения ценностно-смысловых характеристик взрослых МДО.

Во-первых, МДО отличается историчностью и культурная детерминированность. МДО рассматривается как социокультурный феномен, отражающий идеологию общества и выступающий условием межпоколенной трансмиссии базовых ценностей культуры [32]. МДО организованы с опорой на культурные сценарии [2], через которые возможна межпоколенная трансмиссия ценностей культуры и личностных смыслов жизни. Обнаружена связь между значимостью ценностей семейной жизни и саморазвития в иерархии ценностно-смысловых ориентаций молодых женщин с позитивным отношением к материнству [3] и наличием позитивным МДО [11]. Конфликт ценностей в семейной диаде и отсутствие привязанности между матерью и дочерью возникают в условиях социально-политических трансформаций общества [22]. Современное транзитивное общество формирует новую личность, значимо изменяет ее социальную ситуацию развития. Современные молодые женщины отличаются от старшего поколения ценностно-смысловыми ориентирами и способами их достижения, они демонстрируют самостоятельность в выборе смыслов жизни и стремятся к самореализации в различных сферах жизни. Вместе с тем очевидна тенденция к инфантилизации молодых женщин, которые отказываются от ответственности, предпочитают безразличное отношение к жизни. Вслед за авторами [3; 4; 11; 22; 33 и др.] полагаем, что «разрыв поколений» в системе ценностных ориентаций связан с изменением МДО. В ряде исследований подчеркивается, что инфантильность становится частью взрослых МДО современных взрослых женщин, которые характеризуются напряженностью между автономией и зависимостью от матери [19; 28]. Изменение МДО, в свою очередь, изменяет ценностно-смысловую сферу современных молодых женщин, которые все больше ориентируются на ценности достижений в профессиональной сфере [3].

Во-вторых, МДО отражают социальную ситуацию развития женщины на протяжении жизни. В исследованиях, касающихся развития девочек, вполне достаточным объяснением является тезис о влиянии МДО на взросление личности, когда преодоление устоявшейся системы социальных взаимодействий с помощью становящихся доступными новых ресурсов помогает обрести новую целостность между собой и социальной средой. Мать как основной опекун в рамках доминирующей идеологии выполняет посредническую функцию между взрослеющей дочерью и средой [7] и является основным идентификационным образцом для дочери [25; 28]. Но насколько такое объяснение применимо к взрослой дочери? Взрослым дочерям приходится искать ресурсы развития уже не столько в коммуникативных практиках с матерью, сколько в своем жизненном опыте, не столько адаптироваться к требованиям матери, сколько, изменяя себя, амплифицировать своим жизненным опытом МДО и быть посредником между стареющей матерью и динамично изменяющейся социальной средой. Взрослые МДО становятся ресурсом развития личности для взрослых дочерей [1] и являются амплифицирующим фактором для их стареющих матерей [15; 21]. Взрослые МДО, по мнению М. Rastogi, обладают рядом стилевых особенностей, которые отражают социальную ситуацию развития взрослых женщин, как: 1) установление взаимосвязи матери и дочери на основе передачи информации друг другу о своих чувствах и идеях, установление эмоциональной привязанности в отношениях; 2) поддержание взаимозависимости между матерью и взрослой дочерью через принятие или передачу советов, касающихся поведения, обращение за помощью в решении проблемных жизненных ситуаций; 3) укрепление доверия к иерархии отношений [30]. Сохранение доверия к иерархии материнско-дочерних отношений поддерживает роль матери как идентификационного образца для взрослой дочери, подчеркивают авторы [22; 27].

Во-третьих, МДО отличается протяженностью во времени и гетерогенностью содержания. В период взросления МДО определяют содержание развития дочерей [14], а в поздний период онтогенеза уход дочерей является предиктором психологического благополучия стареющих матерей [21; 24]. Современные исследователи [18; 19] подчеркивают продолжительность МДО, связанную с возрастанием сложности отношений, усилением взаимности и эмпатии взрослой дочери и матери. Взрослые МДО в отличие от материнско-детских отношений демонстрируют: 1) амбивалентность эмоций, мыслей, действий, отношений, которую испытывают дочери и матери, измеренные нормативно-институционально и личностно-биографически [17]; 2) рационализацию, реконструкцию и интеграцию материнско-детского опыта во

взрослом возрасте [14], который детерминирует идентичность взрослых женщин [25]; 3) диатомии переживания единения и конфликта в отношениях [24]. Социально-психологическая зрелость матери и дочери, владение ими коммуникативными практиками, основанными на взаимной эмпатии и рефлексии, способствуют переживанию удовлетворенности МДО, выводя их за рамки отношений между родителем и потомком [20], обретая характер личностных отношений. И хотя отношения изменяются, матери и их взрослые дочери способны сохранить близость в течение всей жизни [28]. Как правило, взрослые дочери, имеющие близкие отношения с матерью, отличаются более высоким уровнем психологического благополучия, чем те женщины, которые испытывают дефицит общения [1]. Позитивные МДО включают преемственность поколений в формировании социально-психологических установок материнства и родительства [3; 4; 10], близость, эмоциональную поддержку и ориентацию на семейные ценности матерей и их дочерей [19].

В-четвертых, функционально МДО представляют собой ресурс личностного самоопределения взрослой женщины. МДО влияют на обретение женщиной личностно-социальной зрелости и освоение ею новых социальных ролей [26], определяют способ решения возрастных задач развития [33] и жизненный выбор женщины, например, стать матерью или отказаться от рождения детей [4; 17]. МДО обуславливают освоение женщиной материнства, сопряженного с расширением сферы ее ответственности [20] и чреватого ролевыми конфликтами [14], обеспечивают трансмиссию семейных ценностей и норм [20], выступают ресурсом психологического благополучия и позитивного самоотношения взрослых женщин [27], а также фактором укрепления их жизнестойкости в преодолении жизненных трудностей [23]. Снижение частоты контактов и уход взрослой дочери вызывают часто у матери печаль, одиночество, депрессию, приводя, в свою очередь, ее к потере смысла жизни и кризису идентичности [15].

Таким образом, проблематика взрослых МДО представлена как значимая и актуальная в психологической науке. Тем не менее отсутствуют исследования, посвященные трансмиссии ценностно-смысловых характеристик взрослых МДО. Это определяет необходимость научного изучения межпоколенной трансмиссии ценностей и смыслов жизни матерей и их взрослых дочерей в соотношении с проблемами развития человека на этапе взрослости в рамках научных традиций отечественной психологии.

С целью эмпирической верификации положения об обусловленности ценностно-смысловых ориентаций взрослых женщин особенностями материнско-дочерних отношений было проведено исследование.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует согласованность ценностно-смысловых ориентаций в семейных диадах «мать – взрослая дочь», что обусловлено вкладом МДО в их развитие.

Методики: тест СЖО [9], «История моей жизни» [6], методика Ш. Шварца [5], методика Е. Б. Фанталовой [12], шкала субъективного благополучия М. В. Соколовой [13], авторская адаптация методики оценки стилевых особенностей взрослых материнско-дочерних отношений М. Rastogi («Mother-Adult Daughter (MAD) Questionnaire» [30]) [8], ЦТО [16] (с использованием понятий-стимулов: «моя мать», «я сама», «моя дочь»).

Текст авторской адаптации методики оценки взрослых материнско-дочерних отношений состоит из 48 утверждений, сгруппированных в 8 субшкал, характеризующих *стилевые особенности МДО*: 1) благополучие (степень удовлетворенности отношениями, их близостью), 2) иерархия (степень доверия и уважения к словам и поступкам члена диады, обусловленная признанием жизненного опыта, отличного от собственного), 3) связность (степень симбиотичности, единства, осознание «Мы»), 4) взаимозависимость (степень взаимной ответственности и контроля в диаде), 5) принятие (степень безоценочного восприятия друг друга в диаде, симпатии), 6) взаимопонимание (степень сочувственного отношения, признания интересов друг друга), 7) коммуникация (количество связей в диаде, степень поддержки, беседы), 8) взаимодействие (степень согласованной работы, распределение ответственности между матерью и дочерью). Шкала оценки стилевых особенностей взрослых материнско-дочерних отношений демонстрирует надежность (α -Кронбаха $\geq 0,85$) и валидность (значимость на уровне $p \leq 0,01$ показателей корреляции с близкими конструктами стилевых характеристик межличностных отношений: взаимная совместимость, противоречивость межличностного поведения, степень интерактивности, близость в отношениях, контроль и подчинение, включенность в отношения и пр.). Данные обработаны с помощью ключа; подсчитывались количественные показатели субшкал.

Качественный анализ данных, полученных с помощью методики «История моей жизни», проводился с помощью *контент-анализа*. Контент-анализ осуществлен двумя независимыми экспертами (психолог и лингвист), которые на основе лингвистических признаков создали дескрипторы, которые затем были сформированы в обобщенные и концептуально согласованные категории – К-переменные.

Обработка данных осуществлена с использованием методов корреляционного анализа (критерий *роу* Спирмена), сравнительного анализа (Т-критерий Вилкоксона, ϕ^* -критерий углового преобразования Фишера), рангового дисперсионного анализа и линейной регрессии.

Участники. В исследовании приняли участие 110 семейных диад ($n = 220$): дочери (18–30 лет), матери (40–60 лет). 90 % дочерей – бездетные и незамужние, 80 % проживают в родительской семье; 100 % – студентки вузов РФ. 65 % матерей состоят в официально зарегистрированном браке, 25 % – разведены, 10 % – вдовы. В 50 % семей есть сиблинги.

Результаты. Данные сравнительного анализа ценностей, полученные с помощью методики Ш. Шварца, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ ценностей в семейных диадах

Ценности	p-уровень различий Т-критерия		Примечание
	Нормативные идеалы	Индивидуальные приоритеты	
Конформность	0.95	0.40	
Традиции	0.17	0.29	
Доброта	0.48	0.35	
Универсализм	0.76	0.85	
Самостоятельность	0.03	0.10	Д > М
Стимуляция	0.20	0.20	
Гедонизм	0.24	0.26	
Достижения	0.03	0.01	Д > М
Власть	0.51	0.03	Д > М
Безопасность	0.67	0.10	

Условные обозначения: Д – дочери; М – матери.

Как видно из данных, представленных в табл. 1, матери и дочери имеют сходство в иерархии ценностей: 1) нормативных ценностных идеалов конформности, традиций, доброты, универсализма, гедонизма, власти, безопасности; 2) индивидуальных ценностных приоритетов конформности, традиций, доброты, универсализма, самостоятельности, гедонизма, безопасности.

Различия в иерархии ценностных ориентаций касаются ценностей самостоятельности, достижений и власти: этим ценностям молодые женщины придают более высокое значение, чем их матери.

Дальнейший анализ ценностных ориентаций в семейных диадах был проведен с использованием двухфакторного рангового дисперсионного анализа Фридмана. Обнаружено, что одинаково высоко (при $p < 0.01$) в группах матерей и дочерей ценится защита безопасности и благополучия людей и низко – гедонизм, по сравнению с другими ценностными ориентациями.

В группе молодых женщин выявлено, что более высокие оценки (при $p < 0.01$) имеют идеалы самостоятельности и стимуляции, а также индивидуальные приоритеты власти и достижения, по сравнению с другими ценностными ориентациями.

Сравнительный анализ данных, полученных с помощью методики Е. Б. Фанталовой, выявил сходство между выборами матерей и дочерей по параметрам значимости ($\phi_{эмп}^* = 0.42$; при $p \geq 0.05$) и доступности ценностей ($\phi_{эмп}^* \leq 0.58$; при $p \geq 0.05$). Средние значения «ценности – доступности» составили: $\rho_{у} = +0.17$ (для взрослых дочерей) и $\rho_{у} = +0.15$ (для матерей). Это характеризует уровень конфликтности «ценности – доступности» ниже среднего (согласно данным, представленным в работе [12]). В семейных диадах фиксируется сходный «ценностный вакуум», связанный с избыточностью доступности ценностей и их невысокой значимостью. Сходство показателей соотношения «ценности – доступности» в семейных диадах статистически значимо (при $p = 0.69$). Наиболее выражен «ценностный вакуум» в сферах эстетики, познания и творчества: будучи легко достижимыми, они не являются значимыми. Одновременно ценной и доступной в обеих группах является сфера здоровья, дружеских

отношений и работы. *Фрустрированность значимых ценностей различается* в группах молодых женщин и их матерей: для дочерей значимой, но малодоступной является любовь, а для матерей – материально-обеспеченная жизнь и здоровье.

Данные сравнительного анализа смысложизненных ориентаций, полученные с помощью теста СЖО, представлены в табл. 2. Существует *согласованность смысложизненных ориентаций* у молодых женщин и их матерей. Для семейных диад характерно одинаковое стремление в выборе целей жизни, самореализации, вовлеченности в процесс жизни, уверенности в своей способности влиять на жизненный путь. Исключение составила шкала «локус контроля – жизнь», указывающая на степень субъективной оценки управляемости жизни: дочери демонстрировали более высокие показатели уверенности в способности самостоятельно контролировать свою жизнь и осуществлять свободные жизненные выборы, чем их матери.

Таблица 2

Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций в семейных диадах

Шкалы	р-уровень различий Т-критерия	Примечание
Общий показатель	0.50	
Цели в жизни	0.67	
Процесс жизни	0.49	
Результат жизни	0.54	
Локус контроля Я	0.10	
Локус контроля жизни	0.02	Д > М

Условные обозначения: Д – дочери; М – матери.

Сравнительный анализ данных, полученных с помощью методики «История моей жизни», показал, что существует сходство в смыслах, приписываемых МДО в семейных диадах. Статистические показатели К-переменных смыслов МДО представлены в табл. 3. Матери и дочери одинаково обнаруживали смысл в первую очередь в личных доверительных отношениях, а также в проявлении альтруизма, совместном творчестве, поддержании финансовой безопасности, оставлении наследия, поддержании устойчивых идеалов, традиций и культуры семьи, совместном решении гуманистических проблем, взаимодействии по поводу социальных или политических поводов, бережном отношении к природе. В целом матери и дочери демонстрировали конгруэнтность в понимании МДО как источника смысла жизни.

Таблица 3

Частота К-переменных и статистика различий смыслов МДО в семейных диадах

К-переменная	Частота, %		$\Phi^*_{эмп}$
	Дочери	Матери	
Личные отношения	25	22	0.50
Творчество	2	2	–
Личностный рост	3	4	0.38
Удовлетворение потребностей	3	3	–
Финансовая безопасность	5	9	1.12
Досуг	2	5	1.18
Личные достижения	7	3	1.32
Оставленное наследие	12	14	0.45
Устойчивые ценности или идеалы	17	20	0.54
Традиции и культура	14	18	0.77
Социальные/политические поводы	12	8	0.94
Гуманистические проблемы	10	9	0.25
Гедонистические действия	3	3	–
Материальные блага	6	3	1.04
Отношение к природе	6	8	0.56
Альтруизм	4	2	0.84
Религия	2	2	–

Как демонстрируют данные, представленные в табл. 4, стилевые характеристики взрослых материнско-дочерних отношений не имеют значимых различий. Наблюдается согласованность в оценке степени благополучия, иерархичности, связности, взаимозависимости, принятия, взаимодействия, взаимопонимания, коммуникации отношений в семейной диаде.

Таблица 4

Средние значения и сравнительный анализ субшкал стилевых характеристик взрослых материнско-дочерних отношений

Шкалы	p-уровень различий по Т-критерию	М (σ)	
		дочери	матери
Благополучие	0.09	6.6 (1.2)	5.9 (1.1)
Иерархия	0.18	5.1 (0.9)	3.4 (0.6)
Связность	0.54	6.1 (1.1)	6.1 (1.1)
Взаимозависимость	0.40	3.7 (0.6)	4.7 (0.8)
Принятие	0.15	5.6 (1.1)	3.7 (0.7)
Взаимодействие	0.54	6.6 (1.2)	5.3 (0.9)
Взаимопонимание	0.42	4.3 (7.8)	4.8 (0.8)
Коммуникация	0.96	5.2 (0.9)	4.5 (0.8)

Наблюдается незначительное влияние возраста на выраженность стилевых характеристик взрослых материнско-дочерних отношений (табл. 5): с возрастом у взрослых дочерей повышается степень безоценочного принятия матери и увеличивается количество коммуникаций с ней, а у матерей – усиливается переживание симбиотичности связи в диаде, повышается степень сочувствия к дочери и увеличивается количество коммуникаций с ней. Также взрослые материнско-дочерние отношения изменяются с возрастом: возраст дочери положительно влияет на оценку степени благополучия отношений матери, а возраст матери – на степени принятия ее дочерью. Чем старше дочь, тем более высокий уровень удовлетворенности испытывает стареющая мать; чем старше мать, тем более безусловно принимает ее дочь.

Таблица 5

Корреляционный анализ возраста и субшкал стилевых характеристик взрослых материнско-дочерних отношений

Шкалы МДО	Дочери		Матери	
	Возраст дочери	Возраст матери	Возраст дочери	Возраст матери
Благополучие	+0.13	-0.01	-0.07	+0.32*
Иерархия	+0.13	-0.03	-0.13	-0.04
Связность	+0.18	-0.12	+0.33*	+0.17
Взаимозависимость	+0.15	-0.18	+0.13	-0.16
Принятие	+0.32*	+0.33*	-0.02	+0.12
Взаимодействие	+0.13	+0.12	+0.05	+0.15
Взаимопонимание	+0.18	+0.18	+0.35*	+0.14
Коммуникация	+0.35*	-0.16	+0.37*	-0.15

Условное обозначение: * – уровень значимости корреляций при $p \leq 0,01$.

Корреляционный анализ субшкал стилевых особенностей взрослых материнско-дочерних отношений с уровнем субъективного благополучия, который испытывают участники исследования, связывая свою удовлетворенность жизнью с обладанием социально желательными качествами, представлен в табл. 6.

Таблица 6

Корреляционный анализ субшкал стилевых особенностей взрослых материнско-дочерних отношений со шкалой субъективного благополучия

Шкалы МДО	Шкала субъективного благополучия	
	дочери	матери
Благополучие	-0.64*	+0.03
Иерархия	-0.31*	-0.18
Связность	-0.57*	+0.11
Взаимозависимость	-0.28*	-0.12
Принятие	-0.43*	+0.18
Взаимодействие	-0.55*	+0.08
Взаимопонимание	-0.34*	-0.10
Коммуникация	-0.51*	+0.03

Условное обозначение: * – уровень значимости корреляций при $p \leq 0,01$.

Отрицательные значимые корреляции указывают на согласованность оценок степени благополучия, иерархичности, связности, зависимости, взаимодействия, понимания, принятия и коммуникации *взрослых дочерей со своими матерями* и оптимистичности, уверенности в «правильности» и соответствии жизненного пути принятым ценностям в культуре, а также удовлетворенности своей жизнью в целом у младшего поколения женщин в семье. Значимая связь между стилевыми особенностями материнско-дочерних отношений и степенью субъективного благополучия отсутствует в группе матерей.

Регрессионный анализ данных, полученных с помощью методик [8; 13], показал, что стилевые характеристики материнско-дочерних отношений являются предикторами субъективного благополучия лишь у дочерей. Показатели регрессионной модели данных, полученных в группе дочерей, следующие: $F = 2.75$ при $p = 0.03$; $R^2 = 0.71$. Регрессионная модель данных, полученных в группе матерей, не является значимой: $F = 1.34$ при $p = 0.28$.

Вместе с тем значимым является показатель сходства оценок степени субъективного благополучия в семейных диадах (значимость Т-критерия при $p = 0.67$).

Дополнительные данные о степени благополучия отношений в семейных диадах были получены с помощью теста ЦТО. Качественный анализ показал, что цветовые ассоциации с матерью в группе дочерей в 90 % случаев занимали первые три места в ранговом ряду выборов, что характеризует эмоционально положительное отношение молодых женщин к своим матерям, а в 10 % – случаев занимали последние три места в ранговом ряду выборов, что отражает конфликтное отношение взрослых дочерей к матерям. В группе матерей цветовые ассоциации с дочерью 100 % цветовых выборов занимали первые три места в ранговом ряду выборов, характеризуя эмоционально положительное отношение матерей к дочерям.

Последующий сравнительный анализ данных, полученных с помощью теста ЦТО, выявил, что идентификация молодых женщин с их матерями значительно выше, чем идентификация матерей с дочерьми ($\phi_{\text{эмп}}^* \geq 3.19$ при $p \leq 0.01$). Идентификация односторонняя во взрослой семейной диаде: младшее поколение выбирает в качестве идентификационного образа ценностно-смысловые ориентации старшего поколения.

Обсуждение. Материалы настоящего исследования ценностно-смысловых характеристик взрослых материнско-дочерних отношений согласуются с положениями современной психологии развития о социально-психологических характеристиках взрослости и культурно-исторической психологии – о ситуациях межличностного взаимодействия как условиях личностного развития человека.

В ходе проведенного исследования нашло подтверждение наше предположение о том, что существует согласованность ценностей и смыслов жизни молодых женщин (в возрасте 18–25 лет) и их матерей (в возрасте 40–60 лет), которая обусловлена вкладом стилевых и эмоциональных характеристик взрослых МДО. Полученные материалы указывают на согласованность в системе смыслов жизни и иерархии ценностных ориентаций, а также доступности их достижения внутри диады «мать – взрослая дочь». Полагаем, что близость в системе ценностно-смысловых ориентиров жизни и степени субъективного благополучия, которую продемонстрировали участницы нашего исследования, обусловлена позитивными отношениями внутри диады, эмоционально положительным принятием друг друга. Эмоциональные, поведенческие и когнитивные аспекты привязанности дочери к матери обуславливают работу социально-психологического механизма *межпоколенной трансмиссии*, объясняя высокое сходство ценностно-смысловых ориентаций внутри семейной диады. Близость в МДО становится не только фактором воспроизводства значимых ценностей и смыслов жизни, но и является важнейшим условием переживания субъективного благополучия и уверенности в себе, в правильности собственных жизненных выборов взрослых дочерей. Так, поддержка отношений внутри семьи обеспечивает преемственность в иерархии ценностно-смысловых установок между поколениями, поддерживает удовлетворенность жизнью и укрепляет убежденность в своей способности контролировать жизнь.

Различия в системах ценностно-смысловых ориентаций матерей и их взрослых дочерей связаны, как мы полагаем, с *возрастно-поколенческими особенностями* развития. Вслед за авторами [2; 3; 4; 17; 23 и др.] мы связываем транзитивность современного общества с изменением ценностно-смысловых ориентаций, лежащих в основе поведения и деятельности молодых женщин, все чаще стремящихся к личным достижениям, личной экспансии в различные сферы социальной и профессиональной жизни, в то время как их матери сохраняют традици-

онное стремление к заботе о молодом поколении. Убеденность дочерей в своей способности легко и свободно контролировать жизненные ситуации, как мы полагаем, связана с высокой самоуверенностью молодежи, переживающей удовлетворенность от своей возросшей продуктивности и возможностей осуществлять экспансию в различные сферы жизни. Более зрелое отношение к контролю своей жизни, которое демонстрировали их матери, связано, на наш взгляд, с осознанием ими индивидуальной жизни как продукта уже свершенного выбора и сознательного жизнетворчества, а также с ориентацией на обобщение и интеграцию ценностей и смыслов индивидуального жизненного опыта.

Полученные нами данные согласуются результатами исследований авторов [1; 19; 28], убеждая в том, что инфантилизация современных молодых женщин 18–30 лет, связанная с зависимостью от матери, определяет сохранение ведущей роли матери как основного идентификационного образца и источника достижения психологического благополучия. Вместе с тем оценка своих дочерей как *возрастающих* (emerging adulthood), но еще не взрослых, не позволяет стареющим матерям рассматривать молодое поколение как источник поддержки своего субъективного благополучия.

Вместе с тем очевидное изменение МДО с возрастом в сторону повышения безусловно-го принятия, близости, доверительности и коммуникативности свидетельствуют о позитивной динамике качества и количества ситуаций диадического взаимодействия. В свете сказанного полагаем, что взаимоотношения взрослых дочерей и стареющих матерей, составляя основную характеристику социальной ситуации развития женщин на всех этапах взрослости, определяют механизмы трансмиссии устойчивой иерархии ценностей и смыслов жизни. Уместным является не только влияние матери на дочь, но и увеличение с возрастом влияния взрослой дочери на стареющую мать. Учитывая трудности процессов социализации и ресоциализации личности в поздней взрослости, можем предположить, что близость, доверительность и связность взрослых МДО выступает необходимым и комфортным ресурсом адаптации стареющих матерей в стремительно изменяющемся обществе XXI века, поддержки их психологического благополучия и движения к благоприятным условиям жизни.

Обсуждаемый в современной научной литературе дискуссионный аспект «разрыва поколений» в иерархии жизненных ценностей и смыслов современных молодых женщин и их матерей представляется связанным с особенностями материнско-дочерних отношений в период взрослости: чем более отчужденными являются отношения матери и ее взрослой дочери, тем более выраженным будет «разрыв» ценностно-смысловых ориентаций.

Заключение. Согласованность ценностно-смысловых ориентаций жизни взрослых дочерей и стареющих матерей обусловлена стилевыми и эмоциональными характеристиками МДО. Обнаружено, что как ключевая характеристика социальной ситуации развития женщины МДО направлены на поддержку личностного самоопределения женщины и укрепление иерархии ценностно-смысловых ориентаций, насыщающих различные сферы ее жизни. Эмпирическое исследование вклада МДО в развитие ценностно-смысловой сферы современных взрослых женщин выявило сходство иерархии ценностно-смысловых ориентаций между двумя поколениями женщин в семье и подтвердило обусловленность механизма межколенной трансмиссии степенью эмоциональной близости, благополучия, иерархичности, связности, зависимости, взаимодействия, понимания, принятия и коммуникации матерей и их взрослых дочерей. В эмоционально позитивных взрослых МДО ведущее место матери и дочери одинаково отдают ценностям заботы о благополучии и безопасности семьи, для них характерна одинаковая устремленность к поиску социально значимого смысла жизни и отвержение гедонизма. Различие в системе ценностно-смысловых ориентаций матерей и их взрослых дочерей обусловлено возрастными особенностями развития и разными поколенческими целями. Женщины старшего поколения семьи ориентированы в первую очередь на семейные ценности и смыслы, а молодые женщины – на ценности и смыслы личных достижений в профессиональной сфере. Близкие и доверительные отношения взрослой дочери с матерью выступают необходимым ресурсом развития, способствуя повышению удовлетворенности и осмысленности жизни лишь дочерей в возрасте 18–30 лет. С возрастом меняется характер материнско-дочерних отношений: более взрослые дочери демонстрируют безусловное принятие матери, а более старые матери склонны испытывать сострадание к дочерям и симбиотичную связь с ней. Полученные материалы могут быть использованы в рамках разработки и реализации программ психологической помощи взрослым женщинам по проблемам семейных взаимоотношений.

Список литературы

1. Воронина М. Е. Взрослые дочери и стареющие родители: особенности отношений // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. 2016. Т. 22. № 2. С. 84–90.
2. Захарова Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 1. С. 44–49. DOI: 10.17759/chp.2015110106.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
4. Клементьева М. В. Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 30–39.
5. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. 2002. № 3. С. 181–191.
6. Кривова Ю. Ю. Оценка психологического содержания взрослых материнско-дочерних отношений // Психологическая студия. Вып. 15. Тула: Изд-во ТулГУ, 2020. С. 158–166.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.
8. Овчарова Р. В. Психологическая структура родительской толерантности // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 121–129. DOI: 10.17759/pse.2018230412.
9. Пузь И. В. Проблемы современного материнства: психологический аспект // Клиническая и специальная психология. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62051.shtml> (дата обращения: 17.01.2020).
10. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: БАХРАХ, 2001. 128 с.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 467–470.
12. Чодороу Н. Воспроизводство материнства. Психоанализ и социология гендера / пер. с англ. И. Гиль Сон; под ред. Н. И. Кигай. М.: РОССПЭН, 2006. 292 с.
13. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста: пер. с англ. СПб.: Каскад, 2005. 436 с.
14. Эльячефф К., Эйниш Н. Дочки-матери: третий лишний? / пер. с фр. О. Бессоновой; под ред. Н. Поповой. М.: Наталья Попова; Кстати; Институт общегуманитарных исследований, 2016. 448 с.
15. Эмоционально-смысловое отношение девушек к материнству / Г. В. Бурменская [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 4. С. 46–64. DOI: 10.17759/cpp.2018260404.
16. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 221–228.
17. Blackstone A., Stewart M. D. "There's More Thinking to Decide" How the Childfree Decide Not to Parent // The Family Journal. 2016. Vol. 24. No. 3. Pp. 296–303. DOI: 10.1177/1066480716648676.
18. Caplan P. J. Daughters and Mothers // Encyclopedia of Motherhood. A. O'Reilly (ed). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2010. Pp. 268–271.
19. Fingerman K. L. Aging Mothers and Their Adult Daughters: A Study in Mixed Emotions. NY: Springer, 2001. 256 p.
20. Engel B. A. Mothers and Daughters: Women of the Intelligentsia in Nineteenth-Century Russia. NY, London: Cambridge University Press, 1983. 230 p.
21. Horstman H. K. Young adult women's narrative resilience in relation to mother-daughter communicated narrative sense-making and well-being // Journal of Social and Personal Relationships. 2018. Pp. 1146–1167. DOI: 10.1177/0265407518756543.
22. Intergenerational Ambivalences: New Perspectives on Parent-Child Relations in Later Life. K. Pillemmer, K. Luscher (eds.). Amsterdam: Elsevier. 2004. 357 p.
23. Miller-Day M. A. Communication among Grandmothers, Mothers, and Adult Daughters: A Qualitative Study of Maternal Relationships. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 254 p.
24. Mothers and Daughters: Connection, Empowerment, and Transformation. A. O'Reilly, S. Abbey (eds). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000. 302 p.
25. Mothers' and Their Adult Daughters' Perceptions of Their Relationship / K. E. Bojczyk [et al.] // Journal of Family Issues. 2011. Vol. 32. No. 4. Pp. 452–481. DOI: 10.1177/0192513X10384073.
26. Motherhood: Power and Oppression. M. Porter, P. Short, A. O'Reilly (Eds). Toronto: Woman's-press, 2005. 300 p.
27. Onayli S., Erdur-Baker Ö. Mother – Daughter Relationship's links to Daughter's Self-Esteem and Life Satisfaction // Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal. 2013. Vol. 5. No. 40. Pp. 167–175. DOI: 10.1016/j.jsbspro.2013.06.560.
28. O'Reilly A. Twenty-first Century Motherhood: Experience, Identity, Policy, Agency. NY: Columbia University Press, 2010. 398 p.
29. Pierret C. R. Sandwich generation: women caring for parents and children // Monthly Labor Review. 2006. Vol. 129. No. 3. Pp. 3–9.
30. Rastogi M. The Mother-Adult Daughter Questionnaire (MAD): Developing a culturally sensitive instrument // The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families. 2002. Vol. 10. No. 2. Pp. 145–155. DOI: 10.1177/1066480702102004.

31. Reker G. T. Theoretical perspective dimensions and measurement of existential meaning // Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span. G. T. Reker and K. Chamberlain (eds). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2000. Pp. 39–55.

32. Rich A. Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution. New York ; London : W. W. Norton and Co., 1995. 322 p.

33. Shrier D. K., Tompsett M., Shrier L. A. Adult Mother-Daughter Relationships: A Review of the Theoretical and Research Literature // The journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry. 2004. Vol. 32. Pp. 91–115. DOI: 10.1521/jaap.32.1.91.28332.

Value-semantic characteristics of adult mother-daughter relationships

M. V. Klement'eva¹, Yu. Yu. Krivova²

¹Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of psychology and human capital development, Financial University under the Government of the Russian Federation, professor of the Department of psychology, Tula State University.

Russia, Tula. ORCID: 0000-0002-8712-9282. E-mail: marinaklementyva@yandex.ru

²Magister of psychology, teacher-psychologist, youth multidisciplinary center "Rodina". Russia, Tula. E-mail: curly_yu@mail.ru

Abstract. The article considers value-semantic orientations in the context of adult mother-daughter relationships. The authors review the current scientific discussion about adult mother-daughter relationships and present data obtained from their empirical research, which focused on the mechanism of intergenerational transmission of values and meanings of life in the "mother – adult daughter" dyad. The authors offer their own view on the problem of the "generation gap" in the hierarchy of value-semantic orientations, emphasizing, from their point of view, the importance of intimacy in adult mother-daughter relationships as a resource for women's personal development. The article presents research data on the continuity of values and meanings of life of young women (18–30 years old) and their mothers (40–60 years old), depending on the style and emotional characteristics of mother-daughter relationships. 110 family dyads were examined. The study measured indicators of consistency of values and meanings of life in dyads, as well as assessed the style (well-being, hierarchy, connectivity, interdependence, acceptance, mutual understanding, communication, interaction) and emotional characteristics of adult mother-daughter relationships. The similarity of value-semantic orientations in the sphere of caring for the well-being and safety of loved ones in family dyads with emotionally positive relationships is revealed: adult daughters and their mothers demonstrate continuity in the significance and accessibility of conservative values, and also discover the source of life meanings in mother-daughter relationships. It was found that only adult daughters who have a close relationship with their mother demonstrate a higher level of satisfaction and meaningfulness of life. The age-generational gap in the hierarchy of value-semantic orientations is associated with the orientation of adult daughters to the meanings and values of personal achievements, and their mothers to family values and meanings. The age-related relationship of continuity of value-semantic orientations in family dyads with the degree of emotional closeness and trust between two generations of women in the family is justified, which characterizes the mechanism of intergenerational transmission of values and meanings as a condition for overcoming the "generation gap". It was found that the mother-daughter relationship changes with age: the degree of acceptance of mothers by daughters increases and the degree of empathy among mothers for their daughters increases. The obtained materials help to increase the theoretical validity of psychological consultations of adult women on problems of family relationships.

Keywords: value, meaning, adulthood, motherhood, mother-daughter relationships, generation.

References

1. Voronina M. E. Vzroslye docheri i stareyushchie roditeli: osobennosti otnoshenij [Adult daughters and aging parents: features of relations] // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya – Herald of the Kostroma State University n. a. N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. 2016. Vol. 22. No. 2. Pp. 84–90.

2. Zaharova E. I. Usloviya stanovleniya negativnogo otnosheniya sovremennykh zhenshchin k materinskoj roli [Conditions for the formation of a negative attitude of modern women to the maternal role] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural and historical psychology. 2015. Vol. 11. No. 1. Pp. 44–49. DOI: 10.17759/chp.2015110106.

3. Karandashev V. N. Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's method for studying personal values: concept and methodological guide]. SPb. Rech'. 2004. 70 p.

4. Klement'eva M. V. Issledovanie refleksii zhiznennogo puti na materiale sozdaniya avtobiograficheskogo narrativa [Research of life path reflection on the material of autobiographical narrative creation] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural and historical psychology. 2012. No. 3. Pp. 30–39.

5. Klecina I. S. *Razvitie gendernyh issledovanij v psihologii* [Development of gender studies in psychology] // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* – Social Sciences and modernity. 2002. No. 3. Pp. 181–191.
6. Krivova Yu. Yu. *Ocenka psihologicheskogo soderzhaniya vzroslykh materinsko-dochernih otnoshenij* [Assessment of the psychological content of adult parent-daughter relationships] // *Psihologicheskaya studiya* – Psychological Studio. Is. 15. Tula. TulSU. 2020. Pp. 158–166.
7. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientacij (SZhO)* [Test of life-meaning orientations (LMO)]. M. Smysl. 2006. 18 p.
8. Ovcharova R. V. *Psihologicheskaya struktura roditel'skoj tolerantnosti* [Psychological structure of parental tolerance] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2018. Vol. 23. No. 4. Pp. 121–129. DOI: 10.17759/pse.2018230412.
9. Puz' I. V. *Problemy sovremennogo materinstva: psihologicheskij aspekt* [Problems of modern motherhood: psychological aspect] // *Klinicheskaya i special'naya psihologiya* – Clinical and special psychology. 2013. No. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62051.shtml> (date accessed: 17.01.2020).
10. Fantalova E. B. *Diagnostika i psihoterapiya vnutrennego konflikta* [Diagnostics and psychotherapy of internal conflict]. Samara. BAHRAH. 2001. 128 p.
11. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. M. Institute of Psychotherapy. 2002. Pp. 467–470.
12. Chodorou N. *Vosproizvodstvo materinstva. Psihoanaliz i sociologiya gendera*. [Reproduction of motherhood. Psychoanalysis and sociology of gender] / transl. from English by I. Gilson; ed. by N. I. Kigay. M. ROSSPEN. 2006. 292 p.
13. Shihi G. *Vozrastnye krizisy: stupeni lichnostnogo rosta : per. s angl.* [Age-related crises: stages of personal growth : transl. from Engl.] SPb. Kaskad. 2005. 436 p.
14. El'yacheff K., Ejnish N. *Dochki-materi: tretij lishnij?* [Mothers and daughters: the third wheel?] / transl. from Fr. by O. Bessonova; ed. by N. Popova. M. Natalia Popova ; Kstati ; Institute of general humanitarian research. 2016. 448 p.
15. *Emocional'no-smyslovoe otnoshenie devushek k materinstvu* – Emotional and semantic attitude of girls to motherhood / G. V. Burmenskaya [et al.] // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative psychology and psychotherapy. 2018. Vol. 26. No. 4. Pp. 46–64. DOI: 10.17759 / cpp.2018260404.
16. Etkind A. M. *Cvetovoj test otnoshenij* [Color test of relations] // *Obshchaya psihodiagnostika* – General psychodiagnosics / ed. by A. A. Bodalev, V. V. Stolin. M. Moscow University. 1987. Pp. 221–228.
17. Blackstone A., Stewart M. D. "There's More Thinking to Decide" How the Childfree Decide Not to Parent // *The Family Journal*. 2016. Vol. 24. No. 3. Pp. 296–303. DOI: 10.1177/1066480716648676.
18. Caplan P. J. *Daughters and Mothers* // *Encyclopedia of Motherhood*. A. O'Reilly (ed). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc, 2010. Pp. 268–271.
19. Fingerman K. L. *Aging Mothers and Their Adult Daughters: A Study in Mixed Emotions*. NY. Springer. 2001. 256 p.
20. Engel B. A. *Mothers and Daughters: Women of the Intelligentsia in Nineteenth-Century Russia*. NY, London. Cambridge University Press. 1983. 230 p.
21. Horstman H. K. Young adult women's narrative resilience in relation to mother-daughter communicated narrative sense-making and well-being // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2018. Pp. 1146–1167. DOI: 10.1177/0265407518756543.
22. *Intergenerational Ambivalences: New Perspectives on Parent-Child Relations in Later Life*. K. Pillemmer, K. Luscher (eds.). Amsterdam. Elsevier. 2004. 357 p.
23. Miller-Day M. A. *Communication among Grandmothers, Mothers, and Adult Daughters: A Qualitative Study of Maternal Relationships*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 254 p.
24. *Mothers and Daughters: Connection, Empowerment, and Transformation*. A. O'Reilly, S. Abbey (eds). Lanham, MD. Rowman & Littlefield. 2000. 302 p.
25. Mothers' and Their Adult Daughters' Perceptions of Their Relationship / K. E. Bojczyk [et al.] // *Journal of Family Issues*. 2011. Vol. 32. No. 4. Pp. 452–481. DOI: 10.1177/0192513X10384073.
26. *Motherhood: Power and Oppression*. M. Porter, P. Short, A. O'Reilly (Eds). Toronto. Woman's-press. 2005. 300 p.
27. Onayli S., Erdur-Baker Ö. Mother – Daughter Relationship's links to Daughter's Self-Esteem and Life Satisfaction // *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 2013. Vol. 5. No. 40. Pp. 167–175. DOI: 10.1016/j.jsbspro.2013.06.560.
28. O'Reilly A. *Twenty-first Century Motherhood: Experience, Identity, Policy, Agency*. NY. Columbia University Press. 2010. 398 p.
29. Pierret C. R. Sandwich generation: women caring for parents and children // *Monthly Labor Review*. 2006. Vol. 129. No. 3. Pp. 3–9.
30. Rastogi M. The Mother-Adult Daughter Questionnaire (MAD): Developing a culturally sensitive instrument // *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. 2002. Vol. 10. No. 2. Pp. 145–155. DOI: 10.1177/1066480702102004.

31. *Reker G. T.* Theoretical perspective dimensions and measurement of existential meaning // Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span. G. T. Reker and K. Chamberlain (eds). Thousand Oaks, CA. Sage Publications. 2000. Pp. 39-55.

32. *Rich A.* Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution. New York ; London. W. W. Norton and Co. 1995. 322 p.

33. *Shrier D. K., Tompsett M., Shrier L. A.* Adult Mother-Daughter Relationships: A Review of the Theoretical and Research Literature // The journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry. 2004. Vol. 32. Pp. 91-115. DOI: 10.1521/jaap.32.1.91.28332.

Саморегуляция как предиктор формирования приверженности лечению у пациентов, страдающих гипертонической болезнью

Ю. Ю. Ковтун¹, А. В. Локтева², М. А. Канищева³

¹кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии
факультета психологии Педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0002-7770-4191. E-mail: kovtun@bsu.edu.ru

²кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии
факультета психологии Педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0002-7937-6216. E-mail: afanasjeva@bsu.edu.ru

³кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии
факультета психологии Педагогического института,
Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-8611-9931. E-mail: mbaranova@bsu.edu.ru

Аннотация. Вероятность высокого результата оказания медицинской помощи во многом определяется активной ролью пациентов в процессе диагностики и лечения, доверием лечебному учреждению и медицинским работникам, принятием лечения.

Высокий результат оказания медицинской помощи вероятен при активной роли пациента в лечебно-диагностическом процессе, принятии им лечения, доверии к медицинскому персоналу и лечебному учреждению. Низкая приверженность (комплаентность) пациентов к рекомендациям медицинского персонала определяет весомый вклад в процесс прогрессирования хронических заболеваний. Несоблюдение пациентами режима лечения, т. е. низкая приверженность терапии – одна из серьезнейших проблем в осуществлении эффективного лечения. Механизмы осознанной саморегуляции определяют способность пациента преодолевать объективные и субъективные трудности, связанные с наличием хронического заболевания, направленные на поддержание здоровья или выздоровление. Цель исследования состояла в том, чтобы определить роль саморегуляции в формировании приверженности лечению у пациентов, страдающих гипертонической болезнью.

Представлены психологические факторы, определяющие приверженность лечению пациентов. Показано, что для пациентов, страдающих гипертонической болезнью, с низким уровнем саморегуляции характерен более низкий уровень приверженности лечению. Развитие навыков саморегуляции у пациентов с гипертонической болезнью формирует у них способность более гибко адаптироваться к новым условиям, брать на себя ответственность за процесс выздоровления, формирует эмоциональный и поведенческий параметры комплаентности (приверженности лечению). Полученные результаты расширяют понимание феномена приверженности лечению, углубляют знания о способах диагностики и коррекции. Результаты исследования подтвердили необходимость работы, направленной на развитие навыков саморегуляции и формирование приверженности лечению у пациентов, страдающих гипертонической болезнью.

Ключевые слова: приверженность лечению, комплаентность, саморегуляция, гипертоническая болезнь, психокоррекция.

В современных реалиях модернизации системы здравоохранения, разработки новых стандартов лечения, внедрения высокотехнологичного оборудования результат оказания медицинской помощи также во многом определяется участием пациента в лечебно-диагностическом процессе, принятием лечения, доверием врачу.

Таким образом, при терапии многих заболеваний особую важность имеет не только профессионализм медицинских работников, но и активная позиция пациента.

Многие ученые занимались исследованием приверженности лечению. А. С. Аведисова [2], Д. С. Данилов [6], А. О. Конради [13], Ю. В. Лукина, Н. П. Кутишенко, С. Ю. Марцевич [17] отмечают, что несоблюдение пациентами рекомендаций врача приводит к значимым последствиям и способствует снижению эффективности лечения, создает сложность разработки но-

вых вариантов терапии больных. В зарубежной психологии используется термин «комплаенс» (R. Horne [32], J. Jin, G. E. Sklar, M. N. Oh, S. C. Li [33]).

В связи с большой распространенностью, хроническим течением и необходимостью регулярно самостоятельно контролировать свое состояние и принимать препараты, проблема низкой приверженности лечению для пациентов с гипертонической болезнью является актуальной.

В исследованиях A. D. Akyol, Y. Cetinkaya, G. Bakan изучалась роль активной позиции пациентов в лечении гипертонической болезни. Результаты показали, что успех выздоровления зависит от способности пациента управлять различными факторами риска высокого артериального давления. Любая активность, которую человек предпринимает для улучшения, поддержания или восстановления своего состояния здоровья, называется самопомощью (Self-Care). Сюда относится забота о себе, получение медицинских препаратов, удовлетворение своих психологических, социальных нужд, потребностей в развитии, сохранении здоровья и благополучия. Исследования самопомощи подчеркивают значение расширения возможностей пациентов и их активного участия в достижении цели заботы и поддержания состояния здоровья. Если пациент не способен удовлетворять свои потребности, самопомощь не будет эффективной. Это условие является детерминирующим в повышении качества жизни пациента. Поиск факторов, влияющих на формирование способности пациентов заботиться о себе, является важным в терапевтическом процессе. Оценить способность к оказанию самопомощи можно, проанализировав отдельные паттерны поведения пациентов, «активность, направленную на заботу о себе» (self-care agencies) [28].

A. M. Paschal, S. R. Hawley, T. S. Romain выделяют три компонента, включенные в конструкт «забота о себе»: знания, потребности в принятии решений вести себя определенным образом с целью повышения качества жизни, а также различные ресурсы человека, в том числе физические, психологические, эмоциональные и материальные [36].

По мнению Н. Г. Редько, низкая приверженность пациентов к рекомендациям медицинского персонала вносит значимый вклад в прогрессирование хронических заболеваний [23].

Результаты исследований Л. Б. Дюсеновой, Л. М. Пивинной позволили установить основные факторы, оказывающие влияние на приверженность лечению: плохая переносимость препаратов и наличие побочных эффектов, стоимость терапии, вредные привычки пациентов, отсутствие веры в пользу терапии, отсутствие у них доверительного контакта с врачом [8].

Классификации предикторов приверженности лечению встречаются в исследованиях Д. С. Данилова [7], Г. В. Погосовой с соавт. [22], P. Kardas, P. Lewek, M. Matyjaszczyk [34], T. Mathes, T. Jaschinski, D. Pieper [35]. Вместе с тем в имеющихся работах не уделяется внимание изучению психологических особенностей пациента, которые влияют на формирование приверженности. Согласно ряду авторов, приверженность лечению не зависит от личности пациента (V. Fuster [30], D. Hevey, H. M. McGee, J. Horgan [31]).

Продолжается поиск эффективных методов формирования приверженности лечению (Т. В. Агibalова, И. В. Голощапов, О. В. Рычкова [4], Я. В. Колпаков [11], Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский [24], В. П. Тучин [26] и др.).

Таким образом, несоблюдение пациентами режима лечения, т. е. низкая приверженность терапии – одна из серьезнейших проблем в осуществлении эффективного лечения. Сложными для курации являются пациенты, имеющие низкую мотивацию к соблюдению рекомендаций врача, что обычно заканчивается нарушением больничного режима. В некоторых случаях, обладая желанием выздоровления, многие пациенты в силу неразрешенных социально-психологических проблем испытывают трудности при соблюдении режима приема препаратов, что, в свою очередь, не позволяет завершить полный курс лечения.

В более ранних исследованиях нами были проанализированы особенности среды лечебного учреждения и показана важная роль активной позиции пациента во взаимодействии с другими субъектами среды (Ю. Ю. Ковтун, К. О. Зубова [10]), важность субъект-субъектных отношений врача и пациента в процессе лечебного взаимодействия (А. В. Локтева, Ю. Ю. Ковтун [16]), факторы, определяющие психологическое здоровье личности (Е. Н. Шутенко, М. А. Канищева, А. В. Локтева [27]). Таким образом, пациенты, страдающие хроническим соматическим заболеванием, являются субъектами среды лечебного учреждения, их личностные качества формируются в том числе во взаимодействиях с этой средой. Пациент должен обладать набором таких качеств, которые дают ему возможность проявлять активную ролевую позицию при взаимодействии со средой лечебного учреждения, т. е. быть субъектом.

Анализ различных теорий, реализующих принцип субъектности (К. А. Абульханова [1], В. И. Моросанова [18; 19], В. И. Панов [21] и др.), позволил определить субъектные качества пациентов.

Опираясь на мнение О. А. Конопкина [12], В. И. Моросановой [18; 19], согласно которому осознанная постановка и достижение субъектом поставленных целей совершается за счет механизмов саморегуляции. Т. е. индивидуальные проявления саморегуляции определяются тем, как личность планирует, программирует достижение поставленной цели, учитывает важные внешние и внутренние условия, оценивает итоги и корректирует деятельность для достижения субъективно значимых результатов. Мы предположили, что механизмы саморегуляции могут обуславливать позицию пациента по отношению к своему здоровью, а также являться условием формирования приверженности лечению.

Подтверждения предположения о важности роли саморегуляции в формировании приверженности обнаруживаются в ряде работ. Л. И. Ложкина [15], Е. Т. Соколова [25] рассматривали взаимосвязь между приверженностью лечению и уровнем саморегуляции у пациентов, страдающих хроническим соматическим заболеванием.

По мнению Е. А. Вольской, саморегуляция связана с успешностью лечебного процесса и эффективностью взаимодействия в системе «врач – пациент» [5].

А. Н. Кузнецов, Н. Ю. Григорьева, М. А. Емельянова, М. В. Майорова обозначают, что, рассматривая психологическую сторону приверженности лечению, важно отмечать болезнь, меняя мировоззрение и уклад жизни человека, его межличностные отношения и социальные связи, является стрессором, провоцирующим напряжение механизмов адаптации и требующим выработки эффективных способов саморегуляции [14].

Н. Г. Редько связывает заботу пациента о себе с механизмами саморегуляции. По его мнению, каждый акт заботы пациента о себе основан на его индивидуальных способностях [23].

Таким образом, исходной предпосылкой данного исследования явилось предположение о том, что формирование активной позиции в реализуемых лечебно-профилактических мероприятиях детерминирует высокий уровень ответственности и самостоятельности пациента по отношению к собственному здоровью. Приверженность терапии проявляется в постепенном формировании навыков контроля своего состояния у пациента и в итоге приводит к более ответственной и активной позиции в отношении терапии. Механизмы осознанной саморегуляции определяют способность пациента преодолевать объективные и субъективные трудности, связанные с наличием хронического заболевания, направленные на поддержание здоровья или выздоровление.

Теоретически и практически важным представляется исследование приверженности лечению в ракурсе саморегуляции болезни, связи этих конструктов между собой, а также их анализ с позиций теории осознанной саморегуляции (В. И. Моросанова [18]), современных представлений о приверженности лечению (Ф. Т. Агеев [3], А. О. Конради [13], J. A. Cramer [29], R. Horne [32]), определяющих ее психологических условий (Е. А. Наумова [20], L. A. Phillips [37]). Результаты исследования позволяют определить причины низкой приверженности лечению у пациентов с гипертонической болезнью и использовать разработанный методический подход для повышения приверженности больных лечебным мероприятиям.

Цель исследования состояла в том, чтобы определить роль саморегуляции в формировании приверженности лечению у пациентов, страдающих гипертонической болезнью.

Методы. В тестовую батарею вошли методики, позволяющие эмпирически операционализировать теоретически обоснованные параметры: опросник «Уровень комплаентности» (Р. В. Кадыров, О. Б. Асриян, С. А. Ковальчук [9]), опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), опросник «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптирован Е. Ф. Бажиным, С. А. Голькиной, А. М. Эткиндоном).

В исследовании принимали участие пациенты городской клинической больницы № 1 г. Белгорода, страдающие гипертонической болезнью, в возрасте от 40 до 65 лет, в количестве 70 человек. Статистическая обработка данных производилась с помощью критериев: U-критерий Манна – Уитни, Т-критерий Вилкоксона с помощью пакета SPSS Statistics 19.

Результаты. В процессе первичной диагностики у 17 (24,3 %) респондентов был выявлен высокий уровень приверженности лечению, у 29 (41,4 %) – средний, у 24 (34,3 %) – низкий. Для дальнейшей работы респонденты со средним и низким уровнем приверженности

лечению были объединены в одну группу. Поскольку пациентам со средним уровнем приверженности свойственна неопределенная позиция по отношению к лечению, они часто недооценивают значимость заболевания, что приводит к неполному и некачественному выполнению назначений врача [9]. Такая позиция требует коррекции.

С целью решения задачи по выявлению особенностей взаимосвязи параметров саморегуляции и приверженности лечению был проведен сравнительный анализ, который показал, что пациенты с низким уровнем приверженности лечению характеризуются недостаточной способностью к саморегуляции, планированию, оцениванию поведения, регуляторной гибкостью и самостоятельностью, а также экстернальным локусом контроля.

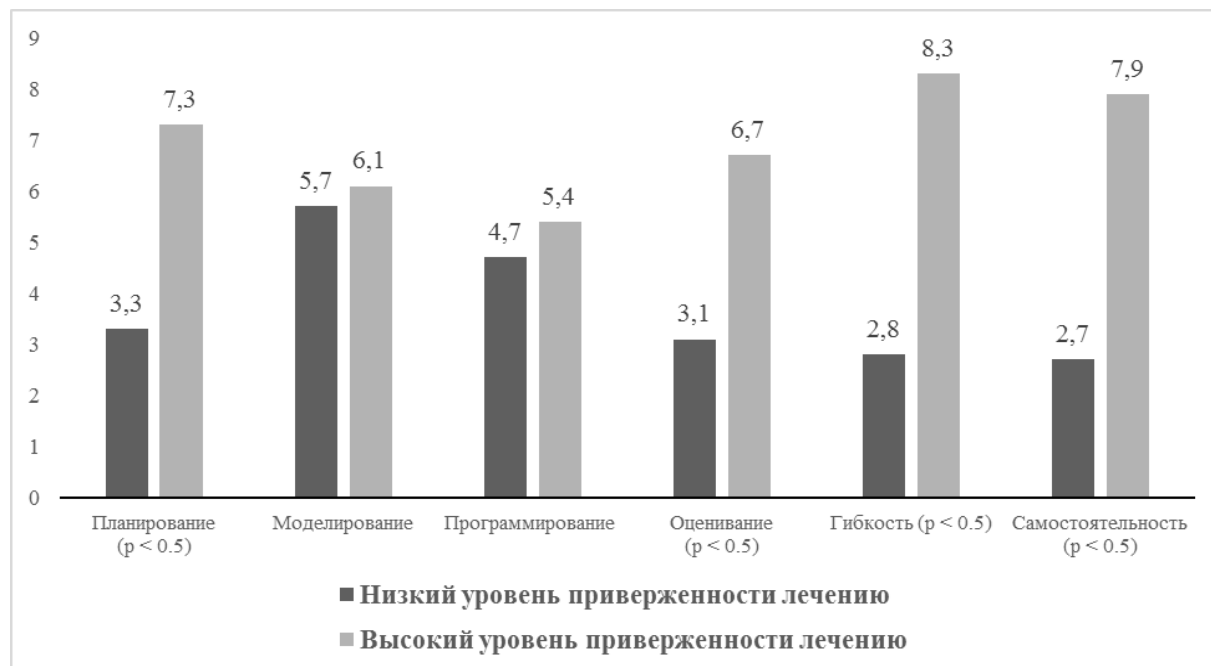


Рис. 1. Выраженность компонентов саморегуляции у пациентов с разным уровнем приверженности лечению (средние значения)

По результатам проведенного исследования были выявлены достоверные отличия у респондентов с низким и высоким уровнем приверженности лечению по шкалам «планирование» ($U = 116,52$; $p < 0,05$), «оценивание» ($U = 124,37$; $p < 0,05$), «гибкость» ($U = 119,37$; $p < 0,05$), «самостоятельность» ($U = 118,25$; $p < 0,05$).

Пациенты с низким уровнем комплаентности характеризуются низким уровнем способности к планированию деятельности, к построению алгоритма действий, целеполаганию. Они предпочитают ограничиваться ближними целями, которые формулируются спонтанно, ситуативно и обычно несамостоятельно, часто меняются, наблюдается искажение временной перспективы. Респондентам с низким уровнем комплаентности легче выполнять монотонную деятельность, им сложно переключаться в динамичной, быстро меняющейся обстановке. Полученные данные свидетельствуют о трудностях, которые испытывают пациенты при попадании в стрессовую ситуацию, связанную с процессом заболевания. Они испытывают сложности, связанные с адаптацией к переменам, им свойственна неуверенность.

Статистически значимые различия были обнаружены в показателях локуса контроля у респондентов с разным уровнем приверженности лечению по шкалам «интернальность в области неудач» ($U = 111,44$; $p < 0,05$), «интернальность в области межличностных отношений» ($U = 125,22$; $p < 0,05$), «интернальность в отношении здоровья и болезни» ($U = 136,21$; $p < 0,05$).

Пациенты с низким уровнем приверженности лечению характеризуются экстернальным локусом контроля по всем шкалам (значения ниже 5,5 балла), кроме шкалы «интернальность в области неудач». Они не видят связи между своими действиями и важными событиями их жизни, не считают себя способными контролировать свое развитие. Респонденты с низким уровнем приверженности лечению чаще неудачи приписывают внешним обстоятельствам. Они считают, что значимые события их жизни являются случайностью или связаны с действиями других людей.

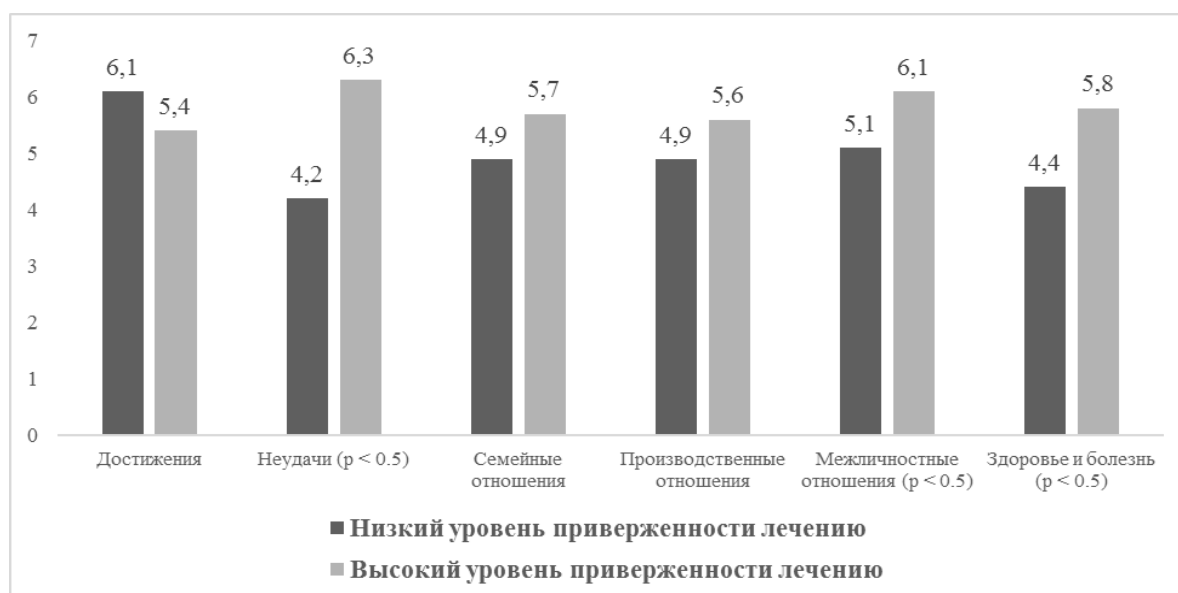


Рис. 2. Выраженность показателей субъективного контроля (интернальность в различных областях) у пациентов с разным уровнем приверженности лечению (средние значения)

Наличие взаимосвязи между уровнем комплаентности и локусом контроля может свидетельствовать о том, что пациенты с интернальным локусом контроля болезни более привержены лечению, они более ответственно подходят к лечению и активны в оказании самопомощи, в то время как пациенты с «внешним» локусом контроля характеризуются противоположными результатами.

В связи с важностью процесса восстановления здоровья, представляется значимым исследование условий и механизмов развития саморегуляции как предиктора, который способствует повышению приверженности лечению, поскольку чем выше показатель саморегуляции, тем выше у пациентов, страдающих гипертонической болезнью, приверженность лечению. Исходя из этого, следует, что развитие саморегуляции и, как следствие, повышение уровня приверженности лечению пациентов с гипертонической болезнью с низкой приверженностью лечению и низкой саморегуляцией является важным фактором, способствующим оптимизации эффективности терапии. Исследование факторов низкой приверженности лечению с использованием системного подхода, учетом клинико-психологических, поведенческих и социальных факторов являются залогом успешного лечения.

С целью проверки предположения о том, что развитие навыков саморегуляции способствует формированию приверженности лечению у пациентов с гипертонической болезнью, была разработана и реализована психокоррекционная программа. В связи с ограниченными сроками госпитализации коррекционная работа осуществлялась в группах по 5-7 человек. Занятия проводились 5 раз в неделю, продолжительностью 90 минут (15 занятий).

Методические средства реализации программы: арт-терапия, упражнения когнитивно-поведенческого направления.

Анализ результатов констатирующей диагностики позволил определить задачи психокоррекционной работы:

1. Формирование стрессоустойчивости.
2. Обучение навыкам саморегуляции поведения, развитие регуляторной гибкости.
3. Повышение коммуникативной компетентности, самостоятельности суждений.
4. Развитие интернальности поведения.
5. Повышение адаптационного потенциала личности, жизнестойкости, целеполагания, формирование позитивного восприятия будущего.
6. Развитие способности к самонаблюдению, формирование навыков рефлексии.

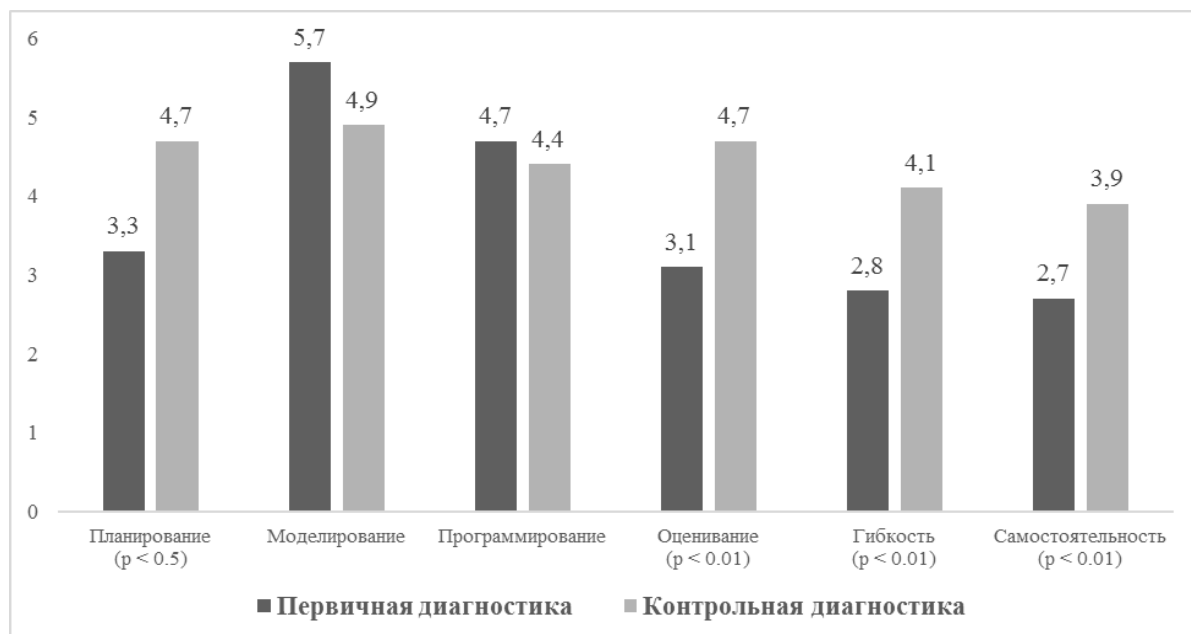


Рис. 3. Выраженность компонентов саморегуляции у респондентов до и после реализации психокоррекционной программы (средние значения)

По результатам реализации программы психокоррекции наблюдается небольшая положительная динамика по параметрам: «планирование» ($T = 33$; $p < 0,01$), «оценивание» ($T = 19$; $p < 0,01$), «гибкость» ($T = 36$; $p < 0,01$), «самостоятельность» ($T = 13,5$; $p < 0,01$). Это указывает на то, что пациенты с гипертонической болезнью склонны планировать деятельность, выстраивать поэтапный алгоритм действий, следовать поставленной цели. Они стали более последовательны в своих действиях, критичны к себе, своим действиям. Пациенты проявляют большую гибкость, легче переключаются в динамичной, быстро меняющейся обстановке, в новых условиях чувствуют себя более уверенно, демонстрируют большую пластичность регуляторных процессов, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознано.

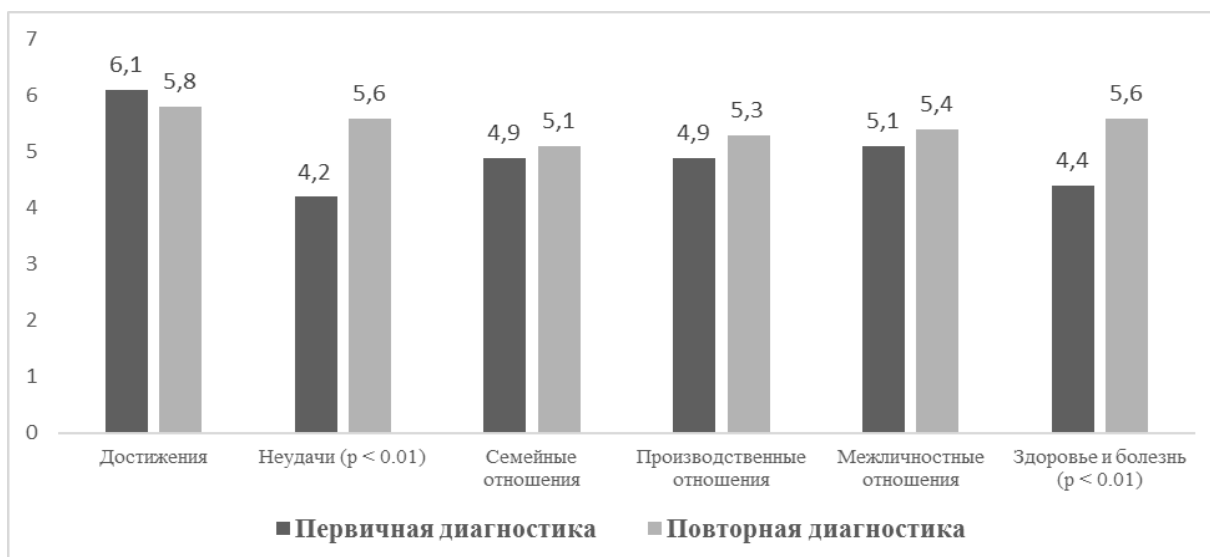


Рис. 4. Выраженность показателей субъективного контроля (интернальность в различных областях) у респондентов до и после реализации психокоррекционной программы (средние значения)

По результатам исследования определили значимые различия по шкалам «интернальность в области неудач» ($T = 4,5$; $p < 0,01$), «интернальность в отношении здоровья и болезни» ($T = 3,5$; $p < 0,01$). Различия по шкале «интернальность в области неудач» указывают на то, что пациенты, страдающие хроническим соматическим заболеванием, стали чаще брать

ответственность на себя за неудачи, происходящие с ними. У них стало более сформировано ощущение собственного по отношению к отрицательным событиям и ситуациям.

Повышение показателя по шкале «интернальность в отношении здоровья» и болезни» указывает на то, что респонденты начали в большей степени осознавать свою роль и значимость в процессе выздоровления. Они стали в той или иной мере брать на себя ответственность за свое здоровье и полагать, что выздоровление зависит преимущественно от их действий.



Рис. 5. Выраженность приверженности лечению у респондентов до и после реализации психокоррекционной программы (средние значения)

После психокоррекционной программы изменились показатели приверженности лечению у пациентов, страдающих хроническим соматическим заболеванием. Выявлены различия по показателям: «эмоциональная приверженность лечению» ($T = 4,3$; $p < 0,01$), «поведенческая приверженность лечению» ($T = 3,8$; $p < 0,01$).

Полученные результаты указывают на то, что у респондентов сформировалось стремление к следованию врачебным рекомендациям. Они стали прислушиваться к медицинскому персоналу, выполнять врачебные рекомендации, которые направлены на преодоление болезни. Однако показатель приверженности лечению не превысил средних значений, что говорит о необходимости целенаправленной продолжительной работы.

Таким образом, после психокоррекционной программы у пациентов с гипертонической болезнью несколько повысился уровень саморегуляции, снизилось эмоциональное напряжение, они стали более гибко адаптироваться к новым условиям, демонстрировать ответственность в процессе выздоровления, проявлять содружественную позицию по отношению к медицинскому персоналу, наметилась положительная динамика в выраженности показателей приверженности лечению. Полученные данные подтверждают необходимость, планомерность работы, направленной на повышение саморегуляции и приверженности лечению пациентов, страдающих хроническим соматическим заболеванием.

Заключение. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что пациенты, характеризующиеся недостаточной сформированностью саморегуляции, самостоятельности, интернальности, проявляют низкую приверженность терапии. У пациентов с гипертонической болезнью с низким уровнем саморегуляции потребность в осознанном планировании своей деятельности недостаточно сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Использование психокоррекционной программы, направленной на повышение уровня саморегуляции у пациентов, страдающих гипертонической болезнью, способствует повышению приверженности лечению. После психокоррекционной программы у пациентов с гипертонической болезнью несколько повысился показатель саморегуляции, снизилось эмоциональное напряжение, они стали более гибко адаптироваться к новым условиям, демонстрировать ответственность в процессе выздоровления, проявлять содружественную позицию по отношению к медицинскому персоналу, наделять среду лечебного учреждения более позитивными описательными характеристиками.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности / К. А. Абульханова // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5–18.
2. Аведисова А. С. Проблемы длительной терапии хронических заболеваний: комплаенс – отказ от терапии – мотивация к лечению / А. С. Аведисова // Эффективная фармакология. Эндокринология. 2012. № 48. С. 64–69. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21958718> (дата обращения: 19.02.2020).
3. Агеев Ф. Т. Методы технического воздействия как фактор повышения приверженности терапии больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями в амбулаторной практике. Итоги годичного наблюдения / Ф. Т. Агеев, Т. В. Фофанова, М. Д. Смирнова с соавт. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2012. Т. 11. № 4. С. 36–41.
4. Агibalова Т. В. Комплаенс-психотерапия больных с алкогольной зависимостью / Т. В. Агibalова, И. В. Голощапов, О. В. Рычкова // Наркология. 2010. № 3. С. 58–64.
5. Вольская Е. А. Пациентский комплаенс. Обзор тенденций в исследованиях / Е. А. Вольская // Ремедиум. 2013. № 11. С. 6–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patsientskiy-komplaens-obzor-tendentsiy-v-issledovaniyah> (дата обращения: 19.02.2020).
6. Данилов Д. С. Комплаенс в медицине и методы его оптимизации (клинические, психологические и психотерапевтические аспекты) / Д. С. Данилов // Психиатрия и психофармакотерапия им. П. Б. Ганнушкина. 2008. Т. 10. № 1. С. 13–20. URL: https://con-med.ru/magazines/psikhiatriya_i_psikhofarmakoterapiya_im_p_b_ganushkina (дата обращения: 19.02.2020).
7. Данилов Д. С. Терапевтическое сотрудничество (комплаенс): содержание понятия, механизмы формирования и методы оптимизации / Д. С. Данилов // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2014. № 2. С. 4–12. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21788239> (дата обращения: 19.02.2020).
8. Дюсенова Л. Б. Современные методы определения приверженности лечению при артериальной гипертензии / Л. Б. Дюсенова, Л. М. Пивина // Вестник Казахского национального медицинского университета. 2017. № 3. С. 30–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-opredeleniya-priverzhennosti-lecheniyu-pri-arterialnoy-gipertenzii> (дата обращения: 19.02.2020).
9. Кадыров Р. В. Опросник «Уровень комплаентности» / Р. В. Кадыров, О. Б. Асриян, С. А. Ковальчук. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2014. 74 с. URL: <http://www.medpsy.ru/library/library208.pdf> (дата обращения: 19.02.2020).
10. Ковтун Ю. Ю. Изучение комплаентности пациентов с разным уровнем саморегуляции / Ю. Ю. Ковтун, К. О. Зубова // Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход : материалы VIII Всероссийской конференции / под ред. П. В. Ткаченко. 2018. С. 179–184. URL: <http://www.kurskmed.com> (дата обращения: 19.02.2020).
11. Колпаков Я. В. Структура и уровень мотивации на лечение у женщин, зависимых от алкоголя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Я. В. Колпаков. М., 2010. 25 с.
12. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. М. : Лепан, 2011. 320 с. URL: <http://www.search.rsl.ru/ru/record/01004736247> (дата обращения: 19.02.2020).
13. Конради А. О. Значение приверженности к терапии в лечении кардиологических заболеваний / А. О. Конради // Справочник поликлинического врача. 2007. Т. 4. № 6. С. 8–12.
14. Кузнецов А. Н. Влияние социального типа личности на приверженность лечению / А. Н. Кузнецов, Н. Ю. Григорьева, М. А. Емельянова, М. В. Майорова // Терапия. 2017. № 3 (13). С. 96–99.
15. Ложкина Л. И. Психологические аспекты комплаенса: постановка проблемы / Л. И. Ложкина // Ежемесячный научно-практический медицинский журнал. 2015. № 2. С. 81–82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27701568> (дата обращения: 19.02.2020).
16. Локтева А. В. Особенности профессиональной направленности студентов медицинского профиля / А. В. Локтева, Ю. Ю. Ковтун // Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика : сборник материалов Международной научно-практической конференции : в 2 т. 2017. С. 222–228. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31795198> (дата обращения: 19.02.2020).
17. Лукина Ю. В. Приверженность лечению: современный взгляд на знакомую проблему / Ю. В. Лукина, Н. П. Кутишенко, С. Ю. Марцевич // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2017. № 16 (1). С. 91–95. URL: <https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/viewFile/568/397> (дата обращения: 19.02.2020).
18. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 5–17.
19. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 118–127.
20. Наумова Е. А. Определяющие факторы и методы улучшения приверженности пациентов к лечению сердечно-сосудистых заболеваний : автореф. дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.06 / Е. А. Наумова, Саратовск. гос. мед. ун-т. Саратов, 2007. 42 с.
21. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск / В. И. Панов. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 296 с.
22. Погосова Г. В. Улучшение приверженности к лечению артериальной гипертензии и ишемической болезни сердца – ключевое условие снижения сердечно-сосудистой смертности / Г. В. Погосова,

И. Е. Колтунов, А. Н. Рославцева // Кардиология. 2007. Т. 47. № 3. С. 79–84. URL: file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/1174-3176-1-SM.pdf (дата обращения: 19.02.2020).

23. Редько Н. Г. Динамика психовегетативных параметров в зависимости от свойств темперамента при обучении саморегуляции пациентов с артериальной гипотонией / Н. Г. Редько // Бюллетень Сибирского отделения Российской Академии медицинских наук. 2010. № 6. Т. 30. С. 52–56. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15529183> (дата обращения: 19.02.2020).

24. Сирота Н. А. Роль эффективных коммуникаций врача и пациента как фактор успешного психологического преодоления болезни / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, Д. В. Московченко // Ремедиум. Журнал о российском рынке лекарств и медицинской технике. 2014. № 10. С. 6–8.

25. Соколова Е. Т. Перспективы системной модели комплайенса / Е. Т. Соколова // Сб. мат. Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Клиническая психология в здравоохранении и образовании». М. : МГМСУ, 2011. С. 24–30. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21739428> (дата обращения: 19.02.2020).

26. Тучин В. П. Альянс-центрированный метод краткосрочной психотерапии в лечении больных опиоидной зависимостью : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.01.27 / В. П. Тучин. М., 2014. 19 с.

27. Шутенко Е. Н. Субъективные тезаурусы самореализации студентов как нарративы их психологического здоровья / Е. Н. Шутенко, М. А. Канищева, А. В. Локтева // Проблема психологии личности в условиях социокультурных вызовов российскому обществу : сборник статей. Белгород, 2018. С. 245–252. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603290> (дата обращения: 19.02.2020).

28. Akyol A. D. Self-care agency and factors related to this agency among patients with hypertension / A. D. Akyol, Y. Cetinkaya, G. Bakan. Journal of Clinical Nursing 16(4):679-87. April 2007. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1772099> (дата обращения: 19.02.2020).

29. Cramer J. A. Defining compliance/adherence and persistence: ISPOR Special Interest Working Group / J. A. Cramer, A. Burrell, P. K. Wong [et al.] // Value in Health. 2005b. Vol. 8. Pp. A194–195. URL: <https://www.researchgate.net/publication/24110940> (date accessed: 19.02.2020).

30. Fuster V. Un problema alarmante en prevención secundaria: bajo cumplimiento (estilo de vida) y baja adherencia (farmacológica) / V. Fuster // Revista Española de Cardiología. 2012. Vol. 65 (Supl 2). Pp. 10–16. URL: <https://www.revespcardiol.org/es-un-problema-alarmante-prevencion-secundaria-articulo-S0300893212004411?redirect=true> (date accessed: 19.02.2020).

31. Hevey D. Relationship of initial level of distress to changes in health-related quality of life during cardiac rehabilitation or usual care / D. Hevey, H. M. McGee, J. Horgan // Psychosom Med. 2007. Vol. 69. Pp. 793–797. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17942846> (date accessed: 19.02.2020).

32. Horne R. Compliance, adherence and concordance / R. Horne // Pharmacy Practice. London : Taylorand Francis, 2001. 184 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/271443859_Concordance_Adherence_and_Compliance_in_Medicine_Taking (дата обращения: 19.02.2020).

33. Jin J. Factors affecting therapeutic compliance: A review from the patient's perspective / J. Jin, G. E. Sklar, M. N. Oh, S. C. Li // Therapeutics and Clinical Risk Management. 2008. Vol. 4. № 1. Pp. 269–286. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18728716> (дата обращения: 19.02.2020).

34. Kardas P. Determinants of patient adherence: a review of systematic reviews / P. Kardas, P. Lewek, M. Matyjaszczyk // Frontiers in Pharmacology. 2013. Vol. 4. URL: https://www.researchgate.net/publication/253340327_Determinants_of_patient_adherence_A_review_of_systematic_reviews (date accessed: 19.02.2020).

35. Mathes T. Adherence influencing factors – a systematic review of systematic reviews / T. Mathes, T. Jaschinski, D. Pieper // Archives of Public Health. 2014. Vol. 72 (1). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4323150> (date accessed: 19.02.2020).

36. Paschal A. M. Measures of adherence to epilepsy treatment: review of present practices and recommendations for future directions / A. M. Paschal, S. R. Hawley, T. S. Romain // Epilepsia. 2008. Vol. 49. № 7. Pp. 1115–1122. URL: <https://www.pubfacts.com/detail/18479395/Measures-of-adherence-to-epilepsy-treatment-review-of-present-practices-and-recommendations-for-futu> (date accessed: 19.02.2020).

37. Phillips L. A. Assessing theoretical predictors of long-term medication adherence: Patients' treatment-related beliefs, experiential feedback and habit development / L. A. Phillips, H. Leventhal, E. A. Leventhal // Psychology & Health. 2013. Vol. 28 (10). Pp. 1135–1151. <https://www.researchgate.net/publication/236579344> (date accessed: 19.02.2020).

Self-regulation as a predictor of treatment adherence in patients with hypertension

Yu. Yu. Kovtun¹, A. V. Lokteva², M. A. Kanishcheva³

¹PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of general and clinical psychology, faculty of psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.

Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0002-7770-4191. E-mail: kovtun@bsu.edu.ru

²PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of general and clinical psychology, faculty of psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.

Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0002-7937-6216. E-mail: afanasjeva@bsu.edu.ru

³PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of general and clinical psychology, faculty of psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.

Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-8611-9931. E-mail: mbaranova@bsu.edu.ru

Abstract. The probability of a high result of medical care is largely determined by the active role of patients in the process of diagnosis and treatment, trust in the medical institution and medical professionals, and acceptance of treatment.

A high result of medical care is likely if the patient plays an active role in the treatment and diagnostic process, accepts treatment, and trusts the medical staff and the medical institution. Low adherence (compliance) of patients to the recommendations of medical personnel determines a significant contribution to the progression of chronic diseases. Non-compliance of patients with the treatment regimen, i.e. low adherence to therapy, is one of the most serious problems in the implementation of effective treatment. Mechanisms of conscious self-regulation determine the patient's ability to overcome objective and subjective difficulties associated with the presence of a chronic disease, aimed at maintaining health or recovery. The aim of the study was to determine the role of self-regulation in the formation of treatment adherence in patients suffering from hypertension.

Psychological factors that determine patients' adherence to treatment are presented. It has been shown that patients suffering from hypertension with a low level of self-regulation are characterized by a lower level of treatment adherence. The development of self-regulation skills in patients with hypertension forms their ability to adapt more flexibly to new conditions, take responsibility for the recovery process, and forms emotional and behavioral parameters of compliance (adherence to treatment). The results obtained expand the understanding of the phenomenon of treatment adherence and deepen the knowledge about the methods of diagnosis and correction. The results of the study confirmed the need for work aimed at developing self-regulation skills and developing treatment adherence in patients suffering from hypertension.

Keywords: treatment adherence, compliance, self-regulation, hypertension, psychocorrection.

References

1. Abul'hanova K. A. *Metodologicheskij princip sub'ekta: issledovanie zhiznennogo puti lichnosti* [Methodological principle of the subject: a study of the life path of the individual] / K. A. Abulkhanova // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 2014. Vol. 35. No. 2. Pp. 5–18.
2. Avedisova A. S. *Problemy dlitel'noj terapii hronicheskikh zabolevanij: komplajens – otkaz ot terapii – motivaciya k lecheniyu* [Problems of long-term therapy of chronic diseases: compliance-refusal of therapy-motivation for treatment] / A. S. Avedisova // *Effektivnaya farmakologiya. Endokrinologiya* – Effective pharmacology. Endocrinology. 2012. No. 48. Pp. 64–69. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21958718> (date accessed: 19.02.2020).
3. Ageev F. T. *Metody tekhnicheskogo vozdejstviya kak faktor povysheniya priverzhennosti terapii bol'nyh s serdechno-sosudistymi zabolevaniyami v ambulatornoj praktike. Itogi godichnogo nablyudeniya* [Methods of technical influence as a factor of increasing adherence to therapy in patients with cardiovascular diseases in outpatient practice. Results of one-year follow-up] / F. T. Ageev, T. V. Fofanova, M. D. Smirnova [et al.] // *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika* – Cardiovascular therapy and prevention. 2012. Vol. 11. No. 4. Pp. 36–41.
4. Agibalova T. V. *Komplajens-psihoterapiya bol'nyh s alkogol'noj zavisimost'yu* [Compliance-psychotherapy of patients with alcohol dependence] / T. V. Agibalova, I. V. Goloshchapov, O. V. Rychkova // *Narkologiya* – Narcology. 2010. No. 3. Pp. 58–64.
5. Vol'skaya E. A. *Pacientskij komplajens. Obzor tendencij v issledovaniyah* [Patient compliance. Review of research trends] / E. A. Volskaya // *Remedium* – Remedium. 2013. No. 11. Pp. 6–15. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/patsientskiy-komplajens-obzor-tendentsiy-v-issledovaniyah>.
6. Danilov D. S. *Komplajens v medicine i metody ego optimizacii (klinicheskie, psihologicheskie i psihoterapevticheskie aspekty)* [Compliance in medicine and methods of its optimization (clinical, psychological and psychotherapeutic aspects)] / D. S. Danilov // *Psihiatriya i psihofarmakoterapiya im. P. B. Gannushkina* – Psychiatry and psychopharmacotherapy n. a. P. B. Gannushkin. 2008. Vol. 10. No. 1. Pp. 13–20. Available at: https://con-med.ru/magazines/psikhiatriya_i_psihofarmakoterapiya_im_p_b_gannushkina (date accessed: 19.02.2020).

7. Danilov D. S. *Terapevticheskoe sotrudnichestvo (komplaens): sodержanie ponyatiya, mekhanizmy formirovaniya i metody optimizatsii* [Therapeutic cooperation (compliance): contents of the concept, mechanisms of formation and optimization methods] / D. S. Danilov // *Nevrologiya, nevropsihiatriya, psihosomatika* – Neurology, neuropsychiatry, psychosomatics. 2014. No. 2. Pp. 4–12. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21788239> (date accessed: 19.02.2020).

8. Dyusenova L. B. *Sovremennye metody opredeleniya priverzhennosti lecheniyu pri arterial'noj gipertenzii* [Modern methods for determining adherence to treatment for arterial hypertension] / L. B. Dyusenova, L. M. Pivina // *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo medicinskogo universiteta* – Herald of the Kazakh national medical University. 2017. No. 3. Pp. 30–33. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-opredeleniya-priverzhennosti-lecheniyu-pri-arterialnoy-gipertenzii> (date accessed: 19.02.2020).

9. Kadyrov R. V. *Oprosnik "Uroven' komplaentnosti"* [Questionnaire "Compliance level"] / R. V. Kadyrov, O. B. Asriyan, S. A. Kovalchuk. Vladivostok. Sea State University. 2014. 74 p. Available at: <http://www.medpsy.ru/library/library208.pdf> (date accessed: 19.02.2020).

10. Kovtun Yu. Yu. *Izuchenie komplaentnosti pacientov s raznym urovnem samoregulyatsii* [Study of compliance in patients with different levels of self-regulation] / Yury Kovtun, O. K. Zubova // *Psihologiya zdorov'ya i bolezni: kliniko-psihologicheskij podhod : materialy VIII Vserossijskoj konferencii* – Psychology of health and disease: a clinical-psychological approach : materials of the VIII all-Russian conference / under the editorship of V. P. Tkachenko. 2018. Pp. 179–184. Available at: <http://www.kurskmed.com> (date accessed: 19.02.2020).

11. Kolpakov Ya. V. *Struktura i uroven' motivatsii na lechenie u zhenshchin, zavisimyh ot alkogolya : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.04* [Structure and level of motivation for treatment in women dependent on alcohol : abstract of dis. ... PhD of Psychol. Sciences : 19.00.04] / Y. V. Kolpakov. M. 2010. 25 p.

12. Konopkin O. A. *Psihologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Psychological mechanisms of activity regulation] / O. A. Konopkin. M. Lenand. 2011. 320 p. Available at: <http://www.search.rsl.ru/ru/record/01004736247> (date accessed: 19.02.2020).

13. Konradi A. O. *Znachenie priverzhennosti k terapii v lechenii kardiologicheskikh zabolevanij* [The value of adherence to therapy in the treatment of cardiological diseases] / A. O. Konradi // *Spravochnik poliklinicheskogo vracha* – Handbook of a polyclinic doctor. 2007. Vol. 4. No. 6. Pp. 8–12.

14. Kuznetsov A. N. *Vliyaniye social'nogo tipa lichnosti na priverzhennost' lecheniyu* [Influence of social personality type on treatment adherence] / A. N. Kuznetsov, N. Yu. Grigorieva, M. A. Emelyanova, M. V. Mayorova // *Terapiya* – Therapy. 2017. No. 3 (13). Pp. 96–99.

15. Lozhkina L. I. *Psihologicheskie aspekty komplaensa: postanovka problemy* [Psychological aspects of compliance: problem statement] / L. I. Lozhkina // *Ezhemesyachnyy nauchno-prakticheskij medicinskij zhurnal* – Monthly scientific and practical medical journal. 2015. No. 2. Pp. 81–82. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27701568> (date accessed: 19.02.2020).

16. Lokteva A. V. *Osobennosti professional'noj napravlenosti studentov medicinskogo profilya* [Features of professional orientation of medical students] / A. V. Lokteva, Yu. Yu. Kovtun // *Upravleniye razvitiem professional'noj kompetentnosti lichnosti: istoriya, teoriya, praktika : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii : v 2 t. – Managing the development of professional competence of the individual: history, theory, practice : collection of materials of the International scientific and practical conference : in 2 vols.* 2017. Pp. 222–228. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=31795198> (date accessed: 19.02.2020).

17. Lukina Yu. V. *Priverzhennost' lecheniyu: sovremennyy vzglyad na znakomuyu problemu* [Adherence to treatment: a modern view of a familiar problem] / Yu. V. Lukina, N. P. Kutisenko, S. Yu. Martsevich // *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika* – Cardiovascular therapy and prevention. 2017. No. 16 (1). Pp. 91–95. Available at: <https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/viewFile/568/397> (date accessed: 19.02.2020).

18. Morosanova V. I. *Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvod'noj aktivnosti cheloveka* [Personal aspects of self-regulation of voluntary human activity] / V. I. Morosanova // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 2002. No. 6. Pp. 5–17.

19. Morosanova V. I. *Stilevaya samoregulyatsiya povedeniya cheloveka* [Stylistic self-regulation of human behavior] / V. I. Morosanova, E. M. Konozy // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 2015. No. 2. Pp. 118–127.

20. Naumova E. A. *Opredelyayushchie faktory i metody uluchsheniya priverzhennosti pacientov k lecheniyu serdechno-sosudistyh zabolevanij : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk : 14.00.06* [Determining factors and methods for improving patients' adherence to the treatment of cardiovascular diseases : author's abstract of dis. ... Doctor of Medical Sciences : 14.00.06] / E. A. Naumova, Saratov State Medical University. Saratov. 2007. 42 p.

21. Panov V. I. *Ekopsihologiya: Paradigmal'nyj poisk* [Ecopsychology: Paradigm search] / V. I. Panov. M. ; SPb. Nestor-Istoriya. 2014. 296 p.

22. Pogossova G. V. *Uluchsheniye priverzhennosti k lecheniyu arterial'noj gipertonii i ishemicheskoy bolezni serdca – klyuchevoe uslovie snizheniya serdechno-sosudistoy smertnosti* [Improvement of adherence to treatment of arterial hypertension and coronary heart disease – a key condition for reducing cardiovascular mortality] / G. V. Pogossova, I. E. Koltunov, A. N. Roslavytseva // *Kardiologiya* – Cardiology. 2007. Vol. 47. No. 3. Pp. 79–84. Available at: <file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/1174-3176-1-SM.pdf> (date accessed: 19.02.2020).

23. Red'ko N. G. *Dinamika psihovegetativnykh parametrov v zavisimosti ot svoystv temperamenta pri obuchenii samoregulyatsii pacientov s arterial'noj gipotoniej* [Dynamics of psychovegetative parameters depending on tem-

perament properties when teaching self-regulation in patients with arterial hypotension] / N. G. Redko // *Byulleten' Sibirskogo otdeleniya Rossijskoj Akademii medicinskih nauk* – Herald of the Siberian branch of the Russian Academy of Medical Sciences. 2010. No. 6. Vol. 30. Pp. 52–56. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15529183> (date accessed: 19.02.2020).

24. Sirota N. A. Rol' effektivnyh kommunikacij vracha i pacienta kak faktor uspehnogo psihologicheskogo preodoleniya bolezni [Role of effective communications between the doctor and the patient as a factor of successful psychological overcoming of the disease] / N. A. Sirota, V. M. Yaltonsky, D. V. Moskovchenko // *Remedium. Zhurnal o rossijskom rynke lekarstv i medicinskoj tekhnike* – Remedium. Magazine about the Russian market of medicines and medical equipment. 2014. No. 10. Pp. 6–8.

25. Sokolova E. T. Perspektivy sistemnoj modeli komplajensa [Prospects of the system model of compliance] / E. T. Sokolova // *Sb. mat. Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem "Klinicheskaya psihologiya v zdoravoohranении i obrazovanii"* – Coll. of mat. of all-Russian scientific-pract. conf. with int. participation "Clinical psychology in healthcare and education". M. MSMSU. 2011. Pp. 24–30. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21739428> (date accessed: 19.02.2020).

26. Tuchin V. P. Al'yans-centrirovannyj metod kratkosrochnoj psihoterapii v lechenii bol'nyh opioidnoj zavisimost'yu : avtoref. dis. ... kand. med. nauk : 14.01.27 [Alliance-centered method of short-term psychotherapy in the treatment of patients with opioid addiction : abstract of dis. ... PhD of Medical Sciences : 14.01.27] / V. P. Tuchin. M. 2014. 19 p.

27. Shutenko E. N. Sub'ektivnye tezaurusy samorealizacii studentov kak narrativy ih psihologicheskogo zdorov'ya [Subjective thesauruses of students' self-realization as narratives of their psychological health] / E. N. Shutenko, M. A. Kanishcheva, A. V. Lokteva // *Problema psihologii lichnosti v usloviyah sociokul'turnyh vyzovov rossijskomu obshchestvu : sbornik statej* – Problem of personality psychology in the conditions of socio-cultural challenges to the Russian society : collection of articles. Belgorod. 2018. Pp. 245–252. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37603290> (date accessed: 19.02.2020).

28. Akyol A. D. Self-care agency and factors related to this agency among patients with hypertension / A. D. Akyol, Y. Cetinkaya, G. Bakan. *Journal of Clinical Nursing* 16(4):679-87. April 2007. Available at: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1772099> (date accessed: 19.02.2020).

29. Cramer J. A. Defining compliance/adherence and persistence: ISPOR Special Interest Working Group / J. A. Cramer, A. Burrell, P. K. Wong [et al.] // *Value in Health*. 2005b. Vol. 8. Pp. 194–195. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/24110940> (date accessed: 19.02.2020).

30. Fuster V. Un problema alarmante en prevención secundaria: bajo cumplimiento (estilo de vida) y baja adherencia (farmacológica) / V. Fuster // *Revista Española de Cardiología*. 2012. Vol. 65 (Supl 2). Pp. 10–16. Available at: <https://www.revespcardiol.org/es-un-problema-alarmante-prevencion-secundaria-articulo-S0300893212004411?redirect=true> (date accessed: 19.02.2020).

31. Hevey D. Relationship of initial level of distress to changes in health-related quality of life during cardiac rehabilitation or usual care / D. Hevey, H. M. McGee, J. Horgan // *Psychosom Med*. 2007. Vol. 69. Pp. 793–797. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17942846> (date accessed: 19.02.2020).

32. Horne R. Compliance, adherence and concordance / R. Horne // *Pharmacy Practice*. London. Taylor and Francis, 2001. 184 p. Available at: https://www.researchgate.net/publication/271443859_Concordance_Adherence_and_Compliance_in_Medicine_Taking (date accessed: 19.02.2020).

33. Jin J. Factors affecting therapeutic compliance: A review from the patient's perspective / J. Jin, G. E. Sklar, M. N. Oh, S. C. Li // *Therapeutics and Clinical Risk Management*. 2008. Vol. 4. No. 1. Pp. 269–286. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18728716> (date accessed: 19.02.2020).

34. Kardas P. Determinants of patient adherence: a review of systematic reviews / P. Kardas, P. Lewek, M. Matyjaszczyk // *Frontiers in Pharmacology*. 2013. Vol. 4. Available at: https://www.researchgate.net/publication/253340327_Determinants_of_patient_adherence_A_review_of_systematic_reviews (date accessed: 19.02.2020).

35. Mathes T. Adherence influencing factors – a systematic review of systematic reviews / T. Mathes, T. Jaschinski, D. Pieper // *Archives of Public Health*. 2014. Vol. 72 (1). Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4323150> (date accessed: 19.02.2020).

36. Paschal A. M. Measures of adherence to epilepsy treatment: review of present practices and recommendations for future directions / A. M. Paschal, S. R. Hawley, T. S. Romain // *Epilepsia*. 2008. Vol. 49. No. 7. Pp. 1115–1122. Available at: <https://www.pubfacts.com/detail/18479395/Measures-of-adherence-to-epilepsy-treatment-review-of-present-practices-and-recommendations-for-future> (date accessed: 19.02.2020).

37. Phillips L. A. Assessing theoretical predictors of long-term medication adherence: Patients' treatment-related beliefs, experiential feedback and habit development / L. A. Phillips, H. Leventhal, E. A. Leventhal // *Psychology & Health*. 2013. Vol. 28 (10). Pp. 1135–1151. <https://www.researchgate.net/publication/236579344> (date accessed: 19.02.2020).

УДК 159.9.072.433

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.047

Влияние типа семьи на развитие тревожности у детей младшего школьного возраста

Ю. Н. Гут¹, М. В. Ланских², Н. Н. Доронина³

¹кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт РАО. Россия, г. Москва; зав. кафедрой возрастной и социальной психологии факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-8505-3846. E-mail: gut.julya@yandex.ru

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0002-1051-0317. E-mail: LanskihMV@yandex.ru

³кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-9052-1034. E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Аннотация. На ребенка как члена семьи родители, а точнее складывающиеся отношения между ними, а также между ними и ребенком, могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние. Вследствие чего ребенок растет или открытым и доброжелательным, или закрытым, грубым и тревожным. Исследователями доказано, что гармоничное эмоциональное и психофизическое состояние ребенка формируется в тех семьях, где преобладает доброжелательная семейная обстановка, а в воспитании участвуют оба родителя. Такая семья является важнейшим условием для воспитания ребенка. Тем более это касается благополучной семьи, т. е. семьи, которая создала свою определенную благоприятную среду, позволяющую гармонично растить и развивать детей. Целью исследования является определение особенностей семейной тревожности детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей. Выборку составили 60 детей младшего школьного возраста, которых мы разделили на две группы. В первую группу входили дети (30 человек), которые живут в полных семьях, во вторую группу – дети (30 человек) из неполных семей (воспитываются мамой). Был выбран следующий диагностический инструментарий: опросник «Родителей оценивают дети» (РОД), авторы И. А. Фурманов и А. А. Аладыгин; опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис; методика «Анализ семейной тревоги» (АСТ), авторы Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис; опросник детской депрессии (CDI), автор М. Ковач. Полученные результаты подтверждают, что для детей из неполных семей характерно наличие семейной тревожности, превышающей возрастную норму, что, как показало исследование, обусловлено воспитательной позицией родителей.

Ключевые слова: семейная тревожность, младшие школьники, эмоциональное и психофизическое состояние ребенка, микроклимат в семье, неполная семья.

Наиболее важным фактором, влияющим на развитие ребенка, в частности, младшего школьного возраста, является семья. Именно она представляет для ребенка мир, в котором он живет, радуется, растет и развивается. В семье у ребенка формируются интересы и потребности, ценностные ориентации и установки. И именно от того психологического микроклимата, который создается в семье, зависит эмоциональное и психофизическое состояние и здоровье ребенка. Исследователями доказано, что гармоничное состояние ребенка, а также его эмоциональная стабильность будут формироваться там, где преобладают здоровые взаимоотношения между членами семьи, предполагающие уважительное и бережное отношение друг к другу, доброжелательная семейная обстановка, а в воспитании участвуют оба родителя [4; 10; 18]. Причем родители, состоящие в брачных отношениях, узаконенных официально. Именно в официально зарегистрированном браке оба супруга наделены законными обязанностями, правами и ответственностью за воспитание детей, за ведение семейно-бытовых отношений, за решение возникающих жизненных проблем и трудностей. Преимущество такой семьи трудно переоценить. Она является важнейшим условием для воспитания ребенка. Тем более это касается благополучной семьи, т. е. семьи, которая создала свою определенную благоприятную среду, позволяющую гармонично растить и развивать детей [14; 17].

Изучением зависимости эмоционального и психофизического состояния детей, а также их поведения от отношений с близкими людьми и от социальной ситуации в целом занимались такие ученые, как А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Г. М. Бреслав, Л. С. Выготский, Н. А. Кряжева и др. [1; 2; 3; 5; 12].

Е. В. Алфеева и В. А. Мкртумян, исследуя представления о будущей семье у подростков (N = 187) из полных и неполных семей, получили следующие результаты: «практически никто из подростков из неполных семей не изобразил родительскую семью. Это указывает на то, что подростками тяжело переживается отсутствие отца в семье, особенно если это обстоятельство сопровождается также материальными трудностями. Агрессия, враждебность к родителям, отвержение их, обиды ярко проявляются в рисунках подростков из неполных семей, в то время как у подростков из полных семей такие проявления полностью отсутствуют. На рисунках будущей семьи тревожность, конфликтность, неполноценность семейной ситуации в большей степени отражается у девочек из неполных семей, чем у девочек из полных семей» [Цит. по: 10, с. 205].

Однако на сегодняшний день, к сожалению, увеличивается количество семей, где воспитанием ребенка занимается только один из родителей, и чаще всего этим родителем является мама. По результатам исследований отечественных и зарубежных психологов (А. И. Захаров, В. К. Мягер, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер и др.) такие семьи могут стать предпосылкой для отклонений в психическом развитии ребенка. В ряде исследований (Н. Н. Авдеев, К. Аронс, М. И. Буянов, А. И. Захаров, С. А. Зайкова, А. Е. Личко, О. Е. Смирнова, Г. Фигдор, В. В. Целуйко, Г. Т. Хоментаскас, В. В. Юстицкис и др.) доказано влияние семьи на развитие личности ребенка.

В. А. Иванченко в своей статье приводит следующие статистические данные: «Высокая доля детей, которые воспитываются в семьях без одного или обоих родителей, характерна для России в целом и составляет 23 %, особую тревогу вызывают те регионы, где она превышает 25 %. Например, в Москве она составляет 34 %, т. е. больше трети от общего числа детей до 18 лет во всех семьях. Следом по численности таких детей идут Санкт-Петербург и Чукотский автономный округ, где эта доля равна одной трети (33 %). В Новосибирской области доля неполных семей составляет 21,8 % (по данным переписи 2002 г.)» [10, с. 203].

В семьях с незарегистрированными официально в браке родителями и в неполных семьях взрослым часто не хватает времени и сил, а иногда понимания и осознания своей ответственности в воспитании и в полноценном развитии ребенка. Такие семьи часто оказываются причиной нервно-психических заболеваний ребенка, фактором риска возникновения асоциального поведения и личностной деформации, которые способствуют возникновению проблем во взаимоотношениях с окружающими людьми и мешают социализации.

По мнению ряда исследователей (М. В. Жукова, Л. С. Колмогорова, Н. А. Степанова и др.), у детей младшего школьного возраста из таких семей преобладает негативное эмоциональное и психофизическое состояние и сниженный фон настроения, обусловленные идентификацией себя с ролью «плохого ребенка», преобладанием непослушания, чувством одиночества в семье и высоким уровнем истощаемости [6; 11; 15; 20; 21]. Такое состояние у детей может быть вызвано как выстраиванием неблагоприятных взаимоотношений между родителями в семье, так и деформацией эмоционального отношения родителей или родителя (если семья неполная) к ребенку, проявляющейся в невыразительности родительских чувств, сдвигом родительских установок, нежеланием общаться, приписыванием несуществующих качеств [7].

Цель исследования: определить особенности семейной тревожности детей младшего школьного возраста из семей с незарегистрированными в официальном браке родителями и неполных семей.

В данном исследовании мы предположили, что для детей из неполных семей характерно наличие семейной тревожности, превышающей возрастную норму, что обусловлено воспитательной позицией родителей.

Под семейной тревожностью, по мнению Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкис, понимается как общий фон переживаний индивида, связанный с его позицией в семье и с тем, как он воспринимает себя в ней, так и состояние тревоги, часто не осознаваемое и плохо локализуемое у одного или нескольких членов семьи. Характерной особенностью семейной тревожности в данном контексте является то, что она проявляется в страхах и опасениях, касающихся, прежде всего, членов семьи – их здоровья и благополучия, поздних возвращений и отсутствия дома (например, по причине отъезда к родственникам или в командировку в другой город), возникающих конфликтов [16, с. 15].

В основе семейной тревожности лежит, как правило, неосознаваемая или плохо осознаваемая неуверенность индивида в каком-то очень важном для него аспекте семейной жизни. Это может быть неуверенность в себе, в поддержке близких людей, в чувствах супруга. У детей младшего школьного возраста семейная тревожность может являться результатом фрустрации потребности в надежности и защищенности со стороны ближайшего окружения, невозможности удовлетворения потребности в любви и ласке, неблагоприятного отношения с родителями, неправильного воспитания.

Важной составляющей семейной тревожности может быть также чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешиваться в ход событий, происходящих в семье. Индивид с семейно-обусловленной тревожностью перестает ощущать себя нужным и значимым человеком в семье. И это независимо от того, какую позицию он в ней занимает и насколько активную роль выполняет в действительности [16].

Перед тем как провести исследование на выявление семейной тревожности у детей младшего школьного возраста, мы их разделили на две группы. В первую группу входили дети (30 человек), которые живут в семьях, где у родителей официально зарегистрированный брак, то есть в полных семьях. Во вторую группу входили дети (30 человек) из неполных семей (воспитываются одним из родителей – мамой).

Нами был выбран следующий диагностический инструментарий: для изучения представлений ребенка о стиле семейного воспитания нами использовался опросник «Родители оценивают дети» (РОД), авторы И. А. Фурманов и А. А. Аладьин; для определения нарушений в процессе воспитания детей родителями, выявления типа неграмотного воспитания и установления причин нарушений мы использовали опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), авторы Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис; для изучения общего фона переживаний ребенка, связанного с его позицией в семье и с тем, как он воспринимает себя в семье, мы применяли методику «Анализ семейной тревоги» (АСТ), авторы Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис. Для дополнительного изучения особенностей эмоционального и психофизического состояния детей младшего школьного возраста мы использовали опросник детской депрессии (CDI), автор М. Ковач, целью которого является изучение таких депрессивных симптомов, как сниженное настроение, гедонистическая способность, вегетативные функции, самооценка и межличностное поведение [5].

Результаты исследования. На первом этапе исследования мы изучили особенности воспитания детей, типологию неграмотного воспитания и причины нарушения воспитания у родителей из полных и неполных семей посредством опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ). Результаты представлены на рис. 1, рис. 2 и рис. 3.

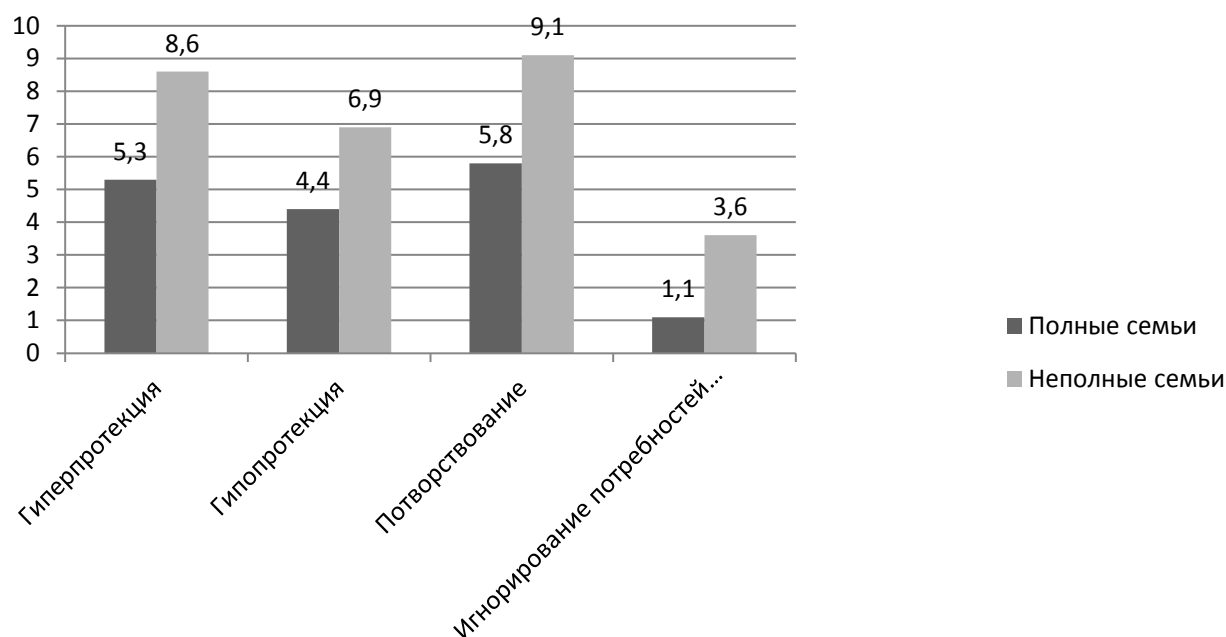


Рис. 1. Выраженность уровня протекции и степени удовлетворения потребностей у родителей из разных типов семей (ср. значение)

Как видно из данных, представленных на рис. 1, родители, воспитывающие ребенка одни, имеют завышенные показатели по шкалам «гиперпротекция» ($M_{x1} = 5,3$ и $M_{x2} = 8,6$; $U_{эмп} = 302$) и «потворствование» ($M_{x1} = 5,8$ и $M_{x2} = 9,1$; $U_{эмп} = 302$). Статистически значимые различия, на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$, полученные нами с помощью U-критерия Манна – Уитни, свидетельствуют о том, что для родителей из неполных семей по сравнению с родителями из полных свойственно уделять ребенку много времени, сил и внимания. Воспитание ребенка для них является главным делом их жизни, и они стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей своих детей.

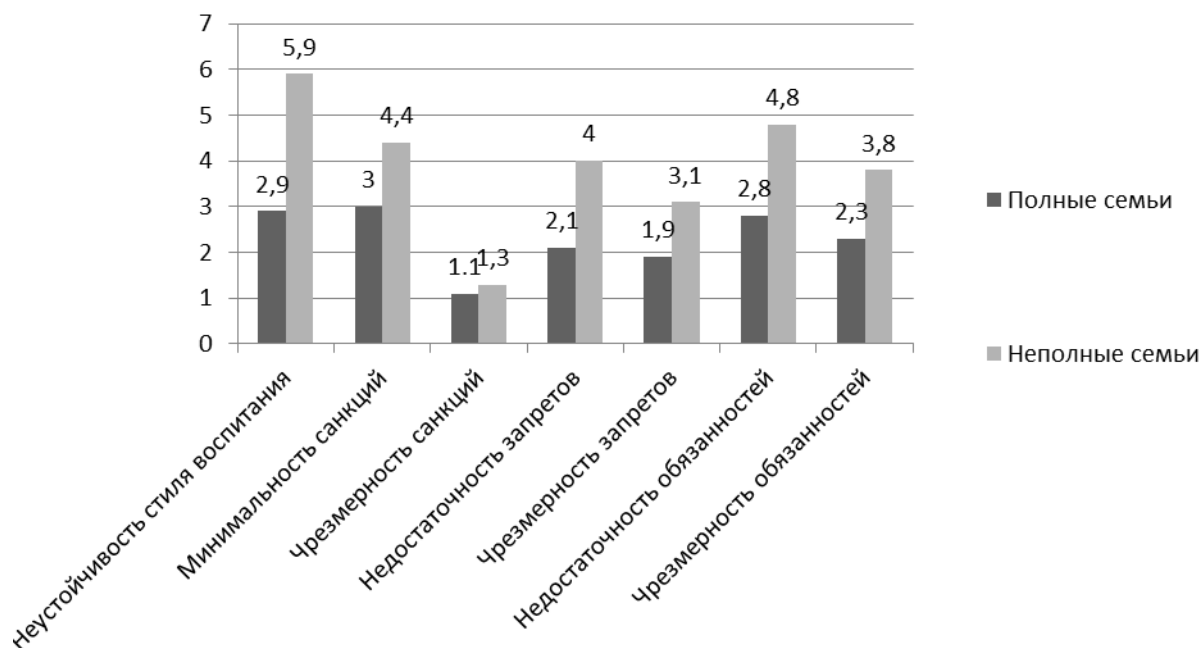


Рис. 2. Выраженность требований у родителей из разных типов семей (ср. значение)

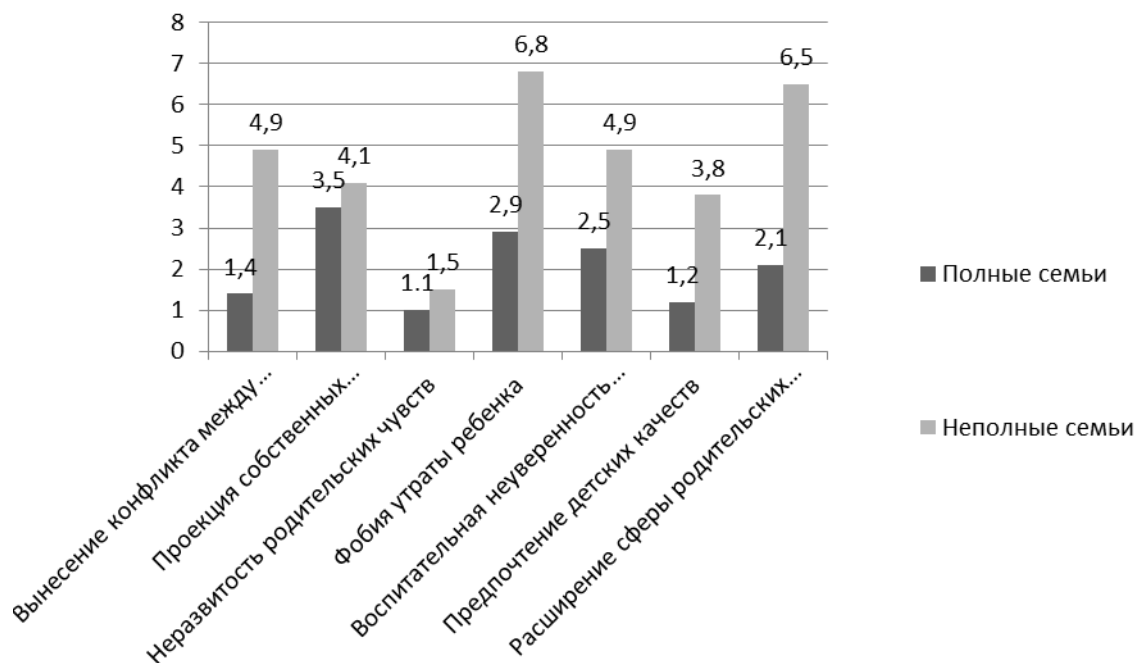


Рис. 3. Выраженность отклонений в семейном воспитании у родителей из разных семей (ср. значение)

Анализ данных рис. 2 позволяет сделать вывод, что родители, воспитывающие ребенка одни, имеют завышенные показатели по шкалам «неустойчивость стиля воспитания» ($M_{x1} = 2,9$ и $M_{x2} = 5,9$; $U_{эмп} = 322$), «минимальность санкций» ($M_{x1} = 3$ и $M_{x2} = 4,4$; $U_{эмп} = 327$),

«недостаточность запретов» ($M_{x1} = 2,1$ и $M_{x2} = 4$; $U_{эмп} = 335$), «недостаточность обязанностей» ($M_{x1} = 2,8$ и $M_{x2} = 4,8$; $U_{эмп} = 298$). Таким образом, можно констатировать неустойчивость стиля воспитательной позиции родителей, воспитывающих ребенка в одиночку. Статистически значимые различия, на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$, полученные нами с помощью U-критерия Манна – Уитни, свидетельствуют о том, что такая позиция родителей характеризуется резкой сменой приемов в воспитании ребенка, представляющих собой переход от авторитарного стиля к либеральному, от большого внимания и чрезмерной заботе к эмоциональному отвержению.

Как видно из данных, представленных на рис. 3, завышенные показатели у родителей, воспитывающих ребенка одни, по шкалам «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» ($M_{x1} = 1,4$ и $M_{x2} = 4,9$; $U_{эмп} = 308$), «фобия утраты ребенка» ($M_{x1} = 2,9$ и $M_{x2} = 6,8$; $U_{эмп} = 292$), «воспитательная неуверенность родителя» ($M_{x1} = 2,5$ и $M_{x2} = 4,9$; $U_{эмп} = 301$), «расширение сферы родительских чувств» (ср. значение – 6,5 $M_{x1} = 2,1$ и $M_{x2} = 6,5$; $U_{эмп} = 293$).

Статистически значимые различия, на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$, полученные нами с помощью U-критерия Манна – Уитни, свидетельствуют о повышенной неуверенности одиноких родителей, боязни и страхом ошибиться во взаимодействии и воспитании, преувеличенными представлениями о болезненности ребенка. И такая боязнь, и страх подталкивают родителя на удовлетворение каждого желания ребенка и на максимальную опеку во всем.

Высокий показатель по шкале «воспитательная неуверенность родителей» свидетельствуют о том, что в семье происходит так называемое «перераспределение власти» между родителем и ребенком. В этом случае родитель часто идет «на поводу» у ребенка, уступая иногда даже в тех вопросах, в которых уступать нежелательно.

Завышенные результаты по шкале «склонность к расширению сферы родительских чувств» обычно свидетельствует о том, что мать (или отец), не осознавая, хотят, чтобы ребенок для них стал чем-то большим, нежели просто ребенком. Родитель хочет, чтобы ребенок удовлетворял хотя бы часть потребностей, которые в нормальной семье должны быть удовлетворены во взаимоотношениях между супругами (например, потребность во взаимной исключительной привязанности и т. п.). Когда ребенок взрослеет, у родителя возникает страх перед его нарастающей самостоятельностью и возникает стремление удержать его с любой помощью.

Результаты изучения особенностей и стилей воспитания родителями детей в разных семьях подтверждаются ответами этих детей, полученными в результате прохождения ими опросника «Родителей оценивают дети» (РОД) (рис. 4).

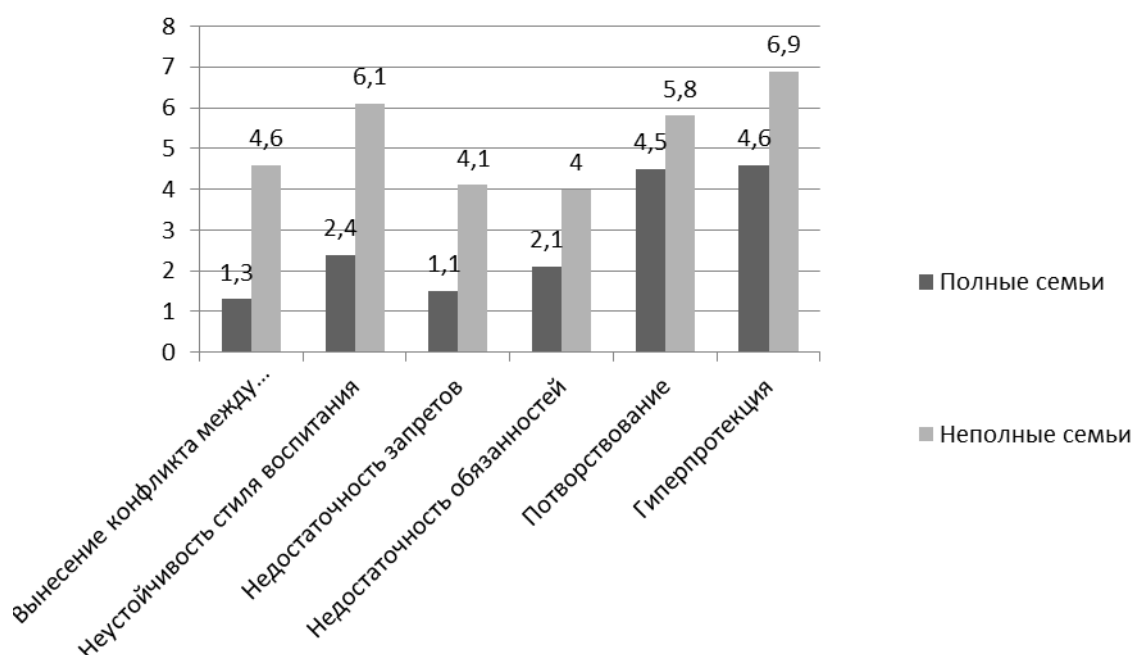


Рис. 4. Выраженность представлений детей о стиле семейного воспитания из разных семей (ср. значение)

Данные, представленные на рис. 4, свидетельствуют о завышенных показателях по всем шкалам у детей из неполных семей. Так, высокий показатель по шкале «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» ($M_{x1} = 1,3$ и $M_{x2} = 4,6$; $U_{эмп} = 294$) показывает, что, по мнению детей, они часто вовлекаются в конфликтные ситуации, возникающие между родителями. Также дети из неполных семей по сравнению с детьми из полных чаще указывают на то, что родители часто конфликтуют из-за различий во взглядах на их воспитание, на систему их поощрения и наказания.

Завышенный показатель по шкале «неустойчивость стиля воспитания» ($M_{x1} = 2,4$ и $M_{x2} = 6,1$; $U_{эмп} = 308$; при $p \leq 0,05$) указывает на то, что, по мнению детей, вероятность их наказания за какой-либо проступок зависит исключительно от настроения родителя. Со слов детей, у их родителей часто возникают достаточно большие колебания в отношении к ним: иногда они бывают очень строгими, а иногда все разрешают.

Высокий показатель по шкале «недостаточность запретов» ($M_{x1} = 1,1$ и $M_{x2} = 4,1$; $U_{эмп} = 298$; при $p \leq 0,05$) свидетельствует о ситуации, когда ребенку в семье «можно все». Даже если и существуют какие-то запреты в семье, то ребенок может их нарушить и его за это никто не накажет.

Завышенный показатель по шкале «недостаточность обязанностей» ($M_{x1} = 2,1$ и $M_{x2} = 4$; $U_{эмп} = 308$; при $p \leq 0,05$) характеризует ситуацию, когда родители предпочитают самостоятельно справляться с домашними делами и обязанностями, нежели делегировать их детям.

Повышенный показатель по шкале «потворствование» ($M_{x1} = 4,5$ и $M_{x2} = 5,8$; $U_{эмп} = 335$; при $p \leq 0,05$) указывает на то, что дети в семье могут добиваться от родителей удовлетворения любых своих потребностей. Причем родителям приходится при этом иногда игнорировать собственные интересы и потребности.

Высокий показатель по шкале «гиперпротекция» ($M_{x1} = 4,6$ и $M_{x2} = 6,9$; $U_{эмп} = 282$; при $p \leq 0,05$) свидетельствует о том, что родители стараются своим детям уделить максимально большое количество внимания, времени и сил, т. е. воспитание своего ребенка становится главенствующей их жизненной целью.

Результаты изучения общего фона переживаний и семейной тревожности у ребенка по методике «Анализ семейной тревоги» (АСТ) представлены на рис. 5.

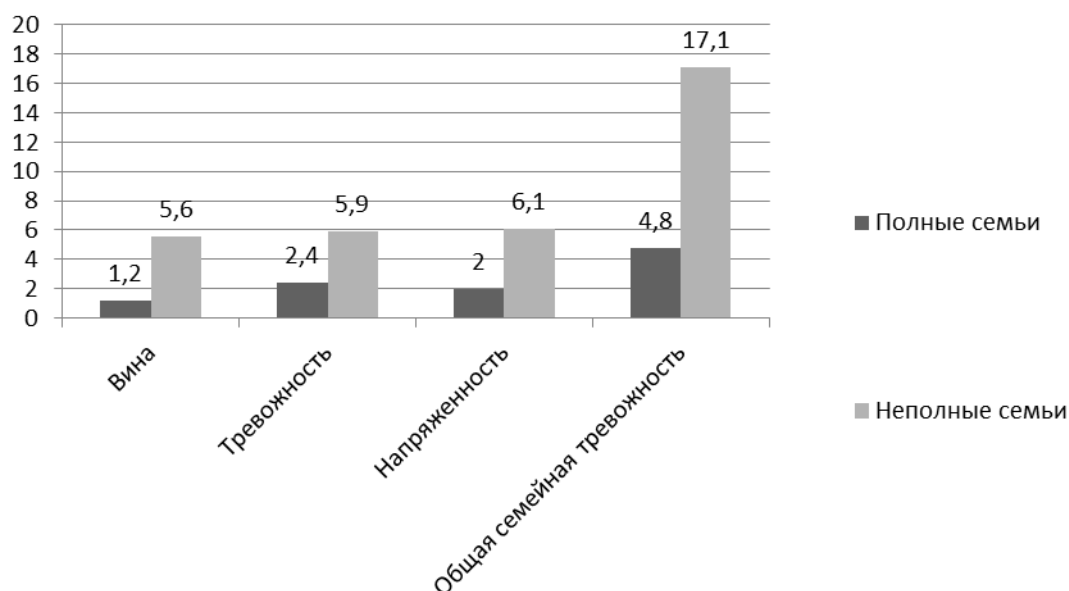


Рис. 5. Выраженность компонентов и общего уровня семейной тревожности у детей из разных типов семей (ср. значение)

Результаты исследования, представленные на рис. 5, свидетельствуют о завышенных показателях по всем шкалам у детей из неполных семей: «вина» ($M_{x1} = 1,2$ и $M_{x2} = 5,6$; $U_{эмп} = 251$; при $p \leq 0,01$), «тревожность» ($M_{x1} = 2,4$ и $M_{x2} = 5,9$; $U_{эмп} = 338$; при $p \leq 0,05$) и «напряженность» ($M_{x1} = 2$ и $M_{x2} = 6,1$; $U_{эмп} = 281$; при $p \leq 0,01$). Так, высокий показатель по шкале «вина» свидетельствует о том, что у ребенка складывается неадекватное ощущение того, что если

в семье происходит что-то плохое (например, ссоры, конфликты), то виноват в этом именно он; по шкале «тревожность» – ребенок ощущает, что ситуация в семье не зависит от каких-то его собственных усилий; по шкале «напряженность» – ребенок ощущает, что выполнение домашних и семейных обязанностей является для него непосильной задачей. Результат, полученный по обобщенному показателю «общая семейная тревожность» (ср. значение – 17,1 балла), указывает на то, что ребенок находится в состоянии повышенной тревожности, у него есть какие-то сомнения и страхи, неуверенность в помощи и поддержке близких людей и т. д.

Результаты изучения выраженности компонентов депрессивного состояния у детей (опросник детской депрессии (CDI), М. Ковач) представлены на рис. 6.

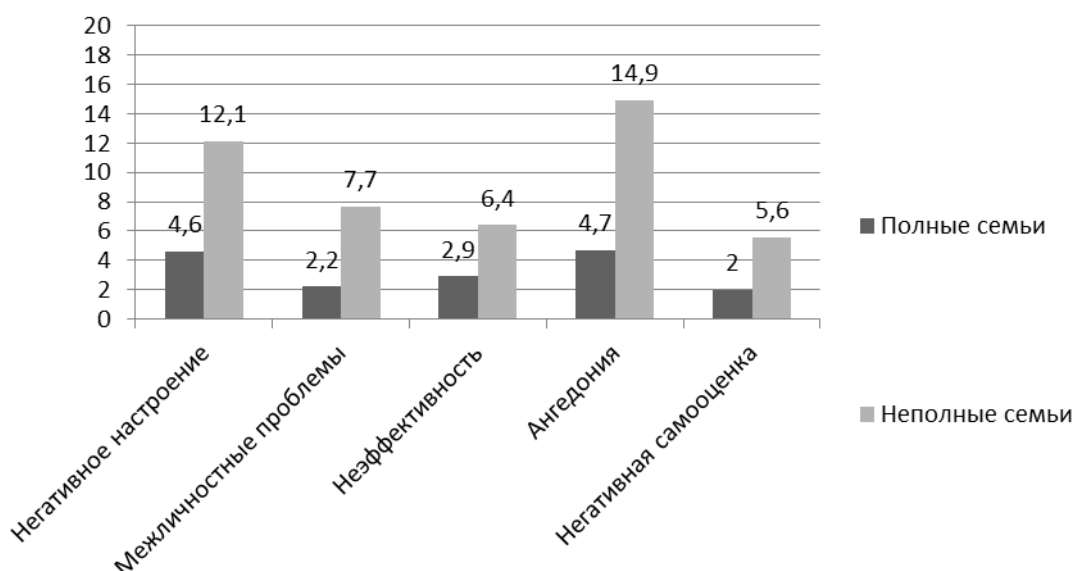


Рис. 6. Выраженность компонентов депрессивного состояния у детей из разных типов семей (ср. значение)

Как видно из полученных данных, высоких показателей компонентов депрессивного состояния у детей не было обнаружено ни у одной из групп испытуемых. Тем не менее мы можем наблюдать тенденции к завышенным показателям у детей из неполных семей по шкалам «негативное настроение» ($M_{x1} = 4,6$ и $M_{x2} = 12,1$; $U_{эмп} = 308$; при $p \leq 0,05$), «межличностные проблемы» ($M_{x1} = 2,2$ и $M_{x2} = 7,7$; $U_{эмп} = 290$; при $p \leq 0,01$) и «ангедония» ($M_{x1} = 4,7$ и $M_{x2} = 14,9$; $U_{эмп} = 265$; при $p \leq 0,01$). Полученные статистически значимые результаты могут свидетельствовать о наличии у детей из не полных семей по сравнению с детьми из полных общего снижения настроения, о мыслях и ожиданиях неприятностей и каких-либо проблем.

Обсуждение полученных результатов. В исследовании предполагалось выявить особенности семейной тревожности детей младшего школьного возраста из полных и неполных семей.

Мы предположили, что для детей из неполных семей характерно наличие семейной тревожности, превышающей возрастную норму, что обусловлено воспитательной позицией родителей.

Исходя из данных исследования, детям из неполных семей свойственны повышенный уровень тревожности и склонность к плаксивости. В сфере межличностных отношений такие дети склонны к идентификации себя с ролью «плохого ребенка», могут проявлять агрессивное поведение, негативизм и непослушание. И чаще всего этим детям свойственно наличие чувства одиночества.

Результаты нашего исследования подтверждают полученные ранее данные о том, что среди личностных особенностей детей из разведенных семей выделяются неуверенность в себе, апатичность, пессимистичность, потребность в поддержке и меньшая самостоятельность [9; 13; 18].

Заключение. Таким образом, можно сказать, что полученные результаты исследования детей младшего школьного возраста из неполных семей значительно превышают показатели детей из полных семей.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1) родителям, воспитывающим в одиночку детей младшего школьного возраста, свойственно стремление уделять детям достаточно много внимания, времени и сил; ведущими потребностями в их жизни является стремление к максимальному удовлетворению любых потребностей своих детей, а иногда даже и в ущерб собственным интересам; они склонны к расширению сферы родительских чувств, а воспитательная неуверенность проявляется в перераспределении власти в семье между собой и ребенком в пользу последнего;

2) дети младшего школьного возраста из неполных семей достаточно часто вовлекаются в конфликты, возникающие между их родителями;

3) у детей младшего школьного возраста из неполных семей отмечен повышенный уровень семейной тревожности, напряженности и чувства вины, что указывает на неадекватное ощущение собственной вины в ссорах между родителями, а также на ощущение того, что выполнение домашних и семейных обязанностей является для него непосильной задачей.

Полученные результаты подтверждают, что для детей из неполных семей характерно наличие семейной тревожности, превышающей возрастную норму, что, как показало исследование, обусловлено воспитательной позицией родителей.

Результаты исследований могут быть использованы с целью просветительской и консультативной работы, коррекции детско-родительских отношений и эмоциональной сферы школьников. А также для профилактики противоправных форм поведения и неконструктивного взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками. Результаты исследования показывают, что психокоррекционная работа может вестись как с самими детьми в форме обучения новым типам реагирования в сложных жизненных ситуациях, включая семейные конфликты, так и с их родителями, в частности, с помощью анализа стиля семейного воспитания и его коррекции.

Список литературы

1. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Педагогика, 2013. 248 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
3. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М. : Смысл, 2016. Изд. 4-е, перераб. 672 с.
4. Взаимосвязь родительского воспитания и выраженности страхов у старших дошкольников / Ю. Н. Гут, С. В. Шкилев, Н. Н. Доронина, Е. И. Зиборова // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 106–113. DOI: 10.26170/ro20-02-12.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2004. 512 с.
6. Жукова М. В. Социализация младших школьников в современных условиях // Социализация молодежи в условиях развития современного образования. Новосибирск : НГПУ, 2004. Ч. 1. С. 138–146.
7. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. 1967. № 2. С. 111–134.
8. Зайкова С. А. К вопросу типологии современной семьи // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7806> (дата обращения: 01.09.2020).
9. Иванова О. И., Бусарова О. Р. Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей // Психология и право. 2020. Т. 10. № 1. С. 103–115. DOI: 10.17759/psylaw.2020100109.
10. Иванченко В. А. Некоторые аспекты воспитания личности в неполной семье (по материалам исследований российских и зарубежных авторов) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3. № 3. С. 201–205. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47081.shtml.
11. Колмогорова Л. С. Актуальные проблемы изучения возрастных особенностей младших школьников // Сборник материалов всероссийской научно-методической конференции «Современное начальное образование: итоги и перспективы развития», посвященной 10-летию факультета начальных классов. Алтайская государственная педагогическая академия, 2018. С. 93–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27334007>.
12. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 184 с.
13. Овсянникова Е. А., Ткаченко Н. С. Влияние детско-родительских отношений на выбор подростками копинг-стратегий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 26 (197). С. 162–168.
14. Сапоровская М. В. Стрессы межпоколенного взаимодействия: развод как предиктор защитного и совладающего поведения подростков // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 65–72.

15. Степанова Н. А. Динамика личностного развития младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 3. С. 173–176. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/View/2669>.
16. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Семейная психотерапия. М. : Академия, 1990. 400 с.
17. Юдина Н. В. Влияние семейных отношений на психическое развитие детей // Психологические науки: теория и практика : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). Т. 0. Москва : Буки-Веди, 2014. С. 17–18. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5183> (дата обращения: 20.08.2020).
18. Якушенко Е. Г. Клинико-психологические особенности подростков разведенных родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008. 24 с.
19. Ярошенко Р. Д. Психологические тесты. СПб., 2003.
20. Nature of spouses interaction in conflict situations as the satisfaction with marriage condition at family life different stages / N. S. Borzilova, M. Y. Hudayeva, E. A. Ovsyanikova [et al.] // The Social Sciences. 2016. Vol. 11. Pp. 2395–2399. URL: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=ssscience.2016.2395.2399>.
21. The Influence of Styles of Family Education on Emotional-volitional Sphere of the Senior Preschool Children / N. N. Doronina, E. I. Ziborova, I. A. Kucheryavenko [et al.] // Universal Journal of Educational Research 7(10B). 2019. Pp. 53–57. URL: <http://www.hrpub.org>.

Influence of family type on the development of anxiety in primary school children

Yu. N. Gut¹, M. V. Lansikh², N. N. Doronina³

¹PhD of Psychological Sciences, leading researcher of the laboratory of differential psychology and psychophysiology, Psychological Institute of RAO. Moscow, Russia; head of the Department of age and social psychology, faculty of psychology, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University. Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-8505-3846. E-mail: gut.julya@yandex.ru

²PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of age and social psychology, faculty of psychology, pedagogical Institute, Belgorod state national research University. Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0002-1051-0317. E-mail: LansikhMV@yandex.ru

³PhD of Psychological Sciences, associate professor of the Department of age and social psychology, faculty of psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University. Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-9052-1034. E-mail: doronina@bsu.edu.ru

Abstract. The child as a family member can be influenced both positively and negatively by the parents, or rather by the relationship that develops between them and the child. As a result, the child grows either open and friendly, or closed, rude and anxious. Researchers have proved that a harmonious emotional and psychophysical state of a child is formed in those families where a friendly family environment prevails, and both parents participate in upbringing. Such a family is the most important condition for raising a child. This is especially true for a well-off family, i.e. a family that has created a certain favorable environment that allows you to raise and develop children in harmony. The aim of the study is to determine the features of family anxiety in primary school children from full and incomplete families. The sample consisted of 60 children of primary school age, which we divided into 2 groups. The first group included children (30 people) who live in full families, the second group-children (30 people) from single-parent families (raised by their mother). The following diagnostic tools were selected: the questionnaire "Parents are evaluated by children" (PECh), authors I. A. Furmanov and A. A. Aladyin; the questionnaire for parents "Analysis of family relationships" (AFR), authors E. G. Eidemiller and V. V. Justitskis; the method "Analysis of family anxiety" (AFA), authors E. G. Eidemiller and V. Justitskis; the questionnaire of child depression (CDI), author M. Kovach. The results confirm that children from single-parent families are characterized by family anxiety that exceeds the age norm, which, as the study showed, is due to the educational position of parents.

Keywords: family anxiety, primary school children, emotional and psychophysical state of the child, microclimate in the family, single-parent family.

References

1. Bodalev A. A. *Lichnost' i obshchenie* [Personality and communication]. M. Pedagogika. 2013. 248 p.
2. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste : monografiya, cikl statej* [Personality and its formation in childhood : monograph, series of articles]. SPb. Piter. 2009. 400 p.
3. Breslav G. M. *Psihologiya emocij* [Psychology of emotions]. M. Smysl. 2016. Ed. 4th, reprint. 672 p.
4. *Vzaimosvyaz' roditel'skogo vospitaniya i vyrazhennosti strahov u starshih doshkol'nikov* – Relationship of parental education and the severity of fears in older preschoolers / Yu. N. Gut, S. V. Shkilev, N. N. Doronina, E. I. Ziborova // Teacher education in Russia. 2020. No. 2. Pp. 106–113. DOI: 10.26170/po20-02-12.

5. Vygotskij L. S. *Psihologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. M. Eksmo. 2004. 512 p.
6. Zhukova M. V. *Socializaciya mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah* [Socialization of Junior schoolchildren in modern conditions] // *Socializaciya molodezhi v usloviyah razvitiya sovremennogo obrazovaniya* – Socialization of youth in the development of modern education. Novosibirsk. NSPU. 2004. Ch. 1. Pp. 138–146.
7. Zazzo R. *Psicheskoe razvitiye rebenka i vliyanie sredy* [Psychological development of the child and the influence of the environment] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 1967. No. 2. Pp. 111–134.
8. Zajkova S. A. *K voprosu tipologii sovremennoj sem'i* [On the issue of typology of the modern family] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2012. No. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7806> (date accessed: 01.09.2020).
9. Ivanova O. I., Busarova O. R. *Osobennosti koping-strategij starshih podrostkov iz nepolnyh semej* [Features of coping strategies of older teenagers from incomplete families] // *Psihologiya i pravo* – Psychology and law. 2020. Vol. 10. No. 1. Pp. 103–115. DOI: 10.17759 / psylaw. 2020100109.
10. Ivanchenko V. A. *Nekotorye aspekty vospitaniya lichnosti v nepolnoj sem'e (po materialam issledovanij rossijskikh i zarubezhnykh avtorov)* [Some aspects of personal education in a single-parent family (based on research by Russian and foreign authors)] // *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* – Psychological science and education psyedu.ru. 2011. Vol. 3. No. 3. Pp. 201–205. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47081.shtml.
11. Kolmogorova L. S. *Aktual'nye problemy izucheniya vozrastnykh osobennostej mladshih shkol'nikov* [Actual problems of studying of age features of younger schoolboys] // *Sbornik materialov vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii "Sovremennoe nachal'noe obrazovanie: itogi i perspektivy razvitiya", posvyashchennoj 10-letiyu fakul'teta nachal'nykh klassov* – Collection of materials of all-Russian scientific-methodical conference "Modern primary education: results and prospects", devoted to 10 anniversary of faculty of initial classes. Altai State Pedagogical Academy. 2018. Pp. 93–95. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27334007>
12. Kryazheva N. L. *Razvitiye emocional'nogo mira detej* [Development of the emotional world of children]. Yekaterinburg. U-Factoriya. 2004. 184 p.
13. Ovsyannikova E. A., Tkachenko N. S. *Vliyanie detsko-roditel'skikh otnoshenij na vybor podrostkami koping-strategij* [Influence of child-parent relations on the choice of coping strategies by teenagers] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific herald of the Belgorod State University. Series: Humanitarian Sciences. 2014. No. 26 (197). Pp. 162–168.
14. Saporovskaya M. V. *Stressy mezhpokolennogo vzaimodejstviya: razvod kak prediktor zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya podrostkov* [Stresses of intergenerational interaction: divorce as a predictor of protective and coping behavior of adolescents] // *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2013. No. 1. Pp. 65–72.
15. Stepanova N. A. *Dinamika lichnostnogo razvitiya mladshih shkol'nikov* [Dynamics of personal development of Junior schoolchildren] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskie nauki* – Herald of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2010. No. 3. Pp. 173–176. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/View/2669>
16. Eidemiller E. G., Justitskis V. V. *Semejnaya psihoterapiya* [Family psychotherapy]. M. Akademiya. 1990. 400 p.
17. Yudina N. V. *Vliyanie semejnykh otnoshenij na psicheskoe razvitiye detej* [Influence of family relationships on the mental development of children] // *Psichologicheskie nauki: teoriya i praktika : materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, mart 2014 g.). T. 0* – Psychological science: theory and practice : materials of II Intern. scientific conf. (Moscow, March 2014). T. 0. M. Buki-Vedi. 2014. Pp. 17–18. Available at: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5183> (date accessed: 20.08.2020).
18. Yakushenko E. G. *Kliniko-psichologicheskie osobennosti podrostkov razvedennykh roditel'ev : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* [Clinical-psychological peculiarities of teenagers of divorced parents : abstract of dis. ... PhD of Psychol. Sciences]. SPb. 2008. 24 p
19. Yaroshenko R. D. *Psichologicheskie testy* [Psychological tests]. SPb. 2003.
20. Nature of spouses interaction in conflict situations as the satisfaction with marriage condition at family life different stages / N. S. Borzilova, M. Y. Hudayeva, E. A. Ovsyanikova [et al.] // *The Social Sciences*. 2016. Vol. 11. Pp. 2395–2399. Available at: <http://medwelljournals.com/abstract/?doi=ssci.2016.2395.2399>.
21. The Influence of Styles of Family Education on Emotional-volitional Sphere of the Senior Preschool Children / N. N. Doronina, E. I. Ziborova, I. A. Kucheryavenko [et al.] // *Universal Journal of Educational Research* 7(10B). 2019. Pp. 53–57. Available at: <http://www.hrpub.org>.

УДК 159.9

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.048

Жизненная компетентность как ресурс экзистенциально-личностного развития в молодости

Д. Л. Иванкова

Исправительная колония № 2 Управления Федеральной службы исполнения наказания
по Тульской области. Россия, г. Тула. E-mail: lazsa@inbox.ru

Аннотация. В статье представлено эмпирическое изучение механизма функционирования жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития в молодости. Гипотеза исследования: функционально динамика жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития представляет собой переход от мотивационно-поведенческой стратегии к когнитивно-поведенческой. Наиболее типичными задачами экзистенциально-личностного развития являются: 1) осмысление своего «Я» как уникального; 2) выработка жизненного проекта и построение жизненных планов; 3) рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей. В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 18 до 33 лет. Оценка уровня развития жизненной компетентности была проведена с помощью авторской методики «Истории из жизни», позволяющей изучить следующие ее показатели: когнитивный (автобиографические знания о задаче развития), аффективный (эмоциональное отношение к процессу и результату задачи развития), мотивационный (мотивы и устремления в решении задачи развития), поведенческий (стратегии решения задачи развития). Сравнительный анализ был проведен с помощью ф-критерия Фишера, U-критерия Манна – Уитни, Т-критерия Вилкоксона. Обосновано, что в функционировании жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития наблюдается две стратегии – мотивационно-поведенческая и когнитивно-поведенческая. Их проявление зависит от актуальности задачи развития для личности. С возрастом (после 25 лет) когнитивно-поведенческая стратегия доминирует. Полученные результаты расширяют представление о процессе принятия и решения задач экзистенциально-личностного развития и демонстрируют как его индивидуальные особенности, так и динамику функционирования жизненной компетентности как психологического ресурса развития личности.

Ключевые слова: экзистенциально-личностное развитие, жизненная компетентность, молодость, задача развития, стадии решения задачи развития.

Молодость – это один из наиболее важных периодов в жизни человека. Она дарит чувство взрослости и открывает перспективы для дальнейшего развития и саморазвития личности, ее самоосуществления и самоопределения, предоставляет возможности, которые могут быть использованы для построения ее уникального жизненного пути. Опираясь на современные отечественные периодизации развития, представленные в работах Е. Е. Сапоговой, В. И. Слободчиков, Е. Л. Солдатовой, А. А. Реана, Н. Н. Толстых, О. В. Хухлаевой, молодость мы рассматриваем как возрастной период от 18 до 33 лет [14; 16; 18–21]. Экзистенциально-личностное развитие в молодости связано с определением направления дальнейшего самоосуществления в жизни, построением жизненного проекта и жизненной стратегии, отражающих представления личности о смысле своей жизни, отступлением от идеализации своих возможностей и стремлением увязать воедино мечты и реальность.

Продуктивность и успешность экзистенциально-личностного развития в молодости мы связываем со способностью личности решать задачи развития, когда она достигает эффективного результата в своем пространстве жизни, очерченном имеющимися в ее распоряжении возможностями, открывающимися перспективами и социальными ожиданиями. Поэтому актуальным выступает изучение личностных ресурсов, способствующих ее успешному развитию. Жизненная компетентность является одним из таких ресурсов, она позволяет эффективно достигать результата, оцениваемого личностью как субъективно значимый и желаемый, в контексте преодоления противоречия между желаемым, возможным и действительным в решении задач экзистенциально-личностного развития. Разрешение возникающего противоречия связано со становлением жизненного самоопределения личности, самодетерминацией ее поведения, а также саморазвитием, что предопределяет дальнейшее направление ее развития на протяжении всего жизненного пути.

Жизненная компетентность (ЖК) представляет собой системное свойство личности, интегрирующее в своей структуре автобиографические знания, стратегии поведения, эмоциональное отношение и стремления личности к автономному и целенаправленному преодолению возникающих противоречий. Являясь свойством личности, ЖК проявляется и формируется в решении основных задач развития молодости. Как психологический ресурс развития она выступает источником сознательной активности личности, направленной на разрешение противоречия между желаемым, действительным и возможным, превращая развитие в саморазвитие. Развитие ЖК связано с наращиванием ее психологического содержания, структурно образованного совокупностью взаимосвязанных компонентов: *когнитивного* (знания о задаче и автобиографические знания), *аффективного* (эмоции и чувства, возникающие в ходе решения задачи), *мотивационного* (устремления личности в контексте решения задачи) и *поведенческого* (реализация стратегий, направленных на решение задачи). Ее формирование основывается на умении личности использовать потенциал накопленных автобиографических знаний как базу в принятии и решении задачи развития, а также осознании их недостаточности для успешного решения; систему накопленных стратегий преодоления решения – как базу для поиска недостающего знания в социальном и культурном пространстве, что способствует формированию новых стратегий поведения; устремлений личности и эмоционального отношения к решению задачи развития – как источника автономной активности, личностной вовлеченности и основы в построении прогноза в принятии и решении задачи развития.

Традиционно ЖК рассматривается как новообразование поздней взрослости и старости [7; 25; 26; 29; 30 и др.] либо как качественно-количественный показатель соответствия развития социальным требованиям в детстве и юности [4; 5; 12; 17; 5 и др.]. Однако отсутствуют исследования, касающиеся изучения ЖК в молодости, когда осознанное и ответственное отношение к принятию решений, связанных с самоосуществлением в жизни, определяет дальнейшее направление развития и уникальность жизненного пути.

Экзистенциально-личностное развитие в молодости связано с механизмами жизненного самоопределения, самодетерминирующей активностью личности в качественных изменениях своего жизненного пути в соответствии с индивидуальной стратегией развития и наделением своей жизни смыслом. Опираясь на исследования К. А. Абульхановой, М. В. Клементьевой, Е. Е. Сапоговой, М. А. Шукиной и др. [1; 10; 16; 22], мы можем выделить наиболее типичные экзистенциально-личностные задачи развития в молодости: 1) осмысление своего «Я» как уникального; 2) выработка жизненного проекта и построение жизненных планов; 3) рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей [11]. В табл. 1 представлено их психологическое содержание.

Таблица 1

**Психологическое содержание задач
экзистенциально-личностного развития в молодости**

Возрастная задача	Содержание возрастной задачи
Осмысление своего «Я» как уникального	Признание своей уникальности и неповторимости либо желание быть как все, соответствовать социально заданному образцу
Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов	Построение индивидуального жизненного проекта либо жизнь по адаптивному образцу
Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей	Стремление увязать воедино мечту и реальность

Принятие и решение задач экзистенциально-личностного развития связано с переходом от развития личности посредством внешних факторов к ее саморазвитию, самоосуществлению, построению уникального жизненного пути, а также проявлением ее субъектности и позиции субъекта развития. Представление о субъективно значимом результате формируется на основе мировоззрения личности, поиска и нахождения ценностей и смыслов собственной жизни, что связывает решение этих задач развития с процессом жизнетворчества, распознавания подлинности себя и своей жизни [16].

Мы полагаем, что изучение механизма принятия и решения задачи экзистенциально-личностного развития возможно посредством экстраполяции модели решения задачи, разрабатываемой в рамках психологии мышления и теории решения задач (Я. А. Пономарев;

О. К. Тихомиров; А. М. Матюшкин; С. Л. Рубинштейн; А. В. Брушлинский, В. Д. Шадриков и др.) [1]. На рисунке 1 представлена модель решения задачи развития как условия становления ЖК, что позволяет представить механизм функционирования ЖК через последовательное прохождение стадий и этапов решения задачи, выделенных на основе исследований, проведенных С. Л. Рубинштейном и А. В. Брушлинским [3; 15].

Таким образом, успешность и продуктивность личности в решении задач экзистенциально-личностного развития в молодости во многом зависит от ее индивидуального жизненного опыта, условий жизни, развития уровня рефлексивности. Существенным выступает возможность личности осознанно использовать потенциал сформированной системы знаний как основу для принятия и формирования представления о противоречии, заложенном в задаче развития, что приводит к постановке задачи, а также осознания недостаточности имеющихся знаний в достижении желаемого. Культурное и социальное пространство выступают полем для поиска отсутствующего знания, что невозможно без личностной и эмоциональной вовлеченности в процесс решения задачи развития. Новое знание способствует реинтерпретации имеющегося, повышению эффективности стратегий решения, что вносит качественные изменения, которые отразятся на саморазвитии личности. ЖК как ресурс развития личности позволяет максимально продуктивно использовать потенциал автобиографических знаний в контексте решения задач экзистенциально-личностного развития, значимых для личности в формировании ее жизненного самоопределения.

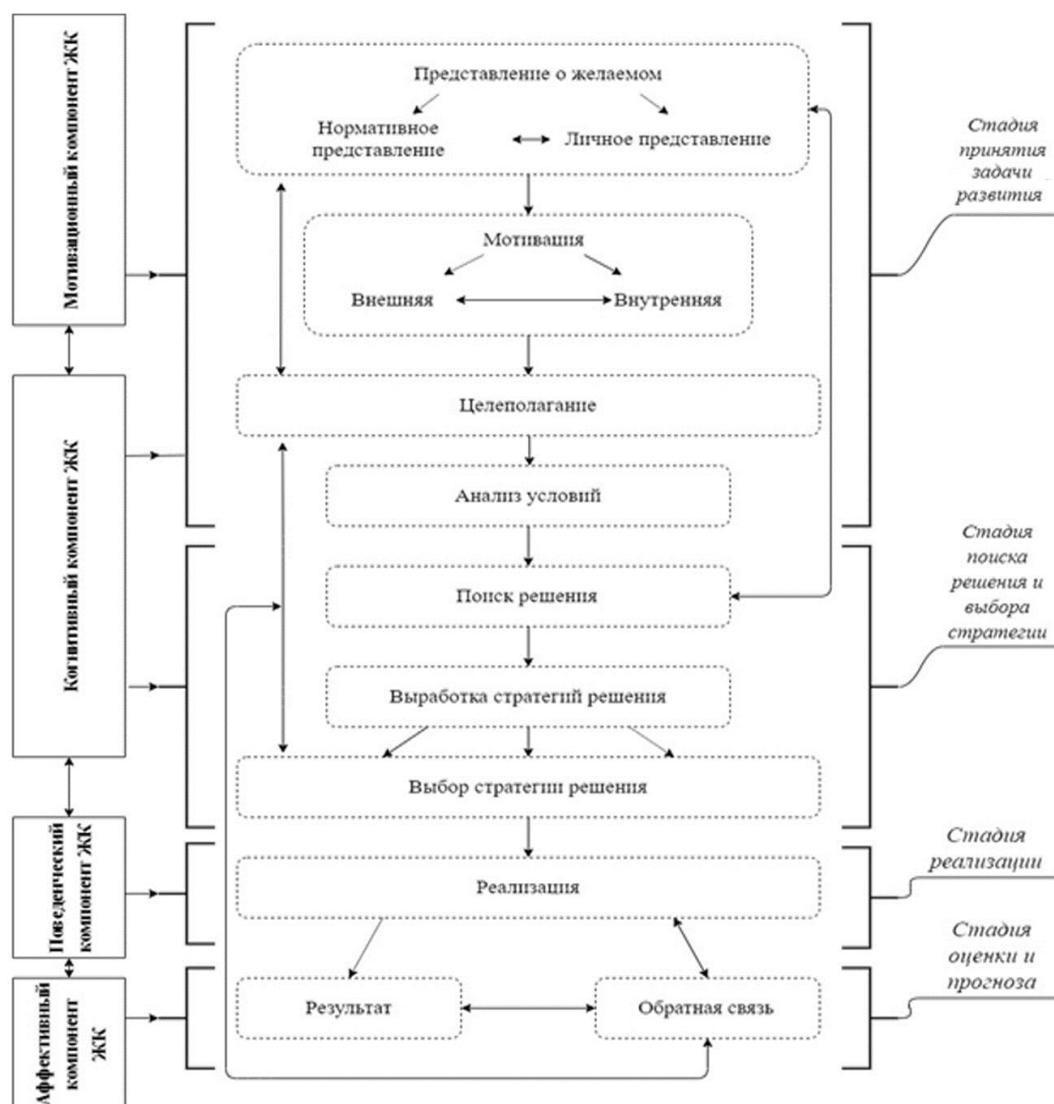


Рис. 1. Структурно-функциональная модель механизма решения задачи развития

Однако, несмотря на наличие работ в области изучения ЖК, вопрос о динамике механизма ее функционирования в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития в молодости в контексте последовательного прохождения стадий и этапов, характерных для этого процесса, не изучен и требует исследования.

Цель исследования: изучить механизм функционирования ЖК на различных этапах принятия и решения задач экзистенциально-личностного развития в молодости.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что динамика функционирования жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития представляет собой переход от мотивационно-поведенческой стратегии к когнитивно-поведенческой.

Методы. В исследовании приняли участие 608 человек в возрасте 18–33 лет, имеющих различный уровень образования (среднее, среднее профессиональное, высшее), трудоустроенных в различных сферах профессиональной деятельности. По возрасту выборка была разбита на четыре группы: 18–21 год, 22–24 года, 25–29 лет, 30–33 года.

Для оценки уровня развития ЖК и ее компонентов использовалась авторская методика «Истории из жизни» [8]. В основе методики лежат 18 дилемм-историй, содержательно соответствующих задачам развития. Респондентам необходимо написать свой вариант их решения. Оценка актуальности задач экзистенциально-личностного развития для молодых людей была проведена с помощью шкалы Ликерта.

Первичная обработка данных была проведена с помощью контент-анализа четырьмя экспертами, имеющими высшее психологическое образование. Затем данные были преобразованы в стенограммы с помощью конверсионных таблиц. К-переменные включали в себя слова и словосочетания, соответствующие описанию знаний (когнитивный компонент), стратегий (поведенческий компонент), оценок и переживаний (аффективный компонент), стремлений и мотивов (мотивационный компонент).

Последующая статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия углового преобразования Фишера (ϕ^*), U-критерия Манна – Уитни, T-критерия Вилкоксона.

Результаты. Все респонденты справились с поставленной задачей, нами было получено 3648 текстов, касающихся принятия и решения задач экзистенциально-личностного развития в молодости. Незаполненных или некорректно заполненных полей не было.

Сравнительный анализ актуальности задач экзистенциально-личностного развития в различных возрастных группах был проведен с помощью U-критерия Манна – Уитни.

Установлено, что задачи развития «осмысление своего “Я” как уникального» и «выработка жизненного проекта и построение жизненных планов» более актуальны для возрастных групп 18–21 (при $p \leq 0,004$) года и 30–33 лет ($p \leq 0,006$), чем в группе 22–29-летних, а «рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей» более актуальна для молодых людей в возрасте 18–24 лет (при $p \leq 0,008$), чем у 25–33-летних.

Сравнительный анализ актуальности задач экзистенциально-личностного развития внутри возрастных групп был проведен с помощью T-критерия Вилкоксона.

Установлено, что для молодых людей в возрасте 18–21 года актуальным является принятие и решение такой задачи экзистенциально-личностного развития, как «выработка жизненного проекта и построение жизненных планов» ($p \leq 0,003$). Для молодых людей в возрасте 25–33 лет ($p \leq 0,001$) эта задача также является наиболее актуальной. В группе 22–24-летних различий в актуальности задач экзистенциально-личностного развития не выявлено.

Сравнительный анализ различий в проявлении компонентов ЖК на различных этапах принятия и решения задач экзистенциально-личностного развития в молодости проводился с помощью критерия углового преобразования Фишера (ϕ^*). Это позволило нам установить, какой из компонентов является доминирующим в рамках того или иного этапа решения задач развития.

Выявлена динамика различий доминирующего компонента ЖК в принятии и решении задачи «Осмысление своего “Я” как уникального» (табл. 2). Различия значимы при $p \leq 0,01$ (по критерию углового преобразования Фишера (ϕ^*)).

Таблица 2

Различия в доминирующем компоненте ЖК на различных стадиях и этапах решения задачи «Осмысление своего «Я» как уникального», при $p \leq 0,01$

Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	Возрастные группы			
		18-21 год	22-24 года	25-29 лет	30-33 года
Принятие задачи	Представление о желаемом				
	Мотивация				
	Целеполагание				
	Анализ условий				
Поиск и выбор решения задачи	Поиск решения				
	Выработка стратегий				
	Выбор стратегии				
Реализация					
Результат					

Условные обозначения:

Когнитивный компонент ЖК –



Мотивационный компонент ЖК –



Аффективный компонент ЖК –



Поведенческий компонент ЖК –



Установлено, что на **стадии принятия** задачи «Осмысление своего «Я» как уникального» доминирующим выступает *когнитивный* компонент ЖК. Существенные различия выявлены у молодых людей в возрасте 18–21 года и 30–33 лет: аффективный компонент является доминирующим на этапе представления о том, какого результата они стремятся достичь. *Мотивационный* компонент выступает доминирующим вместе с когнитивным на этапе мотивации в достижении желаемого, а для возрастной группы 22–24 лет и на этапе целеполагания. *Поведенческий* компонент доминирует на этапах мотивации, целеполагания и анализа условий задачи в группе 30–33-летних, а также на этапе целеполагания в группе 18–21-летних.

Обнаружено, что на **стадии поиска и выбора решения** задачи «Осмысление своего «Я» как уникального» доминирующим выступает *поведенческий* компонент ЖК. *Мотивационный* и *поведенческий* компоненты проявляются в возрастной группе молодых людей 22–24 лет на этапах выработки и выбора стратегии решения. Актуализация *когнитивного* компонента ЖК характерна для молодых людей в возрасте 18–21 года на этапах поиска решения и выработки стратегии, а для молодых людей в возрасте 30–33 лет – на этапе выработки стратегии. Для 25–29-летних когнитивный компонент является доминирующим на этапе поиска решения задачи.

На стадиях **реализации выбранной стратегии и оценки и прогноза результата поведенческий** компонент является доминирующим. Вместе с когнитивным он проявляется только в возрастной группе 30–33-летних и в оценке результата в группе 25–29-летних.

Выявлены различия в доминирующем компоненте ЖК в принятии и решении задачи **«Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов»** (табл. 3). Различия значимы при $p \leq 0,01$ (по критерию углового преобразования Фишера (φ^*)).

Таблица 3

Различия в доминирующем компоненте ЖК на различных стадиях и этапах решения задачи «Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов», при $p \leq 0,01$

Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	Возрастные группы			
		18-21 год	22-24 года	25-29 лет	30-33 года
Принятие задачи	Представление о желаемом				
	Мотивация				
	Целеполагание				
	Анализ условий				
Поиск и выбор решения задачи	Поиск решения				
	Выработка стратегий				
	Выбор стратегии				
Реализация					
Результат					

Условные обозначения:

Когнитивный компонент ЖК –



Мотивационный компонент ЖК –



Аффективный компонент ЖК –



Поведенческий компонент ЖК –



Установлено, что на **стадии принятия задачи** «Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов» *когнитивный* и *поведенческий* компоненты являются доминирующими. Исключения составляют такие этапы, как: представление о желаемом у молодых людей в возрасте 22–29 лет; мотивация и целеполагание в группе 25–29-летних; анализ условий – в группе 22–24-летних. В возрастной группе 30–33-летних когнитивный и мотивационный компоненты выступают как доминирующие при анализе условий решения задачи развития. У молодых людей в возрасте 18–21 года на двух первых этапах доминируют сразу три компонента ЖК: на этапе представления о желаемом – *когнитивный, аффективный и мотивационный*, а на этапе мотивации – *когнитивный, мотивационный и поведенческий*.

Выявлено, что на **стадии поиска и выбора решения задачи** «Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов» *поведенческий* компонент выступает доминирующим. Однако для молодых людей в возрасте 22–24 лет этап поиска решения задачи связан с доминирующим проявлением *когнитивного* компонента. *Когнитивный и поведенческий* компоненты ЖК являются доминирующими у молодых людей в возрасте 18–21 года при поиске решения и выработке стратегий, а у 30–33-летних – при поиске решения.

На стадиях **реализации выбранной стратегии и оценки и прогноза результата** *поведенческий* компонент является доминирующим. Исключение составляет стадия оценки и прогноза результата у молодых людей в возрасте 25–33 лет.

Выявлены различия в доминирующем компоненте ЖК в принятии и решении задачи «**Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей**» (табл. 4). Различия значимы при $p \leq 0,01$ (по критерию углового преобразования Фишера (φ^*)).

Установлено, что на **стадии принятия задачи** «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей» различий в выраженности компонентов ЖК нет, исключение составляет *аффективный* компонент, проявляющийся на этапе представления о желаемом у молодых людей в возрасте 18–24 лет. Его доминирующее проявление выявлено в группе 18–21-летних. *Когнитивный* компонент ЖК является доминирующим на этапах: представления о желаемом у 25–33 летних; целеполагания – у 18–21-летних; анализа условий – у 18–24-летних. Совместно с *мотивационным*, он доминирует на этапах целеполагания и анализа условий у молодых людей в возрасте 30–33 лет, а с *поведенческим* – на этапе анализа условий в группе 25–29 лет. На этапе целеполагания в группе 22–24-летних доминирующими выступают мотивационный и поведенческий компоненты.

Обнаружено, что на **стадии поиска и выбора решения задачи** «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей» *поведенческий* компонент выступает доминирующим. Однако на этапе поиска решения задачи выявлены различия по возрастным группам. Так, для 18–21-летних доминирующими, помимо поведенческого, выступают *когнитивный и мотивационный*; для 25–29-летних – *когнитивный*. Для молодых людей в возрасте 30–33 лет на этапе поиска решения доминирует *когнитивный* компонент. Совместно с поведенческим, *мотивационный* компонент ЖК доминирует в группе 25–29-летних на этапе выбора стратегии решения задачи и в группе 30–33-летних на этапе выработки стратегии решения.

Таблица 4

Различия в доминирующем компоненте ЖК на различных стадиях и этапах решения задачи «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей», при $p \leq 0,01$

Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	Возрастные группы			
		18–21 год	22–24 года	25–29 лет	30–33 года
Принятие задачи	Представление о желаемом				
	Мотивация				
	Целеполагание				
	Анализ условий				
Поиск и выбор решения задачи	Поиск решения				
	Выработка стратегий				
	Выбор стратегии				
Реализация					
Результат					

Условные обозначения:

Когнитивный компонент ЖК –
Аффективный компонент ЖК –



Мотивационный компонент ЖК –
Поведенческий компонент ЖК –



На стадиях **реализации выбранной стратегии и оценки и прогноза результата** поведенческий компонент является доминирующим. Однако **аффективный, поведенческий и когнитивный** компоненты проявляются на стадии реализации выбранной стратегии в группе 18–21-летних. В возрастной группе 25–29 лет, помимо поведенческого, на стадии реализации выбранной стратегии доминирует также **мотивационный** компонент, а на стадии оценки и прогноза результата – **когнитивный**. Доминирование **поведенческого и мотивационного** компонентов также зафиксировано в группе 30–33-летних на стадии оценки и прогноза результата.

Установлено, что на стадии принятия возрастной задачи доминирующими являются **когнитивный, мотивационный и поведенческий** компоненты, а стадиях поиска решения, его выбора, реализации, оценки и прогноза результата – **поведенческий**.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что динамика функционирования ЖК в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития представляет собой переход от мотивационно-поведенческой стратегии к когнитивно-поведенческой и зависит от ее актуальности для личности.

Установлено, что поведенческий компонент доминирует на стадиях выбора стратегии решения и ее реализации, способствуют оценке и коррекции результата и стратегии поведения. Однако в ходе принятия задач, помимо когнитивного компонента, актуализируется мотивационный и поведенческий. Мотивационный и аффективный компоненты проявляются в формировании мотивации и системы целей в решении задач и представления о том, к какому результату личность стремится.

На **стадии принятия изучаемых задач** выявлено доминирование когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов ЖК. Исследование этапов принятия задач позволяет несколько конкретизировать результаты в различных возрастных группах. Так, для молодых людей в возрасте 18–24 лет *представление о желаемом* связано с актуализацией когнитивного и аффективного компонентов. Возможно, осознание противоречия между желаемым, действительным и возможным оказывается тесно связано с эмоциональным и личностным отношением к желаемому результату, его осмыслением в контексте накопленного опыта. Для молодых людей в возрасте 25–33 лет представление о желаемом результате более связано с обращением к индивидуальному знанию и накопленному опыту. Возможно, с возрастом именно индивидуальный опыт и сформированная система знаний выступают источником сознательной активности личности в обнаружении противоречия между желаемым и действительным. Можно предположить, что до 25 лет эмоциональное отношение к задачам развития сопровождается идеализацией в оценке возможного и желаемого результатов.

Мотивированность молодых людей в возрасте 18–24 лет на принятие и решение задач связана с проявлением мотивационного компонента, наделением задач личностным смыслом. Однако в группе молодых людей 25–33 лет наблюдается преобладание когнитивного и поведенческого компонентов. Можно предположить, что с возрастом вовлеченность в решение задач развития оказывается детерминированной не только устремлениями личности, но и обобщенными автобиографическими знаниями о задаче и о необходимости ее решения для достижения желаемого направления развития и саморазвития.

Автобиографические знания и накопленный жизненный опыт определяют *систему целей* в разрешении задачи, также позволяют проанализировать *условия ее решения* и выявить то неизвестное, которое делает невозможным использование ранее созданных стратегий поведения. Проявление осознанной активности в целеполагании и анализе условий способствует обогащению жизненного опыта, позволяет реинтерпретировать накопленные знания в зависимости от актуальной ситуации. Стоит отметить, что с возрастом существенных изменений в динамике компонентов ЖК на этих этапах не выявлено.

Обнаружено, что в отличие от задач развития «Осмысление своего «Я» как уникального» и «Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов» в принятии задачи «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей» наблюдается доминирование мотивационного компонента ЖК на этапах целеполагания и анализа условий задачи вне зависимости от возраста. Можно предположить, что осознанное отступление от идеализации своих возможностей и актуальных условий невозможно без ориентации личности на самопонимание и самоосуществление в жизни.

На **стадии поиска и выбора решения изучаемых задач** доминирующим компонентом является поведенческий. Сравнительный анализ динамики компонентов ЖК на различных

этапах решения позволил получить ряд значимых результатов. *Поиск решения и выработка стратегии* решения для молодых людей в возрасте 18–21 года связана с доминированием когнитивного и поведенческого компонентов. Это может говорить о том, что в поиске возможных путей решения задач и выработке стратегий решения молодые люди опираются на имеющиеся автобиографические знания, обогащающиеся и изменяющиеся посредством их активности, экспериментировании с актуальными условиями, в которых задача решается, и своими возможностями в достижении желаемого.

Поиск решения задач развития связан с проявлением когнитивного компонента у молодых людей в возрасте 22–24 лет и 30–33 лет. Это может говорить о том, что для молодых людей этого возраста накопленные автобиографические знания выступают полем для поиска недостающего знания. Реинтерпретация знаний и жизненного опыта представляет для них актуальный источник нового знания. Выдвинутое предположение подтверждается доминированием поведенческого компонента в предшествующие периоды (18–21 год и 25–29 лет), а также доминированием поведенческого компонента ЖК после 22 лет на этапе *выработки стратегии решения* задачи. Возможно, свободное экспериментирование в части совершения конкретных действий в решении задач формирует базу для переосмысления накопленных знаний, равно как и активное взаимодействие с социокультурной действительностью, что формирует актуальные варианты стратегий решения задач экзистенциально-личностного развития. Схожие результаты были получены в исследованиях культурного жизненного сценария A. Bohn, D. Berntsen, S. Janssen, S. Haque, D. P. McAdams, B. D. Olson и других, когда поиск культурных прецедентов определяет успешность в достижении субъективно значимого результата [23; 24; 28].

Выбор стратегии решения задачи вне зависимости от возраста связан с доминированием поведенческого компонента ЖК. Можно предположить, что выбор стратегии решения сопряжен с осознанной активностью личности в выработке конкретных умений и навыков, определяющих успешность планируемой стратегии.

Выявлено, что в поиске и выборе решения задачи развития «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей» в отличие от «Осмысления своего “Я” как уникального» и «Выработки жизненного проекта и построения конкретных жизненных планов» в принятии задачи наблюдается проявление мотивационного компонента ЖК на этапе поиска решения у молодых людей в возрасте 18–21 года, выработке стратегии решения – в группе 30–33-летних, выборе стратегии решения – в группе 25–29-летних. Это может говорить о том, что именно в эти возрастные отрезки возникает стремление личности преодолеть возрастное противоречие. Полученные результаты согласуются с Е. Е. Сапоговой, В. И. Слободчикова, Е. Л. Солдатовой, D. Levinson, описывающих такие возрастные особенности периода, как постепенный отказ от идеализации и стремление увязать мечты и реальность [16; 18; 19; 27].

На стадиях **реализации выбранной стратегии и оценки и прогноза результата** поведенческий компонент является доминирующим. Можно предположить, что реализация, оценка и прогноз в отношении результата решения задачи связаны с сознательной активностью личности, ее свободным взаимодействием с окружающей действительностью. Возможно, это также отражает ориентацию в решении задачи на реализацию конкретной деятельности.

Сравнительный анализ по возрастным группам позволил выявить ряд значимых отличий, требующих отдельной интерпретации. Так, после 25 лет оценка достигнутого результата и его соответствие прогнозируемому связаны с проявлением когнитивного и поведенческого компонентов. Это может говорить о том, что с возрастом стратегия решения задачи изменяется, корректируется в соответствии с анализом достигнутого результата и желаемого, прогнозируемого.

Значимых различий в решении задач развития «Рационализация и операционализация мечтаний, идеалов и фактических целей», «Осмысление своего “Я” как уникального» и «Выработка жизненного проекта и построение конкретных жизненных планов» не выявлено.

Выявлено, что в *принятии* задач экзистенциально-личностного развития, актуальных для молодых людей вне зависимости от возрастной группы, доминирует *мотивационный и аффективный* компоненты ЖК.

В *решении* актуальных задач развития наблюдается доминирование *поведенческого* компонента ЖК на стадиях поиска и выбора решения, реализации и оценки результата. Это может говорить о том, что молодые люди эмоционально и личностно вовлечены в принятие и

решение актуальных задач экзистенциально-личностного развития и проявляют активность, направленную на достижение эмоционально насыщенного представления о желаемом результате. В принятии и решении актуальных задач развития они используют мотивационно-поведенческую стратегию.

В ситуации, когда актуальность задачи экзистенциально-личностного развития не является выраженной, в ее принятии и решении молодые люди ориентированы на когнитивно-поведенческую стратегию. Принятие задачи развития сопровождается доминированием когнитивного компонента ЖК, а поиск и выбор ее решения, реализация и оценка результата – поведенческого компонента ЖК. Принятие и решение задачи развития представляет собой ее осмысление и формирование стратегии решения на основе накопленных автобиографических знаний и знаний, приобретаемых в ходе активности личности.

Заключение. Таким образом, изучение процесса принятия и решения возрастной задачи с позиции отечественной теории решения проблемных задач и психологии мышления позволяет поэтапно проанализировать механизм экзистенциально-личностного развития в молодости.

Выводы:

1. Динамика функционирования жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития, актуальных для молодых людей в возрасте 18–33 лет, представляет собой переход от мотивированного и эмоционально насыщенного принятия возрастной задачи к формированию стратегии ее решения, выстроенных на основе накопленного опыта – мотивационно-поведенческая стратегия.

2. Динамика функционирования жизненной компетентности в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития, не отличающихся своей актуальностью, представляет собой переход от осмысленного принятия через систему накопленных знаний к ее решению посредством обнаружения противоречия между актуальными знаниями и стратегиями, имеющимися у субъекта, и условиями решения задачи к формированию новых знаний и стратегии ее решения – когнитивно-поведенческая стратегия.

3. С возрастом (после 25 лет) в принятии и решении задач экзистенциально-личностного развития характерно доминирование когнитивно-поведенческой стратегии, когда автобиографические знания выступают основой в формировании стратегии поведения, но в это же время они переосмысливаются и реинтерпретируются в соответствии с вновь полученным жизненным опытом.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Проблема индивидуальности в психологии / К. А. Абульханова // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009. С. 14–63.
2. Белорусец А. С. Подходы к выделению структуры психологического возраста и их объяснительно-описательный потенциал по отношению к старости / А. С. Белорусец, Ю. И. Фролов // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 50–60.
3. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. М. : Инст. Практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. 392 с. (Психологи Отечества).
4. Давыдова Е. Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Ю. Давыдова, А. Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 120–130.
5. Дячук В. И. Определение критериев, показателей и уровней сформированности жизненной компетентности старшеклассников во внеурочной деятельности // Концепт. 2018. № 6 (июнь). С. 33–43.
6. Еремина А. А. Проблема формирования жизненной (социальной) компетентности у обучающихся с тяжелыми, множественными нарушениями развития / А. А. Еремина // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2019. № 1. С. 25–29.
7. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э. Ф. Зеер // Синергетика в психологии профессионального развития : сб. науч. трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2004. С. 24–39.
8. Иванкова Д. Л. Изучение жизненной компетентности личности в контексте принятия и решения возрастных задач / Д. Л. Иванкова // Сборник статей. Серия: Методология, история и теория психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова. М. : Институт психологии РАН, 2019 (6). С. 376–384.

9. Иванкова Д. Л. Методика оценки жизненной компетентности / Д. Л. Иванкова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. 2019 (а). № 3 (март). ART 2709. (0,5 п/л).
10. Клементьева М. В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 1. С. 14–23.
11. Клементьева М. В. Теоретико-методологический Смысл понятия «Ресурс развития» взрослого человека // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 326–336.
12. Кожина М. А. Особенности формирования жизненной компетентности детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями / М. А. Кожина // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 46-1. С. 53–56.
13. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни : Развитие человека между детством и старостью : пер. с нем. / Б. Ливехуд. Калуга : Духовное познание, 1994. 217 с.
14. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. СПб. : Прайм – еврознак, 2002. 656 с.
15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2003. 512 с. (Мастера психологии).
16. Сапогова Е. Е. Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте / Е. Е. Сапогова. М. : Генезис, 2016 (6). 309 с. Серия: Расширение горизонтов.
17. Сергеев И. С. Методы и формы компетентностного обучения / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. URL: <http://www.myshared.ru/slide/56544/#> (дата обращения: 06.10.2016).
18. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с. (Основы психологической антропологии; Кн. 2) (Для высших учебных заведений).
19. Солдатова Е. Л. Психология нормативных кризисов взрослости : монография / Е. Л. Солдатова. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. 281 с.
20. Толстых Н. Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2015. № 4 (88). С. 7–24.
21. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. М. : Академия, 2006. 208 с.
22. Щукина М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / М. А. Щукина. СПб, 2015. 355 с.
23. Bohn A. & Berntsen D. Cultural life scripts and the development of personal memories. In P. Bauer and R. Fivush (eds.), *handbook of the development of children's memory*. Pp. 626–644. Chichester : John Wiley & Sons, 2013.
24. Janssen S., Haque S. Cultural life scripts in autobiographical memory. 2015.
25. Kruse A. Active Ageing: Solidarity and Responsibility in an Ageing Society. Centre for European Studies, 2013. 56 p.
26. Künemund H., Fachinger U. Alter und Technik: Sozialwissenschaftliche Befunde und Perspektiven. 2018. DOI: 10.1007/978-3-658-21054-0.
27. Levinson D. The seasons of a man's life / D. Levinson. N. Y., 1990.
28. McAdams D. P., Olson B. D. Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course (January 2010). *Annual Review of Psychology*. Vol. 61. Pp. 517–542. 2010. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1601156>. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100507.
29. Staudinger U. M., Glück J. Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62. 2011. Pp. 215–241.
30. Життєва компетентність особистості : Наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. К. : Богдана, 2003. 520 с.

Life competence as a resource for existential and personal development in youth

D. L. Ivankova

correctional colony No. 2 of the Federal Penitentiary Service of the Tula region.
Russia, Tula. E-mail: laz@inbox.ru

Abstract. The article presents an empirical study of the mechanism of functioning of life competence in accepting and solving problems of existential and personal development in youth. Research hypothesis: functionally, the dynamics of life competence in accepting and solving problems of existential and personal development is a transition from a motivational and behavioral strategy to a cognitive and behavioral one. The most typical tasks of existential and personal development are: 1) understanding one's "I" as unique; 2) developing a

life project and building life plans; 3) rationalization and operationalization of dreams, ideals, and actual goals. The study involved young people aged 18 to 33 years. Assessment of the level of development of life competence was carried out using the author's "Life stories" method, which allows us to study the following indicators: cognitive (autobiographical knowledge about the development task), affective (emotional attitude to the process and result of the development task), motivational (motives and aspirations in solving the development task), behavioral (strategies for solving the development task). A comparative analysis was performed using the Fisher's φ -test, Mann-Whitney's U – test, and Wilcoxon's T-test. It is proved that in the functioning of life competence in accepting and solving problems of existential and personal development, there are two strategies – motivational – behavioral and cognitive-behavioral. Their manifestation depends on the relevance of the development task for the individual. With age (after 25 years) the cognitive-behavioral strategy dominates. The results obtained expand the understanding of the process of making and solving problems of existential and personal development and demonstrate both its individual characteristics and the dynamics of the functioning of life competence as a psychological resource for personal development.

Keywords: existential-personal development, life competence, youth, the challenge of development, the stage of decision of task of development.

References

1. Abul'hanova K. A. *Problema individual'nosti v psilogii* [Problem of identity in psychology] / K. A. Abul'hanova // *Psihologiya individual'nosti: Nove modeli i koncepcii* – Psychology of personality: New models and concepts / ed. by E. B. Starovoytenko, V. D. Shadrikova. M. Moscow University of Psychology and Social Sciences. 2009. Pp. 14–63.
2. Belorusec A. S. *Podhody k vydeleniyu struktury psihologicheskogo vozrasta i ih ob "yasnitel'no-opisatel'nyy potencial po otnosheniyu k starosti* [Approaches to the selection of the structure of psychological age and their explanatory and descriptive potential with respect to old age] / A. Beloruset, I. Frolov // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural-historical psychology. 2011. No. 3. Pp. 50–60.
3. Brushlinskij A. V. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie: izbrannye psihologicheskie trudy* [Subject: thinking, teaching, imagination: selected psychological works] / A. V. Brushlinsky. M. Inst. of Practical Psychology; Voronezh. MODEK. 1996. 392 p. (Psychologists of the Fatherland).
4. Davydova E. Yu. *Zhiznennyye kompetencii v kontekste planirovaniya obucheniya detej s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra* [Life competencies in the context of planning education for children with autistic spectrum disorders] / E. Yu. Davydova, A. B. Sorokin // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2016. Vol. 21. No. 3. Pp. 120–130.
5. Dyachuk V. I. *Opredelenie kriteriev, pokazatelej i urovnej sformirovannosti zhiznennoj kompetentnosti starsheklassnikov vo vneurochnoj deyatel'nosti* [Determination of criteria, indicators and levels of formation of life competence of high school students in extracurricular activities] // *Koncept* – Concept. 2018. No. 6 (June). Pp. 33–43.
6. Eremina A. A. *Problema formirovaniya zhiznennoj (social'noj) kompetentnosti u obuchayushchihya s tyazhelymi, mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Problem of formation of life (social) competence in students with severe, multiple developmental disorders] / A. A. Eremina // *Vestnik gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta* – Herald of the State University of Humanities and Technology. 2019. No. 1. Pp. 25–29.
7. Zeer E. F. *Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podhod* [Professional and educational space of the individual: a synergetic approach] / E. F. Zeer // *Sinergetika v psilogii professional'nogo razvitiya: sb. nauch. trudov* – Synergetics in the psychology of professional development: collection of scientific works / Russian State Prof. - Ped. Un-t; ed. by E. F. Zeer. Yekaterinburg. RSPPU 2004. Pp. 24–39.
8. Ivankova D. L. *Izuchenie zhiznennoj kompetentnosti lichnosti v kontekste prinyatiya i resheniya voznastnykh zadach* [Study of life competence of a person in the context of making and solving age-related problems] / D. L. Ivankova // *Sbornik statej. Seriya: Metodologiya, istoriya i teoriya psilogii* – Collection of articles. Series: Methodology, history and theory of psychology / ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Harlamenkova. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2019 (b). Pp. 376–384.
9. Ivankova D. L. *Metodika ocenki zhiznennoj kompetentnosti* [Methodology for assessing life competence] / D. L. Ivankova // *Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyy nauchnyy zhurnal* – Letters to the Emissia.Offline (The Emissia. Offline Letters): an electronic scientific journal. 2019 (a). No. 3 (March). ART 2709. (0.5 p / l).
10. Klement'eva M. V. *Biograficheskaya refleksiya kak resurs samorazvitiya vzroslykh lyudej* [Biographical reflection as a resource for self-development of adults] // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural and historical psychology. 2016. Vol. 12. No. 1. Pp. 14–23.
11. Klement'eva M. V. *Teoretiko-metodologicheskij Smysl ponyatiya "Resurs razvitiya" vzroslogo cheloveka* [Theoretical and methodological Meaning of the concept of "Development Resource" of an adult] // *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki* – News of TulSU. Humanities. 2012. No. 2. Pp. 326–336.
12. Kozhinova M. A. *Osobennosti formirovaniya zhiznennoj kompetentnosti detej mladshhego shkol'nogo vozrasta s intellektual'nyimi narusheniyami* [Features of formation of life competence of children of primary

school age with intellectual disabilities] / M. A. Kozhinova // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* – Trends in the development of science and education. 2019. No. 46–1. Pp. 53–56.

13. Livehud B. *Krizisy zhizni – shansy zhizni : Razvitie cheloveka mezhdu detstvom i starost'yu : per. s nem.* [Crises of life-chances of life : Human development between childhood and old age: transl. from German] / B. Livehud. Kaluga. Duhovnoe poznanie. 1994. 217 p.

14. Rean A. A. *Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti* [Human psychology from birth to death]. SPb. Prime-euroznak. 2002. 656 p.

15. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie: Chelovek i mir* [Being and consciousness: Man and the world] / S. L. Rubinstein. SPb. Piter. 2003. 512 p. (Masters of psychology).

16. Sapogova E. E. *Territoriya vzroslosti: gorizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste* [Territory of adulthood: horizons of self-development in adulthood] / E. E. Sapogova. M. Genesis. 2016 (b). 309 p. Series: Expanding horizons.

17. Sergeev I. S. *Metody i formy kompetentnostnogo obucheniya* [Methods and forms of competence training] / I. S. Sergeev, V. I. Blinov. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/56544/#> (date accessed: 06.10.2016).

18. Slobodchikov V. I. *Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze : uchebnoe posobie* [Psychology of human development. Development of subjective reality in ontogenesis : textbook] / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev; Orthodox St. Tikhon's Humanitarian University. M. PSTSU. 2013. 395 p. (Fundamentals of psychological anthropology; Book 2) (For higher educational institutions).

19. Soldatova E. L. *Psihologiya normativnykh krizisov vzroslosti : monografiya* [Psychology of normative crises of adulthood : monograph] / E. L. Soldatova. Chelyabinsk. SUSU. 2005. 281 p.

20. Tolstykh N. N. *Sovremennoe vzroslenie* [Modern growing up] // *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* – Consultative psychology and psychotherapy. M. Moscow State Psychological and Pedagogical University. 2015. No. 4 (88). Pp. 7–24.

21. Huhlaeva O. V. *Psihologiya razvitiya: molodost', zrelost', starost' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Psychology of development: youth, maturity, old age : textbook for students of higher institutions] / O. V. Huhlaeva. M. Academia. 2006. 208 p.

22. Shchukina M. A. *Psihologiya samorazvitiya lichnosti: sub"ektivnyj podhod : dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.13* [Psychology of personal self-development: a subjective approach : dis. ... Dr. of Psychological Sciences : 19.00.13] / M. A. Shchukina. SPb. 2015. 355 p.

23. Bohn A. & Berntsen D. Cultural life scripts and the development of personal memories. In P. Bauer and R. Fivush (eds.), *handbook of the development of children's memory*. Pp. 626–644. Chichester. John Wiley & Sons, 2013.

24. Janssen S., Haque S. *Cultural life scripts in autobiographical memory*. 2015.

25. Kruse A. *Active Ageing: Solidarity and Responsibility in an Ageing Society*. Centre for European Studies, 2013. 56 p.

26. Künemund H., Fachinger U. *Alter und Technik: Sozialwissenschaftliche Befunde und Perspektiven*. 2018. DOI: 10.1007/978-3-658-21054-0.

27. Levinson D. *The seasons of a man's life* / D. Levinson. N. Y., 1990.

28. McAdams D. P., Olson B. D. *Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course* (January 2010). *Annual Review of Psychology*. Vol. 61. Pp. 517–542. 2010. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1601156>. DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100507.

29. Staudinger U. M., Glück J. *Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field*. *Annual Review of Psychology*, 62. 2011. Pp. 215–241.

30. Життєва компетентність особистості : Наук.-метод. посіб. – Life's competence of special education: Science.-method. posib. / edited by L. V. Sohan. K. Bogdana. 2003. 520 p.

УДК 159.9

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.049

Специфика проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности

А. В. Еремеева

аспирант кафедры общей психологии, Казанский Федеральный (Приволжский) университет.
Россия, г. Казань. E-mail: alina_ermeeva@list.ru

Аннотация. Во всем мире происходит интеллектуализация труда, возрастает потребность в специалистах, обладающих высоким уровнем квалификации, способностью инициировать свою активность и действовать самостоятельно, принимать важные решения и брать ответственность за них, то есть быть субъектами собственной жизнедеятельности. Возникает необходимость изучения факторов, которые способствуют развитию в личности данных свойств. Согласно теории самодетерминации, одним из таких факторов является психологическая потребность в автономии – стремление человека чувствовать себя инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать свое поведение, действовать в гармонии с собой. Соответственно, приобретает особую актуальность изучение влияния степени удовлетворенности потребности в автономии на этапах становления субъекта как профессионала, т. е. в процессе образования. Целью исследования является определение специфики проявлений субъектности в ситуациях автономности и неавтономности действий человека в образовательном процессе. Респонденты ($n = 115$) в форме свободного эссе описывали полярную по характеру мотивации (внешняя или внутренняя) свою активность в университете. Для обработки данных использовался метод контент-анализа текста. Выявлены следующие признаки, отличающие ситуации автономности и неавтономности действий субъекта: эмоциональные, интеллектуально-эмоциональные, психофизиологические проявления психических состояний, волевые усилия, процессуальные и результирующие параметры ситуаций (ценность ситуации), фактор времени в ситуации (восприятие времени, скорость работы, прокрастинация), оптимальность состояния по отношению к деятельности (включенность в ситуацию, погруженность в работу, самоотдача), раскрытие творческого потенциала автора, внутренняя или внешняя атрибуция успеха или неудачи, влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми, запоминание или забывание материала, полученного в ситуации, влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора, применение приобретенного опыта в дальнейшем. Область применения полученных результатов – подготовка будущих научных и педагогических кадров в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: субъект, субъектность, проявления субъектности, психическое состояние, потребность в автономности, теория самодетерминации.

Научно-технический прогресс существенно повлиял на профессиональную сферу деятельности. Современные работодатели стали предъявлять повышенные требования к уровню образования, квалификации и организованности специалистов. Теперь будущие сотрудники должны обладать способностью самостоятельно контролировать и регулировать рабочий процесс, принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях и нести ответственность за них. Поэтому изучение факторов, которые способствуют формированию в личности данных свойств и характеристик, становится одним из приоритетных направлений психологии. По мнению Э. Деси и Р. Райана, авторов теории самодетерминации, одним из таких факторов является психологическая потребность в автономии – стремление человека к независимому самостоятельному выбору направлений развития своей личности [26; 27]. Именно потребность в автономии лежит в основе внутренне мотивированного поведения, которое проявляется в свободном включении и участии человека в деятельности, совершаемой по собственной инициативе, то есть на основе собственного выбора. Удовлетворение потребности в автономии – необходимое условие для развития личности, ее психологического благополучия и здоровья и эффективности в различных видах деятельности, в том числе в профессиональной, научно-исследовательской и педагогической, что особенно важно для аспирантов. В связи с этим становится востребованным исследование специфики проявлений субъектности в ситуациях с наибольшей автономностью и ее отсутствием, что и определяет актуальность выбранной темы.

В теории самодетерминации доказана ведущая роль автономности человека в различных видах деятельности как для ее эффективности, так и для развития и психологического

благополучия человека. Вместе с тем в рамках данной теории при анализе автономности не использовался качественный анализ феноменологических описаний, который способен дать более широкое понимание о влиянии удовлетворенности потребности в автономии на проявления субъектности в ситуациях обучения в университете. Описания автономности деятельности человека в теории самодетерминации не совмещались с исследованием проявлений субъектности при сравнении ситуаций наибольшей автономности и ее отсутствия. Теоретически значимо соединить ранее разрозненные составляющие, а именно представления об автономности, проявлениях субъектности и качественный способ анализа феноменологического описания ситуаций, в одном исследовании.

В философии понятие автономности определялось через категорию субъекта и изначально использовалось в политике. Кант первым распространил понятие автономности на сферу личностных качеств человека, а не государства. Философ рассматривал автономность как свойство индивидуального субъекта, подразумевая под ней стержень свободы и независимости человека. Под влиянием буржуазной революции Кант создал трансцендентальную теорию познания, в которой сформулировал новый взгляд на субъект и объект познания и отношения между ними. В качестве субъекта Кант рассматривает трансцендентальное сознание, а в роли объекта – предмет, созданный им. Подобная трактовка категорий субъекта, объекта и их взаимосвязи сохраняется в гносеологии до сих пор [13].

В психологии существует проблема определения категориального статуса понятия субъекта. Причина заключается в многозначности и недостаточной разработанности данного термина. Л. С. Рубинштейн связывает категорию субъекта с понятием личности: «...личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания – тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» [18]. К. А. Абульханова-Славская считает, что субъект – не идеал, а лишь постоянное движение к нему личности путем конструктивного разрешения противоречий, поскольку только в процессе приобретения опыта конструктивного разрешения противоречий человек становится субъектом [2]. А. В. Брушлинский утверждает, что субъект – человек, обладающий психикой, не отдельные психические качества, виды активности, а сам человек – общающийся, деятельный [6]. Согласно В. В. Знакову, субъект – активный и сознательный творец своей жизни, а в категории субъекта воплотились представления психологов о качественно определенном способе самоорганизации, саморегуляции личности, согласовании внешних и внутренних условий осуществления деятельности, то есть, в конечном счете, бытия человека [9]. Таким образом, под категорией субъекта, прежде всего, понимается человек как носитель деятельности, общения и познания.

Между категорией субъекта и понятием автономности существует глубокая содержательная связь. Автономность, самостоятельность и независимость считаются определяющими качествами для субъекта, поскольку данные черты наиболее точно характеризуют последнего в классическом понимании как активного деятеля. А. В. Брушлинский рассматривает категорию субъекта как человека на высшем уровне развития активности, целостности (системности), автономности [5]. Все это заставляет думать, что в психологии, как и в философии, автономность является атрибутивным качеством субъекта деятельности. Г. С. Прыгин отмечает, что истинно «субъектная» активность может проявляться в деятельности, порожденной исключительно внутренними, собственными потребностями осознанно, свободно выбранной личностью, причем сам процесс и результат деятельности всегда переживается личностью эмоционально [16]. Соответственно, человек может в полной мере проявить субъектность лишь в активности, удовлетворяющей его психологическую потребность в автономии. По отношению к контексту образования созвучна этому позиция Н. Ф. Коряковцевой, которая под автономностью подразумевает способность субъекта самостоятельно выполнять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществлять рефлекссию и коррекцию, накапливать индивидуальный опыт, принимать квалифицированные решения без помощи преподавателя и принимать на себя его функции [11].

Взаимосвязь категорий субъекта и личности также является одним из наиболее дискуссионных и важных вопросов в психологии. Существует два подхода к решению данной проблемы: акмеологический и эволюционный. В акмеологическом подходе субъект рассматривается как вершина развития личности. Представитель данного подхода К. А. Абульханова-Славская определяет субъект как гармоничную, самореализующуюся личность, достигшую вершины в «иерархическом» развитии. Исследователь отмечает, что личность становится субъектом, когда она выступает таким центром самоорганизации и саморегуляции, который

позволяет ей соотноситься с действительностью целостным, а не парциальным образом» [3]. Эволюционный подход предполагает постепенное развитие человека как субъекта. Е. А. Сергиенко предлагает разрешить противоречия между двумя подходами при помощи континуально-генетического принципа к анализу развития субъектности на основе системно-субъектного подхода [17]. В рамках этого подхода Е. А. Сергиенко рассматривает личность как стержневую структуру субъекта, которая задает общее направление самоорганизации и саморазвитию [21]. Соотношение категорий субъекта и личности представляется в виде командного и исполнительного звеньев, то есть личность задает направление движения, а субъект – его реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. В любом случае, личность и субъект – взаимосвязанные стороны человека. Последний выступает одновременно в роли активного деятеля как субъект деятельности и в качестве личности как субъекта собственной жизнедеятельности, автора своей жизни [14].

Обобщая взгляды отечественных исследователей, Г. С. Прыгин выделяет три ступени процесса развития личности в качестве субъекта [16]. Первая ступень – субъект деятельности или личность, способная проявить в деятельности высокий уровень эффективной самостоятельности и достигнуть при этом запланированного результата, соответствующего субъективным критериям успешности. Вторая ступень – субъект жизнедеятельности, который носит обобщающий характер, поскольку жизненный путь человека включает познание, деятельность, общение и другие проявления психической активности. Третья ступень – субъект нравственного развития, или высшая ступень духовного развития личности. Стоит отметить, что уже ранее понятие субъекта было успешно распространено на целостную жизнь человека [1; 19; 20].

Раскрывая категорию субъекта, невозможно обойти понятие субъектности и ее проявлений. Понятию субъектности, как и субъекта, свойственна полисемия. Субъектность интерпретируется как способ бытия человека (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) [23], характеристика активности (А. К. Осницкий) [15], способность к саморегуляции (А. О. Конопкин) [10], отношение к себе как к деятелю (Е. А. Волкова) [7]. Вместе с тем достаточно часто субъектность рассматривается как характеристика или качество личности. По мнению В. В. Знакова, З. И. Рябикиной и Е. А. Сергиенко, субъектность – это формальная характеристика личности, необходимая предпосылка ее становления [17]. При этом В. В. Знаков уточняет, что субъектность – сущностная характеристика психического, сопоставимая с биологическими и социальными характеристиками человека [8]. В. Д. Шадриков понимает под субъектностью системное качество личности, в основе которого лежит ряд конкретных характеристик и способностей, обеспечивающих возможность проявления личностью своей индивидуальности, субъективности, вопреки внешним противодействиям, и характеризующих ее как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т. д.) [25]. Л. А. Стахнева определяет субъектность как центральное образование человеческой реальности, которое возникает на определенном уровне развития личности и представляет новое системное качество, подразумевающее способность к самостоятельному жителтворчеству, способность производить изменения в мире и в самом себе [24]. Согласно А. В. Брушлинскому, субъектность как характеристика личности всегда включает отношение человека к собственным психическим процессам, свойствам и состояниям [5]. Очевидно, что под субъектностью преимущественно подразумевается специфическое качество личности, которое проявляется в ее способности к самодетерминации и саморазвитию.

Вопрос о проявлениях субъектности также требует разрешения. К. А. Абульханова-Славская предполагает, что субъектность выражается в способе интерпретации действительности и диспозиции, потому что особым качеством субъекта является его отношение к жизни как к личной проблеме [2]. Л. А. Стахнева считает, что субъектность человека проявляется в его деятельности, общении и самосознании [24]. Л. А. Карпенко дополняет проявления субъектности витальностью человека [12]. Согласно Е. А. Сергиенко, субъектность человека формируется и выражается в процессе осуществления трех функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной, а именно: понимания, континуума субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, контроля поведения и самопроизвольности [22]. По мнению В. Д. Шадрикова, в каждом виде деятельности субъектность проявляется по-своему, поскольку разные виды деятельности требуют решения различных задач. Если задачи деятельности требуют волевых усилий, то на первый план будут выходить волевые качества субъекта. Если требуется анализ внешнего материала, то на первый план будут выступать рефлексивные и интеллект-

туальные качества субъекта. Если задачи деятельности предполагают удержание или отстаивание собственной позиции и собственных интересов, то будут доминировать такие качества, как резистентность и устойчивость к внешним манипуляциям и давлению [25]. Было принято решение следовать положению В. Д. Щадрикова о приобретении субъектности качественного своеобразия в различных видах деятельности при сохранении общего ядра.

Поскольку между субъектом и автономностью есть взаимосвязь, то логично предположить, что существуют определенные отношения между субъектностью и автономностью. В психологии автономность понимаемая как самостоятельность, является одновременно атрибутивным качеством субъекта [16] и структурным элементом субъектности [4]. В частности, в этой последней роли автономность рассматривается для характеристики позиции в межличностных отношениях, наряду с пониманием и принятием другого, доминантностью и подчинением, нонконформизмом [4]. В структуре субъектности выделяют такие элементы, как: активность, креативность, целостность, рефлексивность, осознанность поведения, свободу, ответственность и внутренний локус контроля [4].

Проведенный анализ понятий субъекта, субъектности и автономности демонстрирует, что, несмотря на многообразие и противоречивость их определений в психологии, существует возможность установления их взаимоотношений. Так, под субъектом преимущественно понимается человек, проявляющий активность и самостоятельность в организации и выполнении деятельности и своей жизнедеятельности в целом. Понятие субъектности используется для обозначения способности человека быть субъектом деятельности, в том числе жизнедеятельности. Проявления субъектности могут быть разными в зависимости от вида осуществляемой деятельности и поставленных задач. Понятие автономности одновременно является атрибутивным или определяющим качеством субъекта и структурным элементом субъектности.

На основании проведенного теоретического анализа была выдвинута *гипотеза* о том, что существует специфика проявлений субъектности в ситуациях наибольшей автономности и в ситуациях ее отсутствия.

Цель исследования – выявить специфику проявлений субъектности в зависимости от преобладания автономности и неавтономности действий субъекта в различных ситуациях.

Ключевым вопросом для настоящей статьи станет вопрос о том, каковы проявления субъектности в ситуациях автономности и неавтономности при реализации процессов образования и включенных в этот процесс деятельностей.

Метод. В исследовании приняли участие 115 аспирантов Казанского университета, обучающиеся на информационно-математических и естественно-научных направлениях образования. В форме свободного эссе они описали две противоположные по преобладанию внешней и внутренней мотивации ситуации своей деятельности в университете и потом сравнили эти ситуации между собой по предложенным ими самими критериям. Для обработки данных использовались методы контент-анализа и частотный анализ текста.

Результаты. Первым этапом исследования стало выявление первоначальных критериев контент-анализа текста (смысловых единиц), которые различали описания ситуаций автономности и неавтономности. На втором этапе исследования на основе обобщения первоначальных критериев были выделены 13 вторичных категорий контент-анализа текста. Все эти категории в совокупности наиболее полно описывали характеристику различий ситуаций автономности как преобладания внутренней мотивации и неавтономности как преобладания внешней мотивации. На третьем этапе исследования были выявлены подкатегории, которые раскрывали содержание категорий и показывали их вариативность в ситуациях наибольшей автономности и ее отсутствия.

Среди 13 категорий были компоненты психических состояний (эмоциональные, интеллектуально-эмоциональные, волевые и психофизиологические) и процессуальные и результативные параметры ситуаций: ценность ситуации, фактор времени в ситуации (восприятие времени, скорость работы, прокрастинация), оптимальность состояния по отношению к деятельности (включенность в ситуацию, погруженность в работу, самоотдача), раскрытие творческого потенциала автора, внутренняя или внешняя атрибуция успеха или неудачи, влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми, запоминание или забывание материала, полученного в ситуации, влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора, применение приобретенного опыта в дальнейшем.

Внутри категорий, описывающих компоненты психических состояний, были выделены подкатегории на основе позитивной и негативной модальности. В результате были получены следующие подкатегории: позитивные и негативные эмоциональные, интеллектуально-эмоциональные, психофизиологические проявления и волевые усилия. По аналогии также были выделены другие четыре подкатегории: положительное или негативное влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора, влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми.

Категории, описывающие процесс протекания, эффективность и результативность деятельности, были поделены на подкатегории на основании наличия или отсутствия какого-либо признака. Так, были выделены следующие подкатегории: полезность и бесполезность, запоминание и забывание материала, полученного в ситуации, а также наличие и отсутствие прокрастинации, оптимальности состояния по отношению к деятельности, раскрытия творческого потенциала автора в ситуации.

Среди оставшихся категорий подкатегории были выявлены на основе других разнообразных критериев. В категории внутренней или внешней атрибуции успеха или неудачи были выявлены четыре подкатегории на основе положения локуса контроля субъекта и оценки результата его деятельности. Так, были получены следующие подкатегории: приписывание успеха внешним факторам; приписывание успеха внутренним факторам; приписывание неудачи внешним факторам и приписывание неудачи внутренним факторам. В категории восприятия времени были выделены подкатегории, исходя из субъективного ощущения скорости течения времени: ускоренное и замедленное восприятие времени. Категория скорости работы была разделена на подкатегории на основании темпа деятельности: высокая и низкая скорость работы.

В случае с категориями, описывающими компоненты психических состояний, было принято решение принимать за единицу анализа непосредственное упоминание состояния, представленное в тексте в различных словоформах с учетом спряжения и склонения исходного слова (радость, радости) и частей речи (радость, радостно, радовался). Некоторые единицы анализа были объединены, поскольку имели схожую семантику (гнев и злость, непонимание и тупость). При подсчете единиц категорий, описывающих результат и процесс протекания деятельности, было решено ориентироваться на упоминание конкретных слов и на значение высказывания. Таким образом, в первом случае единицы анализа были преимущественно зафиксированы в определенных словах и словоформах, а во втором случае рассматривались индивидуально с учетом контекста, поскольку в текстах эссе данные единицы категорий облекались участниками в совершенно разные формы. Результаты исследования подробно представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Подкатегории, категории и семантические единицы,
связанные с компонентами психических состояний**

К	Эмоциональные проявления														Волевые усилия					
ПК	П							Н							П	Н				
СЕ	Радость	Гордость	Воодушевление	Счастье	Облегчение	Удовольствие	Удовлетворенность	Отсутствие радости	Страх	Стыд	Злость (гнев)	Тревога	Вина	Подавленность	Раздражение	Разочарование	Грусть	Уверенность	Решимость	Отсутствие уверенности
К	Интеллектуально-эмоциональные проявления											Психофизиологические проявления								
ПК	П							Н			П		Н							
СЕ	Легкость	Окрыленность	Интерес	Увлеченность	Творческое воображение	Отсутствие интереса	Скука	Непонимание (тупость)	Рассеянность	Бодрость	Комфорт	Усталость	Утомление	Стресс	Отсутствие усталости	Дискомфорт				

Условные обозначения: К – категории, ПК – подкатегории, СЕ – семантические единицы, П – позитивные, Н – негативные.

Таблица 2

**Категории и подкатегории,
связанные с результатом и процессом протекания деятельности**

Категории	Подкатегории
Применение приобретенного опыта в дальнейшей жизни	Применение приобретенного опыта в дальнейшем
	Отсутствие применения приобретенного опыта в дальнейшем
Запоминание или забывание материала, полученного в ситуации	Запоминание материала, полученного в ситуации
	Забывание материала, полученного в ситуации
Раскрытие творческого потенциала автора в ситуации	Раскрытие творческого потенциала автора в ситуации
	Отсутствие раскрытия творческого потенциала автора в ситуации
Оптимальность состояния по отношению к деятельности	Оптимальность состояния по отношению к деятельности
	Отсутствие оптимальности состояния по отношению к деятельности
Внутренняя или внешняя атрибуция успеха или неудачи	Приписывание успеха внешним факторам
	Приписывание успеха внутренним факторам
	Приписывание неудачи внутренним факторам
	Приписывание неудачи внешним факторам
Влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми	Положительное влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми
	Негативное влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми
Влияние ситуации на идентичность и самооценку автора	Положительное влияние ситуации на идентичность и самооценку автора
	Негативное влияние ситуации на идентичность и самооценку автора
Фактор времени	Ускоренное течение времени
	Отсутствие прокрастинации
	Высокая скорость работы
	Прокрастинация
	Замедленное течение времени
	Низкая скорость работы
Ценность ситуации	Полезность
	Бесполезность

Рассмотрим категории контент-анализа и проиллюстрируем их примерами из эссе. Следует отметить, что в смысловые единицы категорий вошли критерии, наиболее часто упоминаемые респондентами в текстах эссе.

Первая категория **эмоциональные проявления психических состояний** включает две подкатегории – позитивные и негативные проявления. Позитивные эмоциональные проявления содержат следующие смысловые единицы: радость, гордость, воодушевление, счастье, облегчение, удовольствие и удовлетворенность. Негативные эмоциональные проявления включают другие смысловые единицы: отсутствие радости, страх, стыд, злость (гнев), тревога, вина, подавленность, раздражение, разочарование и грусть. Примеры употребления смысловых единиц категории в текстах эссе: «и меня переполняла гордость за нас, ведь когда-то мы начинали газету со штатом в 2 человека, и вот сейчас нас больше, и мы делаем то, что приносит удовольствие не только нам», «я до сих пор помню те радостные эмоции, которые мы испытывали, видя, как дети получают подарки, радуются созданной для них сказке и внезапно принесенному чуду», «после 30 минут ковыряния в программе, при том что она вылетала на определенных операциях, от злости уже лезли всякие бранные слова и хотелось швырнуть в экран монитора мышь или клавиатуру», «все это время я нервничал и переживал, и от одной только мысли, что я сам, один, уже давно мог сдать эту работу, меня брала страшная злость».

Вторая категория **интеллектуально-эмоциональные проявления психических состояний** содержит подкатегории – позитивные и негативные проявления. Позитивные интеллектуально-эмоциональные проявления представлены пятью смысловыми единицами: легкость, окрыленность, интерес, увлеченность и творческое вдохновение. Негативные интеллектуально-эмоциональные проявления выражаются в других смысловых единицах: отсутствии интереса, скуке, непонимании (тупости) и рассеянности. Примеры использования смысловых единиц категории в эссе: «это было интересно и сложно, нам задавали вопросы не только по протоколам приготовления препаратов, но и по структуре, составу красителей...»,

«я испытывала неподдельный интерес к теме своего исследования», «в процессе подготовки мне постоянно приходилось через силу повторять уже давно пройденный материал, который был мне совершенно неинтересен».

Третья категория **психофизиологические проявления психических состояний** включает подкатегории – позитивные и негативные проявления. Позитивные психофизиологические проявления представлены двумя смысловыми единицами: бодростью и комфортом. В негативные психофизиологические проявления входят такие смысловые единицы, как: усталость, утомление, стресс, отсутствие усталости и дискомфорт. Примеры употребления смысловых единиц категорий из эссе: «когда я решала сделать что-то сама, это не вызывало у меня чувства внутреннего дискомфорта», «после наблюдений было ощущение усталости, но всегда только физической, эмоционально чувствовался подъем», «после пар физических сил было достаточно даже для тренировки, но моральное состояние было несколько апатичным», «при сортировке книг, как раз наоборот, кругом царил хаос и суета, были крики и споры, что вызывало чувство дискомфорта и головные боли», «за дни работы я устал так, как будто разгружал вагоны, тусклый взгляд, апатию, мешки под глазами замечали все окружающие».

В четвертую категорию **волевые проявления психических состояний** входят две подкатегории – позитивные и негативные проявления. Позитивные волевые проявления содержат такие смысловые единицы, как: уверенность и решимость. Негативные волевые проявления включают одну единицу – неуверенность. Примеры смысловых единиц категорий из эссе: «при защите магистерской диссертации у меня была уверенность, что эту работу лучше меня никто не знает», «у меня не было столь сильной уверенности в своих силах, как у моего научного руководителя во мне», «я была невероятно горда собой, что я все же решилась, что попробовала и смогла, что достигла цели».

Пятая категория **применение приобретенного опыта в дальнейшей жизни** состоит из двух подкатегорий: применение опыта и отсутствие применения опыта в дальнейшем. Примеры использования единиц категорий из эссе: «навыками, полученными там, я пользуюсь и сегодня», «я получил ценный опыт действия в критической ситуации в условиях, когда ты не можешь позволить себе послабления и оправдания», «хоть эта работа мне не очень нравилась, но благодаря ей я получил опыт, который применил при выполнении последующих научно-исследовательских работ, а также при написании магистерской диссертации», «и, наверное, это даже помогло мне при устройстве на достойную работу», «этот случай надолго остался в моей памяти как пример бессмысленного опыта, полученного мной в университете».

Шестая категория **запоминание или забывание материала, полученного в ситуации**, содержит две подкатегории: запоминание и забывание материала. Примеры употребления единиц категорий в текстах эссе: «знания засели в моей голове до сих пор, хотя прошло уже более 6 лет», «трудно вспомнить освоенные в этот период методики, нет четкой последовательности и структуры всех проведенных занятий и экспериментов», «в первой ситуации материал крепко засел в голове, он тебе нравится, ты его не хочешь забывать, ты его используешь, ты гордишься тем, что ты его знаешь», «только ты использовал материал для того, для чего должен был изучать его, как всё – как говорится: “сдал – забыл!”», «всё, что ты изучил, мгновенно покидает голову», «я не понимала, что и как надо было сделать, всё, что говорили на лекции, уже давно забылось, всё происходило настолько быстро, времени оставалось всё меньше и меньше».

В седьмую категорию **раскрытие творческого потенциала автора в ситуации** вошли две подкатегории: раскрытие творческого потенциала и отсутствие раскрытия творческого потенциала. Примеры единиц категорий из эссе: «не было свободы для творчества, всё сухо и только по заданной схеме», «каждое решение, свобода в выборе направления движения, возможность творческого подхода, отсутствие ограничений», «помню, как приятно было писать слова в блокноте, что-то перечеркивать, писать заново, придумывать рифмы, это был самый настоящий творческий процесс», «выступлениями на сцене я дышала, атмосфера творчества, парящая в воздухе во время подготовки к фестивалю, туманила мозг», «всё это похоже на ситуацию на работе, где за маленькую зарплату тебя просят выполнить много работы, контролируют все твои действия, ограничивая возможность творческого подхода...», «это была монотонная работа, требующая определенного набора действий, не было места креативу и творчеству».

Восьмая категория **оптимальность состояния по отношению к деятельности** включает две подкатегории: оптимальность состояния и отсутствие оптимальности состояния по отношению к деятельности. Примеры использования единиц категорий из эссе: «сей-

час, во время написания данного эссе, я даже не припомню, когда в последний раз так сильно погружался в рабочий процесс», «я не могла сконцентрироваться даже на простых вещах», «все мысли, все разговоры были посвящены моей работе», «я уходила с головой в работу», «у меня было ощущение погружения в работу», «я практически не отвлекался и был погружен в дело», «я был погружен в собственные мысли, но не в дело, и, как итог, не слышал просьб коллег, “провалился” из окружающего мира».

Девятая категория **внутренняя или внешняя атрибуция успеха или неудачи** состоит из четырех подкатегорий: приписывание успеха внешним факторам; приписывание успеха внутренним факторам; приписывание неудачи внешним факторам; приписывание неудачи внутренним факторам. Примеры употребления единиц категорий из эссе: «ничего не зависело от моей подготовки», «несмотря на все сложности, я хорошо защитила курсовую работу, но я не почувствовала от этого большой радости, у меня не было чувства, что это мое достижение», «а потом было такое приятное чувство, что я сама смогла реализовать задуманное и даже не “плакала”, это как в стихотворении: “а можно взять и прочитать...”», «наверно, это была и моя вина, что я не взяла себя в руки и не отнеслась более серьезно к этому предмету», «тема была “Ряды”, но ее все плохо поняли, так как преподаватель практики объяснила ее всего за одну пару, а полагается ее проходить минимум 6 пар, поэтому вся группа с треском провалила контрольную», «даже при тщательной подготовке часть вопросов у меня не принимали», «я был зол, злился на преподавателя, злился на себя, что недостаточно подготовился, и весь день было ужасное настроение».

Десятая категория **влияние ситуации на отношения субъекта с другими людьми** содержит две подкатегории: положительное влияние ситуации и отрицательное влияние ситуации на отношения с другими людьми. Примеры единиц категорий из эссе: «не буду рассказывать, какого труда мне стоило убедить уверенного в своей правоте преподавателя в его ошибках и чего мне только не пришлось услышать в свой адрес, но думаю опустить такие подробности», «отношения с одногруппниками не заладились, и я была все время одна», «ко мне относились как к троечнику из физфака», «я потерял в эти периоды достаточно большое количество друзей, ну, я с ними общаюсь, но уже чувствуется, что уже не поговорить на душевные темы, и времени на меня они уже выделяют, столько же, как я выделял на них», «после распределения по профилям на кафедры мы также продолжали ощущать недолголюбивание на себе, недолголюбивание выражалось в занижении оценок “геоэкологам”, тяжелых дополнительных вопросах на зачетах и экзаменах, да это даже выразилось при сдаче диплома».

В одиннадцатую категорию **влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора** вошли две подкатегории: положительное влияние ситуации и негативное влияние ситуации на идентичность и/или самооценку автора. Примеры использования единиц категорий из эссе: «я поняла, насколько я сильна духом, насколько сдержана и что не все так страшно и порой, хоть и сложно, но можно немного пойти наперекор своим принципам», «в тот момент я действительно почувствовала себя всезнайкой, как бы смешно это ни звучало», «я просто шестеренка механизма, болтик, гайка», «результат меня порадовал, и именно после этой автономности (в то время для меня она не была названа этим страшным словом) я поверила в свои силы и организаторские способности», «в такие моменты чувствуешь себя ничтожным, слабым, неспособным решить элементарную задачу».

Двенадцатая категория **фактор времени** включает три группы подкатегорий: восприятие времени, прокрастинацию и скорость работы. Группа *восприятие времени* состоит из двух подкатегорий: ускоренное и замедленное восприятие времени. Примеры употребления единиц категории в эссе: «три месяца пролетели как один день», «эта неделя тянулась по ощущениям максимально долго», «организация праздника для детей пролетела как один миг», «поэтому, когда работал над проектом, не замечал времени, впрочем, как и весь коллектив», «мне казалось это будет длиться вечность», «данная работа заняла 3 часа, но ощущение после проделанной работы было, будто прошел целый рабочий день».

Группа *прокрастинация* содержит две подкатегории: прокрастинацию и отсутствие прокрастинации. Примеры единиц категорий в текстах эссе: «во время подготовки к экзамену ты больше пьешь чая и смотришь сериалов, тебе скучно, всё тянется и тянется и не дает никакого удовольствия», «это один из немногих случаев, когда во время подготовки я не отвлекался на посторонние дела», «я буквально мучился с этим заданием, много отвлекался во время его выполнения то в телефон, то в окно: пустая парковка во дворе вдруг показалась колоритной, я изучил все ее углы, выучил номера редких автомобилей», «всегда хотелось

отвлечься на что-то более интересное, например, решить проблемы, которые не мог решить на работе, посмотреть видео или поиграть на гитаре», «началось с того, что я просто каждый день откладывал начало работы на завтра или на понедельник, или после того или иного дела каждый день я придумывал себе причины, чтобы не начинать работу, а малейшие мысли о предстоящем вводили в уныние», «навел порядок на столе, проветрил комнату и снова сел читать, в дверь постучали, и на пороге появилась коллега, которая предложила выпить кофе, “почему бы и нет”, – радостно подумал я, доставая только что убранную чашку из под чая и печенье, так прошло еще три часа».

В группу *скорость работы* вошли две подкатегории: высокая и низкая скорость работы. Примеры из эссе: «эта работа захватила меня с головой, и текст был готов дня за три», «все делалось с энтузиазмом и большим рвением получения конечного результата, поэтому возникло опережение плана, из-за чего была почти полностью выполнена программа максимум», «в итоге выполнение данной работы заняло в два раза больше времени, чем было запланировано», «статья писалась легко, и всё, что нужно было для ее написания, находилось и вычислялось в короткие сроки», «подготовка к сложному экзамену заняла всего неделю по два-три часа в день, вместо нескольких месяцев и траты по половине дня (так было полгода назад до описываемых событий)», «в итоге работа, которую можно было выполнить за пару дней, заняла больше месяца непрерывного труда и еще несколько месяцев висела в голове тяжелым грузом как некая неприятная деятельность в будущем».

Тринадцатая категория *ценность ситуации* включает две подкатегории: полезность и бесполезность. Примеры подкатегорий из эссе: «я чувствовала, что смогла создать нечто полезное для себя и других», «это, безусловно, очень полезный опыт, на мой взгляд, не бывает бесполезного опыта, и я бы пользу от этого для себя оценил бы в 100 %», «а пользы от абстрактного обдумывания абстрактного будущего в неподходящей обстановке мало как для меня, так и других людей», «я получил от этого огромную выгоду, это помогло мне уже в дальнейшем лучше понимать темы, мне не приходилось так много сидеть за учебниками, я мог уже больше заняться собой, своими делами», «итог был весьма плачевен, нет, не подумайте, ничего страшного не случилось, итоговая конференция была, тезисы напечатали, но ничего нового, положительного, поучительного я не получила».

Обсуждение. Основная гипотеза нашего исследования заключалась в том, что существует специфика проявлений субъектности в ситуациях наибольшей автономности и ее отсутствия. В результате проведенного исследования данная гипотеза подтвердилась. Полученные результаты позволяют выдвинуть предположение, что степень удовлетворенности потребности в автономии влияет на качественные характеристики проявлений субъектности, а именно на компоненты психических состояний, процессуальные и результативные параметры деятельности.

Результаты исследования соответствуют предположению В. Д. Шадрикова о том, что проявления субъектности могут быть разными в зависимости от вида осуществляемой деятельности и поставленных задач [24]. Кроме того, результаты демонстрируют, что субъектность проявляется в деятельности, что также соответствует позиции Л. А. Стахневой по данному вопросу [23].

Следует отметить, что данное исследование имеет ограничения, связанные со спецификой качественного метода контент-анализа текстов. Первое ограничение заключается в том, что текст всегда менее сложен, чем сознание автора, которым он порожден, а также в том, что текст является лишь упрощенным и редуцированным отражением реальности. Второе ограничение связано с возможностью обобщения полученных результатов. В ходе исследования были выделены категории с наиболее часто упоминаемыми смысловыми единицами в текстах эссе высокообразованной и молодой выборкой. Возможно, изменение выборки по критериям уровня образования, возраста и пр. может привести к изменению категорий контент-анализа текста.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**.

1. Своеобразие проявлений субъектности в ситуациях наибольшей автономности и ее отсутствия выражается в психических состояниях и процессуальных, результативных параметрах деятельности.

2. Проявления субъектности, которые относятся к психическим состояниям, содержат эмоциональные, интеллектуально-эмоциональные, психофизиологические проявления и волевые усилия.

3. Проявления субъектности, которые связаны с результатом и процессом протекания деятельности, включают параметры времени и ценности ситуации, а также ее влияние на автора и отношения с другими людьми.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. № 4. С. 3–21.
2. Абульханова-Славская К. А. Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории. М., 1997. 575 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М., 1999. 224 с.
4. Ануфриюк К. Ю. Типы субъектности у подростков // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2013. С. 232–234.
5. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 9–33.
6. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М., 2003. 272 с.
7. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
8. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М. : Институт психологии РАН, 2005. 448 с.
9. Знаков В. В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 144–160.
10. Конопкин О. А. Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 148–150.
11. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель // ИЯШ. 2001. № 1. С. 9–11.
12. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998. 512 с.
13. Лекторский В. А. Проблема субъекта и объекта в классической немецкой и современной буржуазной философии. М. : Высшая школа, 1965. 124 с.
14. Низовских Н. А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование личностного развития : монография. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. 405 с.
15. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
16. Прыгин Г. С. О понятиях «субъект деятельности» и «субъект жизнедеятельности» с позиции субъектной регуляции // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2013. С. 156–159.
17. Психология субъекта и психология человеческого бытия : монография / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2010. 371 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 713 с.
19. Салихова Н. Р. Построение жизни субъектом: саморегуляция и/или самоорганизация // Ученые записки Казанского университета. 2012. Т. 154. Кн. 6. С. 268–279.
20. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта : диссертация на соискание ученой степени д-ра психол. наук. Казань, 2011.
21. Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход? // Феномен и категория зрелости в психологии. М. : Институт психологии РАН. 2007. С. 13–28.
22. Сергиенко Е. А. Развитие идей А. В. Брушлинского: соотношение категорий субъекта и личности // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2013. С. 41–44.
23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
24. Стахнева Л. А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки Орловского государственного университета. 2010. № 1. С. 345–349.
25. Шадриков В. Д. Субъект и субъектность деятельности: определение понятий // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2013. С. 176–179.
26. Deci E. L. The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. Pp. 227–268.
27. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. N. Y. : Guilford, 2017. 756 p.

Specificity of subjectivity manifestations in situations of autonomy and non-autonomy

A. V. Ereemeeva

postgraduate student of the Department of general psychology, Kazan Federal (Volga region) University.
Russia, Kazan. E-mail: alina_ereemeeva@list.ru

Abstract. Throughout the world there is intellectualization of labor, increases the need for specialists with high qualification, ability to initiate their activities and to act independently, to make important decisions and take responsibility for them, i.e., to be subjects of their own life. There is a need to study the factors that contribute to the development of these properties in the individual. According to the theory of self-determination, one of these factors is the psychological need for autonomy – the desire of a person to feel like the initiator of their own actions, to independently control their behavior, to act in harmony with themselves. Accordingly, the study of the influence of the degree of satisfaction of the need for autonomy at the stages of formation of the subject as a professional, i.e. in the process of education, becomes particularly relevant. The purpose of the study is to determine the specifics of the manifestations of subjectivity in situations of autonomy and non-autonomy of human actions in the educational process. Respondents (n = 115) in the form of a free essay described the polar nature of motivation (external or internal) of their activity at the university. The text content analysis method was used for data processing. Identified the following characteristics that distinguish a situation of autonomy and newtonmore action of the subject: emotional, intellectual-emotional, psychophysiological manifestations of mental conditions, willpower, procedure and performance indicators of the situations (the value of the situation), the time factor in a situation (perception of time, speed, procrastination), the optimality condition in relation to the activities (involvement in the situation, involvement in work, commitment), the disclosure of creativity of the author, internal or external attribution of success or failure, the impact of the situation on the relations of the subject with other people, remembering or forgetting of material learned in a situation influence on identity and/or self-esteem of the author, the application of acquired experience in the future. The field of application of the results obtained is the training of future scientific and pedagogical personnel in higher educational institutions.

Keywords: subject, subjectivity, manifestations of subjectivity, mental state, need for autonomy, self-determination theory.

References

1. Abul'hanova K. A. *Princip sub'ekta v otechestvennoj psilogologii* [The principle of the subject in Russian psychology] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2005. No. 4. Pp. 3–21.
2. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Psihologicheskaya nauka v Rossii XX stoletiya: Problemy teorii i istorii* [Psychological science in Russia of the XX century: Problems of theory and history]. M. 1997. 575 p.
3. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Psihologiya i soznanie lichnosti. (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti): Izbrannye psihologicheskie trudy* [Psychology and consciousness of personality. (Problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological works]. M. 1999. 224 p.
4. Anufriyuk K. Yu. *Tipy sub'ektnosti u podrostkov* [Types of subjectivity in adolescents] // *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psilogologii : materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvyashchennoj 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* – Man, subject, personality in modern psychology : materials of International conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinskiy, vol. 1 M. Institute of psychology of RAS. 2013. Pp. 232–234.
5. Brushlinskiy A. V. *O kriteriyah sub'ekta* [On the criteria of the subject] // *Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta* – Psychology of individual and group subject. M. PER SE. 2002. Pp. 9–33.
6. Brushlinskiy A. V. *Psihologiya sub'ekta* [Psychology of the subject]. M. 2003. 272 p.
7. Volkova E. N. *Sub'ektnost' pedagoga: teoriya i praktika : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk* [Subjectivity of the teacher: theory and practice : abstract of dis. ... Dr. of Psychological Sciences]. M. 1998.
8. Znakov V. V. *Psihologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy* [Psychology of understanding: Problems and prospects]. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2005. 448 p.
9. Znakov V. V. *Sub'ekt-ob'ektnyj i sub'ekt-sub'ektnyj tipy ponimaniya vyskazyvaniya v mezhlchnostnom obshchenii* [Subject-object and subject-subject types of understanding statements in interpersonal communication] // *Psihologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta* – Psychology of individual and group subject. M. PER SE. 2002. Pp. 144–160.
10. Konopkin O. A. *Fenomen sub'ektnosti v psilogologii lichnosti* [The phenomenon of subjectivity in personality psychology] // *Voprosy psilogologii* – Questions of psychology. 1994. No. 6. Pp. 148–150.
11. Koryakovceva N. F. *Avtonomiya uchashchegosya v uchebnoj deyatel'nosti po ovladeniyu inostrannym yazykom kak obrazovatel'naya cel'* [Student's autonomy in learning a foreign language as an educational goal] // *IYaSh* – Foreign languages at school. 2001. No. 1. Pp. 9–11.

12. *Kratkij psihologicheskij slovar'* – Short psychological dictionary / ed. - comp. L. A. Karpenko; under the general ed. of A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Rostov-na-Donu. 1998. 512 p.
13. *Lektorskiy V. A. Problema sub'ekta i ob'ekta v klassicheskoy nemeckoy i sovremennoy burzhuaznoy filosofii* [The problem of subject and object in classical German and modern bourgeois philosophy]. M. Vyshsaya shkola. 1965. 124 p.
14. *Nizovskih N. A. Chelovek kak avtor samogo sebya: psihosemanticeskoe issledovanie lichnostnogo razvitiya : monografiya* [Man as the author of himself: psychosemantic research of personal development : monograph]. M.; Berlin. Direct-Media. 2014. 405 p.
15. *Osnickij A. K. Problemy issledovaniya sub'ektnoj aktivnosti* [Problems of research of subject activity] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 1996. No. 1. Pp. 5–19.
16. *Prygin G. S. O ponyatiyah "sub'ekt deyatel'nosti" i "sub'ekt zhiznedeyatel'nosti" s pozicii sub'ektnoj regulyatsii* [On the concepts of "subject of activity" and "subject of life" from the perspective of the subject of regulation] // *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoy psihologii : materialy Mezhdunarodnoy konferencii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* – Man, subject, personality in modern psychology : materials of International conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinskiy. Vol. 1. M. Institute of Psychology of RAS. 2013. Pp. 156–159.
17. *Psihologiya sub'ekta i psihologiya chelovecheskogo bytiya : monografiya* – Psychology and the psychology of being human : monograph / under the editorship of V. V. Landmark, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergienko. Krasnodar. Kuban State University. 2010. 371 p.
18. *Rubinstein S. L. Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2009. 713 p.
19. *Salihova N. R. Postroenie zhizni sub'ektom: samoregulyatsiya i/ili samoorganizatsiya* [Building life by the subject: self-regulation and/or self-organization] // *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta* – Scientific notes of Kazan University. 2012. Vol. 154. Book 6. Pp. 268–279.
20. *Salihova N. R. Cennostno-smyslovaya regulyatsiya zhiznedeyatel'nosti sub'ekta : dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni d-ra psiholog. nauk* [Value-semantic regulation of the subject's life activity : dissertation for the degree of doctor of psychology]. Kazan. 2011.
21. *Sergienko E. A. Zrelost': molyarnyj ili modulyarnyj podhod?* [Maturity: molar or modular approach?] // *Fenomen i kategoriya zrelosti v psihologii* – Phenomenon and category of maturity in psychology. M. Institute of psychology, Russian Academy of Sciences. 2007. Pp. 13–28.
22. *Sergienko E. A. Razvitie idej A. V. Brushlinskogo: sootnoshenie kategorij sub'ekta i lichnosti* [Development of ideas of A. V. Brushlinskiy: the ratio of the categories of the subject and the person] // *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoy psihologii : materialy Mezhdunarodnoy konferencii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* – Man, subject, personality in modern psychology : materials of International conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinskiy. Vol. 1 M. Institute of Psychology of RAS. 2013. Pp. 41–44.
23. *Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: Introduction to the psychology of subjectivity]. M. Shkola-Press. 1995, 384 p.
24. *Stahneva L. A. Ponimanie sub'ekta i sub'ektivnosti v sovremennoy psihologii* [Understanding the subject and subjectivity in modern psychology] // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* – Scientific notes of the Oryol State University. 2010. No. 1. Pp. 345–349.
25. *Shadrikov V. D. Sub'ekt i sub'ektivnost' deyatel'nosti: opredelenie ponyatij* [Subject and subjectivity of activity: definition of concepts] // *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoy psihologii : materialy Mezhdunarodnoy konferencii, posvyashchennoy 80-letiyu A. V. Brushlinskogo* – Man, subject, personality in modern psychology : materials of the International conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinskiy. Vol. 1. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2013. Pp. 176–179.
26. *Deci E. L. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior* / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. Pp. 227–268.
27. *Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. N. Y. Guilford, 2017. 756 p.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 37.013.46(092)

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.050

П. Г. Редкин – основоположник русской теоретической педагогики

В. Б. Помелов

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

Аннотация. Статья, посвященная личности крупного российского педагога XIX в. Петра Григорьевича Редкина (1908–1891), включает в себя подробное изложение его биографии и характеристику общественно-педагогической и научно-теоретической деятельности ученого. Важное место в первой части статьи, раскрывающей биографические данные П. Г. Редкина, уделяется показу социальных и домашних условий, в которых рос будущий ученый-педагог. Приводятся имена его наставников и гимназических друзей, среди которых, в частности, Н. В. Гоголь, Н. В. Кукольник. Подробно описываются годы учебы П. Г. Редкина в Нежинской гимназии высших наук, Московском, Дерптском и Берлинском университетах, а также периоды его профессорской карьеры в Москве и Санкт-Петербурге. П. Г. Редкин показан как создатель первых российских педагогических журналов, первого российского педагогического общества и первого российского фрёбелевского общества. Приводятся высказывания о Редкине со стороны его учеников и друзей (Ю. С. Рехневский, А. Н. Афанасьев, Н. А. Добролюбов и др.). Во второй части статьи характеризуются научно-педагогические взгляды П. Г. Редкина. Он показан как крупный ученый-теоретик, заложивший основы российской педагогики и создавший, по справедливому определению В. Я. Струминского, ее «теоретический скелет». Приводятся оценки, дававшиеся Редкину как теоретика педагогики, видными учеными (П. Ф. Каптерев и др.), высказывается мнение о необходимости дальнейшего изучения наследия П. Г. Редкина.

Ключевые слова: П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский, Нежинская гимназия высших наук, Московский университет, Санкт-Петербургский университет, Берлинский университет, А. А. Чумиков, Н. А. Добролюбов.

Педагогическое наследие видного российского педагога Петра Григорьевича Редкина нечасто становится предметом рассмотрения современных отечественных ученых. Его труды в послеоктябрьские годы и в последующие десятилетия, вплоть до настоящего времени, в



П. Г. Редкин

нашей стране издавались в виде сборника всего лишь один раз [16], и лишь однажды отечественный журнал разместил на своих страницах его статьи [18]. В то же время в последние годы историки педагогики проявляют определенный интерес как к общественно-педагогической деятельности и педагогическим взглядам П. Г. Редкина в целом [23], так и к отдельным сторонам его педагогического наследия. В частности, анализируется развитие им идеи воспитывающего обучения [8]. П. Г. Редкин характеризуется как педагог-общественник [4]. Психологов интересуют взгляды П. Г. Редкина на взаимоотношения воспитания, развития и образования, на решение педагогом проблемы развития личности [2].

Нам представляется, что сама личность П. Г. Редкина как ученого и человека и его педагогические труды заслуживают значительно большего внимания современных российских историков педагогики, поскольку пример жизни этого крупного российского деятеля образования и исследователя в области педагогики вполне может служить примером для подрастающего поколения [12], а его научные работы до настоящего времени не утратили актуальности. Этим объясняется наше обращение к личности и трудам П. Г. Редкина. Великий русский педагог К. Д. Ушинский в свои молодые годы был не только студентом П. Г. Редкина, но и всю последующую жизнь считал себя его учеником.

Причем влияние Редкина на молодого Ушинского продолжалось и после окончания Константином Дмитриевичем Московского университета. Более того, это влияние только усилилось, когда Редкин стал устройтеlem ряда журналов и первого в России педагогического общества. Постоянное общение Ушинского с Редкиным на почве публикации статей и выступлений на заседаниях педагогического общества во многом духовно обогащало молодого педагога. Впоследствии К. Д. Ушинский неоднократно говорил о благотворном влиянии на него со стороны П. Г. Редкина, как педагога-ученого и как личности.

П. Г. Редкин вполне мог бы считаться первым по-настоящему крупным российским педагогом-теоретиком, популяризатором педагогической науки, учредителем первых педагогических журналов. Собственно говоря, он, несомненно, и был таковым. Однако с легкой руки И. В. Сталина, устроившего в 1945 г. грандиозные по размаху торжества в память о К. Д. Ушинском в связи с 75-летием со дня его... смерти, вся слава первостроителя русской национальной педагогики досталась именно Константину Дмитриевичу, а личность П. Г. Редкина ушла в тень. Разумеется, вклад Ушинского в развитие русской школы и педагогики невозможно переоценить. Он – гений. Медалью с его профилем награждают крупных отечественных ученых в области педагогики. Его идеи вплоть до настоящего времени остаются в числе наиболее важных и актуальных и определяют магистральное направление развития российской педагогики. И все-таки, воздавая должное К. Д. Ушинскому, не будем забывать о том, что его педагогическое наследие фундировано трудами и мыслями предшественников «учителя русских учителей», среди которых наиболее значительным следует признать Петра Григорьевича Редкина, первого крупного русского ученого-теоретика.

Предлагаемая статья включает в себя две части. В первой части автором представлены биографические данные П. Г. Редкина, во второй – охарактеризован его вклад в педагогическую науку.

Биографические данные. П. Г. Редкин родился 4 (16) октября 1808 г. в г. Ромны Полтавской губернии. Его отцом был богатый малороссийский дворянин-помещик Георгий (Григорий) Федорович Редкин, отставной военный, служивший под началом А. В. Суворова. Четверо братьев и сестра Петра умерли в младенчестве; он остался единственным ребенком у родителей. Первоначальное образование он получил дома, где с ним занимался русский учитель, а также гувернер-француз, который привил мальчику интерес к иностранным языкам.

В 1816–1820 гг. Петр учился в Ромнах в трехклассном уездном училище. Первым директором лицея был Василий Григорьевич Кукольник – отец Нестора Кукольника, товарища Редкина по гимназии. Правда, директором В. Г. Кукольник был недолго, всего несколько месяцев. Вторым директором, при котором Редкин и окончил лицей, был медик И. С. Орлай [1].

Лицей вошел в историю российского образования как одно из передовых учебных заведений своего времени. Программа обучения в нем была широкая, но довольно пестрая: логика, естественная история (т. е. естествознание), физика и др. Учитывая то обстоятельство, что многие выпускники по окончании лицея специализировались в юриспруденции, особое внимание уделялось изучению права; учащиеся проходили естественное право и народное хозяйство (т. е. экономику), римское, российское, гражданское и уголовное право. В качестве элементов эстетического и физического воспитания в программу входили танцы и овладение фехтовальными учениями. Много времени учащиеся проводили за выполнением заданий по каллиграфии; умение аккуратно писать деловые бумаги было в то время важнейшим качеством чиновника.

Особенно большое влияние на юного Редкина оказали профессора М. В. Билёв и особенно Н. Г. Белоусов. С личностью последнего был связан скандал, следствием которого стала его высылка в Вятскую губернию, где он провел все оставшиеся годы жизни [10, с. 142]. Широкая программа обучения в лицее способствовала развитию научного кругозора П. Г. Редкина, что позволило ему в дальнейшем блестяще преподавать такой предмет, как «Энциклопедия Законоведения», требовавший привлечения сведений из смежных наук.

С благодарностью вспоминал будущий профессор и лицейскую библиотеку, почти сплошь состоявшую из художественной и исторической литературы на французском языке.



К. Д. Ушинский



Н. В. Кукольник

И. Ландражин – профессор французской словесности, и он же библиотекарь – взял Петра Редкина в свои помощники, и тот всё свободное время проводил за чтением книг.

Тесный кружок друзей, увлеченных историей и литературой, – а в него, в частности, входил воспитанник Н. В. Гоголь, – собирался в комнате Редкина. Молодые люди обсуждали новинки литературы, в том числе собственные статьи и рассказы, которые они «издавали» в рукописных журналах и альманахах. Все они мечтали о литературном и научном поприще. Вместе со своими друзьями (В. В. Тарновским, Н. В. Кукольниковым, Н. Я. Прокоповичем и К. М. Базили) Редкин решил было перевести на русский язык изданную в Англии «Всеобщую историю», насчитывавшую несколько десятков томов, и хотя работа не была доведена до конца, она помогла молодым людям освоить основы научной деятельности.

В 1826 г. лицей был окончен, причем Петр Редкин был записан в только что учрежденной книге выпускников под первым номером. Ему даже была обещана специальная золотая медаль, но она так и не была вручена. Поскольку намерения руководства лицея по ее изготовлению так и не были реализованы.

П. Г. Редкин поступил на этико-политическое отделение Московского университета. Здесь у него окончательно оформилось стремление посвятить себя профессорскому званию. Два года провел в стенах Московского университета П. Г. Редкин. Его любимыми преподавателями здесь были профессора университета Николай Николаевич Сандунов, Николай Андреевич Бекетов, Михаил Трофимович Каченовский, Лев Алексеевич Цветаев. Однако учеба не вполне удовлетворяла его; он мечтал о чем-то большем.

Как раз в это время вышло постановление правительства, согласно которому ежегодно несколько лучших студентов могли быть направлены в Дерптский университет, где в течение двух лет они должны были обучаться под началом известных иностранных профессоров, а затем командировались в Германию для продолжения учебы. После успешной сдачи специального экзамена в Академии наук в Санкт-Петербурге П. Г. Редкин был отобран в числе всего лишь трех кандидатов по разделу «юриспруденция» на обучение в Дерптском профессорском институте.

Уже в июне 1828 г. он прибыл в Дерпт (позднее Юрьев, ныне Тарту), где проходили обучение аспиранты и докторанты. К слову, вместе с Редкиным в Дерпт был направлен 18-летний (!) выпускник Московского университета Николай Иванович Пирогов, в будущем великий хирург и крупный педагогический деятель. Большинство преподавателей в этом институте, ставшем в дальнейшем университетом, были немцами. Его научными руководителями стали профессор Христофор-Христиан Дабелов и Вальтер Фридрих Клоссиус. От них Редкин узнавал о возможности углубить свои знания в германских университетах. В эти годы он также усиленно занимался изучением иностранных языков – немецкого, латыни и греческого.

Осенью 1830 г. занятия на юридическом факультете фактически прекратились; так совпало, что часть преподавателей выбыла из университета, другая часть заболела, а несколько человек скончались. Начальник 2-го Отделения Собственной Его Величества Канцелярии М. М. Сперанский предложил Редкину и его товарищу по учебе Калмыкову перейти к нему на службу, куда они и были зачислены с 5 октября. При этом молодые люди в беседе с всесильным Сперанским высказали свое желание получить-таки законченное образование в европейских университетах, и уже спустя всего полтора месяца, 22 ноября, они были командированы в Европу. В Германии, Швейцарии и Италии Редкин пробыл до лета 1834 г. Его товарищами в этой командировке были Никита Иванович Крылов (1897–1879), будущий декан юридического факультета Московского университета, и Константин Алексеевич Неволин (1806–1855), один из видных юристов своего поколения [3, с. 254].

Больше всего Редкину дали годы, проведенные в Берлине. Берлинский университет был в те годы сосредоточием лучших научных сил. Так, логику и историю философии читали Фридрих Эдуард Бенеке и Георг Вильгельм Фридрих Гегель, юридические науки вели профессора Карл Фридрих Савиньи, Фридрих Людвиг Георг фон Раумер и Адольф Август Фридрих Рудорф. Всё это были видные научные деятели своего времени. В длительной заграничной командировке Редкин был с июля 1842 г. по август 1843 г.

В сентябре 1835 г. комиссия при юридическом факультете столичного университета под председательством профессора М. А. Балугьянского по результатам специального экзамена присвоила ему ученую степень «доктора прав». Тогда же он стал сверхштатным профессором, а в 1837 г. – ординарным профессором университета.

Примечательно, что в 1844 г. Редкин подготовил и защитил докторскую диссертацию на тему «Об уголовной кодификации», в которой он предложил кодифицировать все преступ-

ные деяния в соответствии с предлагавшейся им классификацией, что позволяло значительно рационализировать все этапы судопроизводства, он вторично был удостоен министерством народного просвещения ученой степени «доктора прав».

В 1835–1848 гг. профессор П. Г. Редкин работал в Московском университете. Его бывший студент М. В. Шимановский вспоминал: «Направление, которого держался Редкин в своем преподавании, заключалось в том, чтобы научить нас мыслить, и мыслить самостоятельно!» [26, с. 23].

Бывший студент Юлий Семенович Рехневский (1824–1887) отмечал: «Он верил сам и побуждал верить студентов в то, что наука и цивилизация могут и должны побороть всякое зло на земле, водворят свободу и мир, осчастливят людей» [20, с. 405]. В 1840-х гг. высказывание таких взглядов было еще возможно. Рехневский также писал: «Лекции П. Г. Редкина, «всегда увлекательные, переходили иногда в восторженные импровизации, которые производили на слушателей потрясающее действие» [20, с. 406].

Знаменитый русский фольклорист, собиратель народных сказок Александр Николаевич Афанасьев, студент Московского университета, в 1843–1849 гг. вспоминал, что его сильно поразила первая лекция Редкина, которую он начал вопросом: «Милостивые государи, зачем вы сюда явились?» – и потом сам же отвечал, что нас вело в университет предчувствие узнать здесь истину и сделаться в своем отечестве защитниками правды. «Вы жрецы правды, вы юристы!» – восклицал он; и окончил лекцию любимой поговоркой: «Всё минется, одна правда остаётся!» При этом он быстро соскочил с кафедры и убежал, что Редкин делал очень часто» [19].



А. Н. Афанасьев

А. Н. Афанасьев называл Редкина поклонником и верным учеником Гегеля. Свой курс законоведения Редкин строил в соответствии с учением этого немецкого философа. «Редкин, – пишет Афанасьев, – толковал нам о принципе, из которого все развивается, о трех моментах в круге развития: момент абсолютного и всеобщности, момент конкретного обособления и момент единства того и другого. От этой тройственности он не отступал ни на шаг. Все лекции его делились на три части, из которых каждая – опять на три, и так далее, что придавало им строгий, систематический вид, всегда искусственный и изысканный. Несмотря на явную искусственность и однообразие системы, лекции Редкина нам, первокурсникам, явившимся из гимназий и родительских домов с малоразвитыми головами, оказали в своем роде пользу. Они заставили нас видеть в явлениях сего мира внутреннее развитие и в этом развитии признавать постепенность; они показали нам, что ничто не возникает вдруг и что есть законы, которых никак нельзя обойти. Мы были в восторге от его лекций. В жизни он был строгий формалист и потому бывал несносен. Если не в срок подавали ему студенты конспекты лекций, которыми он нас мучил, то ни за что уже не брал, хотя бы это было на другой день после срока. А потом за неподачу конспекта ставил дурной балл!» [19].



Т. Н. Грановский

Близким другом Редкина был знаменитый профессор-историк Тимофей Николаевич Грановский, с которым они вместе «держали обед», т. е. столовались у одной хозяйки. В письме Николаю Владимировичу Станкевичу он характеризовал Петра Григорьевича как человека, «каких не много. В поэзии ничего не смыслит, между тем, как у него препозитическая натура. Живет оригинально: почти нигде не бывает, работает целый день и умеет, кроме 8000 рублей жалованья (в год. – В. П.) и отцовских денег, входить ежегодно в долги. Добрейший из добрейших» [19].

Самому Редкину особенно нравилось преподавание курсов юридической энциклопедии и истории права. Именно эти дисциплины он вел в 1840–1845 гг., когда его студентом был К. Д. Ушинский.

Уход Редкина с должности профессора Московского университета некоторые исследователи советского периода (В. Я. Струминский, В. А. Малинин и др.) [21, с. 521–522] увязывали с его независимой гражданской позицией, которая находила отражение в лекциях Редкина и приносила ему немало огорчений. Действительно, как многие прогрессивно настроенные люди того времени, Редкин считал залогом дальнейшего развития России проведение в стране крупных социальных реформ и, прежде всего, решение так называемого крестьянского вопроса. Крепостное право, как было очевидно всякому непредвзято мыслящему интеллигенту, было историческим анахронизмом, не позволявшим России войти в число передовых евро-

пейских держав, как в гуманитарном, так и в экономическом отношении. Несколько позднее ученик Редкина К. Д. Ушинский, усвоивший уроки своего учителя, работая в Ярославском лицее высших наук, пострадает по этой же причине.

К тому же П. Г. Редкин в противостоянии так называемых славянофилов и западников твердо придерживался позиции последних. По-видимому, на формирование его взглядов оказали влияние годы, проведенные за границей. Как бы там ни было, его имя неизменно увязывают с именами его близких друзей А. И. Герцена, Н. П. Огарева, В. Г. Белинского и других сторонников западного, проевропейского пути развития России. Пройдет чуть более десяти лет, и идеи, которые высказывал Редкин, найдут свое воплощение в крестьянской и земской реформах Российского Императора Александра II.

Но была и другая, *главная* причина его отставки из Московского университета. В 1847 г. профессора Т. Н. Грановский, П. Г. Редкин и К. Д. Кавелин обратились к С. Г. Строганову с жалобами на недостойное поведение декана факультета Н. И. Крылова по отношению к его супруге Любови Федоровне Корш; она даже была вынуждена оставить мужа. (Кстати, К. Д. Кавелин был женат на ее сестре.) История вышла за пределы университета, стала достоянием газетчиков. Вышеназванные профессора даже поставили вопрос ребром: или *он*, или *мы*. Строганов занял позицию невмешательства, и податели жалобы в итоге покинули университет. В январе 1848 г. Редкин, верный своему долгу товарищества, подал прошение об отставке, и она была удовлетворена 6 июля того же года [6, с. 327].

Покинуть любимое место работы и, таким образом, лишиться заработка ему было тем более досадно, поскольку 23 апреля 1848 г. он женился на дочери преподавателя английского языка Московского университета Елизавете Эдуардовне Гарве. И здесь Редкина выручил его товарищ «по Дерпту» Владимир Иванович Даль, который служил секретарем министра уделов, графа Л. А. Перовского. Даль, узнав о том, что имеется вакантное место секретаря товарища (заместителя) министра уделов и управляющего канцелярией министра, охарактеризовал Петра Григорьевича соответствующему начальнику в самых восторженных выражениях и добился того, чтобы это место было предложено Редкину. Назначение состоялось 10 июля 1849 г.

В 1849–1863 гг. П. Г. Редкин живет в столице. Большую часть его времени занимает работа в министерстве уделов. Работа, которой он занимался, оставляла сравнительно много времени для того, чтобы Петр Григорьевич мог заняться широкой общественно-педагогической и журнально-литературной работой. Именно в этот период его внимание всецело захватили проблемы педагогики и народного образования.

Близко знавший Редкина Н. А. Добролюбов, в те годы студент Главного педагогического института в Санкт-Петербурге, оставил воспоминание о внешнем облике Редкина: «Стрижен он как-то странно. Я не знаю, как назвать эту прическу, в которой волосы на голове все совершенно ровны. Это солдатская стрижка... Эта стрижка придает несколько звериный вид г. Редкину, но лицо его довольно умно, тон умеренный и уверенный. Стремления благородны. Вообще я на него произвел хорошее впечатление, и, прощаясь, он усердно просил продолжения моего знакомства» [19].

12 июня 1863 г. П. Г. Редкин возобновил преподавательскую деятельность на кафедре энциклопедии права Санкт-Петербургского университета. Авторитет его был в то время настолько высок, что в 1873 г. П. Г. Редкин был даже избран на должность ректора этого старейшего в стране (основан в 1725 г.) университета. Эту ответственную должность он занимал в течение трех лет, а затем еще два года работал на преподавательской должности. Наконец, в 1878 г. он вышел в отставку. Однако неугомонная натура П. Г. Редкина жаждала активной деятельности, и он в тот же год, в 70-летнем возрасте (!), становится председателем департамента уделов, а спустя еще 4 года его назначают на ответственную должность члена Государственного совета.

Выдающейся заслугой П. Г. Редкина стало учреждение первого в России педагогического общества. Подготовительное организационное собрание общества прошло на его квартире 11 октября 1859 г. Председателем общества был избран П. Г. Редкин. В течение пятнадцати лет он ежегодно тайным голосованием переизбирался на эту должность, вплоть до 1874 г., когда вынужден был отказаться от должности по болезни.

Более 500 человек были членами общества. На заседаниях общества обсуждались учебные планы и программы, методики преподавания различных предметов, вопросы воспитательной работы с учащимися и т. д. Обычно на каждом заседании заслушивался и обсуждался реферат на определенную тему. Всего было заслушано свыше 250 докладов. Многие из этих выступлений в дальнейшем публиковались в педагогических журналах, которые в середине

XIX вв. стали открываться усилиями передовых русских педагогов. В 1879 г. общество было закрыто, причем причиной послужило недовольство министра народного просвещения Д. А. Толстого тем обстоятельством, что на заседаниях общества обсуждались, – и подчас даже критиковались, – решения, официально уже утвержденные вышестоящим начальством, в частности, вопрос о введении классической системы образования как единственно возможной формы подготовки к получению высшего образования.

Многосторонняя педагогическая деятельность Редкина была оценена Санкт-Петербургским комитетом грамотности, которое в 1881 г. наградило его золотой медалью.

П. Г. Редкин был первым в России педагогом, который поднял вопрос о дошкольном образовании и об организации детских садов [9, с. 373]. Еще в 1863 г. он указывал об этом в одной из своих статей, а затем постоянно поднимал этот вопрос на заседаниях педагогического общества. Он первым из российских педагогов говорил об учреждении детских садов как деле крайне важном, и, как только мог, он пропагандировал это замечательное открытие Фридриха Фрёбеля [11; 15]. Фрёбелевское общество объединило вокруг себя группу первых российских педагогов, которых без преувеличения можно считать первопроходцами в этом благородном деле, а их вдохновителем и организатором был П. Г. Редкин.

Работа П. Г. Редкина как деятеля народного образования была многогранной. Важно отметить его участие в создании одного из первых русских журналов «Библиотека для воспитания». Вместе со своим единомышленником историком Д. А. Валуевым П. Г. Редкин привлекал для работы в журнале лучших российских авторов. В журнале выделялись два раздела – детский и педагогический. Это было излюбленное чтение детей и их родителей.

В первые годы издания журнала (1843–1844) Редкин был основным автором педагогических статей этого, пожалуй, самого популярного российского журнала педагогического профиля. Его выписывали и покупали, в основном, люди среднего достатка, которые могли себе это позволить. В 1843–1846 гг. Редкин был редактором этого журнала, в 1847–1849 гг. – его редактором и издателем. (В эти годы он именовался «Новая библиотека для воспитания»).

Со временем содержание журнала перестало удовлетворять П. Г. Редкина; журнал печатал статьи исключительно популярного характера, предназначенные для родителей. Ему же хотелось принять участие в работе журнала, ставившего перед собой цель просвещение учителей. Именно таким журналом стал «Журнал для воспитания», издателем которого стал А. А. Чумиков. П. Г. Редкин в этом журнале на общественных началах выполнял функцию редактора: он привлекал потенциальных авторов к участию в работе журнала, отбирал и правил все материалы для публикаций, определял основное направление деятельности журнала. Именно Редкин первым заметил К. Д. Ушинского, Н. Х. Весселя, Н. А. Добролюбова и некоторых других молодых журналистов, ставших с легкой руки Редкина известными педагогическими деятелями. 7 (19) марта 1891 г. Редкин скончался. Он похоронен на Смоленском евангелическом кладбище в Санкт-Петербурге [7; 20; 22].

Педагогические взгляды. Теперь обратимся к педагогическому наследию замечательного русского деятеля образования и науки. П. Г. Редкин призывал исследователей, в том числе педагогов, не замыкаться в российских пределах. Будучи человеком европейски образованным, он не мог не видеть того, что многовековая отъединенность и замкнутость, которые были характерной чертой российской политики на протяжении столетий, неизбежно приводит к отставанию в научном, культурном и экономическом развитии. Он выступал против поисков «самостийного» пути развития России, в том числе в области педагогики и образования. Этим объясняется его огромный интерес к творчеству зарубежных педагогов, прежде всего, немецких. Не случайно поэтому П. Г. Редкина относят к числу «западников», наряду с А. Н. Радищевым, В. Г. Белинским и др.

Поэтому стоит отметить его вклад в ознакомление российской общественности с развитием дела народного образования в европейских странах. Своими публикациями Редкин фактически заложил основы отечественной сравнительной педагогики и выступил как первый российский педагог-компаративист. Он тщательно изучил педагогическое наследие передовых немецкоязычных педагогов, таких как Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег, Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Вильгельм Август Фрёбель. Он перевел на русский язык и опубликовал их труды, выступил также их комментатором и редактором. Но он не только положил начало ознакомлению русских педагогов с наследием лучших ученых-педагогов Запада, но и всеми силами стремился к тому, чтобы каким-то образом внедрить их гуманисти-

ческие, благотворные идеи в отечественную систему образования, в практику работы поначалу хотя бы передовых учителей-предметников [22].

П. Г. Редкин выступил как виднейший для своего времени теоретик воспитания и образования, как один из основоположников только что зарождавшейся в России педагогической науки. При этом он был идеологом демократического направления педагогики. Это влекло к нему прогрессивных педагогических мыслителей – его современников, таких как Н. А. Добролюбов, А. А. Чумиков, И. И. Паульсон, К. Д. Ушинский [16]. Последний не раз подчеркивал тот факт, что П. Г. Редкин сформулировал приоритеты развития педагогической науки в России применительно к историческим, политическим, экономическим и культурным традициям страны.

Во времена П. Г. Редкина важной задачей только еще появлявшейся отечественной педагогической науки считалось выявление научных оснований самой педагогической деятельности, определение закономерностей образовательной и воспитательной работы. В ведущих странах Западной Европы этот вопрос в общем и целом нашел свое решение в трудах Я. А. Коменского, Ф. В. А. Дистервега, И.-Г. Песталоцци и других ученых и практиков [16]. Без ознакомления с немецкой педагогикой собственная педагогика развиваться не смогла бы; пришлось бы вновь открывать Америку и ломиться в открытую дверь [4, с. 42]. На почве данных немецкой педагогики российские педагоги, считал Редкин, могут идти дальше и строить свою педагогику [5, с. 319].

В качестве научной основы педагогики П. Г. Редкин выдвигал *основательную опытность* [17]. Он понимал под этим понятием неразрывную связь теории с практикой. Наука об образовании, по мнению Редкина, не может заменяться тем, что иногда именуется как «школа жизни». Иными словами, ее нельзя подменить *врожденным тактом, приобретенным навыком или интуицией*. Тем не менее многие учителя по сей день фактически отвергают теоретическое знание. Заявления о том, что педагогика как наука мало что дает педагогу-практику, приходится слышать педагогу-теоретику постоянно. Так в чем же дело? На этот вопрос ответ давно был дан П. Г. Редкиным. Педагогика, по его убеждению, должна быть философской, теоретической, основывающейся, как он выражался, «на основах разума» [14, с. 11] и одновременно наукой «положительной, опытной», неразрывно связанной с учительской практикой.

На практике же зачастую происходит так, что теория педагогики отрывается от практических запросов жизни, образовательного процесса. В самом деле, вряд ли кто станет оспаривать тот факт, что подавляющее большинство монографий и диссертаций по педагогике достаточно редко бывают связаны с реальными проблемами, с которыми сталкивается учитель при осуществлении своих профессиональных обязанностей.

Именно от этого предостерегал Редкин, отмечая проявляющееся порой стремление, в том числе и у немецких педагогов, «засушить» педагогику. Поиски в педагогической теории «вечных истин», неких «универсальных законов», «исчерпывающих» классификаций, «законов» он сравнивал с поиском философского камня [16, с. 62]. В связи с этим передовой русский педагог отмечал, что «наука едина с жизнью. Наука только возводит все разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как сама жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить. Общие ее положения должны быть не общие места, а, так сказать, темы для рассуждений» [16, с. 62–63].

П. Г. Редкину принадлежит ценное утверждение о том, что педагогика не должна быть сборником бессмысленно повторяемых правил, механических подражаний чужим примерам и образцам. Эти рассуждения П. Г. Редкина были в дальнейшем развиты К. Д. Ушинским, утверждавшим, что передается не сам педагогический опыт, а мысль, выведенная из этого опыта [14, с. 11].

Редкин предлагал строить процесс обучения таким образом, чтобы ребенок стремился сам перерабатывать учебный материал, то есть он фактически провозглашал принцип самостоятельности, активности ребенка в обучении и воспитании.

П. Г. Редкиным намечен целый ряд важнейших теоретических положений. Так, он указывал, что «знание человека есть первое предположение педагогики. Следовательно, всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы – вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника» [16, с. 64]. К. Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания (Опыт педагогической антропологии)» углубляет эту мысль и справедливо утверждает, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [25, с. 15].

По справедливому выражению В. Я. Струминского, П. Г. Редкин попытался дать «теоретический скелет» педагогической науки [24, с. 7]. Эта идея Редкина была в дальнейшем развита целой плеядой замечательных русских педагогов во главе с К. Д. Ушинским.

В ряде своих работ П. Г. Редкин ставил вопросы взаимоотношения учителя и учащихся. Проблема гуманного педагогического общения остается чрезвычайно актуальной и в настоящее время, поэтому методические советы П. Г. Редкина, высказанные в его статьях «Как учителю вести себя с учениками» и «Содействие учеников учителю» не утратили ценности и сегодня. Педагог высказывает в них мнение о высокой миссии учителя; указывает на то, что учитель должен постоянно, в том числе и в свободное от непосредственно педагогической работы, время помнить о своем высоком предназначении. Важным условием успешного осуществления учебного процесса П. Г. Редкин считал содействие учителю со стороны его учеников, а этого можно добиться, справедливо считал ученый, лишь в случае такой организации учебного процесса, при которой дети оказываются постоянно занятыми полезным делом. «Ребенок требует деятельности», – отмечал П. Г. Редкин [13, с. 13].

Выводы. П. Г. Редкина можно считать первым российским ученым, который высказывал идеи о субъектности ученика и деятельностном подходе. Разумеется, таких терминов и понятий тогда просто не было, и Петр Григорьевич использовал несколько другие определения. Анализ идей и практической педагогической и общественно-педагогической деятельности П. Г. Редкина позволяют считать его не только по настоящему крупным российским ученым и практиком в области образования и педагогики, но и основоположником русской теоретической педагогики. Во многом на плечах именно П. Г. Редкина поднялось плодотворное древо отечественной педагогической науки. Наследие П. Г. Редкина следует изучать и использовать в интересах дела образования в современной России.

Список литературы

1. Гимназия высших наук и лицей князя Безбородко. СПб., 1881. 474 с.
2. Дригус М. Т. Проблема развития личности в научном наследии П. Г. Редкина // Перспективы науки и образования. 2014. № 5. С. 122–126.
3. Егоров С. Ф. Редкин Петр Григорьевич // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая российская энциклопедия, 1999. Т. 2. С. 254–255.
4. Заварзина Л. Э. Педагог-общественник Петр Григорьевич Редкин // Историко-педагогический журнал. 2013. № 4. С. 30–42.
5. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб. : Алетей, 2004. 560 с.
6. Княжнин В. Редкин Петр Григорьевич // Русский биографический словарь : в 25 т. Т. 18. СПб. : М., 1915. С. 326–328.
7. Модзалевский Л. Н. Памяти Петра Григорьевича Редкина // Русская школа. 1891. № 4. С. 50–63.
8. Панькова Л. И. Развитие идеи воспитывающего обучения в педагогике дореволюционной России (вторая половина XIX – начало XX вв.) : дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2005. 150 с.
9. Петр Григорьевич Редкин // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1987. С. 372–373.
10. Помелов В. Б. Из истории лицейского образования в России // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (45). С. 137–146.
11. Помелов В. Б. Основоположник дошкольного воспитания // Педагогика. 2012. № 9. С. 93–100.
12. Помелов В. Б. П. Г. Редкин: замечательный, но забытый педагог (к 210-летию со дня рождения) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2018. № 2 (10). С. 37–41.
13. Помелов В. Б. Российская педагогика в лицах : монография. Саарбрюккен : Lap Lambert Academic Publishing, 2013. 612 с.
14. Помелов В. Б. Российские педагоги второй половины XIX – начала XX вв. М. : ВГПУ, 2000. 220 с.
15. Помелов В. Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику: к 230-летию со дня рождения педагога и к 175-летию открытия им первого в истории детского сада // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 4 (3). С. 114–123.
16. Редкин П. Г. Избранные педагогические сочинения. М. : Учпедгиз, 1958. 314 с.
17. Редкин П. Г. На чем должна основываться наука воспитания. Как учителю вести себя с учениками. Содействие учеников учителю // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М. : Педагогика, 1987. С. 372–394.
18. Редкин П. Г. Первое знакомство детей с природой. Тише, дети! Дети разрушают, чтобы создать (Из педагогического наследия) // Семья и школа. 1971. № 3. С. 26–30.
19. Редкин Петр Григорьевич // Большая биографическая энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/106077/Редкин (дата обращения: 01.06.2020).

20. Рехневский Ю. С. Константин Дмитриевич Ушинский (некролог) // Собр. соч. : в 11 т. Т. 11 / К. Д. Ушинский ; редкол. : А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952. С. 402–429.

21. Русская философия. Энциклопедия / под общ. ред. М. А. Маслина ; сост. П. П. Апрышко, А. П. Поляков. М. 2014. С. 521–522.

22. Семенов Д. Д. Петр Григорьевич Редкин как педагог // Женское образование. 1891. № 5. С. 481–487.

23. Супонина Е. Г. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды П. Г. Редкина : дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2010. 206 с.

24. Струминский В. Я. П. Г. Редкин – русский педагог второй половины XIX в. // Избранные педагогические сочинения / П. Г. Редкин. М. : Учпедгиз, 1958. С. 7–57.

25. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1990. С. 15.

26. Щимановский М. В. П. Г. Редкин : Биографический очерк. Одесса, 1891. 46 с.

P. G. Redkin – the founder of Russian theoretical pedagogy

V. B. Pomelov

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

Abstract. Article devoted to the personality of a major Russian teacher of the XIX century Pyotr Grigoryevich Redkin (1908–1891), includes a detailed description of his biography and characteristics of social, pedagogical and scientific-theoretical activities of the scientist. An important place in the first part of the article, which reveals the biographical data of P. G. Redkin, is given to showing the social and home conditions in which the future scientist-teacher grew up. The names of his mentors and high school friends are given, including, in particular, N. V. Gogol, N. V. Kukolnik. P. G. Redkin's years of study are described in detail. Redkin studied at the Nezhyn gymnasium of higher sciences, Moscow, Derpt and Berlin universities, as well as during his professorial career in Moscow and St. Petersburg. P. G. Redkin is shown as the Creator of the first Russian pedagogical journals, the first Russian pedagogical society, and the first Russian Froebel society. Statements about Redkin from his students and friends (Yu. S. Rehnevsky, A. N. Afanasyev, N. A. Dobrolyubov, etc.) are given. The second part of the article describes the scientific and pedagogical views of P. G. Redkin. He is shown as a major theoretical scientist who laid the foundations of Russian pedagogy and created, according to the fair definition of V. Ya. Struminsky, its "theoretical skeleton". The article presents the assessments given to Redkin as a pedagogic theorist by prominent scientists (P. F. Kapterev and others), and suggests the need for further study of P. G. Redkin's legacy.

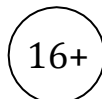
Keywords: P. G. Redkin, K. D. Ushinsky, Nezhyn gymnasium of higher sciences, Moscow University, Saint Petersburg University, University of Berlin, A. A. Chumikov, N. A. Dobrolyubov.

References

1. *Gimnaziya vysshih nauk i licej kn. Bezborodko* – Gymnasium of higher Sciences and Lyceum of court Bezborodko. SPb. 1881. 474 p.
2. Drigus M. T. *Problema razvitiya lichnosti v nauchnom nasledii P. G. Redkina* [Problem of personality development in the scientific heritage of P. G. Redkin] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2014. No. 5. Pp. 122–126.
3. Egorov S. F. *Redkin Petr Grigor'evich* [Redkin Petr Grigorievich] // *Rossiyskaya pedagogicheskaya enciklopediya* : v 2 t. – Russian pedagogical encyclopedia : 2 vol. / chief editor V. V. Davydov. M. Great Russian encyclopedia. 1999. Vol. 2. Pp. 254–255.
4. Zavarzina L. E. *Pedagog-obshchestvennik Petr Grigor'evich Redkin* [Teacher-activist Petr Grigorievich Redkin] // *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* – Historical and pedagogical journal. 2013. No. 4. Pp. 30–42.
5. Kapterev P. F. *Istoriya russkoj pedagogii* [History of Russian pedagogy]. SPb. Aleteya. 2004. 560 p.
6. Knyazhnin V. *Redkin Petr Grigor'evich* [Redkin Petr Grigorievich] // *Russkij biograficheskij slovar'* : v 25 t. T. 18 – Russian biographical dictionary : in 25 vols. Vol. 18. SPb. M. 1915. Pp. 326–328.
7. Modzalevskij L. N. *Pamyati Petra Grigor'evicha Redkina* [In memory of Petr Grigoryevich Redkin] // *Russkaya shkola* – Russian school. 1891. No. 4. Pp. 50–63.
8. Pan'kova L. I. *Razvitie idei vospityvayushchego obucheniya v pedagogike dorevolyucionnoj Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.)* : dis. ... kand. ped. nauk [Development of the idea of educational training in pedagogy of pre-revolutionary Russia (the second half of the XIX–early XX centuries) : dis. ... PhD of Ped. Sciences]. Karachayevsk. 2005. 150 p.

9. Petr Grigor'evich Redkin – Petr Grigoryevich Redkin // *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoy poloviny XIX v.* – Anthology of pedagogical thought in Russia in the first half of the XX century / comp. P. A. Lebedev. M. Pedagogika. 1987. Pp. 372–373.
10. Pomelov V. B. *Iz istorii licejskogo obrazovaniya v Rossii* [From the history of Lyceum education in Russia] // *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of the Shadrinsk State Pedagogical University. 2020. No. 1 (45). Pp. 137–146.
11. Pomelov V. B. *Osnovopolozhnik doshkol'nogo vospitaniya* [Founder of preschool education] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2012. No. 9. Pp. 93–100.
12. Pomelov V. B. P. G. Redkin: zamechatel'nyj, no zabytyj pedagog (k 210-letiyu so dnya rozhdeniya) [P. G. Redkin: a wonderful but forgotten teacher (to the 210th anniversary of his birth)] // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* – Pedagogy. Questions of theory and practice. 2018. No. 2 (10). Pp. 37–41.
13. Pomelov V. B. *Rossiyskaya pedagogika v lichah : monografiya* [Russian pedagogy in persons : monograph]. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing. 2013. 612 p.
14. Pomelov V. B. *Rossijskie pedagogi vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv* [Russian teachers of the second half of the XIX–early XX centuries]. M. VSPU. 2000. 220 p.
15. Pomelov V. B. *Fridrih Fryobel' i ego vklad v pedagogiku: k 230-letiyu so dnya rozhdeniya pedagoga i k 175-letiyu otkrytiya im pervogo v istorii detskogo sada* [Friedrich Froebel and his contribution to pedagogy: to the 230th anniversary of the birth of the teacher and to the 175th anniversary of the opening of the first kindergarten in history] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologiya* – Herald of Vyatka State Humanitarian University. Pedagogy and psychology. 2011. No. 4 (3). Pp. 114–123.
16. Redkin P. G. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. M. Uchpedgiz. 1958. 314 p.
17. Redkin P. G. *Na chem dolzhna osnovyvat'sya nauka vospitaniya. Kak uchitelyu vesti sebya s uchnikami. Sodejstvie uchenikov uchitelyu* [What should the science of education be based on? How a teacher should behave with students. Assistance of students to the teacher] // *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii pervoy poloviny XIX v.* – Anthology of pedagogical thought in Russia in the first half of XIX]. M. Pedagogika. 1987. Pp. 372–394.
18. Redkin P. G. *Pervoe znakomstvo detej s prirodoy. Tishe, deti! Deti razrushayut, chtoby sozdat'* [First Acquaintance of children with nature. Hush, children! Children destroy to create (from the pedagogical heritage)] // *Sem'ya i shkola* – Family and school. 1971. No. 3. Pp. 26–30.
19. Redkin Petr Grigor'evich – Redkin Petr Grigoryevich // *Bol'shaya biograficheskaya enciklopediya* – Big biographical encyclopedia. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/106077/Редкин (date accessed: 01.06.2020).
20. Rekhnevskij Yu. S. *Konstantin Dmitrievich Ushinskij (nekrolog)* [Konstantin Dmitrievich Ushinsky (obituary)] // *Sobr. soch. : v 11 t. T. 11* – coll. works : in 11 vols. Vol. 11 / K. D. Ushinsky; ed.: A. M. Egorin (chief editor), E. N. Medynsky and V. Ya. Struminsky; [comp. and prep. to press V. Ya. Struminsky]; Akad. of Ped. Sciences of RSFSR, In-t theory and history of pedagogy. M. ; L. Akad. of Ped. Sciences of RSFSR. 1948–1952. Pp. 402–429.
21. *Russkaya filosofiya. Enciklopediya* – Russian philosophy. Encyclopedia / under the general editorship of M. A. Maslin; comp. P. P. Apryshko, A. P. Polyakov. M. 2014. Pp. 521–522.
22. *Semenov D. D. Petr Grigor'evich Redkin kak pedagog* [Petr Grigoryevich Redkin as a teacher] // *Zhenskoe obrazovanie* – Women's education. 1891. No. 5. Pp. 481–487.
23. *Suponina E. G. Obshchestvenno-pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskie vzglyady P. G. Redkina : dis. ... kand. ped. nauk* [Socio-pedagogical activity and pedagogical views of P. G. Redkin : dis. ... PhD of Pedagogical Sciences]. Penza. 2010. 206 p.
24. *Struminskij V. YA. P. G. Redkin – russkij pedagog vtoroj poloviny XIX v.* [P. G. Redkin – Russian teacher of the second half of XIX] // *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* – Selected pedagogical works / P. G. Redkin. M. Uchpedgiz. 1958. Pp. 7–57.
25. *Ushinskij K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man As a Subject of education. Experience in pedagogical anthropology] // *Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 5* – Pedagogical works : in 6 vols. Vol. 5. M. Pedagogika. 1990. P. 15.
26. *Shchimanovskij M. V. P. G. Redkin : Biograficheskij ocherk* [P. G. Redkin : Biographical essay]. Odessa. 1891. 46 p.

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 3 (137) (2020)



Редактор М. О. Корякина
Технический редактор Л. А. Кислицына
Дизайн обложки А. К. Долгова
Редактор выпускающий А. И. Чернышова
Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Подписано в печать 25.11.2020 г.
Дата выхода в свет 19.01.2021 г.
Формат 60х84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 21,0. Тираж 200 экз. Заказ № 6487.

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36