

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

№ 1 (135)

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. Счастливецва, 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 кандидат 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;

А. 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

№ 1 (135)

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. Kutyrev, 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. Nenashev, 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 № ФС 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>Балакишин А. С., Зеленов Л. А.</i> Многомерность категории «концепция»	7
<i>Гусарова М. А.</i> Становление учения о правосознании в трудах славянофилов	13
<i>Романов П. А.</i> Архетипы духовных ценностей и их рефлексия в общественном сознании	22
<i>Клементьева Т. Н.</i> Взаимоотношения религии и науки в современном мире: философский анализ модели интеграции	30
<i>Олейник П. И.</i> Критерий консервативности принципов абстракции в неологицизме: особенности применения при построении основания математики	38
<i>Ромащенко А. А.</i> Математическая визуализация в культуре философского мышления и онтологический исток древнегреческой философии	46
<i>Козлова Т. А.</i> Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования	55
<i>Малинина В. В.</i> Философское наследие М. М. Тареева в оценке отечественных мыслителей	62

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л.</i> Аудиторная профессионализирующая деятельность студентов математического факультета педвуза	72
<i>Яковлева Е. В.</i> Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода	84
<i>Перевошиков Д. В.</i> Освоение научного метода познания и формирование естественнонаучной грамотности школьников при решении физических задач с астрономическим содержанием	94
<i>Шкаликов Е. В.</i> Механизмы развития педагогической коммуникации будущих учителей с позиций семиотического подхода к обучению в вузе	104

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Чурилова Е. Е., Каминская М. А.</i> Феномен одиночества в философии и психологии	114
<i>Ахмадеева Е. В.</i> Представление об одиночестве молодых пользователей Рунета	130
<i>Ледовская Т. В., Сольнин Н. Э.</i> Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями	138
<i>Содномдоржиева Э. А.</i> Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования	149
<i>Федяева И. Ю.</i> Взаимосвязь удовлетворенности трудом с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью работников промышленного предприятия	158

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Сауров Ю. А., Низовских Н. А.</i> Вечные поиски Метода и построения Языков будущего... (Размышления о книге В. Ф. Петренко и А. П. Супруна «Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики»)	167
--	-----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Balakshin A. S., Zelenov L. A.</i> Multi-dimensionality of the category "conception"	7
<i>Gusarova M. A.</i> Formation of the doctrine of legal consciousness in the works of Slavophiles	13
<i>Romanov P. A.</i> Archetypes of spiritual values and their reflection in the public consciousness	22
<i>Klementieva T. N.</i> The relationship between religion and science in the modern world: philosophical analysis of the integration model	30
<i>Oleinik P. I.</i> Criterion of conservativeness of the principles of abstraction in neologism: features of application in the construction of the Foundation of mathematics.....	38
<i>Romashchenko A. A.</i> Mathematical visualization in the culture of philosophical thinking and the ontological source of ancient Greek philosophy	46
<i>Kozlova T. A.</i> The potential of the phenomenological approach for human research and education.....	55
<i>Malinina V. V. M. M.</i> Tareev's philosophical heritage in the assessment of russian thinkers	62

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Latysheva L. P., Skorniyakova A. Yu., Cheremnyh E. L.</i> Classroom professionalizing activity of students of the faculty of mathematics of pedagogical higher educational institution..	72
<i>Yakovleva E. V.</i> Teaching mathematics to foreign students at the University based on a cognitive-visual approach	84
<i>Perevoschikov D. V.</i> Mastering the scientific method of cognition and the formation of natural science literacy of schoolchildren in solving physical problems with astronomical content	94
<i>Shkalikov E. V.</i> Mechanisms for the development of pedagogical communication of future teachers from the perspective of a semiotic approach to higher education	104

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Churilova E. E., Kaminskaya M. A.</i> The phenomenon of loneliness in philosophy and psychology	114
<i>Ahmadeeva E. V.</i> Concept of the loneliness of young Runet users.....	130
<i>Ledovskaya T. V., Solynin N. E.</i> Individual psychological characteristics and success of educational activities of students with organizational abilities	138
<i>Sodnomdorzhieva E. A.</i> Features of psychological readiness for self-development in high school age as a prerequisite for continuing education	149
<i>Fedyayeva I. Yu.</i> Correlation of job satisfaction with the subjective well-being and life satisfaction of employees of an industrial enterprise.....	158

SCIENTIFIC LIFE

<i>Saurov Yu. A., Nizovskikh N. A.</i> Eternal search for the Method and construction of Languages of the future (Reflections on the book by V. F. Petrenko and A. P. Suprun "Methodological intersections of psychosemantics of consciousness and quantum physics")	167
---	-----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 161.12

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.001

Многомерность категории «концепция»

А. С. Балакшин¹, Л. А. Зеленов²

¹доктор философских наук, профессор кафедры философии и социально-правовых наук,
Волжский государственный университет водного транспорта.

Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: tikhvodova@list.ru

²доктор философских наук, профессор, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Россия, г. Нижний Новгород

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и содержание многомерности категории «концепция», а также теоретические и методологические особенности его функционирования. Показана взаимосвязь концепции и концепта. «Концепция» представлена как содержательно развернутая сущность – цель, которая выражается в системе конкретных концептов, предваряющих этапы, уровни, механизм реализации, итоговые продукты будущей деятельности. Фиксируя важное значение проблемы исследования, тренд развития которой зародился в начале XIX в. и те многие работы в обществоведческой литературе, мы в то же время констатируем дискуссионность не только самой проблемы, но и самого понятия «концепция». И считаем, что проблематика многомерности категории «концепция» остается актуальной для понимания принципа системности как одного из принципов диалектической методологии. Предметом исследования выступает многомерность категории «концепция». Целью работы является анализ взаимосвязи концепции и концепта, раскрытие сущности и содержания данной категории, а также ее методологическое, аксиологическое, практическое значения. Методологической основой понимания категории «концепция» является трактовка ее К. Марксом «оборачивания теории в метод», предполагающий содержательную трансформацию теории в концепцию, т. е. деятельно ориентированную «аксиологизацию» теории как знания. Преодоление традиционной ограниченности концепции за счет выявления и обоснования аксиологического (ценностного) характера концептуальных образований предстает в целом как единство синтеза знания и оценок. Авторы приходят к следующим выводам. Многомерность категории «концепция» и ее взаимосвязь с концептами позволяют понять метаморфозы человеческого знания, особенно его виртуальных форм. В позитивном отношении это важно для осознания нейтральности, константности концептов, которые могут продуктивно быть использованы при построении иных концепций. Материалы данной статьи применимы в процессе преподавания философии, культурологии, политологии, социологии и т. д., а также очень эффективны в социальной полемике, в научных дискуссиях, экспертных расхождениях, бытовых спорах, политических конфликтах.

Ключевые слова: многомерность, концепция, концепт, человек, деятельность, общество, знания, потенциал, сознание, самосознание.

Понятие «концепция» широко используется в различных науках и массовом информационном общении, когда необходимо обозначить целостную позицию субъекта (личности, ученого, государства, партии, оппонента). С одной стороны, позиционность концепции выражает: а) гносеологическую точку зрения субъекта, то есть его знания по тому или иному вопросу, и это сближает концепцию с теорией, учением, пониманием и другими эпистемологическими продуктами познавательной деятельности. Но концепция больше, чем знания, поскольку в ней содержится б) аксиологическая оппозиция субъекта. Это напоминает специфическое толкование в русской философии понятия «правда» в отличие от традиционного западноевропейского понимания «истины». Концепция – это единство знания и оценки. Позиционность концепции потенциально содержит в ней в) методологическую ориентированность, то есть методы (систему принципов) перспективной деятельности и г) праксиологическую установку на деятельность во имя утверждения данной концепции.

Четыре базовых аспекта любого мировоззрения (гносеология, аксиология, методология, праксиология) оказываются в диалектически-снятом виде содержанием понятия «кон-

цепция». Более того, трактовка «концепта» как компонента концепции в качестве виртуальной реальности, позволяет понять специфическое место концепции в поле пятого онтологического аспекта мировоззрения по аналогии с мифами, символами, симулякрами, имиджами и другими субъективными виртуальными «домыслами» и «вымыслами». Этот вопрос специально исследован нами в ряде наших работ [3; 4; 5; 7; 13; 15].

С другой стороны, целостность концепции выражает: а) системность, организованность точки зрения субъекта, позволяющие интегративно, обобщенно представить позицию субъекта и б) даже выйти на анализ отдельных концептов, образующих систему концепции. По аналогии с логическими композициями теорий, умозаключений, суждений, образуемых комбинациями взаимообусловленных смыслов понятий, концепции создаются композициями концептов. Логические уроки формальной логики, диалектической логики, математической логики, логики науки вполне применимы и для анализа логики становления концепций на базе взаимосвязанных концептов. Эвристически поучительными оказываются многие исследования отечественных философов (Э. Ильенков, П. Копнин, Д. Горский, В. Вазюлин, М. Розов, В. Смирнов, А. Уёмов и др.) 60-х годов XX века, посвященные абстрактным и идеальным объектам, абстрагированию и идеализации, восхождению от абстрактного к конкретному и наоборот, символизации и систематизации и т. д. [1; 2; 18; 21]. Позиционная целостность концепции как выражение ее сущности первого порядка может быть содержательно развернута и конкретизирована сущностями второго, третьего, четвертого и т. д. порядка в соответствии с ленинским учением о многоуровневом бытии сущности, что следует из диалектического принципа многомерного бытия любого объекта. При этом можно указывать те смысловые поля, в контексте которых концепция и ее компоненты-концепты получают конкретное содержательно-функциональное значение, раскрывая многомерность категории «концепция» и ее носителей «концептов». Концептуальные исследования представляют интерес с точки зрения принципа системности как одного из принципов диалектической методологии. В поле исследовательских проблем систематизации находится множество гомогенных однородных понятий: система, структура, состав, целое, часть, классификация, конструкция, компонент и т. д. Сюда же попадают проблемы, выражаемые понятиями «концепт» (состав, компонент, элемент, часть), «концепция» (система, структура, суммирование, систематизация). Этот блок родственных понятий нам приходится исследовать постоянно [11].

В рамках духовной виртуальной реальности как совокупности субъективных форм бытия объектов (представления, восприятия, образы, ассоциации, модели, знания, гипотезы, аксиомы...) концепт может быть представлен как всеобщее, родовое, универсальное понятие для всех своих видов, модусов, форм проявления, разумеется, с учетом спецификации этих модусов: представлений, ассоциаций, образов, моделей, аксиом... – в отдельном содержится общее, но отдельное богаче признаками, чем общее, родовое (В. И. Ленин).

Концепт проявляет свои свойства, признаки в своем системном образовании – в концепции. Сам по себе концепт является интервальным образованием в поле виртуальной реальности как умозрительное, спекулятивное, интеллектуальное порождение субъективной психики человека во всех четырех формах ее функционирования (подсознательное, бессознательное, сознательное, неосознаваемое = рефлекс + чувства + разум + эвристики). Субъективным, хотя и детерминированным объективной реальностью (К. А. Тимирязев, Л. Фейербах, К. Маркс), инвариантным, хотя и модифицируемым в пространстве и времени; виртуальным, то есть не требующим подтверждения практикой для доказательства своего существования. Это знания в форме гипотез, аксиом, постулатов, теорий, проблем, заблуждений... и в виде символов, мифов, фантазий, знаков, смыслов, имен, Бэконовских идолов, Платоновских эйдосов, теологических ангелов, сюрреалистических образов... Главное – эти все виртуальные концепты существуют в сознании, общении, мышлении, жизни людей, определяя их позиции, поведение, деятельность: это реальность, хотя и виртуальная, порожденная психикой человека. Вся современная теория социальной коммуникации, рекламы, манипулирования сознанием, зомбирования населения посвящена рассуждениям о понятиях, выражающих виртуальную реальность: имиджах, брендах, симулякрах, логотипах, символах, мифах. В этот объективированный виртуальный мир погружен современный человек, и этот мир дегуманизирует людей, обезчеловечивает реальность, подчиняя ее интересам денежного богатства: люди стали объектами виртуального манипулирования [19].

Нейтральное существование концептов вне концепции еще позволяет раскрыть их истинную сущность, их социальную значимость, но включение концептов в систему концепции

усиливает их предусмотренную сущность за счет связей с другими концептами внутри концепции: «из песни слова не выкинуть». Системно-созидательная роль композиции в концепции объясняет возрастающую заразительность и убедительность каждого отдельного концепта [6; 14]. Этот аспект системного бытия концептов мы выразили жестким разграничением двух способов функционального (не субстанционального) бытия концептов: или как элементов вне концепции, или как компонентов в системе концепции. Скажем, учение о товаре как элементе экономической жизни представлено и у Смита и Рикардо, но Маркс товар включает как ключевой концепт в систему экономической концепции, и концепт «товара» становится компонентом экономической (не хозяйственной!) концепции со всеми его противоречивыми параметрами (меновая и потребительная стоимость, продукт абстрактного и конкретного труда, возникающий в производстве и вне производства...). Без компонента – концепта «товар» невозможно понять экономическую концепцию К. Маркса, ибо именно этот концепт раскрывает специфику других базовых концептов экономической концепции: труда, капитала, рабочей силы, прибавочной стоимости, прибыли, эксплуатации, зарплаты, денег... Сегодня, например, либеральные экономисты уже выделили из «товарного мира» услуги (педагогические, управленческие, медицинские, художественные, транспортные...), не понимая, что «услуга» – это тоже товар, только в процессуально динамичной, а не вещественно-статичной форме, о чем специально писал Маркс в «Капитале». Сегодня, например, либеральные экономисты «товарный мир» свели к «рыночной» (базарной, обменной) экономике, не понимая товарно-рыночную природу производства, распределения, потребления, которые регулируются все теми же экономическими законами стоимости спроса-предложения.

Очень показательным для демонстрации компонентно-системного значения концептов является понятие «прекрасного» в эстетической концепции, например, Сократа. В диалоге «Гиппий Большой» Платон рассказывает, как Сократ добивался от художника Гиппия ответа на вопрос «что такое прекрасное?», а Гиппий бессознательно давал ответы на вопрос «что прекрасно?»: ваза, щит, лошадь... В системе эстетической концепции Сократа, Баумгартена, Канта, Гегеля, Н. Гартмана, В. Сеземана... концепт «прекрасное» является ключевым, раскрывающим сущность искусства, таланта, творчества, вкуса, образа, метода, стиля [10; 15]... Из марксова понимание «прекрасного» как гармонии меры человека и меры предмета, взятого как в качестве концепта эстетической концепции, мы ввели сущность всех других понятий-концептов эстетики: безобразного, комического, трагического, таланта, творчества, искусства, языка, вкуса, стиля, метода, дизайна, художника...

Здесь теперь необходимо сделать ряд уточнений виртуального статуса концептов.

Во-первых, концепты – это субъективные формы отражения трансформации объективного. Гносеологическая природа концептов предполагает их оценку с позиций критерия «истинное-ложное», так как любая субъективная виртуальная форма отражает объективные явления, свойства, признаки, хотя степень адекватности отражения может быть разной.

Во-вторых, нет ни одного фантастического, причудливого, сюрреального, мистического образа, «виртуального концепта», который бы не содержал элементов объективной, натуральной реальности (например, религиозные фантазии И. Босха, поэтические образы «Божественной комедии» Данте или мистические символы С. Дали, М. Булгакова...).

Концепция – это система концептов, а система концепций создаёт мировоззрение: концепты – концепция – мировоззрение. В каждом типе мировоззрения концепция как специфически-философское образование приобретает свою специфически-мировоззренческую форму: традиции, символы, догматы, образы, законы – и только в философском мировоззрении концепция сохраняет свой специфически-всеобщий характер. Эта особенность философии с ее базовым образованием-концепцией подтверждается традиционно-типическим использованием представителями всех типов мировоззрения философского понятия «концепция», когда им надо целостно выразить свои мировоззренческие позиции: религиозные концепции, художественные концепции, народные концепции, научные концепции, мифологические концепции.

Концепция как система концептов очень эффективна в социальной полемике, в научных дискуссиях, экспертных расхождениях, бытовых спорах, политических конфликтах и т. д. Они своим содержанием, составом своих концептов предполагает дифференциацию дискуссий, конкретизацию полемики, призывают к последовательному разговору (аргументации и контраргументации, доказательств и опровержений) по «логистике» концептов: от базовых до специфических, от основных до производных. Например, в современной концепции культуры (а их более 500) основаны на логической связке некоторых концептов, которые предполагают субъективные консенсус, единогласие, но могут трактоваться противоречиво:

а) все согласны, что культура – социальное, а не природное, естественное явление;
б) все согласны, что культура – человекотворное создание? Оказывается, нет, ибо ее творение можно приписывать Богу («культура»), отдельному гению (Фидий, Бетховен, Толстой...), отдельному этносу (арийцы, западноевропейцы, древние греки...), отдельному классу (аристократы, дворяне, элита) или всему человечеству... на этом алгоритмическом этапе надо остановиться;

в) является ли культура совокупностью ценностей? Не все согласны с таким пониманием, потому что оперируют понятиями «реакционной культуры», «фашистской культуры» и пр. Здесь нужна дискуссия, столкновение разных концептов, толкование ценностей: все полезное, все позитивное, все прекрасное, все дорогое, все уникальное, все новое, все антикварное...;

г) если даже все признают, что ценности культуры – это только позитивно-значимое, противостоящее антиценностям как негативно-значимому, то и тогда дискуссия может продолжаться в поисках критерия ценностей: идеал, вкус, канон, норматив, регламент, мнение, индивид, гений, «большинство людей» (интер-субъективность), классика, этнос, класс, слой, эксперты...;

д) если даже все признают критерием объективную меру человеческого рода («человек есть мера всех вещей» Протагор), то придется выяснить серию нерешенных проблем: понятие меры человека, родовые качества человека, количество родовых качеств, меры и идеал, социальное разнообразие мер...;

е) если даже вслед за К. Марксом все признают, что ценности – это позитивно-значимая гармония меры человека и меры предмета, то есть прекрасное, то все равно придется выяснять типологию культурных ценностей, потому что есть ценности добра, справедливости, дружбы, свободы, здоровья, веры, пользы, равенства [8; 12; 16].

В заключение следует отметить, что концепция, как система концептов, обладает способностью различной комбинации концептов (принцип комбинаторики концептов), что объясняет становление различных видов внутри типов концепций, а также возможность объединения разнородных концептов в комплексных концепциях даже эклектического характера (например, современный постмодернизм).

Относительная самостоятельность концептов, которые могут существовать и вне данной концепции, определяет их способность вступать в самые различные, идентичные или эклектические концептуальные связи, что давно фиксировано существованием «дуализма», «скептицизма», «метафизического материализма», «постмодернизма», «реформизма» и других немонолитных видов концепций субъектов. Разорванное сознание, аморфная диспозиция, противоречивость взглядов субъектов вплоть до спасительного «плюрализма» («все правы», «о вкусах не спорят», «пусть расцветают все цветы»...) – довольно распространенные явления прошлой и современной жизни [11].

Таким образом, многомерность понятия концепции и концептов позволяет понять социально-исторические метаморфозы человеческого знания, особенно его виртуальных форм. В позитивном отношении это важно для осознания нейтральной константности концептов, которые могут продуктивно быть использованы при построении иных концепций. В негативно-критическом отношении это помогает понять логическую, внутреннюю противоречивость взглядов субъекта.

Список литературы

1. Вазюлин В. А. Диалектика исторического процесса и методология его исследования / В. А. Вазюлин. М. : Знание, 1978. 64 с.
2. Горский Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики / Д. П. Горский. М. : Мысль, 1966. 374 с.
3. Зеленов Л. А. Альтернативная праксиология : учеб. пособие / Л. А. Зеленов. М. : Изд-во Академии тринитаризма, 2017. 76 с.
4. Зеленов Л. А. Альтернативная социология : учеб. пособие / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров. Н. Новгород, 2017. 223 с.
5. Зеленов Л. А. Альтернативная философия / Л. А. Зеленов [и др.]. Н. Новгород : Гладкова О. В., 2016. 188 с.
6. Зеленов Л. А. Законы эстетики / Л. А. Зеленов. Горький : ГИСИ, 1972. 120 с.
7. Зеленов Л. А. Методологический потенциал философии : монография / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров; Федеральное агентство морского и речного трансп. ; Волжский гос. ун-т водного трансп. ; Общероссийская акад. человековедения. Нижний Новгород : Гладкова О. В., 2016. 268 с. : ил.

8. Зеленов Л. А. Многомерная типология культуры : монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров ; Федеральное агентство морского и речного трансп. ; Волжская гос. акад. водного трансп. Нижний Новгород : ВГАВТ, 2011. 179 с. : ил.
9. Зеленов Л. А. Основы философии : учеб. пособие / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров ; М-во образования и науки Российской Федерации ; Нижегородский гос. архитектурно-строит. ун-т. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2012. 231 с. : ил.
10. Зеленов Л. А. Процесс эстетического отражения. М. : Искусство, 1969. 175 с.
11. Зеленов Л. А. Система диалога типов мировоззрения / Л. А. Зеленов, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГАВТ, ОАЧ, 2014. 195 с.
12. Зеленов Л. А. Системно-типологический анализ культуры: монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Н. Новгород : ВГАВТ, 2009. 220 с.
13. Зеленов Л. А. Система философии / Л. А. Зеленов ; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород : ННГУ, 1991. 128 с.
14. Зеленов Л. А. Система эстетики : учеб. пособие / Л. А. Зеленов ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т ; Гуманитар.-худож. ин-т. Нижний Новгород : ННГАСУ ; Москва : Рос. акад. образования, 2005. 271 с.
15. Зеленов Л. А. Структура эстетической деятельности (Методол. анализ проблемы) : автореферат дис. ... д-ра филос. наук / Уральск. гос. ун-т им. А. М. Горького. Свердловск : [б. и.], 1971. 39 с.
16. Зеленов Л. А. Философия культуры : монография / Л. А. Зеленов, А. С. Балакшин, А. А. Владимиров. Нижний Новгород : Нижегородский гос. технический ун-т им. Р. Е. Алексеева, 2013. 599 с. : ил.
17. Зеленов Л. А. Четыре лика философии : учеб. пособие / Л. А. Зеленов ; М-во торговли РФ ; Нижегород. коммер. ин-т ; Общерос. акад. человековедения. Н. Новгород : Нижегород. коммер. ин-т, 1999. 53 с. : ил.
18. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
19. Кара-Мурза С. Г. Манипулирование сознанием / С. Г. Кара-Мурза. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view>.
20. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. М. : Наука, 1973. 463 с.
21. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем : монография / А. И. Уёмов. М. : Мысль, 1978. 272 с.

Multi-dimensionality of the category "conception"

A. S. Balakshin¹, L. A. Zelenov²

¹Doctor of philosophy, professor of the Department of philosophy and Social and Legal Sciences, Volga State University of water transport. Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: tikhvodova@list.ru

²Doctor of philosophy, professor, Nizhny Novgorod State University of architecture and building. Russia, Nizhny Novgorod

Abstract. The article considers the essence and content of the multidimensional concept category, as well as the theoretical and methodological features of its functioning. The relationship between the conception and the concept is shown. The "conception" is presented as a meaningfully expanded entity-goal, which is expressed in a system of specific concepts that precede the stages, levels, implementation mechanism, and final products of future activities. Fixing the importance of the problem of research, the trend of development of which originated in the early XIX century and those many works in the social science literature, we at the same time state that not only the problem itself is debatable, but also the definition of "conception" itself. And we believe that the problem of multi-dimensionality of the category "conception" remains relevant for understanding the principle of consistency as one of the principles of dialectical methodology. The subject of the research is the multidimensionality of the category "conception". The purpose of this work is to analyze the relationship between the concept and the concept, to reveal the essence and content of this category, as well as its methodological, axiological, and practical significance. The methodological basis for understanding the category "conception" is its interpretation by Karl Marx of "wrapping theory into method", which implies a meaningful transformation of theory into conception, i.e., an activity-oriented "axiologization" of theory as knowledge. Overcoming the traditional limitations of the conception by identifying and justifying the axiological (value) nature of conceptual formations appears as a whole as a unity of the synthesis of knowledge and assessments. The authors come to the following conclusions. The multidimensional nature of the category "conception" and its relationship to concepts allow us to understand the metamorphoses of human knowledge, especially its virtual forms. In a positive sense, this is important for understanding the neutrality and constancy of concepts that can be productively used in the construction of other conceptions. The materials of this article are applicable in the process of teaching philosophy, cultural studies, political science, sociology, etc., and are also very effective in social polemics, scientific discussions, expert differences, domestic disputes, and political conflicts.

Keywords: multidimensional, conception, concept, person, activity, society, knowledge, potential, consciousness, self-awareness.

References

1. Vazyulin V. A. *Dialektika istoricheskogo processa i metodologiya ego issledovaniya* [Dialectics of the historical process and methodology of its research] / V. A. Vazyulin. M. Znanie. 1978. 64 p.
2. Gorskiy D. P. *Problemy obshchej metodologii nauk i dialekticheskoy logiki* [Problems of general methodology of science and dialectical logic] / D. P. Gorskiy. M. Mysl'. 1966. 374 p.
3. Zelenov L. A. *Al'ternativnaya praksiologiya : ucheb. posobie* [Alternative praxiology : tutorial] / L. A. Zelenov. M. Academy of Trinitarianism. 2017. 76 p.
4. Zelenov L. A. *Al'ternativnaya sociologiya : ucheb. posobie* [Alternative sociology : tutorial] / L. A. Zelenov, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. 2017. 223 p.
5. Zelenov L. A. *Al'ternativnaya filosofiya* [Alternative philosophy] / L. A. Zelenov [et al.]. N. Novgorod. Gladkova O. V. 2016. 188 p.
6. Zelenov L. A. *Zakony estetiki* [Laws of aesthetics] / L. A. Zelenov. Gorky. GIAI. 1972. 120 p.
7. Zelenov L. A. *Metodologicheskij potencial filosofii : monografiya* [Methodological potential of philosophy : monograph] / L. A. Zelenov, A. A. Vladimirov; Federal Agency of sea and river transport; Volga State University of water transp.; All-Russian Acad. of human nature. Nizhny Novgorod. Gladkova O. V. 2016. 268 p. : ill.
8. Zelenov L. A. *Mnogomernaya tipologiya kul'tury : monografiya* [Multidimensional typology of culture : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov; Federal Agency of sea and river transport ; Volga State. Acad. of water transport. Nizhny Novgorod. VSAWT. 2011. 179 p. : ill.
9. Zelenov L. A. *Osnovy filosofii : ucheb. posobie* [Fundamentals of philosophy : tutorial] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov; Ministry of education and science of the Russian Federation; Nizhny Novgorod State architectural-build. University. Nizhny Novgorod. NNSABU. 2012. 231 p. : ill.
10. Zelenov L. A. *Process esteticheskogo otrazheniya* [Process of aesthetic reflection]. M. Iskusstvo. 1969. 175 p.
11. Zelenov L. A. *Sistema dialoga tipov mirovozzreniya* [System of dialog of types of worldview] / L. A. Zelenov, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. VSAWT. OACH. 2014. 195 p.
12. Zelenov L. A. *Sistemno-tipologicheskij analiz kul'tury : monografiya* [System-typological analysis of culture : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. N. Novgorod. VSAWT. 2009. 220 p.
13. Zelenov L. A. *Sistema filosofii* [System of philosophy] / L. A. Zelenov; Nizhny Novgorod State Univrsity n. a. N. I. Lobachevsky. Novgorod. NNSU. 1991, 128 p.
14. Zelenov L. A. *Sistema estetiki : ucheb. posobie* [Sysytem of aesthetics : tutorial] / L. A. Zelenov; Nizhny Novgorod State architectural-building university; Humanitar. – art. in-t. Nizhny Novgorod. NNSABU ; M. Russian Academy of Education. 2005. 271 p.
15. Zelenov L. A. *Struktura esteticheskoy deyatel'nosti (Metodol. analiz problemy) : avtoreferat dis. ... d-ra filos. nauk* [Structure of aesthetic activity (Methodol. analysis of the problem) : abstract of the dis. ... Dr. of Philos. Sciences / Ural State University n. a. A. M. Gorky. Sverdlovsk. [without ill.]. 1971. 39 p.
16. Zelenov L. A. *Filosofiya kul'tury : monografiya* [Philosophy of culture : monograph] / L. A. Zelenov, A. S. Balakshin, A. A. Vladimirov. Nizhny Novgorod. Nizhny Novgorod State Technical University n. a. R. E. Alekseev. 2013. 599 p. : il.
17. Zelenov L. A. *Chetyre lika filosofii : ucheb. posobie* [Four faces of philosophy : tutorial] / L. A. Zelenov; Ministry of trade of the Russian Federation; Nizhny Novgorod Commer. In-t; All-Russian. Acad. of human nature. N. Novgorod. Nizhny Novgorod Commer. In-t. 1999. 53 p. : ill.
18. Il'enkov E. V. *Dialekticheskaya logika: Ocherki istorii i teorii* [Dialectical logic: Essays on history and theory] / E. V. Ilyenkov. M. Politizdat. 1984. 320 p.
19. Kara-Murza S. G. *Manipulirovanie soznaniem* [Manipulating consciousness] / S. G. Kara-Murza. Available at: <https://docviewer.yandex.ru/view>.
20. Kopnin P. V. [Dialectics, logic, science] / P. V. Kopnin. M. Nauka. 1973. 463 p.
21. Uyomov A. I. *Sistemnyj podhod i obshchaya teoriya sistem : monografiya* [System approach and general theory of systems : monograph] / A. I. Uemov. M. Mysl'. 1978. 272 p.

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.002

Становление учения о правосознании в трудах славянофилов

М. А. Гусарова

доктор философских наук, профессор кафедры общетеоретических правовых дисциплин,
Северо-Кавказский филиал Российского государственного университета правосудия.
Россия, г. Краснодар. E-mail: GusarovaTheBest@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска духовных оснований и особенностей понимания феномена правового сознания в учениях выдающихся отечественных представителей славянофильского движения – А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, А. С. Аксакова, К. С. Аксакова, А. И. Кошелева и др. В центре внимания автора находится идея соборности как духовного принципа, выступающего базовым для объяснения оснований феномена правового сознания у славянофилов. В данной работе подчеркивается, что славянофильская идея соборности, предполагающая гармонизацию внутренних мотиваций и внешнего поведения, духовной ценностно-нормативной системы и деятельности специальных институтов, для их реализации не потеряла своей актуальности и в настоящее время. Автором акцентируется внимание на значимости в условиях приобретающего актуальность интегративного подхода к праву идеи славянофилов о правосознании как важном источнике права, на современности идеи о доминировании уникальных черт национального сознания в процессе правопонимания, на необходимости в процессе правовых преобразований в российском обществе апеллирования к традиционным, сформировавшимся под влиянием объективных исторических факторов, духовно-культурным ценностям и установкам таким, как нравственное основание права, естественное преимущество эволюционного пути социальных преобразований, приоритет общего блага над индивидуальной выгодой. Подчеркивается, что в трактовке правосознания, представленной славянофилами, правосознание по сути отождествляется с правопониманием. В статье делается вывод о том, что славянофилы не только заложили философские основания для последующего исследования проблемы правосознания в пространстве правовой науки, но и впервые рассмотрели его в качестве феномена культуры.

Ключевые слова: правосознание, право, правопонимание, славянофилы, соборность, правовое бытие, естественно-правовой подход, исторический подход к праву.

XIX век в истории российской социокультурной и политико-правовой реальности стал временем напряженных интеллектуальных исканий и переосмысления российской духовной элитой места России в мировом сообществе и культуре. Данный процесс был сопряжен с обоснованием поиска наиболее эффективных и адекватных российскому сознанию правовых и политических форм общественного порядка и, как следствие, стимулировал процесс подъема в развитии науки и философского знания в России. В. В. Зеньковский писал, что главным историческим событием, способствовавшим возрождению интереса виднейших умов российской философии к отечественному самосознанию, была Отечественная война 1812 г., в результате которой в российском обществе «новой силой вспыхивает тема русской самобытности ... во имя раскрытия “русской идеи”, “русских начал”, донныне лежавших скрыто в глубинах русского народного духа» [8, с. 129]. Западник В. Г. Белинский, глубоко уважавший точку зрения своих оппонентов, писал о славянофилах, что в этом культурном феномене воплотился «факт, замечательный до известной степени, как протест против безусловной подражательности и как свидетельство потребности русского общества в самостоятельном развитии» [4, с. 264]. Известный систематизатор и историк русской философии З. А. Каменский среди факторов, воззвавших к жизни интерес к проблемам русской национальной культуры и духовных оснований политико-правовой жизни в первой половине XIX в., называл общественную задачу отмены крепостного права и в связи с этим – определение роли народа в процессах преобразования российского общества [9, с. 34–35].

Следует признать, что философское наследие славянофилов является в целом достаточно изученным явлением. Вместе с тем отдельные аспекты творчества представителей данного течения требуют теоретической ревизии на современном этапе развития российского общества и государства. Речь идет о формировании в трудах славянофилов представлений о феномене права и правового сознания как явлениях, детерминированных специфическими особенностями национального социокультурного пространства. На наш взгляд, именно бла-

годаря философскому творчеству А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, А. С. Аксакова, К. С. Аксакова, А. И. Кошелева и др., соединивших исторический и естественно-правовой подходы к объяснению сущности правовых явлений, началось глубокое, системное осмысление отдельных элементов правового сознания и их взаимосвязи с остальными социальными феноменами – религией, нравственностью, политикой и т. п. Отечественный правовед И. И. Царьков правильно подмечает, что появление славянофильской теории было вызвано необходимостью создания новой государственной идеологии и новой правовой теории, которые «стимулировали бы не бури и потрясение в обществе, а мир и спокойствие... Идеология просвещения была заменена славянофильством...» [22, с. 309].

Необходимо подчеркнуть, что интерес славянофилов к проблеме правового сознания четко просматривается в размышлениях об общественном разочаровании от результатов петровской и послепетровской государственной политики, направленной на всеобщую европеизацию страны, которая, вопреки ожиданиям его великих инициаторов, еще более углубила социальную поляризацию и усилила антагонизм между высшими слоями и простым народом, чей уклад жизни и мировоззрение остались прежними. В споре с западниками представители славянофильского течения русской философии и общественной мысли XIX в. Предложили эвристичные для своей эпохи идеи об уникальности российской культуры и необходимости собственного пути общественного развития, модусом которых являлись положения об уникальности правового сознания и целесообразности правовой политики государства исходя из его традиционных оснований. Специально оговорим, что термины «правосознание» и «правопонимание» в современном звучании прямо не использовались славянофилами, однако их сущность актуализируется именно в творчестве славянофилов, употреблявших в духе юснатуралистической традиции такие категории, как «чувство законности», «истинная законность», «правовое убеждение», «чувство правды», «справедливость» и т. п. При этом в процессе объяснения сущности названных феноменов правосознание по сути отождествлялось с правопониманием.

Несмотря на разноликость концепций, оставленных после себя славянофилами, объединяющим в учении о праве и правосознании является постулат о духовной взаимосвязи человека и общества, из которой вытекает идея дуализма законов внутренних и внешних. Для описания взаимоскрепляющих связей между членами общества один из выдающихся славянофилов А. С. Хомяков использует понятие соборности, или «единства во множестве», которое не было строго научным, но, будучи заимствованным из религиозно-мистической сферы, выступило базовым для объяснения объединяющего всех духовного начала, благодаря которому члены общества обладают способностью не только мыслить, осознавать, понимать реальность единообразно, но и поступать в соответствии с представлениями об общем благе.

Основываясь на научной лингвистической позиции, согласно которой лексема «сознание» коррелирует с лексемой «совесть», и представляет собой морфемное сочленение этимологической приставки «со» и корня «весть» [23, с. 369]. Эта оригинальная трактовка понятия «сознание» как «совместного знания», «совместного ведания» близка нашей точке зрения. Основываясь на данной трактовке, сознание можно трактовать как «сотрудничающее знание», ведомое единой идеей и целями, а следовательно, предполагающее принцип «единства во множестве», обоснованный А. С. Хомяковым. Исходя из сказанного, правовое сознание можно трактовать как «совместное, сотрудничающее» знание о правовой сфере жизни, ориентирующее членов общества поступать определенным образом.

Применительно к социальной сфере идея соборности у А. С. Хомякова объяснялась как идея всеобщего согласия, единодушия всех членов общества в принятии значимых духовных ценностей на крепкой основе любви к Богу и к ближнему. Современные авторы справедливо отмечают, что мировоззренческая установка славянофилов на целостное восприятие мира не исключает его использования в контексте объяснения феномена права, поскольку любовь как основа соборного общения «выражается в понятиях единодушие, согласие, добровольность, которые вовсе не противоречат содержанию понятия права» [7, с. 94]. Иными словами, принцип соборности, каким его описал А. С. Хомяков, предполагает слитность на основе духовных связей внешней формы – различных норм и институтов, и внутренних оснований бытия человека, выраженных в идеях, представлениях, оценках. Правосознание же выступает одним из способов воплощения, модусом этой целостности, поскольку в сознании субъекта запечатлеваются, рефлексированы, а затем реализуются существующие в обществе представления о праве. Нельзя не отметить, что проблема целостности сознания и комплементарности всех

его форм, остро прозвучавшая у А. С. Хомякова и других славянофилов, восходит к трудам немецких философов-романтистов, в частности, к творчеству Фридриха Шлегеля, который представил духовную личность как целостную структуру, в центре которой находятся и мыслящая, и любящая душа, объединяющая ум, воображение, рассудок и волю. Задача философии, по Ф. Шлегелю, состоит в достижении утраченного единства всех частей души [25, с. 15, 25]. Как представляется, данная идея, трансплантированная в философию славянофилов, и сыграла ключевую роль в качестве аналогии между целостностью личности и общества в философском учении славянофилов.

Отечественный исследователь славянофилов Н. В. Устрялов подчеркивал, что понимание права у славянофилов не рассматривалось как самостоятельная проблема, поскольку «они не признавали за правом специфического *argiōi* и отстаивали этическое *argiōi* права» [8, с. 19]. Аргументом в пользу данного суждения, на наш взгляд, является момент разграничивания славянофилами двух взаимосвязанных сфер «закона» и «внутренней правды», о котором Хомяков писал следующее: «В законе положительном государство определяет, так сказать, постоянно свою среднюю нравственную высоту, ниже которой стоят многие его члены (что доказывается последующим усовершенствованием закона)¹. Такова причина, почему общество не может допустить слишком быстрых скачков в своем развитии. Закон, слишком низкий для него, оскорбляя его нравственность, оставляется без внимания; слишком высокий не понят и остается без исполнения. Между тем каждый Христианин есть в одно и то же время гражданин обоих обществ, совершенного, небесного – Церкви, и несовершенного, земного – Государства. В себе совмещает он обязанности двух областей, неразрывно в нем соединенных, и при правильной внутренней и духовной жизни переносит беспрестанно уроки высшей в низшую, повинувшись обеим» [21, с. 239–240]. Вышеизложенное суждение подтверждает позицию славянофилов относительно пути достижения христианского идеала соборности, который может быть реализован только в социальном контексте при условии свободной социальной коммуникации всех его членов, в котором «человек или народ сознает святость и величие закона нравственного или духовного, которому подчиняет он свое существование» [18, с. 8].

Столь пространная цитата раскрывает перед нами сразу три грани в проблеме понимания правосознания как социокультурного явления в трактовке А. С. Хомякова. Во-первых, философом подчеркивается, что именно нравственные ценности определяют курс развития правовой реальности; во-вторых, проблема внешнего поведения обнаруживает себя в корреляции с внутренними мотивациями; в-третьих, выбор пути общественного развития должен соотноситься с уровнем сформированности как нравственного, так и правового сознания в обществе, отсюда – приоритет эволюционного пути над революционным.

Из положения о различении закона позитивного, возникающего как ограничение извне, силами природы или других людей, и закона внутреннего, свободного по своей сути, у А. С. Хомякова вытекает идея о различении «законности формальной» и «законности истинной». Законность формальная, по мнению философа, есть лишь «призрак законности», законность же истинная ощущается, «чувствуется» народным духом. О последнем он писал, что это чувство «не принадлежит и не могло принадлежать условным и случайным обществам Запада, лежащим на незаконной основе завоевания» [18, с. 55], таким образом, чувство «истинной законности» является атрибутом российской правовой жизни как признак ее органичности. Данное положение философ проиллюстрировал историческим примером воцарения династии Романовых как проявления свободного выбора и силы народного правосознания исходя из идеальных представлений о правопорядке и правителе.

И. В. Киреевский, так же как и А. С. Хомяков, не оставляет без внимания феномен особенностей восприятия права российским сознанием. Последнее, по мнению И. В. Киреевского, отчетливо просматривается в антитезе основ западноевропейского и российского бытия. Философ отмечает, что слово «право» в его западноевропейском понимании было неизвестно в российской культуре и сводилось исключительно к справедливости и правде. Киреевский категорично заявляет, что «там склонность права к справедливости внешней – здесь предпочтение внутренней; там юриспруденция стремится к логическому кодексу – здесь, вместо наружной связности формы с формой, ищет она внутренней связи правомерного убеждения с убеждениями веры и быта; там законы исходят искусственно из господствующего мнения –

¹ Данное суждение впоследствии будет заимствовано Вл. Соловьевым в учении о праве как о «минимуме нравственности».

здесь они рождались естественно из быта; там улучшения всегда совершались насильственными переменами – здесь стройным естественным возрастанием...» [12, с. 234]. Иными словами, формы социального общежития, одной из разновидностей которых выступают правовая жизнь, являются исторически обусловленными феноменами, восходящими к традиционным формам социального бытия той или иной общности. И. В. Киреевский подчеркивает, что понятия об индивидуальной свободе и личной независимости в западноевропейском сознании возникли из изолированного образа жизни княжеств и городов, источником права для которых выступал правитель. «Князь или город, внутри своих прав есть лицо самовластное, неограниченное, само по себе дающее законы, – пишет Киреевский. – Первый шаг каждого лица в общество есть окружение себя крепостью, из нутра которой оно вступает в переговоры с другими и независимыми властями» [10, с. 113]. Польский философ и историк А. В. Валицкий, анализируя идеи Киреевского о западноевропейском индивидуализме, сравнивал данный феномен с явлением майората, описанным К. Марксом, заключающимся в том, что частная собственность как следствие феодализма в Западной Европе становится своеобразной формой поклонения, религией, обретает высший смысл бытия для собственника, чего не произошло в русском обществе, основанном на началах взаимопомощи и солидарной ответственности [5, с. 182–182]. В русском обществе, как подчеркивал Киреевский, осознание целостности сформировалось благодаря отсутствию конкуренции между сословиями, в результате чего «все классы и виды населения были проникнуты одним духом, одними убеждениями, однородными понятиями, одинаковой потребностью общего блага... Таким образом, Русское общество выросло самобытно и естественно, под влиянием одного внутреннего убеждения, Церковью и бытовым преданием воспитанного» [12, с. 206]. Общинные отношения и «единство духа», по мнению философа, обусловили высокую значимость нравственно-религиозных ценностей и традиционного уклада жизни в российской правовой сфере. Нельзя не отметить, что принцип внутреннего духовного единства как основы солидарности был успешно трансплантирован И. В. Киреевским из философии немецкого романтиста и теолога Ф. Баадера, раскрывшего принцип любви (в религиозном смысле) как основу истинной социальности [24].

Разделяя взгляды своих соратников, К. С. Аксаков также поддерживал идею соборности (хотя сам этого термина не использовал) и разграничивал законы нравственные, определяющие мотивы и намерения человека, и формально-юридические, регулирующие социальное поведение. Он писал, что «закон нравственный, внутренний, требует, прежде всего, чтобы человек был нравственный... Закон формальный, или внешний, требует, чтобы поступок был нравственный по понятиям закона... Внешняя правда требует внешней нравственности и употребляет внешние средства» [1, с. 56]. Аналогичную идею можно обнаружить у И. С. Аксакова, который, апеллируя к внутренне присущим индивидуальному и общественному сознанию ценностям как мотивационным силам в жизни и деятельности, отмечал, что «общественный и личный идеал человечества состоит выше всякого совершеннейшего государства, точно так, как совесть и внутренняя правда стоят выше закона и правды внешней» [1, с. 110]. Иными словами, морально-нравственным регуляторам отводится первостепенная роль по сравнению с формально-правовыми нормами. Философ также отмечал, что «само “право” не есть нечто само для себя и по себе существующее: неспособное выразить полноты жизни и правды, оно должно ведать свои пределы и находиться, так сказать, в подчиненном отношении к жизни и в идее высшей нравственной справедливости» [1, с. 111].

Другим вектором исследовательского интереса славянофилов являлось критическое отношение к феномену социокультурной рецепции чуждых российскому сознанию ценностей. Свою позицию славянофилы объясняли тем фактом, что любые заимствования, в том числе в правовой сфере, разрушают сложившуюся историческим путем самобытность русского общества. Например, А. С. Хомяков подчеркивал, что российское правовое сознание и правопонимание сформировалось как уникальный феномен под влиянием совокупности традиционных российских культурных ценностей, в том числе утвердившихся с принятием христианства на Руси, которые всегда выступали духовными ориентирами для других народов и обществ. Речь идет о таких добродетелях, как «благородное смирение, кротость, соединенная с крепостью духа, неистощимое терпение, способность к самопожертвованию, правда на общем суде и глубокое почтение к нему, твердость семейных уз и верность преданию – подают всем народам утешительный пример и великий урок, достойный подражания» [21, с. 242]. Идея правды в российском народном правосознании, по мнению А. С. Хомякова, никогда не

была отвлеченной, но всегда соотносилась с чувством любви к ближнему, что позволило сформироваться особому чувству истинной законности и понимания права как «истинного закона», что было неприемлемым для западноевропейских обществ, «лежащим на незаконной основе завоевания» [19, с. 55]. Славянофил А. И. Кошелев в своих воспоминаниях о друге и единомышленнике Хомякове заявлял, что он «пуще всего ненавидел ложь, а именно такой представлялась ему всякая западноевропейская конституция, переложенная на нашу почву» [16, с. 169].

А. С. Хомяков констатировал, что западноевропейские ценности индивидуализма и формализма привели правовую жизнь в состояние «шаткости и раздора», следствием чего стал отрыв европейской науки о праве от общей системы обязанностей, а понятия права, истины, человека – от справедливости и общего блага. Вместе с тем юридическая наука не должна быть оторвана от духовной культуры общества, поскольку она как «наука о нравственных обязанностях, возводящих силу человека в право, не только находится в прямой зависимости от понятия о всемирной истине, будь оно философское или религиозное, но составляет только часть из его общей системы философской или религиозной» [18, с. 15].

Одним из вредоносных последствий европеизации, по мнению славянофилов, явился разрыв между самобытной российской жизнью и идеологией правящих сил, в результате чего произошла замена гармонии и чистой истины «полицейскою симметрией». Именно поэтому славянофилы категорично предостерегали современников от «слепого» заимствования готовых институтов с Запада, поскольку «всякая система, как и всякое учреждение Запада, содержит в себе решение какого-нибудь вопроса, заданного жизнью прежних веков. Перенесение этих систем на новую народную почву небезопасно и редко бывает безвредно» [18, с. 31]. В унисон с А. С. Хомяковым И. В. Киреевский давал негативную оценку европеизации и Петровским реформам как «внешним нововведениям» [18, с. 103], приведшим к искажению процесса социальной эволюции, в результате чего «внешняя форма до сих пор еще находится в противоречии с формой нашей национальной» [11, с. 97].

Славянофилы заявляли, что в результате многочисленных реформ правовое российское сознание оказалось расколотым надвое – на представления об идеальном праве и правовом порядке, присущих правящим силам, и традиционные представления народа о праве как о правде. Киреевский об этом писал, что народные представления о праве существенно отличались по своей сущности от представлений дворянства, поскольку формировались исторически и вытекали из двух источников – «из бытового предания и из внутреннего убеждения, они должны были, в своем духе, в своем составе и в своих применениях, носить характер более внутренней, чем внешней правды, предпочитая очевидность существенной справедливости – буквальному смыслу формы; святость предания – логическому выводу; нравственность требования – внешней пользе» [12, с. 207]. Далее он подчеркивает, «закон в России <...> сам собою образовался в понятиях народа <...> не разрушая самых существенных условий жизни общества» [12, с. 208]. Данное положение, высказанное И. В. Киреевским, актуально и сегодня в условиях сложнейшей системы законодательства, которую составляют немало неэффективных норм. Как совершенно справедливо постулировал философ, во избежание неэффективности законов и неприятия общественным сознанием, они должны выводиться из реальных общественных правовых отношений, чтобы в законе закрепился уже существующий порядок отношений.

Незадолго до Великих реформ 60-х гг. XIX в. А. И. Кошелев призывал власти непременно обращаться к мнению широких слоев, преимущественно крестьянского населения, в вопросах реформирования правовой сферы. Об этом он писал следующее: «Конституция не даруется, ибо она не должна быть произведением одной только власти <...> государственное уложение должно быть творением общим – Государя и народа, делом времени и местных потребностей <...> если законы соответствуют потребностям народа и в нем укоренились; если общественное мнение сильно и общественная нравственность тверда, то Государь со своими советниками не может посягнуть на независимость граждан и их собственность» [14, с. 30–33].

Созвучно с остальными славянофилами А. И. Кошелев подчеркивает значимость соответствия законов представлениям о должном порядке, укоренившимся в общественном правовом сознании. Ученый пишет, что «мудрый, потребностям народа соответствующий закон и укоренившийся обычай его исполнять приводит в действие волю верховной власти постоянно и при содействии всех граждан» [16, с. 62–63]. Настаивая на важности участия широких слоев населения в правовой жизни страны, Кошелев замечает следующее: «У нас имеется и

вновь издается много законов; большая часть из них отличается благонамеренностью, но вместе с тем почти все они грешат тем, что составлены не для России. Это происходит главнейше от того, что законы изготавливаются у нас бюрократически и рассматриваются у нас людьми официальными... Для отвращения этого неудобства необходимо было бы все проекты законов до внесения их в Государственный совет передавать на рассмотрение людей неофициальных, знающих местные нужды и желание разных краев России и знакомых со способами исполнения законов в действительности» [13, с. 493]. Необходимо отметить, что, в отличие от остальных славянофилов, будучи опытным экономистом и хозяйственником, Кошелев непосредственно наблюдал за развитием российской глубинки и вносил реальные предложения в ее устройство.

В качестве профилактических мероприятий по укреплению духовного единства и борьбы с «расщепленным сознанием» в российском обществе славянофилы предлагали ряд мероприятий, направленных на просвещение всех членов общества. Например, А. С. Хомяков ратовал за внедрение в школах целостного, системного образования, за развитие свободы слова и печати.

Весьма современно звучит мысль А. С. Хомякова о том, что участие граждан в делах государства и распространение общественной правды невозможно без гласности, прежде всего судебной, которая, по мнению философа, «оказывается необходимостью, разумной потребностью нашего времени» [20, с. 325]. «Первым правилом всякого гражданского общества, – пишет по этому вопросу А. С. Хомяков, – должно быть признание человеческой правды как той цели, к которой оно обязано стремиться. Это признание, по необходимости, сопровождается верою в святость, обязательность и силу правды для всех членов общества» [20, с. 331]. Отсюда философ делает вывод, что состояние гражданского законодательства является показателем уровня нравственного сознания: «Закон гражданский есть произведение и показание средней нравственной высоты общества в данную эпоху» [20, с. 334].

Изложенные выше идеи нашли отражение в трудах виднейших философов конца XIX – начала XX вв. – И. А. Ильина, П. И. Новгородцева, Л. И. Петражицкого и др. [6, с. 73–39], которые не только дали собственную оценку последствиям Великих реформ XIX в., актуализировали проблему кризиса правосознания в современном им обществе, но также предприняли попытку определения понятия, структуры и функций правосознания как духовного феномена, реализующегося в правовом пространстве, использованные в качестве теоретической базы для размышления советских философов и обществоведов о правосознании.

Итак, проанализировав идеи разных лет, представленные в творчестве славянофилов, можно констатировать тот факт, что их актуальность в настоящее время не только не исчезла, но, напротив, все больше и яснее открывается современникам в процессе осмысления тех или иных аспектов правового государства и гражданского общества. В условиях выбранного российским государством курса правовой политики, предполагающего верховенство права и свободное участие всех граждан в делах государства, особенно важными являются постулат славянофилов о значимости правосознания как одного из источников права, необходимости развития института гражданского общества, идеи о формировании правильных ценностных оснований, мотиваций и установок субъектов-носителей правового сознания. При этом важно понимать, что правовое сознание не сможет быть сформировано на высоком уровне в условиях отсутствия защищенной и обеспеченной государством системы духовных ценностей. Последнее, как справедливо доказывали славянофилы, является гарантом внутренне свободного правового поведения личности, мотивированной идеей сопричастности к социально-правовому прогрессу, к достижению общественной солидарности в вопросах развития общества и государства, а также позицией личной гражданской активности в социально-правовой жизни.

Как представляется, заслугой славянофилов также является актуализация идеи об уникальности российского правопонимания и правосознания, характеризующихся доминированием морально-нравственных и религиозных оснований и механизмов над формально-юридическими. Данное положение, построенное на идее славянофилов о неприятии искусственно привнесенных и не получивших одобрения в российском общественном сознании отдельных норм, механизмов социального контроля и социальных институтов, свидетельствует о глубоком понимании духовной интеллигенцией первой половины XIX века истинных оснований социальности. Солидаризируясь с позицией славянофилов, можно утверждать, что именно благодаря авторитету морально-нравственных и религиозных ценностей, без которых закон утрачивает «силу внутреннего убеждения и свободного признания» [2, с. 300], правовое со-

знание способно осуществлять функцию социального контроля как на общественном, так и на индивидуальном уровнях. Аргументом данного суждения, по нашему мнению, выступает тот факт, что в современных условиях увеличения количества всевозможных нормативных документов, роста фактической доступности правовой информации, правового образования и самообразования, обусловленных скачком технологического развития, к сожалению, не отмечается роста уровня общественного правосознания и правовой культуры. Таким образом, отстаиваемая славянофилами идея о необходимости соразвития и комплементарности всех форм сознания личности, а вместе с этим – гармоничного соразвития всех ценностно-нормативных систем общества, становится особенно актуальной и своевременной.

Список литературы

1. Аксаков И. С. Доктрина и органическая жизнь // Наше знамя – русская народность. М. : Институт русской цивилизации, 2008. 640 с.
2. Аксаков К. С. Государство и народ : сборник статей. М. : Институт русской цивилизации, 2009. 602 с.
3. Аксаков К. С. Собрание сочинений : в 3 т. Т. I. : Сочинения исторические. М., 1889. 522 с. URL: <http://read.virmk.ru/A/Aksakov.htm> (дата обращения 08.08.2019).
4. Белинский В. Г. Полн. собр. соч. : в 13 т. Т. 10. М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959. 474 с.
5. Валицкий А. В кругу консервативной утопии. Структура и метаморфозы русского славянофильства. М. : Новое литературное обозрение, 2019. 704 с.
6. Гусарова М. А. Концепции правосознания в философско-правовой мысли России (на примере взглядов П. И. Новгородцева, И. А. Ильина и Л. И. Петражицкого) // Общество: политика, экономика, право. 2013. № 2. С. 73–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19098885> (дата обращения: 04.02.2020).
7. Днепровская И. В., Засухина В. Н. Соборность как принцип правовой организации общества в философии славянофилов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики : в 2 ч. Ч. 1. 2012. № 6 (20) С. 93–99. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2012/6-1/22.html>.
8. Зеньковский В. В. История русской философии. М. : Академический Проект ; Раритет, 2001. 880 с.
9. Каменский З. А. Философские идеи русского просвещения (деистическо-материалистическая школа). М. : Мысль, 1971. 395 с.
10. Киреевский И. В. В ответ А. С. Хомякову // Полное собрание сочинений : в 2 т. Т. I / под ред. М. Гершензона. М. : Типография Императорского Московского университета, 1911 [репринт. копия]. С. 109–121.
11. Киреевский И. В. Деятельный век // Полное собрание сочинений : в 2 т. Т. I / под ред. М. Гершензона. М. : Типография Императорского Московского университета, 1911 [репринт. копия]. С. 85–109.
12. Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению в России (Письмо к гр. Е. Е. Комаровскому) / И. В. Комаровский // Полное собрание сочинений : в 2 т. Т. I / под ред. М. Гершензона. М. : Типография Императорского Московского университета, 1911 [репринт. копия]. С. 74–222.
13. Кошелев А. И. В чем мы более всего нуждаемся? / А. И. Кошелев // Самодержавие и Земская дума / сост., предисл., коммент. Ю. В. Климаков ; отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 847 с.
14. Кошелев А. И. Как можно подать голос против конституции и за самодержавие! / А. И. Кошелев // Самодержавие и Земская дума / сост., предисл., коммент. Ю. В. Климаков ; отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 847 с.
15. Кошелев А. И. Мои воспоминания о А. С. Хомякове / А. И. Кошелев // Самодержавие и Земская дума / сост., предисл., коммент. Ю. В. Климаков ; отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 847 с.
16. Кошелев А. И. О самодержавии / А. И. Кошелев // Самодержавие и Земская дума / сост., предисл., коммент. Ю. В. Климаков ; отв. ред. О. А. Платонов. М. : Институт русской цивилизации, 2011. 847 с.
17. Устрялов Н. В. Политическая доктрина славянофилов (Идея самодержавия в славянофильской постановке) // Известия юридического факультета. Харбин, 1925. Т. I. С. 47–74.
18. Хомяков А. С. Мнение иностранцев о России // Полное собрание сочинений : в 8 т. Т. I. М., 1900. Изд. 3-е, доп. 417 с. URL: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (дата обращения: 04.02.2020).
19. Хомяков А. С. Мнение русских об иностранцах // Полное собрание сочинений : в 8 т. Т. I. М., 1900. Изд. 3-е, доп. 417 с. URL: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (дата обращения: 04.02.2020).
20. Хомяков А. С. О юридических вопросах // Полн. собр. соч. : в 8 т. Т. I. М., 1900. Изд. 3-е, доп. С. 323–338. URL: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (дата обращения: 04.02.2020).
21. Хомяков А. С. По поводу статьи И. В. Киреевского «О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России» // Полное собрание сочинений : в 8 т. Т. I. М., 1900. Изд-е 3, доп. 417 с. URL: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (дата обращения: 04.02.2020).

22. Царьков И. И. Развитие правовопонимания в европейской традиции права. СПб. : Пресс, 2006. 346 с.
23. Этимологический словарь русского языка / сост. Г. А. Крылов. СПб. : Полиграфсервис, 2005. 432 с.
24. Baader F. Gesellschaftslehre. Mnch., 1957.
25. Schlegel F. Philosophie des Lebens. Wien, 1828.

Formation of the doctrine of legal consciousness in the works of Slavophiles

M. A. Gusarova

Doctor of philosophy, professor of the Department of general theoretical legal disciplines,
North Caucasus branch of the Russian State University of Justice.
Russia, Krasnodar. E-mail: GusarovaTheBest@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of searching for spiritual foundations and features of understanding the phenomenon of legal consciousness in the teachings of prominent Russian representatives of the Slavophil movement A. S. Homyakov, I. V. Kireevsky, A. S. Aksakov, K. S. Aksakov, A. I. Koshelev and others. The author focuses on the idea of conciliarity as a spiritual principle, which serves as the basis for explaining the foundations of the phenomenon of legal consciousness among Slavophiles. This paper emphasizes that the Slavophil idea of conciliarity, which implies the harmonization of internal motivations and external behavior, the spiritual value-normative system and the activities of special institutions, for their implementation has not lost its relevance at the present time. The author focuses on the importance of purchasing in terms of the relevance of an integrative approach to the right idea of Slavophiles about the sense of justice as an important source of law, the modern idea of the dominance of the unique features of national consciousness in the process of law, for necessary legal reforms in the Russian society, appealing to traditional, formed under the influence of objective historical factors, spiritual and cultural values and attitudes such as moral law, the natural advantage of the evolutionary path of social transformation, the priority of the common good over individual benefit. It is emphasized that in the interpretation of legal consciousness presented by Slavophiles, legal consciousness is essentially identified with the legal understanding. The article concludes that the Slavophiles not only laid the philosophical foundations for the subsequent study of the problem of legal consciousness in the space of legal science, but also for the first time considered it as a cultural phenomenon.

Keywords: legal awareness, law, legal understanding, Slavophiles, conciliarity, legal existence, natural-legal approach, historical approach to law.

References

1. Aksakov I. S. *Doktrina i organicheskaya zhizn'* [Doctrine and organic life] // *Nashe Znamya – Russkaya narodnost* – Our banner – Russian nationality. M. Institute of Russian civilization. 2008.
2. Aksakov K. S. *Gosudarstvo i narod : sbornik statej* [State and people : collection of articles]. M. Institute of Russian civilization. 2009. 602 p.
3. Aksakov K. S. *Sobranie sochinenij : v 3 t. T. I. Sochineniya istoricheskie* [Collected works : in 3 vols. Vol. I. Historical works]. M. 1889. 522 p. Available at: <http://read.virmk.ru/A/Aksakov.htm> (date accessed: 08.08.2019).
4. Belinskij V. G. *Poln. sobr. soch. : v 13 t. T. 10* [Complete works : in 13 vols. Vol. 10]. M. Academy of Sciences of the USSR. 1959. 474 p.
5. Valickij A. *V krugu konservativnoj utopii. Struktura i metamorfozy russkogo slavyanofil'stva* [In the circle of conservative utopia. Structure and metamorphoses of Russian Slavophilism]. M. Novoe literaturnoe obozrenie. 2019. 704 p.
6. Gusarova M. A. *Koncepcii pravosoznaniya v filosofsko-pravovoj mysli Rossii (na primere vzglyadov P. I. Novgorodtseva, I. A. Il'ina i L. I. Petrazhickogo)* [Concepts of legal consciousness in the philosophical and legal thought of Russia (on the example of the views of P. I. Novgorodtsev, I. A. Ilyin and L. I. Petrazhitsky)] // *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo* – Society: politics, economics, law. 2013. No. 2. Pp. 73–79. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19098885> (date accessed: 04.02.2020).
7. Dneprovskaya I. V., Zasukhina V. N. *Sobornost' kak princip pravovoj organizacii obshchestva v filosofii slavyanofilov* [Conciliarity as a principle of legal organization of society in the philosophy of Slavophiles] // *Istoricheskije, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvedenie. Voprosy teorii i praktiki : v 2 ch. Ch. 1* – Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art Studies. Questions of theory and practice : in 2 parts. Part 1. 2012. No. 6 (20) Pp. 93–99. Available at: <http://www.gramota.net/materials/3/2012/6-1/22.html>.
8. Zen'kovskij V. V. *Istoriya russkoj filosofii* [History of Russian philosophy]. M. Academich. Project; Raritet. 2001. 880 p.

9. Kamenskij Z. A. *Filosofskie idei russkogo prosveshcheniya (deistichesko-materialisticheskaya shkola)* [Philosophical ideas of the Russian enlightenment (deistic-materialistic school)]. M. Mysl'. 1971. 395 p.
10. Kireevskij I. V. *V otvet A. S. Homyakovu* [In response to A. S. Homyakov] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 2 t. T. I* – Complete works : in 2 vols. Vol. I / ed. by M. Gershenson. M. Imperial Moscow University. 1911 [reprint. copy]. Pp. 109–121.
11. Kireevskij I. V. *Devyatnadcatyj vek* [The nineteenth century] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 2 t. T. I* – Complete works : in 2 vols. Vol. I / ed. by M. Gershenson. M. Imperial Moscow University. 1911 [reprint. copy]. Pp. 85–109.
12. Kireevskij I. V. *O haraktere prosveshcheniya Evropy i ego otnoshenii k prosveshcheniyu v Rossii (Pis'mo k gr. E. E. Komarovskomu)* [On the nature of the enlightenment of Europe and its relation to the enlightenment in Russia (Letter to the gr. E. E. Komarovsky) / I. V. Komarovsky] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 2 t. T. I* – Complete works : in 2 vols. Vol. I / ed. by M. Gershenson. M. Imperial Moscow University. 1911 [reprint. copy]. Pp. 74–222.
13. Koshelev A. I. *V chem my bolee vsego nuzhdaemysya?* [What are we most in need of?] / A. I. Koshelev // *Samoderzhavie i Zemskaya дума* – Autocracy and the Zemstvo Duma / comp., preface, comment. Yu. V. Klimakov; ed. O. A. Platonov. M. Institute of Russian civilization. 2011. 847 p.
14. Koshelev A. I. *Kak možno podat' golos protiv konstitucii i za samoderzhavie!* [How can I cast a vote against the Constitution and for autocracy!] / A. I. Koshelev // *Samoderzhavie i Zemskaya дума* – Autocracy and the Zemstvo Duma / comp., preface, comment. Yu. V. Klimakov; ed. O. A. Platonov. M. Institute of Russian civilization. 2011. 847 p.
15. Koshelev A. I. *Moi vospominaniya o A. S. Homyakove* [My memories of A. S. Homyakov] / A. I. Koshelev // *Samoderzhavie i Zemskaya дума* – Autocracy and the Zemstvo Duma / comp., preface, comment. Yu. V. Klimakov; ed. O. A. Platonov. M. Institute of Russian civilization. 2011. 847 p.
16. Koshelev A. I. *O samoderzhavii* [About autocracy] / A. I. Koshelev // *Samoderzhavie i Zemskaya дума* – Autocracy and the Zemstvo Duma / comp., preface, comment. Yu. V. Klimakov; ed. O. A. Platonov. M. Institute of Russian civilization. 2011. 847 p.
17. Ustryalov N. V. *Politicheskaya doktrina slavyanofilov (Ideya samoderzhaviya v slavyanofil'skoj postanovke)* [Political doctrine of the Slavophiles (The idea of autocracy in the Slavophil setting)] // *Izvestiya yuridicheskogo fakul'teta* – News of the faculty of law. Harbin. 1925. Vol. I. Pp. 47–74.
18. Homyakov A. S. *Mnenie inostrancev o Rossii* [Opinion of foreigners about Russia] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 8 t. T. I* – Complete works : in 8 vols. Vol. I. M. 1900. Ed. 3d, add. 417 p. Available at: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (date accessed: 04.02.2020).
19. Homyakov A. S. *Mnenie russkih ob inostrancah* [Opinion of Russians about foreigners] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 8 t. T. I* – Complete works : in 8 vols. Vol. I. M. 1900. Ed. 3d, add. 417 p. Available at: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (date accessed: 04.02.2020).
20. Homyakov A. S. *O yuridicheskikh voprosah* [On legal issues] // *Poln. sobr. soch. : v 8 t. T. 1* – Complete works : in 8 vols. Vol. 1. M. 1900. Ed. 3d, add. Pp. 323–338. Available at: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (date accessed: 04.02.2020).
21. Homyakov A. S. *Po povodu stat'i I. V. Kireevskogo "O haraktere prosveshcheniya Evropy i o ego otnoshenii k prosveshcheniyu Rossii"* [About the article by I. V. Kireevsky "On the nature of the enlightenment of Europe and its relation to the enlightenment of Russia"] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 8 t. T. I* – Complete works : in 8 vols. Ed. 3d, add. 417 p. Available at: <https://runivers.ru/lib/book3560/18631> (date accessed: 04.02.2020).
22. Car'kov I. I. *Razvitie pravoponimaniya v evropejskoj tradicii prava* [Development of legal understanding in the European tradition of law]. Saint-Petersburg. Law center Press. 2006. 346 p.
23. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka* – Etymological dictionary of the Russian language / comp. G. A. Krylov. SPb. Polygraph services. 2005. 432 p.
24. Baader F. *Gesellschaftslehre*. Mnch., 1957.
25. Schlegel F. *Philosophie des Lebens*. Wien, 1828.

Архетипы духовных ценностей и их рефлексия в общественном сознании

П. А. Романов

кандидат философских наук, доцент, Марийский государственный университет.
Россия, г. Йошкар-Ола. ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmnv@gmail.com

Аннотация. Вряд ли есть необходимость объяснять значение ценностных оснований духовной культуры для судьбы нации. Как свидетельствует исторический опыт, девальвация базовых духовных ценностей или их замена на антиценности неизбежно приводят любую социальную общность к нравственной или даже физической катастрофе. Достаточно вспомнить трагедию немецкого народа, отравленного смертельным ядом псевдоценностей фашистской идеологии. Вот почему таким актуальным представляется исследование инвариантных, универсальных оснований духовных ценностей.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы дать развернутое обоснование существованию универсальной основы духовных ценностей, позволяющее в противовес идеям аксиологического плюрализма и аксиологического релятивизма определить категорию «общечеловеческие ценности» не как пустое понятие, а как понятие, имеющее вполне определенное содержание и объем.

Предметом исследования данной статьи являются архетипы духовных ценностей и возможности их рефлексии в общественном сознании.

Автор исследования приходит к выводу, что идея существования универсальной основы духовных ценностей конкретизируется в понятии архетипов этих ценностей, которые рефлексиируются в общественном сознании через механизмы индивидуального и коллективного творчества и находят свое отражение в разнообразных результатах творческой деятельности: произведениях искусства, философских и научных идеях, обычаях, традициях нравственных, эстетических, религиозных, правовых, политических и иных социальных нормах, религиозных, политических и правовых доктринах, разнообразных идеологиях, мистериях, мифах, сказках, пословицах и поговорках, анекдотах, правилах этикета, вениии моды и т. д.

Полученные результаты проведенного исследования могут быть использованы в процессе преподавания философии в вузе, а также способны служить методологической основой при разработке стратегий воспитания и обучения молодого поколения.

Ключевые слова: универсалии духовной культуры, общественно-историческая практика, ценностно-оценочное отношение, субъект оценки, объект оценки.

Видимая нами красота имеет глубинный источник, который мы, вслед за Платоном, можем определить как прекрасное.

Делия Стейнберг Гусман

Эта статья не столько о духовных ценностях, сколько о том, что же является универсальной основой этих ценностей и существует ли такая основа в объективной действительности. Она являет собой попытку ответа на вопрос, имеет ли понятие «общечеловеческие ценности» какое-либо содержание и объем или это пустое понятие, и нам следует согласиться с идеями аксиологического плюрализма и аксиологического релятивизма, представленными в трудах В. Дильтея, О. Шпенглера, А. Д. Тойнби, П. А. Сорокина.

Для ответа на эти вопросы следует прежде всего определиться с самим понятием «ценность». Что есть ценность? Известный со времен афинской демократии вопрос Сократа: «Что есть благо?» и в XXI веке не имеет окончательного ответа.

Предпосылки будущей теории ценностей или аксиологии были представлены уже в античной философии. Чтобы убедиться в этом, достаточно вспомнить рассуждения Платона о соотношении прекрасного и блага [18, с. 416] или мысли Аристотеля о благе и справедливости [3, с. 395].

Позднеантичный доксограф, а точнее историк философии, Диоген Лаэртский определяет ценность как то, что свойственно всякому благу, как предметы, которые нам не безразличны, а предпочтительны, например: жизнь, здоровье, красота и т. д. [12, с. 300–301].

Попытку определить сущность ценности мы находим у Секста Эмпирика в его рассуждениях о хорошем и дурном [19, с. 291].

Парадигма христианского мировоззрения, основанная на дуалистической картине мира, в которой последний поделен на земной и неземной, сакральный мир, определила «место» предельной «концентрации» блага, своего рода «Вселенную ценностей». «Два града, – писал Аврелий Августин, – созданы двумя родами любви: земной-любовью к себе, доведенной до презрения к Богу, и небесной-любовью к Богу, доведенной до презрения к самому себе» [1, с. 602].

В эпоху Возрождения средневековую традицию понимания ценностей продолжает Николай Кузанский. Вместе с тем мы обнаруживаем у него и попытку определенной модернизации этого понимания. Николай Кузанский определяет ценность онтологически: как реально существующее, но прежде всего как «ценность ценностей», то есть Бога. Однако при этом он замечает, что вторая высшая ценность после Бога есть интеллект, ведь именно интеллект способен оценивать. «Без существования разумной и соразмеряющей силы, – писал он, – прекращается оценка, а без существования оценки так или иначе исчезла бы и ценность» [17, с. 311]. Иными словами, сотворенный Богом как «ценностью ценностей» мир сам обретает ценность только благодаря человеку, ибо именно человек с его интеллектом, его разумом и рассудком в конечном итоге определяет оценочное отношение к миру, наделяя его тем самым многообразными «человеческими» смыслами.

«Секуляризация» природы ценностей продолжается в Новое время. Так, Ф. Бэкон, рассматривая такую ценность, как истина, отождествляет ее с благом [5, с. 367], Р. Декарт, рассуждая о добродетелях (т. е. ценностях. – П. Р.), делит их на истинные и кажущиеся, причем все истинные добродетели, включая справедливость, он сводит к мудрости [10, с. 299]. Сходную позицию в этом вопросе, несмотря на свой идеализм, занимает Г. Лейбниц [15, с. 493], а Дж. Локк совершенно ясно говорит о конвенциональной природе ценностей на примере изобретения денег [16, с. 292].

Явно материалистически ориентирован в понимании ценностей Д. Дидро. Размышляя о такой нравственной ценности, как совесть, он высказывает мнение, что последняя означает нечто большее, чем просто страх перед Богом. Чувство совести, по его мнению, состоит в осознании неприглядности наказуемых поступков и в стыде, который следует за их совершением [11, с. 134].

В XIX веке очередная попытка «десекуляризации» сущности ценностей была предпринята Г. Гегелем. Определяя Благо в качестве всеобщей и конечной мировой цели, он пришел к выводу, что источником этой цели является мыслящий разум [8, с. 480]. А такую важнейшую нравственную ценность, как добро, Г. Гегель понимает в качестве божественной вечной истины [7, с. 385].

Важнейшим философским основанием, определившим возможность «окончательного» переноса границ мира ценностей за пределы «Града Божиего», явились кантовские критики, открывшие человечеству саму проблему сущности ценностей и их «локализации» в общей структуре человеческого бытия.

Возникшие в посткантовский период многочисленные концепции ценностей от натуралистического психологизма Дж. Дьюи, который, кстати, полагал, что выбор системы ценностей должен быть свободным и в то же время детерминированным личной ответственностью человека [13, с. 188], до социологизма М. Вебера явили собой пролиферацию подходов в истолковании природы ценностей.

Последние понимались как предметная реальность (натуралистический психологизм), как онтологическая предпосылка бытия личности (персоналистический онтологизм М. Шелера), как идеальное общезначимое бытие, носителем которого является трансцендентальный субъект (аксиологический трансцендентализм В. Виндельбанда и Г. Риккерта), как множество ценностных систем, идентифицируемых на основе принципа историзма (культурно-исторический релятивизм В. Дильтея), и, наконец, понимание ценности как социальной нормы (социологизм М. Вебера).

Все перечисленные варианты понимания и объяснения сущностной природы ценностей, безусловно, следует рассматривать как совокупность относительных истин, «частичками» которых является истина абсолютная, представленная в процессе развивающегося знания, отражающего различные стороны многосложного и многовариантного ценностно-оценочного отношения человека и человечества к объективной природной, социальной и духовной действительности.

Принято считать, что ценностно-оценочное отношение человека к наличному бытию, определяющее личностное или общественное значение явлений, предметов или сторон действительности, благодаря которому они обретают статус ценностей, «высвечивает» два основных класса этих ценностей: «предметных» и «субъектных». Смысл и значение «предметных» ценностей заключается в их «способности» удовлетворять многообразные материальные и духовные потребности человека. К ним обычно относят артефакты социокультурного наследия, богатства природной среды и т. д., которые оцениваются в категориях блага, добра, справедливости, правды, истины, красоты.

«Субъектные ценности» представлены в качестве разнообразных ориентиров человеческой деятельности, способов и критериев оценки тех или иных социальных явлений, регулятивов общественных, межгрупповых, внутри групповых и межличностных отношений: императивов, максим, запретов, ограничений, принципов, идеалов и т. д. При этом, если рассматривать «предметные» и «субъектные» ценности в контексте ценностно-оценочного отношения, то первые оказываются объектами оценки, а вторые – самими оценками.

На наш взгляд, деление ценностей на «предметные» и «субъектные» является совершенно искусственным, ибо «предметное» и «субъектное» в них органически «сливается», «синтезируется», образуя неразрывное континуальное единство «мира ценностей», своего рода «Вселенную человеческих смыслов», и все, что выходит за пределы этой «Вселенной смыслов», автоматически теряет статус ценности. Понятно, что и смыслы могут сильно различаться. Так, том Вильяма Шекспира, попавший в руки дикаря, будет иметь смысл предмета, с помощью которого удобно разжигать костер, и не более того.

Иными словами, ценность для нас есть только то, что мы сами определяем в этом качестве. И еще Г. В. Ф. Гегель отмечал, что ценность вещи значима для нас не сама по себе. Ценность есть знак, наделенный значением ценности. «Вексель, – писал он, – представляет собой не свою бумажную природу, а есть лишь знак другого всеобщего – ценности» [6, с. 119].

Поскольку отсутствие смысла всегда будет синхронизировано с отсутствием ценности, постольку для понимания эссенциальной природы ценностей принципиально важной представляется известная субъективно-идеалистическая идея: «без субъекта нет объекта», нравится нам это или нет.

Именно поэтому, когда начинают выбирать те или иные принципы деления при построении классификации ценностей и выделяют, скажем, ценности материальные и духовные, или же в качестве основания классификации берут системное строение общества и, помимо духовных, выделяют ценности экономические, социальные, правовые и политические, когда пытаются классифицировать эти ценности по их «важности», «статусу», значению для нас на финальные, инструментальные и производные [14, с. 42–43], мы должны помнить о непреодолимой искусственности всех этих классификаций именно потому, что любая ценность, с одной своей стороны, всегда субъективна, а следовательно, духовна и не способна к существованию вне сферы человеческого духа, вне знания, понимания, эмпатии, мнения, веры, убеждения, оценок и т. д.

Если мы все же попытаемся выделить «собственно духовные ценности»: нравственные, религиозные, эстетические, познавательные, – то возникает вопрос о второй, то есть объективной составляющей ценностного континуума. Ведь если для понимания природы ценностей верно, что «без субъекта нет объекта», то не менее верно и обратное: «без объекта нет субъекта».

Любая ценность – это сложное диалектическое единство субъективного и объективного. Субъективность ценности начинается с того, что ее подлинное бытие открывается нам через процесс и результат оценивания. Ведь именно в оценочном отношении представлено социокультурно обусловленное значение материальных или духовных явлений, имеющих какой-либо смысл для существования человека и общества.

Иными словами, с одной стороны, ценность – это не сам предмет или явление, а их смысловое значение для нас с вами; и в этом своем смысловом значении она субъективна. С другой стороны, представленная в качестве конкретного референта материальной или духовной действительности ценность объективна, так как объективны предметы или явления, имеющие для нас какой-либо ценностный смысл.

Поскольку никакая ценность не существует вне ценностно-оценочного отношения субъекта к объекту оценки, то диалектическую взаимозависимость субъективного и объективного в ней можно весьма приблизительно представить в виде следующей схемы:

Оценочное отношение субъекта к объекту оценки

1. Онтологически объективное в оценочном отношении
2. Предметно-практическое объективное в оценочном отношении
3. Гносеологически объективное в оценочном отношении



Ценность



Объект оценочного отношения

1. Онтологически субъективное в объекте оценочного отношения
2. Предметно-практическое субъективное в объекте оценочного отношения
3. Гносеологически субъективное в объекте оценочного отношения

Итак, если мы рассмотрим, с одной стороны, оценочное отношение субъекта к объекту оценки как нечто «субъективное», а с другой стороны, объект этого самого оценочного отношения как нечто «объективное», то мы легко обнаружим в их взаимосвязи то, что Г. В. Ф. Гегель называл «переходом в другое» [9, с. 234]. В субъективном будет представлено объективное, а в объективном – субъективное. Так, в оценочном отношении субъекта к объекту оценки с самого начала обнаруживается онтологически объективное содержание, определяемое существующей предметной действительностью. Например, при прочих равных условиях ценность неравных по весу золотых слитков будет различной.

Предметно-практическое объективное в оценочном отношении субъекта к объекту оценки детерминировано, в частности, принципиальной практической доступностью этого объекта для человека и общества. Так, если жизнь рассматривать как одну из высших ценностей, то биологическое бессмертие ценности не имеет, ибо практически невозможно, а теоретически будет считаться абсурдным, по крайней мере, до тех пор, пока не будет снят запрет на преодоление «лимита Хейфлика»¹.

Гносеологически объективное в оценочном отношении субъекта к объекту оценки определяется наличием в нем разнообразных форм существования объективных истин и заблуждений: знаний, мнений, верований, убеждений, оценок и т. д.

Если теперь мы рассмотрим сам объект оценки как нечто «объективное», то первое, что выявит наш анализ, окажется онтологически субъективным в объекте оценочного отношения. Что это такое? Объект (предмет или явление) становится объектом оценки, только «включаясь» в процесс духовно-практического освоения человеком объективной действительности. И с этого момента он «обречен» нести на себе «несмываемую печать» субъекта этого освоения, представленную разнообразными методами познания, приемами предметно-практической деятельности, различными формами социальных, политических, правовых и духовных практик, множеством идеологий, мировоззрений, ценностных смыслов.

Предметно-практическое субъективное в объекте оценочного отношения представлено теми практически значимыми функциями, которые открывает в нем субъект оценочного отношения. Например, саперная лопатка является не только шанцевым инструментом, но и эффективным оружием рукопашного боя.

И, наконец, гносеологическое субъективное в объекте оценочного отношения может быть представлено «опредмеченными» знаниями и иными познавательными формами, которые могут быть присущи этому объекту как конкретному результату практически-духовного освоения действительности.

Так, скрипки Антонио Страдивари можно рассматривать как артефакты, несущие в себе «опредмеченные» знания о химическом составе знаменитого «волшебного» лака, покрывающего древесину этих скрипок.

¹ «Лимит Хейфлика» – это предел делимости соматических клеток многоклеточного организма.

Таким образом, диалектическая взаимозависимость субъективного и объективного в ценности представлена разнообразными вариантами «смесей» объективного в субъективном и субъективного в объективном. А то, что принято называть ценностью, детерминируется всеми структурными компонентами, рефлекслируемыми как в оценочном отношении субъекта к объекту оценки, так и в самом объекте оценки.

При этом «подлинное» экзистенциальное бытие ценности не относится отдельно ни к оценочному отношению субъекта, ни к объекту оценки. Оно «рождается», манифестируя, себя именно в момент их диалектического «взаимоперехода».

На наш взгляд, именно в процессе этого «взаимоперехода» и «обнаруживаются» разнообразные архетипы духовных ценностей, их универсальная объективная основа. Но что же является этой основой?

Ответ, на первый взгляд, очевиден: любые ценности формируются в процессе общественно-исторической практики и имеют социокультурную природу. В этом плане духовные ценности можно рассматривать в качестве результата «распредмечивания» вовлеченных в процесс практически-духовного освоения мира предметов и явлений природной социальной и духовной действительности.

Общеизвестно, что, несмотря на колоссальное временное и пространственное многообразие культурных миров и общественных практик, всегда можно выявить те инварианты, которые определяют диалектическое единство этого многообразия. И этими инвариантами являются, на наш взгляд, даже не сами духовные ценности, ибо и они хронотопически разнообразны, а порой и уникальны, а те базовые «первоэлементы» духовной культуры, которые и следует обозначить термином «архетип».

Несмотря на то что категоризация этого понятия была осуществлена К. Г. Юнгом, сама идея архетипа была высказана еще Платоном. Платоновский мир идей как вечных первообразов вещей по своей сути и есть мир архетипов (от греч. *arhe* – начало и *typos* – образ). Эти образы, идеи, видимые, по мнению Платона, только разумом, представлены в бессмертной человеческой душе. И, если человек встречается, скажем, с прекрасным, которое в чувственно постигаемом мире является нам лишь в виде бледного отблеска, «тени» «прекрасного самого по себе» [18, с. 195], то он при желании способен вспомнить виденное душой до ее «вселения» в тело человека «абсолютно прекрасное». Поскольку наша душа бессмертна, то она, согласно Платону, все знает, а само познание есть не что иное, как припоминание нашей душой забытых истин. «Ведь искать, – пишет Платон, – и познавать как раз и значит припоминать» [18, с. 589].

В идее платоновского познания как припоминания, или анамнезиса, представлена, на наш взгляд, исторически первая попытка объяснения возможности рефлексии архетипов духовной культуры в индивидуальном сознании.

Намек на подобную рефлексию мы находим и у ученика Платона – Аристотеля. Общеизвестно, что аристотелевская форма по своей сути есть платоновская идея, но существующая не как трансцендентный эйдос, а как имманентное основание вещи, ее сущность, «...ибо суть бытия вещи присуща ее форме» [2, с. 227]. Так вот, аристотелевская форма – это своего рода архетип, представленный не только в какой-либо вещи, но и в душе человека. И обнаруживается этот архетип, по мнению Аристотеля, через искусство. «А через искусство, – пишет он, – возникает то, форма чего находится в душе» [2, с. 198]. А форма чего может находиться в нашей душе? Поскольку речь идет об искусстве, основной смысл которого, как известно, состоит в сотворении красоты, то резонно предположить, что в данном случае речь идет не просто о форме, а о форме как архетипическом основании красоты – этой великой духовной ценности.

По своей сути аналогичное объяснение красоты мы видим у Августина Блаженного, который полагал, что «красота, такая древняя и такая юная» [4, с. 159], т. е. Бог пребывает в нашей душе.

А действительно, можно ли прийти к пониманию Красоты, Добра, Истины, Справедливости и других ценностей, не выходя за пределы собственного внутреннего мира? Не попытаться ли нам познать себя, следуя призыву Сократа? Нет ли у нас задатка к тому, что стоики и эпикурейцы называли «пролепсисом», то есть предчувствием, предвосхищением уже существующих в нашей душе предпосылок мира ценностей? А если это предчувствие существует, то откуда оно берется? Единичное, как известно, не существует без общего. Соответственно, индивидуальное сознание не существует без общественного сознания и наоборот.

По нашему мнению, именно в диалектической взаимосвязи индивидуального и общественного сознания, где в неявном виде представлена ее основа: вся немислимо сложная «пау-

тина» общественных, межгрупповых, внутригрупповых и межличностных отношений, – и происходит формирование, «структурирование» архетипических оснований духовных ценностей.

Эта идея единства индивидуального и общественного сознания, а точнее индивидуального сознания и вероятной основы общественного сознания – архетипов коллективного бессознательного, получила свое развитие в учении К. Г. Юнга. «Они (архетипы. – П. Р.), – писал К. Г. Юнг, – представляют собой, так сказать, психические осадки бесчисленных переживаний. <...> Они усредняют миллионы опытов... Тот, кто разговаривает первообразами, говорит тысячью голосов; он постигает, преодолевает и вместе с тем возводит обозначаемое им из единичного и преходящего до сферы вечно сущего: он возвышает личную судьбу до судьбы человечества» [20, с. 58–59].

Итак, если мы допускаем, что в основе не только индивидуального, но и общественного сознания находится коллективное бессознательное, то именно в нем и должны быть представлены самые глубинные, универсальные основы духовных ценностей. В таком случае юнговские архетипы есть не что иное, как «первосмыслообразы» этих ценностей. К примеру, такая духовная ценность, как «патриотизм», оказывается детерминированной архетипами «матери» и «отца». Последний, по мнению К. Г. Юнга, «...определяет отношение к мужчине, к закону и государству, к разуму и духу, к динамике природы. “Отечество” означает границы, т. е. определенную локализацию, почва же – это материнская земля, покоящаяся и плодородная» [20, с. 141].

Однако если архетипы духовных ценностей представлены в коллективном бессознательном, то как они рефлексированы в общественном сознании? Ведь коллективное бессознательное в отличие от личного бессознательного «...не было ни вытеснено, ни забыто» [20, с. 57]. Сам К. Г. Юнг указывает на возможность этой рефлексии через творческую деятельность. «Творческий процесс, – пишет он, – насколько мы вообще имеем возможность за ним проследить, заключается в бессознательном оживлении архетипа и его же развития и оформлении до завершенного произведения» [20, с. 59].

Ключевые слова здесь – «возможность за ним проследить». Но как отследить творческий процесс? Каковы механизмы индивидуального и коллективного творчества? Каким образом бессознательные «первосмыслообразы» (если они действительно существуют) трансформируются в результате творческих актов в полотна Питера Брейгеля и Иеронима Босха, скульптуры Джованни Пизано и Микеланджело Буонарроти, симфонии Альфреда Шнитке, романы Франца Кафки?

И речь ведь идет не только о произведениях элитарной культуры. В результате индивидуальной и коллективной творческой деятельности проявляют себя разнообразные духовные ценности и антиценности, манифестируемые произведениями народной и массовой культуры, разнообразных субкультур и контркультур.

Поскольку в творческой деятельности выявляется не только сознательное, дискурсивное, но и бессознательное, интуитивное, а природа и бессознательного, и интуиции с ее инсайтом до сих пор является предметом рассмотрения различных гипотез, то следует признать, что, несмотря на все успехи современной эвристики, сущность процесса творчества на сегодняшний день остается «тайной за семью печатями».

Но если в настоящее время нет возможности для получения исчерпывающего объяснения и понимания творческого процесса, то что указывает на связь конкретного архетипа с ценностями, относящимися к той или иной форме общественного сознания? Ответ на этот вопрос с необходимостью следует из рассуждений К. Г. Юнга. Если в искусстве в процессе творческого акта архетип действительно развивается до уровня произведения искусства, то именно по результату творческой деятельности, по произведению искусства и можно судить об архетипе.

Получается, что рефлексия архетипов духовных ценностей, представленных в искусстве, религии, морали, философии, науке, политике, праве, возможна на основе анализа конкретных результатов художественной, религиозной, философско-научной и любой другой духовно-творческой деятельности.

Нам представляется, что главной проблемой, которую следует попытаться здесь решить, является проблема разработки методов (или метода) анализа, с помощью которых (или которого) можно будет осуществить редукцию результата творческой деятельности к архетипу. На наш взгляд, данный анализ и позволил бы получить предельно ясное понимание того, что принято называть «универсалиями духовной культуры». Предположительно, это инвариантные для всех культур первоэлементы, или, если хотите, архетипы, которые обнару-

живаются, например, в ценностях, называемых общечеловеческими: добре, справедливости, дружбе, любви, правде, красоте и т. д.

Культурология указывает нам на эмпирическую очевидность существования таких инвариантов. «Нет, например, ни одной культуры в мире, – замечает А. С. Кармин, – где не отмечались бы, хотя и по-разному, три важнейших события жизненного пути человека: рождение, бракосочетание и смерть» [14, с. 234]. И речь, следовательно, должна теперь идти о необходимости их глубокого и всестороннего теоретического осмысления.

Таким образом, можно заключить, что идея существования универсальной основы духовных ценностей конкретизируется в понятии архетипов этих ценностей, которые рефлексированы в общественном сознании через механизмы индивидуальной и коллективной творческой деятельности и находят свое отражение в результатах этой деятельности: произведениях искусства, религиозных учениях, философских и научных идеях, политических и правовых доктринах, обычаях, традициях, нравственных нормах, мифах, сказках, пословицах и поговорках и т. д., то есть в разнообразных феноменах духовной культуры, являющихся манифестантами духовных ценностей.

В заключение необходимо отметить, что, по нашему мнению, архетипы духовных ценностей – это не только и не столько элементы юнговского бессознательного. Это детерминированные как коллективным бессознательным, так и всеми структурными уровнями и формами общественного сознания, инвариантами многообразных социальных практик и рефлекслируемыми через механизмы индивидуального и коллективного творчества универсальные основания духовной культуры человеческого общества, представленные в ней, прежде всего, общечеловеческими ценностями.

Список литературы

1. Антология мировой философии : в 4 т. Т. 1. Ч. 2 / под ред. В. В. Соколова [и др.]. М. : Мысль, 1969. 936 с.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 1 / под ред. В. Ф. Асмуса. М. : Мысль, 1976. 550 с.
3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 2 / под ред. З. Н. Микеладзе. М. : Мысль, 1978. 687 с.
4. Блаженный Августин. Исповедь / под ред. Н. Н. Казанского. СПб. : Наука, 2013. 373 с.
5. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. Л. Субботина. М. : Мысль, 1977. 567 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Философия права / под ред. Д. А. Керимова [и др.]. М. : Мысль, 1990. 524 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1976. 532 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Философия религии : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. В. Гулыги. М. : Мысль, 1977. 573 с.
9. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1974. Т. 1. Наука логики. 452 с.
10. Декарт Р. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. В. В. Соколова. М. : Мысль, 1989. 654 с.
11. Дидро Д. Сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. В. Н. Кузнецова. М. : Мысль, 1986. 592 с.
12. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1979. 620 с.
13. Дьюи Д. Свобода и культура. Лондон : OPI London, 1968. 197 с.
14. Кармин А. С. Культурология. Краткий курс. СПб. : Питер, 2010. 240 с.
15. Лейбниц Г. В. Сочинения : в 4 т. Т. 3 / под ред. Г. Г. Майорова [и др.]. М. : Мысль, 1984. 734 с.
16. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Т. 3 / под ред. А. Л. Субботина. М. : Мысль, 1988. 668 с.
17. Николай Кузанский. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Соколова [и др.]. М. : Мысль, 1980. 471 с.
18. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1 / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1990. 860 с.
19. Секст Эмпирик. Сочинения : в 2 т. Т. 2 / под ред. А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1976. 421 с.
20. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / пер. с нем. А. М. Боковой. 2-е изд. М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. 336 с.

Archetypes of spiritual values and their reflection in the public consciousness

P. A. Romanov

PhD of Philosophical Sciences, associate professor, Mari State University. Russia, Yoshkar-Ola.
ORCID: 0000-0002-1189-9686. E-mail: pavel.rmnv@gmail.com

Abstract. It is hardly necessary to explain the significance of the value bases of spiritual culture for the fate of the nation. As historical experience shows, the devaluation of basic spiritual values or their replacement with anti-values inevitably leads any social community to a moral or even physical catastrophe. It is enough to

recall the tragedy of the German people, poisoned by the deadly poison of pseudo-values of the fascist ideology. This is why the study of invariant, universal bases of spiritual values is so relevant.

The purpose of this article is to provide a detailed justification for the existence of a universal basis of spiritual values, which allows, in contrast to the ideas of axiological pluralism and axiological relativism, to define the category "universal values" not as an empty concept, but as a concept that has a well-defined content and scope.

The subject of this article is the archetypes of spiritual values and the possibility of their reflection in the public consciousness.

The author of the research concludes that the idea of the existence of a universal basis for spiritual values is concretized in the concept of archetypes of these values, which are reflected in the public consciousness through the mechanisms of individual and collective creativity and are reflected in various results of creative activity: works of art, philosophical and scientific ideas, customs, traditions of moral, aesthetic, religious, legal, political and other social norms, religious, political and legal doctrines, various ideologies, mysteries, myths, stories, proverbs and sayings, anecdotes, rules of etiquette, fashion trends, etc.

The obtained results of the research can be used in the process of teaching philosophy at the university, and can also serve as a methodological basis for the development of strategies for education and training of the younger generation.

Keyword: universal spiritual culture, social and historical practice, the value-evaluation relation, the subject of the evaluation the object of evaluation.

References

1. *Antologiya mirovoj filosofii : v 4 t. T. 1. Ch. 2* – Anthology of world philosophy : in 4 vols. Vol. 1. Pt. 2 / ed. V. V. Sokolov [et al.], M. Mysl'. 1969. 936 p.
2. *Aristotle. Sochineniya : v 4 t. T. 1* [Essays : in 4 vols. Vol. 1] / ed. V. F. Asmus. M. Mysl'. 1976. 550 p.
3. *Aristotle. Sochineniya : v 4 t. T. 2* [Compositions : in 4 vols. Vol. 2] / ed. of Z. N. Mikeladze. M. Mysl'. 1978. 687 p.
4. *Blessed Augustine. Isповed'* [Confessions] / ed. by N. N. Kazansky. Saint Petersburg. Nauka. 2013. 373 p.
5. *Bacon F. Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Essays : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by A. L. Subbotin. M. Mysl'. 1977. 567 p.
6. *Hegel G. V. F. Filosofiya prava* [Philosophy of law] / ed. D. A. Kerimov [et al.], M. Mysl'. 1990. 524 p.
7. *Hegel G. V. F. Filosofiya religii : v 2 t. T. 1* [Philosophy of religion : in 2 vols. Vol. 1] / ed. A. V. Gulyga. M. Mysl'. 1976. 532 p.
8. *Hegel G. W. F. Filosofiya religii : v 2 t. T. 2* [Philosophy of religion : in 2 vols. Vol. 2] / ed. by A. V. Gulyga. M. Mysl'. 1977. 573 p.
9. *Hegel G. V. F. Enciklopediya filosofskih nauk* [Encyclopedia of Philosophical Sciences] / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.], M. Mysl'. 1974. Vol. 1. Science of logic. 452 p.
10. *Descartes R. Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Works : in 2 vols. vol. 1] / ed. V. V. Sokolov. M. Mysl'. 1989. 654 p.
11. *Diderot D. Sochineniya : v 2 t. T. 1* [Essays : in 2 vols. Vol. 1] / ed. V. N. Kuznetsov. M. Mysl'. 1986. 592 p.
12. *Diogenes of Laertes. O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenityh filosofov* [On the life, teachings and sayings of famous philosophers] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl'. 1979. 620 p.
13. *Dewey D. Svoboda i kul'tura* [Freedom and culture]. London. OPI London. 1968. 197 p.
14. *Karmin A. S. Kul'turologiya. Kratkij kurs* [Cultural Science. A short course]. SPb. Piter. 2010. 240 p.
15. *Leibniz G. V. Sochineniya : v 4 t. T. 3* [Essays : in 4 vols. Vol. 3] / ed. by G. G. Mayorov [et al.], M. Mysl'. 1984. 734 p.
16. *Locke J. Sochineniya : v 3 t. T. 3* [Essays : in 3 vols. Vol. 3] / ed. by A. L. Subbotin. M. Mysl'. 1988. 668 p.
17. *Nicholas of Cusa. Sochineniya : v 2 t. T. 2* [Works : in 2 vols. Vol. 2] / ed. V. V. Sokolov [et al.], M. Mysl'. 1980. 471 p.
18. *Plato. Sobranie sochinenij : v 4 t. T. 1* [Collected works : in 4 vols. Vol. 1] / ed. by A. F. Losev. M. Mysl'. 1990. 860 p.
19. *Sextus Empiricus. Sochineniya : v 2 t. T. 2* [Compositions : in 2 vols. Vol. 2] / under the editorship of A. F. Losev. M. Mysl'. 1976. 421 p.
20. *Jung K. G. Problemy dushi nashego vremeni* [Problems of the soul of our time] / transl. from Germ. 2nd ed. M. Flinta : MPSI : Progress. 2006. 336 p.

Взаимоотношения религии и науки в современном мире: философский анализ модели интеграции

Т. Н. Клементьева

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Новосибирский государственный медицинский университет.
Россия, г. Новосибирск. ORCID: 0000-0002-7314-4633. E-mail: tklementyeva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению моделей взаимоотношений религии и науки в современном мире. Актуальность данной темы обусловлена тем, что эти две сферы знаний и представлений неизбежно пересекаются при обсуждении основных метафизических вопросов, причем современные научные теории все больше вторгаются в сферу традиционных религиозных представлений. Автором описаны основные модели отношений религии и науки, предлагаемые в современной литературе: несовместимость и конфликт, независимость, дополнение и диалог, синтез и интеграция. Предметом данного исследования стала модель интеграции религии и науки. Цель исследования заключалась в том, чтобы проверить, действительно ли данная модель описывает современные процессы в области представлений, находящихся на пересечении науки и религии. В результате было показано, что религия и наука изучают разные, но пересекающиеся области одной реальности. По мере развития науки и используемых ей методов исследования область научных знаний расширяется за счет проникновения в сферу религиозных представлений. Именно на границе научного и религиозного знания возникает та область, в которой с помощью философии может быть осуществлен их синтез. Анализ представлений о неоднородности Вселенной и о катастрофизме в религии и науке показал, что сфера научного знания расширяется за счет создания теорий о ненаблюдаемых объектах и явлениях, а также за счет изучения ранее недоступных процессов. В результате наука внедряется в сферу традиционного влияния религиозных представлений, но при этом не опровергает их, а углубляет и уточняет. В научных теориях появляются понятия, аналогичные по своему содержанию понятиям религиозным, вследствие чего они действительно могут корреспондировать друг с другом. При этом важная роль в этом процессе принадлежит философии, которая может осуществить философский анализ языка древних религиозных текстов и современных научных теорий и выделить общий, сближающий их смысл.

Ключевые слова: мировоззрение, синтез, метафизика, неоднородность Вселенной, катастрофизм.

Взаимоотношение науки и религии продолжает оставаться одной из основных проблем современной культуры. Это обусловлено тем, что эти две сферы знаний и представлений неизбежно пересекаются при обсуждении основных метафизических вопросов, причем современные научные теории все больше вторгаются в сферу традиционных религиозных представлений. Этот процесс неоднозначно оценивается в научной литературе. Обычно выделяют четыре модели взаимоотношений науки и религии, к которым относят точки зрения разных авторов [1; 19].

Конфликтная модель основана на утверждении, что научное мышление и религиозная вера – совершенно разные и не связанные друг с другом способности человеческого сознания. Сторонники этой позиции утверждают, что научное знание – единственно надежный вид знания, который способен приблизить нас к истине. Все остальные виды знания, в том числе и религиозное, относят к знаниям, недостаточно обоснованным или просто ложным. Вследствие этого наука и религия рассматриваются как конкуренты, особенно в сфере метафизических вопросов, таких как происхождение мироздания и человека. «Наука и религия конкурируют в деле поиска истин о мире, – пишет один из самых ярких сторонников этой позиции Дж. Койн. – И наука – единственная область, способная опровергнуть претензии религии на истину в последней инстанции. Более того, она неоднократно это делала. <...> Религия, с другой стороны, не способна опровергнуть истины, установленные наукой. Именно эта конкуренция и способность науки разрушить гегемонию веры – но не наоборот – порождает многочисленные дискуссии о том, как две эти области соотносятся друг с другом и как найти гармонию между ними» [14, с. 25].

Согласно модели независимости, наука и религия – это не связанные друг с другом способы описания мира, отличающиеся предметом и методами познания, а также языком описания

реальности. Например, Дж. Х. Брук выражает эту позицию следующим образом: «Никаких взаимоотношений между наукой и религией в реальности не существует. Отдельные лица и сообщества вкладывают в это словосочетание самый разный смысл в зависимости от контекста... С возникновением более прагматичных концепций истины <...> появилось гораздо больше оснований утверждать об отсутствии взаимосвязей между научным и религиозным дискурсами – поскольку оба они относятся к четко различающимся сферам деятельности. Исследователи, которые вслед за Витгенштейном анализировали функции языка, выделяли несколько уровней, на которых он может действовать: мир можно описывать самыми разнообразными способами, не сводимыми друг к другу. При таком подходе в принципе можно допустить, что наука и религия сосуществуют, не имея взаимных точек соприкосновения» [6, с. 271–272].

Модель дополнения и диалога особенно популярна среди представителей католического христианства и протестантизма. Она стала продолжением известной теории «двух истин» и сегодня является официальной позицией Римско-католической церкви по вопросу взаимоотношений религии и науки. Согласно этой модели, религия и наука изучают реальность с разных ракурсов и ищут ответы на разные типы вопросов. Так, науку интересуют ответы на вопросы типа «как»: «как это устроено», «как возникло», «как действует». Религию же интересуют вопросы типа «почему»: «почему человек именно такой», «почему существует добро и зло» и т. д. Однако сочетание и дополнение ответов на эти разные вопросы помогает нам создать целостное представление о реальности, которая настолько сложна, что не может быть понята и описана только с одной точки зрения. «Физическая и духовная жизнь – не конкурирующие понятия, а повод и причина для использования взаимодополняющих способов рассмотрения двух аспектов человеческого бытия» [2, с. 54]. Кроме того, именно соотношение и отсутствие противоречий между этими разными взглядами на реальность может служить хорошим критерием истины. «Поскольку истина одна, источник истины один, <...> постольку не могут вера и разум противоречить друг другу. Если мы находим диссонансы между ними, значит, разум ошибался и выводы, к которым мы пришли, ошибочные. <...> Или это означает, что интерпретация истины и веры, которой мы следуем, не верна» [5, с. 106]. Таким образом, диалог между наукой и религией может рассматриваться как способ решения касающихся обеих сторон проблем при сохранении собственной самостоятельности. «Едва ли следует считать обязательной целью диалога создание всеохватывающего синтеза научных, философских и религиозных знаний. Но это не значит, что надо всячески препятствовать таким попыткам. <...> Для плодотворности диалога нужно, чтобы каждая из его сторон была открыта к проблемам другой стороны и не уклонялась от признания проблематичности (а то и кризисности) и в своей собственной традиции» [8, с. 155].

Модель синтеза и интеграции делает главный акцент на родственности и взаимопроникновении религии и науки и, соответственно, на возможности в перспективе слияния религиозного и научного знания в единую картину мира [4; 7; 11; 12; 15]. Прежде всего, указывается на единство предмета изучения религии и науки и решение ими одних и тех же проблем, например, происхождения мира и человека или перспектив развития человеческой цивилизации. В качестве аргумента в пользу сближения религии и науки выдвигается идея, согласно которой полное адекватное постижение действительности возможно только при условии интеграции религиозного и научного познания. Данная модель также ссылается на методологический параллелизм в религии и науке или наличие сходства между религиозными и научными методами познания реальности. Например, в процессе создания научных теорий используется творческое воображение, интуиция, аналогии и модели. В религии же используются специальные предположения (гипотезы *ad hoc*) для устранения встречающихся аномалий, что делает религиозные парадигмы более устойчивыми к критике.

Предметом данного исследования стала модель интеграции религии и науки. Основная цель заключалась в том, чтобы проверить, действительно ли данная модель описывает современные процессы в области представлений, находящихся на пересечении науки и религии. Была выдвинута гипотеза о том, что по мере развития науки и используемых ей методов исследования область научных знаний расширяется за счет проникновения в область религиозных представлений, где и может происходить их синтез.

Прежде чем обсуждать возможность синтеза подобного рода, необходимо понять, чем отличаются и как соотносятся друг с другом эти области познания человеком мира. Действительно, религия и наука познают одну и ту же реальность, но делают это разными способами. Наука опирается на эмпирические методы, вследствие чего способна познать только ту часть

реальности, которая доступна для восприятия человека. Эту часть реальности можно считать достаточно хорошо изученной человеком. Именно о ней у нас имеются не только обширные, но и вполне конкретные знания и представления. Религия же всегда концентрировала свое внимание на той части реальности, которая не доступна для восприятия человека и поэтому не может быть изучена с помощью эмпирического опыта. Вследствие этого она опирается на другие способы познания, например, на мистическое откровение и веру. Религиозное знание имеет иррациональный характер, что является неизбежным следствием познания объектов и явлений, находящихся вне непосредственного наблюдения, и информация о которых крайне ограничена. По этой причине религия формулирует представления, носящие более ориентационный, чем конкретный характер.

Если схематично представить соотношение сфер научного и религиозного познания, то научное знание будет охватывать область существенно уже религиозного, что обусловлено ограниченностью нашего эмпирического опыта. Часть реальности, находящаяся за границами этого опыта, весьма обширна, и представления о ней всегда будут содержать элемент веры. Однако является ли это свидетельством того, что между наукой и религией отсутствует всякая связь и возможные точки пересечения? Скорее, наоборот, это говорит, что по мере расширения возможностей науки ее сфера расширяется и проникает в сферу религиозных знаний. И это далеко не всегда означает полное опровержение религиозных представлений. Довольно часто это подтверждение, уточнение, расширение и описание с помощью языка науки давно известных в религии объектов, явлений или представлений. Многие современные исследователи взаимоотношений религии и науки говорят о возможности корреспондирования религиозной и научной картины мира. Например, В. Э. Багдасарян и С. С. Сулакшин пишут: «Если абсолютных противоречий между религией и наукой не существует, то, следовательно, научные и религиозные положения в объяснении мира должны в пределах достоверно познанного корреспондировать. На определенном этапе развития науки эта корреспондентность была разрушена и дезавуирована. Однако последующие открытия возникший диссонанс стали сглаживать и вести к сближению когнитивных и социальных позиций. Новые научные парадигмы уже не так принципиально противоречивы по отношению к религиозной модели мировосприятия. <...> Соответственно, актуальна задача верификации тезиса о подтверждаемости наукой религиозных знаний» [3, с. 178–179].

Однако процесс взаимопроникновения религиозных и научных знаний непростой и неочевидный с первого взгляда. Главными препятствиями для этого становятся терминологические различия и отсутствие вследствие этого коммуникации между научным сообществом и религиозными конфессиями. Различие языков науки и религии, осложненное разнообразием терминов, используемых в разных религиозных традициях, сильно затрудняет коммуникацию между верующими и учеными, а иногда делает ее просто невозможной. Именно поэтому сторонники возможности интеграции религии и науки говорят о необходимости участия в этом процессе посредника, роль которого может играть философия.

Задачи, решаемые философией в этом процессе, разнообразны. Она рационализирует религиозные представления и переводит их таким образом из сферы веры в сферу разума, делая предметом рационального анализа. В рамках философского исследования возможна интерпретация понятий и терминов, используемых в науке и религии, и выделение общих для них смыслов. Кроме того, философия способна делать мировоззренческие выводы из результатов научного познания, сравнивать их с традиционными религиозными представлениями и формулировать новые понятия и идеи, являющиеся результатом их взаимопроникновения. Таким образом, именно философия является сферой наиболее сильного пересечения и возможного синтеза научных и религиозных знаний и представлений. Идеи о том, что этот синтез возможен именно в рамках создания новой метафизики, придерживаются многие сторонники модели интеграции науки и религии. «О более систематической интеграции можно говорить, если и наука, и религия вносят свой вклад в выработку согласованного мировоззрения в рамках универсальной метафизики», – пишет И. Барбур [4, с. 124]. Такой же позиции придерживается Ю. С. Владимиров: «На наш взгляд, действительно плодотворное мировоззрение должно опираться на философскую систему, проистекающую из конкретных наук, обобщающую и экстраполирующую их выводы за пределы уже исследованного и тем самым выходящую в область религиозных систем. При этом роль философии оказывается промежуточной между наукой и религией» [11, с. 53].

Итак, модель интеграции религии и науки предусматривает возможность расширения научных знаний в область традиционных религиозных представлений. Если это происходит, то именно на границе научного и религиозного знания возникает та область, в которой с помощью философии может быть осуществлен их синтез. Рассмотрим несколько примеров подобного взаимодействия.

Эволюция представлений о неоднородности Вселенной является, на наш взгляд, достаточно красноречивым примером взаимодействия религии и науки. Представление о Вселенной, состоящей из множества миров, появляется именно в религиозной традиции и остается свойственным ей в течение длительного периода времени. Причем понятие «мир» здесь означает другую реальность, отличающуюся своими характеристиками настолько сильно, что делает ее принципиально не воспринимаемой для органов чувств человека.

Самым древним вариантом представления о неоднородной Вселенной является теория семи пространств, или миров (loka), в индийской религиозной традиции. Первым миром является вечная реальность Атмана, которая, постепенно проявляя свое потенциальное содержание, порождает шесть принципов: высший Разум (purusha), предматерию (pradhana), первичную материю (prakriti), великий принцип творения (mahat), самосознание (ahamkara) и первоэлементы (bhuta). Каждому из этих принципов соответствует своя реальность, занимающая определенное пространство.

Согласно буддийским представлениям, Вселенная состоит из трех миров – чувственного мира, мира форм и мира не-форм. Существование и особенности этих миров определяются состоянием сознания существ, их населяющих. Следовательно, от степени развития сознания живых существ зависит не только совершенство того или иного мира, но и возможность восприятия других реальностей. В Абхидхармакоше подробно описываются сферы, на которые разделены эти три мира. Так, чувственный мир можно разделить на восемь великих адвов, населенных различными видами низших существ, четыре континента, на которых обитают животные и люди, и небеса с шестью видами богов. Миры форм и не-форм тоже включают в себя различные сферы, отличающиеся степенью йогического сосредоточения обитающих там богов. При этом важно подчеркнуть, что с точки зрения буддизма вообще нельзя говорить о конечном числе миров и даже Вселенных, так как количество форм жизни и их сознания бесконечно. «Таким тройственным мирам нет числа. Сколь беспредельно пространство (психического опыта), столь беспредельно (и количество) миров» [9, с. 73].

Для западной культуры характерно более простое понимание устройства мироздания, но и оно всегда включало в себя представление, по крайней мере, о двух реальностях – материальной и духовной, существующих в нем. Именно оно характерно для библейского мировоззрения вообще и поэтому присуще учениям всех трех библейских религий – иудаизму, христианству и исламу. Однако западная религиозно-философская традиция дает нам примеры более сложного представления о множестве миров во Вселенной. Так, в гностической философии эта идея получила выражение в концепции эонов. Единое изливается вовне и образует сначала целостный мир вечных духовных существ, олицетворяющих различные божественные свойства и действия. Они являются причинами дальнейшего развития жизни. Далее от этого мира происходят новые излияния, или эманации, причем так, что каждая последующая ступень происходящих существ все дальше удаляется от единого источника жизни, теряет свое совершенство, становится все более ограниченное во времени и пространстве. Последние эоны и представляют собой мир материальных ограниченных форм. Многие гностики очень конкретно говорили о множестве миров, например, Василид насчитывал их не менее 365 «небес». «При таком подходе слово “мир” приходится использовать во множественном числе, – пишет Г. Йонас. – Выражение “миры” означает длинную цепочку подобных близких сфер действия сил, разделение большей космической системы. <...> Обычно их семь или двенадцать (согласно количеству планет или знаков зодиака), но в некоторых системах множественность быстро увеличивается до ошеломляющих и ужасающих величин, доходя до 365 “небес” или неисчислимых “пространств” <...> и “эонов” из “Pistis Sophia”» [13, с. 68–69].

Таким образом, представление о неоднородности Вселенной и наличии других реальностей в ней в течение тысячелетий оставалось неотъемлемой частью религиозного мировоззрения. Однако к XX веку объекты, изучаемые наукой, вышли из сферы непосредственно наблюдаемых явлений. Ярким примером изучения ненаблюдаемых явлений стали инфляционная теория возникновения Вселенной и теория струн. Именно в этих теориях вновь возникает понятие «неоднородность Вселенной». Связанное с ним понятие «множество миров» используется в

этих теориях именно в том значении, в каком оно использовалось в древних религиях и философиях, – как совокупность иных миров, отличающихся от нашего мира характеристиками материи, пространства и времени и вследствие этого не воспринимаемых человеком.

Первым научным вариантом неоднородной Вселенной стала модель Мета Вселенной, созданная в рамках инфляционной теории [16]. Она включает в себя «метagalактики» как локальные области, отличающиеся характеристиками пространства-времени. Одной из них является наша видимая Вселенная. В данном случае появление неоднородности как свойства мироздания было обусловлено теоретическим объяснением возникновения Вселенной. В данной модели оно является следствием колебаний скалярного поля, которые порождают квантовые флуктуации и появление частиц вещества с разными пространственно-временными характеристиками. Этот процесс получил название «кипение пространственно-временной квантовой пены». Раздувание каждого такого «пространственно-временного пузырька» и приводит к образованию Вселенной. Но поскольку таких «пузырьков» много, то и Вселенных, отличающихся друг от друга пространственно-временными характеристиками, будет много. При этом если в пределах одной Метагалактики, например, нашей видимой Вселенной, пространство-время однородно, то в других Метагалактиках, то есть других Вселенных, пространство-время существенно отличается. Вследствие этого они не воспринимаемы человеком и практически не познаваемы для него.

Модель многомерной Вселенной была построена и в теории струн, являющейся одним из самых популярных направлений в современной физике. Согласно этой теории, все элементарные частицы являются мельчайшими колеблющимися струнами, открытые или замкнутые в петли. Эти струны могут колебаться очень разнообразно и иметь разные резонансные частоты. Все наблюдаемые свойства частиц – это проявления резонансных мод колебаний фундаментальных петель струны. Струна может вибрировать бесконечным числом образов, и каждая из мод ее вибрации представляется нам на большом удалении частицей. Математическое моделирование Вселенной, основным элементом которой является не частица, а струна, привело к необходимости введения дополнительных измерений пространства. Теория бозонных струн, например, построена в 26-мерном пространстве-времени, а суперструнные теории – в 10-мерном. Введение дополнительных измерений было обусловлено невозможностью математически рассчитать колебания, соответствующие основным взаимодействиям – гравитационному, электромагнитному, слабому и сильному – в пределах четырехмерного пространства-времени. «Если воспользоваться подходом Калуцы-Клейна, – пишет Ш. Яу, – и задаться вопросом, сколько измерений необходимо, чтобы соединить все четыре силы в рамках единой теории, то с учетом пяти измерений, необходимых для гравитации и электромагнетизма, пары измерений для слабого взаимодействия и еще нескольких для сильного окажется, что минимальное число измерений равно одиннадцати» [17, с. 159]. В результате минимальное число измерений пространства, используемое в теории струн, равно десяти, но допускается, что оно может расти, так как возможные колебания струн слишком многообразны.

Таким образом, мы видим аналогичные представления об устройстве Вселенной, полученные разными способами и описанные с помощью разного языка. Но, несмотря на эти различия, вывод о неоднородности Вселенной является общим мировоззренческим следствием как древних религиозных учений, так и современных научных теорий.

Остановимся еще на одном примере, который свидетельствует о сближении современного научного и религиозного мировоззрения, – на представлении о *катастрофизме и прерывистости развития жизни*. С описанием катастроф разного уровня и масштаба мы встречаемся как в восточной, так и в западной религиозной традиции.

Восточные религиозно-философские учения описывают большое число циклов, которые проходит в своем развитии не только человек и другие формы жизни, существующие на Земле, но и вся Вселенная в целом. С этой точки зрения можно говорить о множестве Вселенных или о разных формах одной Вселенной, сменяющих друг друга в процессе смены временных циклов. При этом сам момент перехода от одного цикла к другому имеет всегда катастрофический характер. Одна из самых первых концепций циклической природы мироздания разработана в индуизме. Вишну-Пурана содержит тщательное деление времени на юги, измеряемые тысячами лет богов. Это является основой для формулировки представления о Днях и Ночах Браммы. Когда брамический День подходит к концу, наступает гибель мира: «Тогда пылают все три мира, земля, мир солнца и луны и другие (миры), а обитатели мира патриархов от жара бегут в мир сыновей Брахмы. Когда все три мира обращаются в единый океан, Брахма, наслаждаясь, возлежит на ложе, насытившись поглощением трех миров» [10, с. 21–22].

Буддизм тоже предлагает тщательно разработанную концепцию космических циклов – кальп разрушения и созидания. Кальпа разрушения охватывает период, начинающийся процессом прекращения новых рождений в адских сферах и завершающийся всеобщим разрушением местопребывания живых существ. Поскольку местопребывание имманентно сознанию его обитателей, то, как только последние исчезают, тот или иной мир тут же прекращает свое существование. Основную массу людей ожидают катастрофические события – войны, болезни, голод и, в конце концов, гибель. Кальпу разрушения завершают двадцать промежуточных или малых кальп, в течение которых имеет место космогоническая пауза, когда мир долгое время пребывает в состоянии полного рассеяния и остается лишь акаша – первичная неоформленная материя.

Говоря о катастрофизме в религиозных представлениях разных народов, нельзя не вспомнить и о встречающихся практически везде описаниях природных катастроф, сопровождающихся массовой гибелью не только людей, но и вообще всего живого на планете. Кроме известного библейского Потопа, к подобным историям необходимо отнести индийский миф о всемирном Потопе и первом человеке Ману, ассирийский миф о Гильгамеше, зороастрийский миф об Йиме и т. д.

В науке принцип катастрофизма долго оставался на периферии научного знания. Теория катастроф Ж. Кювье, созданная еще в первой половине XIX века, не получила дальнейшего развития и была практически забыта в связи с набирающей популярность теорией эволюции Ч. Дарвина. Однако во второй половине XX века идея прерывистости развития вернулась в науку. Основой нового представления о развитии стало очередное расширение возможностей для научного познания: изучение истории жизни на Земле, которая содержит свидетельства прошлых глобальных катастроф, а также исследование процессов самоорганизации в неорганических системах. В результате была создана модель нелинейного эволюционного развития, ставшая основой новой парадигмы глобального эволюционизма [18; 20; 21].

Согласно этой модели, любая открытая система не может существовать стабильно бесконечное долгое время, так как, будучи зависимой от других систем, она испытывает их влияние и «накапливает» изменения. Рано или поздно это приводит к такому сильному изменению всех параметров системы, что она «срывается» в состояние хаоса или катастрофы. В этом состоянии изменения происходят так быстро и кардинально, что предсказать варианты дальнейшего развития системы становится практически невозможно. Сама же система может или погибнуть в изменившихся условиях, или существенным образом трансформироваться, чтобы приспособиться к ним. Таким образом, теории самоорганизации систем доказали, что религиозные представления о глобальных катастрофах в истории Земли не являются вымыслом. Катастрофа как период кардинальных и быстрых изменений является неотъемлемым элементом развития как органических, так и неорганических систем, что и было отражено в свое время в религиозных текстах.

Итак, мы видим, что сфера научного знания расширяется за счет создания теорий о ненаблюдаемых объектах и явлениях, а также за счет изучения ранее недоступных процессов (например, истории жизни на Земле, изменении климата и т. д.). В результате этого процесса наука внедряется в сферу традиционного влияния религиозных представлений, но при этом не всегда опровергает их, а в ряде случаев углубляет и уточняет. В научных теориях появляются понятия, аналогичные по своему содержанию понятиям религиозным, вследствие чего они действительно могут корреспондировать друг с другом. Однако без вмешательства философии данная тенденция может не реализоваться в полной мере. Язык религиозных и научных текстов настолько различен, что требуется их философский анализ и выделение общего, сближающего их, смысла. Только в этом случае можно будет говорить о создании новой метафизики, в рамках которой и могут быть намечены основы представлений, снимающих противоречия между религией и наукой.

Список литературы

1. Александр Д. Модели взаимоотношений между наукой и религией // Фарадеевские доклады. Апр. 2010. № 3. С. 1–5.
2. Александр Д., Уайт Р. Наука и религия: друзья или враги? Христианский взгляд на последние научные достижения : пер. с англ. СПб. : Шандал, 2009. 336 с.
3. Багдасарян В. Э., Сулакишин С. С. Религиозное и научное познание. М. : Научный эксперт, 2013. 344 с.

4. Барбур И. Религия и наука: история и современность : пер. с англ. СПб. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2000. 428 с.
5. Бонет Э. Основные принципы соотношения веры и разума в документе «Fidea et Ratio» // Наука и религия: в поисках единой картины мира: материалы международного «круглого стола» (Москва, 19 марта 2015). М. : РИТМ, 2015. С. 100–107.
6. Брук Дж. Наука и религия: историческая перспектива : пер. с англ. СПб. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2004. 352 с.
7. Бутру Э. Наука и религия в современной философии : пер. с франц. М. : КРАСАНД, 2010. 360 с.
8. Василенко Л. Диалог христианской веры и науки // Общественные науки и современность. 1993. № 3. С. 152–163.
9. Васубандху. Абхидхармакоша (Энциклопедия Абхидхармы). СПб. : Андреев и сыновья, 1994. 336 с.
10. Вишну-Пурана : пер. с санскр. Кн. 1. СПб. : Изд-во ОВК, 1995. 256 с.
11. Владимиров Ю. С. Фундаментальная физика, философия и религия. Кострома : Изд-во МИИЦАОСТ, 1996. 226 с.
12. Владимиров Ю. С. Предисловие редактора. О диалоге представителей науки и церкви // Христианство и наука : сб. докладов конф. М. : РУДН, 2008. С. 3–11.
13. Йонас Г. Гностицизм (Гностическая религия) : пер. с англ. СПб. : Лань, 1998. 384 с.
14. Койн Дж. Вера против фактов. Почему наука и религия несовместимы : пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2017. 384 с.
15. Кулаков Ю. И. Синтез науки и религии // Вопросы философии. 1999. № 2. С. 142–153.
16. Линде А. Д. Физика элементарных частиц и инфляционная космология. М. : Наука, 1990. 280 с.
17. Яу Ш, Надис С. Теория струн и скрытые измерения Вселенной : пер. с англ. СПб. : Питер, 2012. 400 с.
18. Naken H. Information and Self-Organization: A Macroscopic Approach to Complex Systems. Germany, Springer, 2000. 232 p.
19. Polkinghorne J. Science and Religion in Quest of Truth. New Haven, Yale University Press, 2011. 160 p.
20. Prigogine I., Stengers I. Order out of chaos: man's new dialogue with nature. New York : Bantam Books, 1984. 349 p.
21. Thom R. Structural stability and morphogenesis: an outline of a general theory of models. London : W. A. Benjamin, Inc., Reading, Massachusetts, 1975. 341 p.

The relationship between religion and science in the modern world: philosophical analysis of the integration model

T. N. Klementieva

PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of philosophy, Novosibirsk State Medical University. Russia, Novosibirsk. ORCID: 0000-0002-7314-4633. E-mail: tklementyeva@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of models of relations between religion and science in the modern world. The relevance of this topic is due to the fact that these two spheres of knowledge and ideas inevitably intersect when discussing the main metaphysical issues, and modern scientific theories are increasingly intruding into the sphere of traditional religious ideas. The author describes the main models of relations between religion and science offered in modern literature: incompatibility and conflict, independence, complementarity and dialogue, synthesis and integration. The subject of this research is the model of integration of religion and science. The purpose of the study was to test whether this model really describes modern processes in the field of ideas that are at the intersection of science and religion. As a result, it was shown that religion and science study different but overlapping areas of the same reality. With the development of science and its research methods, the field of scientific knowledge expands due to the penetration into the sphere of religious beliefs. It is at the border of scientific and religious knowledge that the field arises in which their synthesis can be carried out with the help of philosophy. The analysis of ideas about the heterogeneity of the Universe and catastrophism in religion and science has shown that the sphere of scientific knowledge is expanding by creating theories about unobservable objects and phenomena, as well as by studying previously inaccessible processes. As a result, science is introduced into the sphere of traditional influence of religious beliefs, but it does not refute them, but rather deepens and clarifies them. In scientific theories, concepts that are similar in content to religious concepts appear, so that they can actually correspond with each other. At the same time, an important role in this process belongs to philosophy, which can carry out a philosophical analysis of the language of ancient religious texts and modern scientific theories and identify a common meaning that brings them together.

Keywords: worldview, synthesis, metaphysics, heterogeneity of the Universe, catastrophism.

References

1. Aleksander D. *Modeli vzaimootnoshenij mezhdru naukoj i religiej* [Models of relations between science and religion] // *Faradeevskie doklady – Faraday reports*. Apr. 2010. No. 3. Pp. 1–5.
2. Alexander D., White R. *Nauka i religiya: druz'ya ili vragi? Hristianskij vzglyad na poslednie nauchnye dostizheniya* : per. s angl. [Science and religion: friends or enemies? Christian view on recent scientific achievements : transl. from English]. SPb. Shandal. 2009. 336 p.
3. Bagdasaryan V. E., Sulakshin S. S. *Religioznoe i nauchnoe poznanie* [Religious and scientific knowledge]. M. Nauchnyj expert. 2013. 344 p.
4. Barbour I. *Religiya i nauka: istoriya i sovremennost'* : per. s angl. [Religion and science: history and modernity : transl. from English]. SPb. St. Andrew's Bible and Theological Institute. 2000. 428 p.
5. Bonet E. *Osnovnye principy sootnosheniya very i razuma v dokumente "Fidea et Ratio"* [Basic principles of the ratio of faith and reason in the document "Fidea Et ratio"] // *Nauka i religiya: v poiskah edinoj kartiny mira : materialy mezhdunarodnogo "kruglogo stola" (Moskva, 19 marta 2015)* – Science and religion: in search of a unified picture of the world : materials of the international "round table" (Moscow, March 19, 2015). M. RITM. 2015. Pp. 100–107.
6. Brook J. *Nauka i religiya: istoricheskaya perspektiva* : per. s angl. [Science and religion: a historical perspective : transl. from English]. SPb. St. Andrew's Bible and Theological Institute 2004. 352 p.
7. Butro E. *Nauka i religiya v sovremennoj filosofii* : per. s franc. [Science and religion in contemporary philosophy : translated from French]. M. KRASAND. 2010. 360 p.
8. Vasilenko L. *Dialog hristianskoj very i nauki* [Dialog of Christian faith and science] // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* – Social Sciences and modernity. 1993. No. 3. Pp. 152–163.
9. Vasubandhu. *Abhidharmakosha (Enciklopediya Abhidharmy)* [Abhidharmakosha (Encyclopedia of Abhidharma)]. SPb. Andreev and sons. 1994. 336 p.
10. *Vishnu-Purana* : per. s sanskr. Kn. 1 – Vishnu-Purana : transl. from Sanskr. Book 1. SPb. OVK. 1995. 256 p.
11. Vladimirov Yu. S. *Fundamental'naya fizika, filosofiya i religiya* [Fundamental physics, philosophy and religion]. Kostroma. MIICAOST. 1996. 226 p.
12. Vladimirov Yu. S. *Predislovie redaktora. O dialoge predstavitelej nauki i cerkvi* [Editor's preface. On the dialogue between representatives of science and the Church] // *Hristianstvo i nauka : sb. dokladov konf.* – Christianity and science : collection of reports from conf. M. RUPF. 2008. Pp. 3–11.
13. Jonas G. *Gnosticizm (Gnosticheskaya religiya)* : per. s angl. [Gnosticism (Gnostic religion) : transl. from English]. SPb. Lan'. 1998. 384 p.
14. Coyne Jnr. *Vera protiv faktov. Pochemu nauka i religiya nesovmestimy* : per. s angl. [Faith versus facts. Why science and religion are incompatible : transl. from English]. M. Alpina. 2017. 384 p.
15. Kulakov Yu. I. *Sintez nauki i religii* [Synthesis of science and religion] // *Voprosy filosofii* – Issues of philosophy. 1999. No. 2. Pp. 142–153.
16. Linde A. D. *Fizika elementarnyh chastic i inflacionnaya kosmologiya* [Physics of elementary particles and inflationary cosmology]. M. Nauka. 1990. 280 p.
17. Yau Sh., Nadis S. *Teoriya strun i skrytye izmereniya Vselennoj* : per. s angl. [String theory and hidden dimensions of the Universe : transl. from English]. SPb. Piter. 2012. 400 p.
18. Haken H. *Information and Self-Organization: A Macroscopic Approach to Complex Systems*. Germany, Springer, 2000. 232 p.
19. Polkinghorne J. *Science and Religion in Quest of Truth*. New Haven, Yale University Press, 2011. 160 p.
20. Prigogine I., Stengers I. *Order out of chaos: man's new dialogue with nature*. New York : Bantam Books, 1984. 349 p.
21. Thom R. *Structural stability and morphogenesis: an outline of a general theory of models*. London : W.A. Benjamin, Inc., Reading, Massachusetts, 1975. 341 p.

Критерий консервативности принципов абстракции в неологицизме: особенности применения при построении основания математики*

П. И. Олейник

кандидат философских наук, лаборант кафедры истории философии и логики,
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Россия, г. Томск. E-mail: polina-grigorenko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности неологицистского построения основания математики. Работы представителей неологицизма, в частности, К. Райта, привлекли внимание исследователей к используемой ими методологии принципов абстракции. В рамках программы неологицизма для выведения основных понятий арифметики и установления аксиом Пеано используется принцип абстракции, известный как принцип Юма. Допустимость использования данной методологии оспаривается в современной литературе. Автором рассматривается вопрос, касающийся существования принципов абстракции, приводящих к противоречию, который получил название «проблема “плохой компании”». В статье демонстрируется необходимость поиска критерия демаркации приемлемых принципов абстракции и неприемлемых. Одним из таких критериев, который тематизируется в данной статье, является консервативность. Автор раскрывает содержание понятия «консервативность» в контексте его первоначального введения Х. Филдом. В связи с тем, что в логике второго порядка семантическое и дедуктивное понятия логического следования не совпадают, в статье различаются и поясняются два вида консервативности – семантический и дедуктивный. Далее консервативность анализируется в качестве критерия демаркации «хороших» принципов абстракции и «плохих». Понятие консервативности уточняется в контексте его использования в неологицизме. В частности, указывается на то, что принцип Юма не является консервативным расширением какой-либо теории, которая уже не влечет за собой существование бесконечно многих объектов. В результате проведенного исследования показаны условия выполнения двух видов консервативности для принципов абстракции, а также перспектива использования критерия консервативности для определения приемлемости принципа абстракции в неологицизме. Основное внимание автор акцентирует на проблематичности введения и использования критерия консервативности в связи с недоопределенностью самого критерия, а также блокировкой этим критерием потенциально необходимых принципов абстракции.

Ключевые слова: неологицизм, принципы абстракции, принцип Юма, проблема «плохой компании», консервативность, логическое следование.

Доктрина логицизма, являющаяся одной из трех великих программ философии математики, развивалась в двух основных формах – фрегеанской и расселлианской – примерно до 1930 года. Г. Фреге, «первый логицист», использовал для выведения понятия «число» свою Аксиому V, которая, с точки зрения методологии, является принципом абстракции. Однако Б. Рассел обнаружил, что построенная Г. Фреге система приводит к противоречию. Спасти программу логицизма пытался как сам Б. Рассел, так и ряд других философов (Ф. П. Рамсей, Р. Карнап и др.), но безуспешно: введение дополнительных реформ не привело к окончательному решению поставленной проблемы. Доказательство известных ограничительных теорем К. Геделя, а также приход господства теории множеств, как наиболее перспективной фундаментальной теории для математики, на долгие десятилетия оставили логицизм без сторонников.

Представители неологицизма впоследствии возродили некоторые из основных идей логицизма (первые разработки относятся к середине 1960-х годов, а существенная проработка программы начинается с 1983 года, когда была опубликована книга К. Райта «Концепция Фреге о числах как объектах» [20]). Главной технической и философской особенностью подхода неологицистов является обращение к использованию принципов абстракции для обоснования существования чисел. Новый виток интереса к данной методологии породил множество разных вопросов: допустимость использования принципов абстракции, критерии определения приемлемых принципов и другие. Целью данной статьи является анализ критерия

консервативности как критерия приемлемых абстрактных принципов, а также уточнение этого понятия. В околонеологистской литературе активно обсуждаются критерии отделения приемлемых абстрактных принципов от неприемлемых, но основной целью исследований в данном направлении являются доказательство или опровержение приемлемости принципа Юма¹, на основании которого в неологизме реконструируется проект логицизма Г. Фреге. В связи с этим в данной статье при рассмотрении критерия консервативности мы будем обращаться непосредственно к консервативности самого принципа Юма.

Прежде чем перейти к обсуждению понятия «консервативность», необходимо сделать пояснения относительно методологии использования принципов абстракции. В неологизме арифметические истины выведены из аксиом логики второго порядка, дополненной принципами, которые сами по себе являются аналитическими истинами или имеют эпистемологический и метафизический статус *определений*. Эти дополнительные принципы парадигматически принимают форму *принципов абстракции (abstraction principles)* (подробнее об этом см. [2; 18; 19]).

Принципы абстракции имеют следующую форму:

$$\forall a \forall b (\Sigma (a) = \Sigma (b) \equiv E(a, b)).$$

При формализации использована следующая нотация: a и b – переменные одного и того же типа, как правило, либо объекты, либо понятия; Σ – оператор, обозначающий функцию от свойств (или отношений) к отдельным объектам; и E является отношением эквивалентности объектов, относящихся к данному типу. Принципы абстракции предназначены для того, чтобы быть имплицитными определениями оператора абстракции Σ . Общая идея принципов абстракции заключается в том, что они позволяют нам вводить новые термины путем определения условий идентичности для референтов новых терминов с использованием уже известных лингвистических ресурсов.

В «Grundlagen» [3] Г. Фреге обращается к трем принципам абстракции, ныне ставшим каноническими: принцип эквивалентности направлений, принцип Юма и Аксиома V самого Г. Фреге. Он обращает внимание на то, что стандартные аксиомы арифметики Пеано следуют из принципа абстракции, известного теперь как принцип Юма:

$$\forall F \forall G (Nx:Fx = Nx:Gx \equiv F \approx G).$$

$Nx:Fx$ – (кардинальное) число Fs , \approx – взаимно-однозначное соответствие. Таким образом, принцип утверждает, что кардинальное число, принадлежащее понятию F равно кардинальному числу, принадлежащему понятию G , если и только если существует взаимно-однозначное соответствие между объектами, подпадающими под F , и объектами, подпадающими под G . С его помощью можно сформулировать довольно естественные определения основных арифметических понятий. Однако Г. Фреге был не удовлетворен принципом Юма как основанием арифметики или как определением (кардинального) числа и сформулировал второй принцип абстракции, который сопоставил каждое понятие с уникальным объектом – его объектом, Аксиому V:

$$(\forall F)(\forall G)(\text{EXT}(F) = \text{EXT}(G) \leftrightarrow (\forall x)(Fx \leftrightarrow Gx)).$$

Согласно Аксиоме V, объем понятия F равен объему понятия G тогда и только тогда, когда для каждого объекта x Fx , если и только если Gx . В отличие от принципа Юма Аксиома V Г. Фреге содержит только логическую лексику, и эксплицитные определения отдельных чисел даются в терминах экстенциональности.

После обнаружения возможности вывода противоречия из построенной Г. Фреге системы интерес к методологии использования принципов абстракции не появлялся на протяже-

¹Здесь и далее под принципом Юма (Hume's Principle) понимается философско-математический термин, введенный Дж. Булосом. Принцип Юма указывает на связь между кардинальными числами и отношением равночисленности. Дж. Булос называет его именно так в связи с тем, что Г. Фреге в «Grundlagen» при введении принципа Юма цитирует «Трактат о человеческой природе» Д. Юма.

нии трех четвертей века и возродился в работах К. Райта, который тематизировал отвергнутый самим Г. Фреге принцип Юма. Обращение к этой методологии активно обсуждается и критикуется в современной литературе (см. [8; 12; 13; 17]).

Существуют две основные проблемы использования принципов абстракции. В первую очередь, это вопрос о самой допустимости их использования. Дело в том, что есть принципы абстракции, которые приводят к противоречию – наиболее известным примером является Аксиома V Г. Фреге. Авторами работ по данной тематике (например, Дж. Булосом, Н. Теннантом и др.) приводится множество других примеров: принцип эквивалентности двух вещей, который приводит к расселовскому парадоксу предикации; принцип упорядоченности, который очень похож на принцип Юма, только касается порядковых чисел, а не кардинальных, и влечет противоречие из парадокса Бурали-Форти и другие. В связи с этим возникает сомнение в самом методе и в допустимости введения, по крайней мере, некоторых понятий через принципы абстракции. Вопрос, касающийся существования несогласованных принципов абстракции, в англоязычной литературе традиционно именуемых «плохими», получил название *проблема «плохой компании»* (*«bad company» objection*, подробнее в русскоязычной литературе см. [1; 2]). Как принцип Юма может играть основополагающую роль в построении всего фундамента арифметики, которую ему отводит К. Райт, учитывая его «плохую компанию», состоящую из принципов, приводящих к противоречию? Поиск решения этой проблемы приводит к другой проблеме. Дело в том, что даже если признать использование принципов абстракции законным, все еще остается проблематичным вопрос различения «плохих» и «хороших» принципов абстракции, а также поиска подходящего для такой демаркации критерия: неологизм должен сформулировать и обосновать критерии, которые отличают законные принципы абстракции от их синтаксически подобных претендентов.

Самый очевидный путь – признать «хорошими» согласованные принципы, т. е. принципы, не приводящие к противоречию (в таком случае Аксиома V является «плохим» принципом, в то время как принцип Юма – «хорошим»), но, как оказалось, критерий непротиворечивости является необходимым, однако не является достаточным. Можно было бы предположить, что даже если не все принципы абстракции являются концептуальными истинами, то все принципы абстракции, удовлетворяющие некоторому условию, критерию *C*, являются таковыми. Вместе с тем относительно многих выдвинутых кандидатов на место критерия *C*, обоснованных и даже очевидных, можно показать, что не все принципы абстракции, удовлетворяющие условию *C*, совместно выполнимы. Дж. Булос [6] был первым, кто обратил внимание на то, что есть принципы абстракции, которые являются согласованными, но которые тем не менее несовместимы с принципом Юма (и с любым принципом абстракции, предполагающим существование бесконечно многих объектов). Среди таких принципов имеет место принцип равной представленности; еще один принцип, введенный Дж. Булосом, был метко назван К. Райтом «досадным принципом». Суть введения этих принципов заключается в том, что если принцип Юма является аналитически истинным, то другой является ложным. Что позволяет наделить таким статусом именно принцип Юма, учитывая почти полную аналогичность двух принципов? Существование попарно несовместимых, но по отдельности согласованных принципов порождает необходимость дополнить абстракционистский метод критерием, способным регулировать предпочтительность выбора одной абстракции вместо другой. Одним из первых был предложен критерий консервативности: его суть заключается в том, что некоторый принцип абстракции является приемлемым, если его добавление не приводит к появлению новых следствий относительно понятий, с введением которых он сам эксплицитно не связан.

В настоящее время существует большое количество литературы, касающейся технических вопросов, связанных с возражением «плохой компании». Предложен ряд других критериев для демаркации хороших и плохих принципов абстракции (например, в работах К. Файна [11], М. Эклунда [9] и др.), но критерий консервативности является одним из самых обсуждаемых (см. [7; 14]). Какого рода это понятие консервативности и насколько этот критерий приемлем, можно понять, обратившись к его первоначальному введению и использованию.

К. Райт заимствует понятие консервативности у Х. Филда. Оно вводится Х. Филдом при построении программы математического фикционализма, согласно которому «математические предложения в составе естественно-научной теории буквально являются ложными, а указания на математические сущности – фиктивными» [4, с. 64]. В своей работе «Наука без чисел» [10] он попытался показать, как наука может развиваться, не предполагая существования чисел и других абстрактных объектов: наука может обойтись без математики, хоть и в

ужасно неудобной форме.

Есть две части программы фикционализма. Во-первых, разработка номиналистической версии каждой «стоящей» науки. Это необходимо, поскольку стандартные научные утверждения и законы ссылаются на математические сущности. Х. Филд сделал это, дав полную аксиоматизацию ньютоновской механики без референции к числу или функции вообще. Вторая часть программы касается консервативности. Фикционализму необходимо показать, что добавление математики (и принципов, связывающих математические и физические термины) к номиналистической теории не дает никаких «новых» номиналистических теорем. Х. Филд показал, что математическая физика является консервативным продолжением его нематематической физики, то есть каждый физический факт, доказуемый в математической физике, уже доказуем из построенной ранее системы, так что математика является надежным процессом, физические приложения которого все верны, хотя ее собственные утверждения ложны. Таким образом, занимаясь математикой, мы как бы рассказываем некоторую историю и говорим о числах так, как будто они существуют. Для Х. Филда утверждение « $2 + 2 = 4$ » так же фиктивно, как и «Шерлок Холмс жил на Бейкер-стрит 221В», но оба они верны согласно соответствующим фикциям. Получается, что математика, в принципе, необязательна, ее утверждения можно рассматривать как утверждения о вымышленных сущностях, подобно тем, о которых мы читаем в романах. Интересно следующее замечание В. В. Целищева: «Как это ни парадоксально, к данному направлению (в рамках которых развивается подход к основаниям математики в духе Г. Фреге. – П. О.) можно причислить и самого видного номиналиста наших дней Х. Филда, который полагает, что вся математика есть консервативное расширение над логикой» [5, с. 175]. Действительно, несмотря на то что Х. Филд отвергает существование абстрактных объектов – в частности и в первую очередь, чисел, – его утверждение заключается в том, что математика консервативна по отношению к науке в том смысле, что любой номиналистический аргумент, который может быть получен с помощью промежуточных математических утверждений, сам по себе логически обоснован. Таким образом, роль математики в науке заключается в упрощении логики, и центральный тезис Г. Фреге о том, что математика выводима из логики, Х. Филдом поддерживается (хотя онтологические характеристики числа кардинально разнятся как с логицизмом, так, соответственно, и с неологицизмом).

Само понятие консервативности вводится Х. Филдом следующим образом: пусть P – переменная для множества утверждений номиналистической физики, q – для одиночных номиналистических утверждений и S – для множеств математических утверждений и принципов, соединяющих математику и физику. Затем, перефразируя Х. Филда, математика консервативна по отношению к физике, если в том случае, когда q является следствием комбинированной теории $P + S$, q является следствием только P . Однако в зависимости от того, как понимается понятие «следования» (*consequence*), существует, по крайней мере, две формулировки этого понятия. Понятие логического следования имеет два вида: семантическое (или теоретико-модальное) и дедуктивное. Семантическое понятие следования определяется таким образом: предложение Φ есть логическое следствие множества Γ предложений, если невозможно, чтобы при истинности каждого члена Γ было ложным Φ . Другими словами, Φ истинно при каждой интерпретации, при которой каждый член Γ истинен (если Φ есть следствие Γ в семантическом смысле, то заключение «уже логически неявно присутствует» в посылках). Дедуктивное понятие следования определяется следующим образом: Φ есть следствие Γ , если имеется вывод Φ из посылок в Γ . «Соотношение двух видов логического следования, согласно Дж. Коркорану, таково: если Φ есть следствие Γ в семантическом смысле, то заключение Φ «уже логически неявно присутствует» в посылках. В определенном смысле заключение будет излишним, потому что при этом не получается новой информации. Это понятие резко контрастирует с дедуктивным, потому что существует возможность того, что Φ неявно содержится в Γ , даже если дедукция Φ из Γ невозможна. Предположим, доказано, что Φ есть семантическое следствие Γ , но доказательство включает в себя некоторое погружение структур Γ в более богатую структуру. Такая ситуация вполне обычна для математики. В подобных случаях может быть показано, что теорема есть семантическое следствие соответствующих аксиом (логики. – П. О.) второго порядка, но не дедуктивное следствие» [5, с. 185].

Соответственно, математика дедуктивно консервативна в следующем случае: если q может быть выведено из $P + S$, то q может быть выведено только из P ; и математика семантически консервативна, если q истинно во всех моделях $P + S$, только если q истинно во всех моделях P . В случае с логикой первого порядка семантическое и дедуктивное понятия следования совпадают. Однако соответствующие результаты не получены для логики второго по-

рядка (которая используется в неологицизме): возможна ситуация, когда Φ имплицитно содержится в Γ , даже если дедукция Φ из Γ невозможна (поскольку логика второго порядка не является полной). Вернемся ниже к вопросу определения вида консервативности как критерия приемлемости принципов абстракции.

К. Райт использует филдовское понятие консервативности для определения приемлемости принципа абстракции: любой истинный математический принцип должен быть консервативен по отношению к нематематическим теориям. Добавление консервативного принципа к теории не должно приводить к новым теоремам о старой онтологии. Формально, пусть A – принцип абстракции, а T – теория, язык которой не содержит оператора, введенного A . Тогда A консервативен по отношению к T , если для любого предложения Φ на языке T , Φ является следствием $T + A$ лишь в том случае, если Φ является следствием только T . То есть добавление A к теории T не влечет никаких следствий в старом языке, которые не были бы уже следствиями старой теории. Вводимый принцип не должен иметь существенных последствий для объектов, которые не являются абстрактами. Р. Кук [17, р. xxvi] приводит такой пример: если принцип Юма консервативен, то его введение приведет нас к появлению множества интересных утверждений о числах и даже к появлению утверждений относительно чисел, соответствующих определенным совокупностям кошек, но принцип Юма не должен приводить к появлению нечисловых утверждений о самих кошках.

Предположим, что A консервативен по отношению к каждой базовой теории и что Φ не содержит не-логической терминологии. Тогда Φ является следствием A , только если Φ логически истинно. Хотя это было бы хорошей особенностью для логицистской точки зрения, но требование слишком сильно (если неологицизм может иметь какие-либо шансы на успех). Понятие консервативности, принятое в строгом филдовском смысле, накладывает на принцип Юма ряд ограничений, затрудняющих его использование в неологицистских целях обоснования математики. И сам К. Райт, понимая это, видит необходимым уточнение понятия. Очевидно, что принцип Юма не является консервативным расширением какой-либо согласованной теории, которая уже не влечет за собой существование бесконечно многих объектов. К. Райт указывает, что это нарушение критерия консервативности обусловлено исключительно существованием натуральных чисел и не имеет никакого отношения к элементам онтологии базовой теории. Он предлагает модификацию требования консервативности: при добавлении приемлемого принципа абстракции A не должно возникать никаких следствий, кроме тех, которые вытекают из существования абстрактных объектов, произведенных A . То есть приемлемый принцип абстракции не должен иметь никаких новых следствий в отношении объектов, имеющих в онтологии базовой теории (Аксиома V Г. Фреге нарушает это требование консервативности).

К. Райт формулирует пересмотренное требование консервативности следующим образом. Пусть A является принципом абстракции, Sx – предикат, «истинный именно для референтов» вновь введенных терминов. В случае принципа Юма Sx утверждает, что x является кардинальным числом. Пусть Φ – это предложение на языке базовой теории, определим Σ как ограничение Φ , Φ^Σ – как результат ограничения кванторов в Φ $\neg S$, т. е. в случае принципа Юма Φ^Σ означает, что Φ содержит нечисла. Пусть T – любая теория. Требование консервативности состоит в том, что для любого предложения Φ на языке T , Φ^Σ следует из $A + T$, имеем: Φ следует только из T . Другими словами, если объединенная теория влечет за собой что-то о неабстрактах, то это должно быть следствием только базовой теории. Интуитивная идея требования заключается в том, что принципы абстракции не должны иметь никаких следствий в отношении «старых» объектов, элементов, эксплицитно не полученных этим принципом абстракции и эксплицитно не признанных в диапазоне переменных первого порядка базовой теории. Такая формулировка также подвергается критике (А. Вейром, С. Шапиро [14; 15; 16] и др.).

Вопрос о том, как следует понимать логическое следствие в контексте требования консервативности принципов абстракции, остается открытым (напомним, что дедуктивное и семантическое понятия следования, а значит, и консервативности, не совпадают в логике второго порядка). Однако имеют место следующие соображения. Так, существуют веские основания полагать, что для успешности выполнения задумки неологицизма, стоит отказаться от требования дедуктивной консервативности. При выведении вещественных чисел из принципов абстракции и соответствующих аксиом полученная теория не будет дедуктивно консервативной по отношению к принципу Юма. Как правило, в математике новое знание о математической структуре получают ее встраиванием в более богатую структуру. Обращение к «новым» абстрактам – вещественным числам – позволяет определить свойства (или множества)

натуральных чисел, которые не могут быть определены на языке арифметики. В целом, сильные теории не являются дедуктивно консервативными по отношению к более слабым. И если неологицизм имеет цель построить такие сильные теории, как классическая теория вещественных чисел, он должен отказаться от требования дедуктивной консервативности. Один из предлагаемых вариантов использования этого вида консервативности состоит в том, чтобы неологицизм сформулировал более тонкое понятие дедуктивности.

Обратимся к семантическому понятию логического следствия, относительно которого еще можно показать, что новые теоремы $T + A$ все еще вытекают из базовой теории (только из нее). Предположим, что принцип абстракции A является семантически консервативным по отношению к базовой теории T . В таком случае новые теоремы на языке T , которые будут выведены при добавлении принципа абстракции A , на самом деле будут логическими (семантическими) следствиями только T . В некотором смысле принцип абстракции A позволяет увидеть, что эти новые теоремы на самом деле являются логическими следствиями только T . Однако понятие семантической консервативности не так хорошо освещено, как может показаться. Есть еще одно интересное замечание по поводу этого вида консервативности. Поскольку арифметика Пеано второго порядка категорична, она семантически полна: для любого предложения Φ на языке арифметики Пеано или Φ , или $\neg\Phi$ является семантическим следствием аксиом. Таким образом, каждая арифметическая истина уже является семантическим следствием теории. В таком случае принцип абстракции A может не выполнить критерий семантической консервативности по отношению к арифметике Пеано и привести к «новым» арифметическим следствиям только в случае отсутствия моделей, содержащих модель арифметики Пеано второго порядка, то есть если A вообще не будет иметь никаких бесконечных моделей, и в этом случае он будет несовместим с арифметикой. В общем случае для семантически полных базовых теорий семантическая консервативность не является различающим требованием. Кроме того, отметим, что есть что-то «неприятное» для неологицизма в обращении к семантическому понятию следования в рамках программы, призванной показать, что математика аналитична. Первоначальная идея Г. Фреге заключалась в том, что математика должна быть доказуема из логики, дополненной определениями, а не быть семантическим следствием этого.

Подводя итог, скажем, что дедуктивная формулировка консервативности доступна и внутренне присуща неологицизму, но нецелесообразна, поскольку мощные теории, которые в перспективе неологицизм должен установить, не являются дедуктивно консервативными по отношению к относительно слабым базовым теориям (арифметике). Семантическая формулировка консервативности представляется внешней, но имеет ряд сложностей в использовании. За неимением удовлетворительного преодоления этих сложностей предлагается просто оставить понятие логического следования на интуитивном, дотеоретическом уровне. Утверждение о том, что заключение Φ следует из набора предпосылок Γ , означает, что члены Γ не могут быть истинными одновременно с ложностью Φ или что Φ каким-то образом подразумевается в членах Γ (имплицитно присуще им). Надо отметить, что эта формулировка консервативности усложняет для неологицизма доказательство того, что предлагаемый принцип абстракции приемлем. Если этот принцип является семантически консервативным по отношению к соответствующей базовой теории или теориям, неологицизм может принять ее за рабочую гипотезу о том, что принцип абстракции консервативен в соответствующем интуитивном смысле. Позиция неологицизма в таком случае может заключаться в следующем: принцип абстракции является приемлемым до тех пор, пока не будет доказано обратное. Бремя доказательства перекладывается на того, кто желает оспорить этот принцип; неологицизму, в свою очередь, остается анализ любых нарушений критерия консервативности, возможно, на индивидуальной основе.

Недоопределенность самого понятия консервативности является не единственной проблемой применения этого критерия. Если принять требование консервативности в предлагаемом на настоящий момент варианте, принцип Юма действительно удовлетворяет этому критерию, так как он касается исключительно логических абстракций. В то же время любой принцип абстракции, выполнимый в конечной области, т. е. ставящий границу на размер универсума, не будет консервативным. Например, дополнение любой теории T досадным принципом приведет к утверждению, согласно которому все категории исходной онтологии T являются конечно экзemplифицированными. Однако ряд принципов абстракции, предположительно перспективных для обоснования математики, не реализует данный критерий: в первую очередь это *New V*, используемый для реконструкции в абстракционизме теории

множеств (более подробно в статье А. Вейра и С. Шапиро [16]). Его введение подразумевает упорядоченность универсума, т. е. касается не только вводимых абстрактов. Кроме того, как показывает А. Вейр, есть согласованные, но несовместимые принципы абстракции, которые выполняют требование консервативности.

На настоящий момент не принят ни один критерий для определения «хороших» принципов абстракции, который бы утверждал все принципы абстракции, предлагаемые неологизмом для обоснования математики. Консервативность, как было показано, пока не может претендовать на статус такого критерия. Дискуссия вокруг понятия «консервативность» как в контексте фикционализма, так и в контексте неологизма обширна и продолжает иметь место.

Список литературы

1. Олейник П. И. Логицизм, неологизм и перспективы использования принципа Юма для обоснования математики : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 : защищена 24.12.18 : утв. 7.05.19. Томск, 2018. 197 с.
2. Олейник П. И. Шотландский нео-логицизм: проблема «плохой компании» / П. И. Олейник // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 7. Ч. 2. С. 147–150.
3. Фреге Г. Основоположения арифметики // philosophy.ru : философский портал. URL: http://philosophy.ru/library/frege/frege_math.html (дата обращения: 10.09.2019).
4. Хлебалин А. В. Онтологические обязательства неустранимости математики // Вестник Томского государственного университета. 2009. Серия: Философия. Социология. Политология. № 4 (8). С. 60–68.
5. Целищев В. В. Философия математики. Новосибирск : Наука, 2002. Ч. 1. 212 с.
6. Boolos J. The Standard Equality of Numbers // Logic, Logic and Logic. Harvard University Press, 1999. Pp. 202–219.
7. Cook R. T. Conservativeness, Stability, and Abstraction British Journal for the Philosophy of Science. 2012. № 63. Pp. 673–696.
8. Cook R. T. Frege's Cardinals and Neo-Logicism // Philosophia Mathematica. 2016. Vol. 24. Pp. 60–90.
9. Eklund M. Neo-Fregean Ontology // Philosophical Perspectives. 2006. № 20. Pp. 95–121.
10. Field H. Science Without Numbers: The Defence Of Nominalism. Second Edition. Oxford : Oxford University Press, 2016. 176 p.
11. Fine K. The Limits of Abstraction. Oxford : Clarendon Press, 2002. 216 p.
12. Philosophia Mathematica. Special Issue: Abstraction Principles. 2017. Vol. 25. 158 p.
13. Schirn M. Frege's Logicism and the Neo-Fregean Project // Axiomathes. 2014. № 24. Pp. 207–243.
14. Shapiro S. Frege Meets Dedekind: a Neologicist Treatment of Real Analysis // Notre Dame Journal of Formal Logic. 2000. Vol. 41. № 4. Pp. 335–365.
15. Shapiro S. Introduction to the Abstraction and Neo-Logicism Special Issue // Philosophia Mathematica. 2000. № 8 (2). Pp. 97–99.
16. Shapiro S., Weir A. Neo-logicist' logic is not epistemically innocent // Philosophia Mathematica. 2000. № 3 (8). Pp. 163–189.
17. The Arché Papers on the Mathematics of Abstraction / ed. by Roy T. Cook // The Western Ontario Series in Philosophy of Science. Dordrecht : Springer, 2007. ¹ 71. xxxviii + 454 p.
18. The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic. Oxford University Press, 2005. 834 p.
19. Wright C. On the philosophical significance of Frege's theorem // Language, thought, and logic, edited by Richard Heck. Oxford : Oxford University Press, 1997. Pp. 201–244.
20. Wright C. Frege's conception of numbers as objects. Aberdeen University Press, 1983. 194 p.

Criterion of conservativeness of the principles of abstraction in neologism: features of application in the construction of the Foundation of mathematics

P. I. Oleinik

PhD of Philosophical Sciences, laboratory assistant at the Department of history of philosophy and logic,
National Research Tomsk State University, Russia, Tomsk. E-mail: polina-grigorenko@mail.ru

Abstract. The article deals with the features of neologicist construction of the foundation of mathematics. The works of representatives of neologism, in particular, K. Wright, attracted the attention of researchers to the methodology they used for the principles of abstraction. The neologism program uses the principle of abstraction, known as the Hume principle, to derive the basic concepts of arithmetic and establish the Peano axioms. The validity of this methodology is disputed in modern literature. The author considers a question con-

cerning the existence of principles of abstraction that lead to a contradiction, which is called "the problem of "bad company". The article demonstrates the need to search for a criterion of demarcation between acceptable and unacceptable principles of abstraction. One of these criteria, which is discussed in this article, is conservatism. The author reveals the content of the concept of "conservatism" in the context of its initial introduction by H. Field. Due to the fact that in second – order logic semantic and deductive concepts of logical sequence do not coincide, the article distinguishes and explains two types of conservatism-semantic and deductive ones. Further, conservatism is analyzed as a criterion for the demarcation of "good" principles of abstraction and "bad" ones. The concept of conservatism is clarified in the context of its use in neologism. In particular, it is pointed out that the Hume principle is not a conservative extension of any theory that no longer entails the existence of infinitely many objects. As a result of the research, the conditions for fulfilling two types of conservatism for the principles of abstraction are shown, as well as the prospect of using the criterion of conservatism to determine the acceptability of the principle of abstraction in neologism. The author focuses on the problematic nature of the introduction and use of the conservatism criterion due to the undefinability of the criterion itself, as well as the blocking of potentially necessary principles of abstraction by this criterion.

Keywords: neologism, principles of abstraction, Hume's principle, the problem of "bad company", conservatism, logical following.

References

1. Olejnik P. I. *Logicizm, neologicizm i perspektivy ispol'zovaniya principa Yuma dlya obosnovaniya matematiki : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.03 : zashchishchena 24.12.18 : utv. 7.05.19* [Logicism, neologism and prospects for using the Hume principle to justify mathematics : dis. ... PhD of Philosophical Sciences : 09.00.03 : protected 24.12.18 : approved 7.05.19]. Tomsk. 2018. 197 p.
2. Olejnik P. I. *Shotlandskij neo-logicism: problema "plohoj kompanii"* [Scottish neo-logicism: the problem of "bad company"] / P. I. Oleinik // *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mys'* – Historical and socio-educational thought. 2015. Vol. 7. No. 7. Part 2. Pp. 147–150.
3. Frege G. *Osnovopolozheniya arifmetiki* [Fundamentals of arithmetic] // philosophy.ru : philosophical portal. Available at: http://philosophy.ru/library/frege/frege_math.html (date accessed: 10.09.2019).
4. Hlebalin A. V. *Ontologicheskie obyazatel'stva neustranimosti matematiki* [Ontological obligations of the irreducibility of mathematics] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* – Herald of Tomsk State University. 2009. Series: Philosophy. Sociology. Political science. No. 4 (8). Pp. 60–68.
5. Celishchev V. V. *Filosofiya matematiki* [Philosophy of mathematics]. Novosibirsk. Nauka. 2002. Pt. 1. 212 p.
6. Boolos J. *The Standard Equality of Numbers* // *Logic, Logic and Logic*. Harvard University Press, 1999. Pp. 202–219.
7. Cook R. T. *Conservativeness, Stability, and Abstraction* *British Journal for the Philosophy of Science*. 2012. No. 63. Pp. 673–696.
8. Cook R. T. *Frege's Cardinals and Neo-Logicism* // *Philosophia Mathematica*. 2016. Vol. 24. Pp. 60–90.
9. Eklund M. *Neo-Fregean Ontology* // *Philosophical Perspectives*. 2006. No. 20. Pp. 95–121.
10. Field H. *Science Without Numbers: The Defence Of Nominalism*. Second Edition. Oxford : Oxford University Press, 2016. 176 p.
11. Fine K. *The Limits of Abstraction*. Oxford : Clarendon Press, 2002. 216 p.
12. *Philosophia Mathematica*. Special Issue: Abstraction Principles. 2017. Vol. 25. 158 p.
13. Schirn M. *Frege's Logicism and the Neo-Fregean Project* // *Axiomathes*. 2014. No. 24. Pp. 207–243.
14. Shapiro S. *Frege Meets Dedekind: a Neologicist Treatment of Real Analysis* // *Notre Dame Journal of Formal Logic*. 2000. Vol. 41. No. 4. Pp. 335–365.
15. Shapiro S. *Introduction to the Abstraction and Neo-Logicism Special Issue* // *Philosophia Mathematica*. 2000. No. 8 (2). Pp. 97–99.
16. Shapiro S., Weir A. *Neo-logicist' logic is not epistemically innocent* // *Philosophia Mathematica*. 2000. No. 3 (8). Pp. 163–189.
17. *The Arché Papers on the Mathematics of Abstraction* / ed. by Roy T. Cook // *The Western Ontario Series in Philosophy of Science*. Dordrecht : Springer, 2007. ¹ 71. xxxviii + 454 p.
18. *The Oxford Handbook of Philosophy of Mathematics and Logic*. Oxford University Press, 2005. 834 p.
19. Wright C. *On the philosophical significance of Frege's theorem* // *Language, thought, and logic*, edited by Richard Heck. Oxford : Oxford University Press, 1997. Pp. 201–244.
20. Wright C. *Frege's conception of numbers as objects*. Aberdeen University Press, 1983. 194 p.

Математическая визуализация в культуре философского мышления и онтологический исток древнегреческой философии

А. А. Ромащенко

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Саратовский государственный технический университет имени Ю. А. Гагарина,
Россия, г. Саратов. ORCID: 0000-0002-2557-5404. E-mail: romaschenko.al@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрена проблема взаимосвязи многочисленных практик визуализации в культуре и теоретического контекста философии. Данная проблема затрагивает вопрос самоопределения философии в современном мире. Одной из форм такого самоопределения философии отчасти становятся техники Digital Humanities, в которых соединяются в единое целое современные формы статистической визуализации и теоретическое наследие мировой философской мысли. Однако, по мысли автора, указанные техники визуализации не прибавляют ничего нового к самой философии, а работают исключительно только в качестве формы социологии знания. Ключевой гипотезой работы является утверждение, что для философии как сферы умозрительной формы человеческой культуры изначально свойственны некоторые практики визуализации: метафорическая, художественно-образная, религиозная, математическая. Согласно автору работы, математическая визуализация в рамках практики и культуры философского мышления предопределена изначально как элемент эпистемной формы знания, противоположной доксиграфическому знанию, основанному на чувственном впечатлении или заимствованном мнении. Тем самым для философии как теоретической формы духовной деятельности человека математическая визуализация является ключевой и основополагающей, поскольку она дает толчок для появления множества метафизических проблем в ранней исторической форме философии. В качестве примера работы математической формы визуализации в философии как истока философского дискурса автор поднимает вопрос о математической природе анаксимандрового апейрона. Указывается на то, что проблема бесконечности у Анаксимандра становится основой для формирования в последующем большинства философских идей.

Ключевые слова: культура философского мышления, визуализация, математическая визуализация, Digital Humanities, Анаксимандр, Платон, Аристотель, бесконечность, апейрон.

Современная культура претерпевает коренные мировоззренческие, научно-методологические, философские трансформации, оказывающие непосредственное влияние как на самосознание современного человека, так и непосредственно на содержание и форму научного развития. В основном эти трансформации связаны с возрастающей долей визуальных практик в современном обществе как результата технического развития, в котором наглядность становится если не мерой истины, то, в крайнем случае, способом существования информационного общества. В современную эпоху цифровых технологий, которые связаны напрямую с визуальными образами, с особой остротой встает вопрос о месте и роли философии в пространстве, перенасыщенном многообразными формами чувственного (визуального) восприятия. Это связано с тем, что философия как особая форма знания о мире, далекого от «мира теней», почти исключаящего какую-либо визуальную репрезентацию, сегодня по-прежнему остается местом, в котором осуществляется важный процесс формирования обобщенного целостного представления человека об окружающем его мире, о социальной реальности, о своем месте в бурно изменяющейся действительности. В этой связи сегодня актуальными становятся процессы интеграционного характера, направленные на нахождение нового места диалога наук, вовлеченных в процесс формирования новой реальности, создания условий для формирования междисциплинарных связей, способных к расширению горизонта понимания человеком самого себя и своего места во Вселенной.

Одним из актуальных вариантов такого диалога современных технологий и философии становится бурно развивающееся направление в западной гуманитаристике – Digital Humanities [9; 22], чьи методы применяются в процессе создания визуализированных объектов, несущих информацию наглядного характера о динамике исторического, социального, геогра-

фического философского контента. Однако содержащееся внутри визуализационных практик Digital Humanities ядро имеет все-таки характер статистической направленности: «Отвечая на вопрос “что такое визуализация философии?” в свете современной терминологии, мы находим несколько сходных друг с другом понятий, которые имеют свою специфику и область приложения: визуальная философия (Visual Philosophy), построение графов истории философии (Graphing the History of Philosophy), сопоставление влияния философов разных взглядов и эпох (Mapping Influence of Philosophers Across Interests and Epochs), визуализация философской библиографии (Visualizing the Bibliography of Philosophy)» [9, с. 63]. В данном случае хорошо видно, что технологии Digital Humanities несут исключительно прикладной характер, который выражен не в его когнитивном характере, направленном на развитие философского знания, а скорее в социологии знания вообще.

Этот эффект вызван междисциплинарным характером методологии Digital Humanities, направленным на объединение достижений информатики (и вообще цифровых технологий) с проблемами гуманитарного характера как на уровне объекта исследования, так и на уровне методологии: «В основе ДН (Digital Humanities. – А. Р.) лежит междисциплинарность – как, впрочем, и в отраслевых информатиках, где методы гуманитарных наук дополняются методами информатики. Однако в ДН меняется характер междисциплинарности. Если в отраслевых информатиках мы наблюдаем инструментальную междисциплинарность, то в ДН, по определению Джули Томпсон Кляйн, речь идет уже о междисциплинарности методологической» [11, с. 11].

При том что проблема визуализации в философии не находит своего непосредственного отражения в истории философии (мы можем лишь косвенно проследить ее актуализацию), междисциплинарный характер применения техник визуализации к философскому дискурсу сегодня оказывает непосредственное влияние на предметное поле философии, в котором можно выявить ряд областей, дифференцируемых на основе разниц в методологии. Во-первых, сами методы Digital Humanities, применяемые к философии (истории философии) и формирующие междисциплинарное поле исследований как элемент социологии знания [15]. Во-вторых, дискуссии, ведущиеся вокруг качественной применимости понятия наглядности [10] и формализации [6; 8; 4] (как частного случая визуализации) в рамках философии и гуманитаристики в целом. В-третьих, трансформации философского знания под давлением меняющегося характера методологии, результатом чему становится появление множества частных философий: философия образа, философия математики, философия кино [21]. Междисциплинарный характер методологии в таких практиках сохраняется и дополняется частными методами культурологического, искусствоведческого, а также социологического характера.

Таким образом, при всей сложности и неоднозначности характера связей современных визуализационных технологий и философского знания, все-таки можно утверждать, что, во-первых, внутри философии всегда имелось пространство, в котором можно обнаружить проблематизацию «видимого – невидимого» (то есть аксиологически и праксиологически ориентированный вопрос о ценности визуального), а во-вторых, философия как практика поиска истины, особенно в своей древней ипостаси, имеет единое проблемное поле с математикой, что сказывается как на форме философствования древнегреческих мудрецов, так и на проблемном поле философии. Иными словами, в рамках философии как одного из древнейших видов познавательной активности человека уже изначально имеется важнейший потенциал к интеграционному характеру своей деятельности, заключающийся в актуализации вопросов, связанных с самой познавательной деятельностью человека, а также во многом с формами воплощения результатов этой деятельности.

Начиная с древнейших времен, для философии был очевиден своеобразный раскол между чувственно-воспринимаемой формой знания, выражаемой в виде наглядного образа или полученной от наставника истины, и знанием, выведенным логическим сверхчувственным путем, чья окончательная форма воплощения не может носить характер чувственного восприятия и находится исключительно за пределами опыта. Как отмечает Вальтер Зеннхаузер, ссылаясь на работу Оскара Беккера «Математическая экзистенция. Исследования по логике и онтологии математических явлений», опубликованную в «Ежегоднике философских и феноменологических исследований» под редакцией Эдмунда Гуссерля (1927 год) [18], характерной чертой познавательной активности человека для древнегреческой культуры является дифференциация источников познания на две группы: в первом случае мы имеем дело с таким познанием, которое коренится в опыте (чувственное восприятие, мнение наставника

или большинства); во втором случае – с таким знанием, которое не сводится в полной мере к восприятию и, более того, основано на особой практике – «припоминания». К первой группе О. Беккер относит: «σοφία – практическое мастерство (от σοφός – “знаток”); γνῶμη – распознавание глазом; οὐνεσις – распознавание ухом; ἰστορία – узнавание с помощью очевидцев. Посредством этих четырех способов знание и приобретается – либо самостоятельно, либо в процессе наглядного обучения при участии мастера или преподавателя» [7, с. 50]. Как видно, все эти виды познания связаны непосредственно с чувственным восприятием, а также отличаются возможностью передачи знания от человека к человеку через наставничество, то есть доверительную беседу, но никак не с рассуждением. Вторую группу, по мнению Беккера, образует такой вид познавательной активности человека, который не связан с жизненным опытом человека, мнением наставника или большинства. Такое познание характеризуется независимостью своего существования от чувственного впечатления, и для приобщения к нему человек должен использовать такую способность, которую Платон и назвал припоминанием («...мы ничего не познаем, а то, что мы называем познанием, есть припоминание», – «Менон» 81e [12, с. 589]): «Однако имеется еще и пятый вид – μανθάνειν – он применим лишь к чему-то такому, что не зависит от индивидуального жизненного опыта, существуя отдельно от него. Тот факт, что нечто в этом роде поистине существует и при этом его возможно познать, является для нас загадкой, так как совершенно неясно, какой из органов чувств должен быть для этого задействован. Платон первым описал и истолковал эту загадку, придя к выводу, что отсутствующий орган познания – это воспоминание о том, что “прежде душе было известно”» [7, с. 50]. Такой вид познавательной активности нацелен на получение объективного, универсального, вечного и неизменного знания, доступ к которому обеспечивается родством души человека и миром чистых идей. У такого вида познавательной активности существует важная качественная характеристика: в отличие от знания, полученного чувственно-воспринимаемым путем (и, более того, от наставника), знание как μανθάνειν (в широком смысле), несмотря на его теоретическую направленность, ориентировано на конкретное практическое приложение, выходящее за границы чистой теории. Так, например, Пьер Адо, различая в древнегреческой культуре знание само по себе («теоретизирование» и софистику) и знание как основу для практики, действия и духовного совершенствования, указывает на качественное отличие сократовского (платоновского) умозрения (ἐπιστήμη): «...есть кое-что выше собеседников: то, что греки называли логос, т. е. объективное рассуждение, рассуждение, которое в каждом случае стремится быть объективным. Это очевидным образом справедливо не только для сократического рассуждения, но и для того типа рассуждения, которое называется умозрительным. Его главная задача – научить жить духовной жизнью. Речь идет о том, чтобы подняться над соображениями низшего порядка, превзойти их, особенно то, что очевидно для чувств, чувственное знание, чтобы подняться к чистому мышлению и любви к истине. Вот почему я думаю, что умозрительное изложение сохраняет все значение и силу духовного упражнения» [19, с. 146–147]. Для Адо умозрение становится предпосылкой для практики, что, в свою очередь, открывает перспективу для видимого проявления умозрительного в опыте человека как способа жить (заботы о себе в перспективе Мишеля Фуко). То есть перед нами в определенном смысле последовательность: чувственное восприятие (а также наставничество в его узком понимании), умозрение как ἐπιστήμη и практика жить как следствие предыдущего. В первом случае визуальный характер знания налицо. Во втором случае визуализация – это препятствие (в классическом, платоновском виде). В третьем случае практика и забота о себе сама становится визуальным выражением правильного и последовательного умозрения. Однако характер философского знания в древнегреческой культуре таков, что в исторической перспективе порождает специфическое проблемно-методическое поле, для которого характерна консолидирующая сила конкретной качественной ориентации знания на математическую визуализацию. Иными словами, для философии (как эпистемно ориентированного знания) уже на втором этапе нашей тройственной схемы видов знания свойственна техника визуализации, но особого, математического порядка, собственно, и порождающего многие (если не все) философские проблемы древнегреческой философии.

Таким образом, перед нами стоит задача: определить возможные виды визуализационных практик в рамках культуры философского мышления, а также попытаться отыскать онтологический статус техник визуализации ἐπιστήμη в рамках древнегреческой философии как их истока. Такие попытки уже предпринимались, однако в отношении онтологии вида и взгляда как основы платонической оппозиции эйдоса и вещи. Так, например, Г. В. Авдошин в

своей работе «Отношения идей и вещей в свете понятий взгляда и вида: онтологический аспект», осмысливая платоническую «идею» с точки зрения проблематики визуального, предлагает онтологический взгляд на проблему связи «мира идей и мира вещей», в которой преобладает идея творческой потенции: «Если определить философию как учение о первоначалах, то одним из самых известных вариантов этого учения будет платонизм с центральным понятием идеи. Слова “идея”, “эйдос” означают “вид”, поэтому можно предположить, что вид представляется некоему взгляду и является его порождением... Видимый мир состоит из вещей. Вещь – то, у чего есть вид. Сам вид возникает тогда, когда на него направлен взгляд. В свою очередь, взгляда нет без вида. Взгляд и вид обретают смысл в отношении друг к другу» [1, с. 14]. Обращаясь к Плотину, автор сводит техники визуализации в рамках культуры философского мышления к техникам созерцания: в которых природа творит Вселенную, созерцая предмет, а человек творит мир культуры, созерцая природу. Однако в данной работе мы попытаемся расширить понимание визуальности как практики философии, включив в данное понимание как формальный аспект определения видов данной практики, так и историко-философский аспект поиска первоисточка данных практик в их связи с математикой.

Итак, визуализация – это термин, который часто используется в рамках технических наук, а также отчасти в контексте математики. В целом, данному процессу можно дать следующее определение, которое применимо как в технических науках, так и в области философии: «процесс переноса некоего сверхчувственного объекта (плана, идеи, наброска) на чувственно воспринимаемый носитель. Иными словами, визуализация – это особая форма чувственного восприятия неких идей» [14, с. 124]. Основным практическим содержанием процесса визуализации становится процесс перевода и переноса сверхчувственного объекта логического характера в плоскость чувственно-воспринимаемой различимости. Несомненно, данный перенос при любых условиях будет представлять собой своеобразное допущение, поскольку абстрактный логический характер какого-либо философского термина имеет вид универсального и объективного, что, несомненно, противоположно частному, субъективному характеру оптической, звуковой или поверхностной различимости.

Визуализация философских терминов зачастую понимается в качестве следующего ряда возможных визуализационных практик. Первым и, пожалуй, самым распространенным видом визуализации в рамках практик философского мышления является художественно-образная визуализация. В ней философские образы, понятия, идеи претерпевают своеобразный перенос из сверхчувственного состояния в мир чувственно-воспринимаемого образа, в котором в иносказательном, метафорическом виде заложена та или иная идея. В ходе этого переноса осуществляется трансформация сверхчувственного объекта в наглядно-символический, в котором соединяются в одно целое различные аспекты чувственно-воспринимаемого материала, ставшего основой для визуализации. Примером такой художественно-образной визуализации может быть в частности миф о пещере Платона, всевозможные образы истины или метафоры Френсиса Бекона о препятствиях, лежащих на пути познания. Распространенным образом с художественным наполнением становится образ света как метафоры знания и тьмы как метафоры незнания. Такая художественно-образная визуализация философских терминов может носить эстетический компонент (иллюстрируя в художественном ракурсе некую абстрактную идею), а также отчасти и педагогический компонент, в котором соединяются презентативная составляющая визуализационных практик в философии с чувственно-воспринимаемой доступностью.

На художественно-образную составляющую презентативного характера философской визуализации обращает свое внимание А. В. Макулин в работе «Визуализация философии и цифровая визиософия»: «Наглядное представление различных аспектов философии имеет довольно длительную предысторию, состоящую из многовековых оригинальных попыток эстетической или художественной презентации различных аспектов философского знания. Насколько мы можем судить об истории искусства, и в частности изобразительной живописи, схематическое или образно-визуальное представление мировоззренческих вопросов, схваченных динамическим смыслом в форме статичной картины и подкрепленным контекстуальным описанием, было открыто параллельно с изобретением метафор и аллегорий и стало актуальным еще на заре возникновения самой философии» [9, с. 62].

Самым распространенным пониманием значения художественно-образной метафорической визуализации может быть такое понимание, в котором метафора играет роль проводника в мир непознанного. Такую точку зрения можно встретить, в частности, в работе

Т. В. Артемьевой «Визуализация философских понятий и концептов в российской интеллектуальной культуре эпохи просвещения»: «Метафоризация философского текста, в т. ч. и визуальная, порождена усилием объяснить неизвестное или непостижимое и свидетельствует о границе, где знание смыкается с непознанным, заставляет обращаться к образам, заменяющим собой несформировавшиеся категории. Метафора изначально неопределенна, но она помогает поименовать сферу еще не освоенного и не зафиксированного в понятии» [3, с. 123]. Такая метафоризация философских терминов, идей и понятий имеет как положительную сторону, так и отрицательную. К положительной стороне можно отнести простоту и доступность знания, облеченного в форму метафоры, так как полученное, выведенное кем-то ранее знание в такой перспективе приобретает доступный вид художественной метафоры. Однако, как это часто бывает, устоявшееся знание в его метафорическом образно-художественном виде, становится своеобразным обходным, «царским» путем, ведущим к иллюзии причастности. В таком ракурсе метафоризация философских терминов, несомненно, предстает как деградация философии, поскольку метафора сама по себе в ее чувственно-образном воплощении представляет собой законченную картину философского сюжета, общение и знакомство с которым начинается с его окончания таким образом, словно желающий познакомиться с театральной постановкой приходит к занавесу.

Зачастую художественно-образная метафоризация философской идеи приводит к переносу философии в область религиозных практик, в которой философские идеи, обогащенные логическим содержанием как результатом многовековых интеллектуальных усилий, для скорейшего «усвоения» либо очищаются от своего содержания и предстают в качестве места (изначально пустого) для религиозного переживания и аффектации, либо подменяются этически окрашенным коннотациями, в которых древнейший онтологический вопрос «что?» подменяется этическим вопросом «зачем?».

Иным видом философской визуализации становится символическая визуализация, которая находит себе место как в эстетической деятельности человека, так и в герметических практиках. Символическая визуализация на первый взгляд схожа с образно-художественной и метафорической визуализацией, однако символизация свободно может обходиться без художественно-эстетической составляющей, поскольку в символе эстетика не играет сколь-нибудь важной роли, а первостепенное значение приобретает роль указания или объединения некоторых смысловых узлов (принципов разумного осознания Вселенной, химических элементов в натурфилософии). Эстетика вносит в символ гармонизирующий характер, распределяя составные элементы символа, например, на равноудаленном расстоянии или в соответствии с пропорциями золотого сечения. Исходя из этого, можно утверждать, что символизация философских терминов чаще, чем метафора, становится почвой для религиозного переживания. Так, примером философской символизации может стать пифагорейский тетрактис, то есть равносторонний треугольник, в который вписан правильный шестиугольник, из которого впоследствии пифагорейцы вывели свою знаменитую пентаграмму. Как видно, символизация философских идей представляет собой плодотворную почву для религиозных, гностических или герметических практик. Своеобразным соединением метафоры художественно-образной визуализации и символического герметизма становятся некоторые произведения художественного искусства. Так, например, в широко известной гравюре Альбрехта Дюрера «Меланхолия» (1514 г.) можно наблюдать указанный процесс соединения художественных философских образов, религиозную фигуру и символику гностического, мистического характера. Так, помимо всего прочего, на указанной гравюре можно увидеть многогранный монолит, значение, форма и символическое место которого на сегодняшний день представляет собой загадку [17]. Однако можно с определенной степенью уверенности предположить, что в этом многогранном монолите Дюрера скрывается аллюзия на не менее, чем саму гравюру, известные математические объекты под названием «платоновы тела».

Тем не менее, несмотря на глубину имеющих в художественных и символическо-герметических формах визуализации смыслов, указанные виды визуализации представляют собой застывший в статичном изображении некогда динамичный смысл или срез данного смысла с определенного ракурса.

Однако в рамках философии, начиная с Платона (а также перипатетической трактовки анаксимандровой идеи первоначала), имеется еще один вид визуализации, который является своеобразным мостиком между эпистемным знанием (ἐπιστήμη) и миром мнений (δόξα). Такой вид визуализации привносит в конечную чувственно-воспринимаемую форму идеи онто-

логический компонент, заключающийся в понимании самого образа в качестве онтологически самостоятельного сущего. В данном случае идет речь о математической визуализации, которая по существу для древнегреческих философов представляет собой не художественно-образный объект, не символ и не метафору (хотя, конечно, для пифагорейской традиции математика и представляла собой нечто, имеющее статус религиозной мистерии), а путь и направление, следуя которому, человек способен достичь истины.

Математическая визуализация (или математическая трактовка) философских терминов имеет место быть, прежде всего, в рамках интерпретации Аристотелем и последующей перипатетической традицией проблемы первоначала в том виде, в каком она была сформирована у Анаксимандра Милетского. В современной философии общим местом является убежденность в том, что именно Аристотель в своей «Физике» (а также Симпликий в своих комментариях к этому сочинению Аристотеля) реконструировал тот образ анаксимандровой философии, который имеется у нас сегодня. Согласно этому образу, Анаксимандр, будучи частью так называемой натурфилософской традиции, в качестве первоначала всего сущего предлагает некий апейрон (τό ἄπειρον), который по своим семантическим и логическим коннотациям превосходит общее для натурфилософии физикалистское понимание первоначала в качестве воды, воздуха или огня: «Из полагающих одно движущееся начало Анаксимандр, сын Праксида, милетец, принял за начало некую бесконечную природу (φύσις ἄπειρος), отличную от четырех элементов, вечное движение которой он считал причиной рождения небосводов [= миров]» [16, с. 121]. С одной стороны, несомненно, существует опасность того, что апейрон Анаксимандра – это позднейший философско-физический конструкт, сформированный под давлением обстоятельств (до наших дней сохранилась всего лишь одна строчка, приписываемая Анаксимандру). Однако, с другой стороны, учитывая логику последующего развития истории философии после Анаксимандра, можно утверждать, что Аристотель и его комментатор не случайно обращаются к проблематике апейрона, поскольку в данном термине воплощается общее для всей древнегреческой философии стремление к математизации философии, в частности философской проблемы первоначала. Апейрон – это философский термин, имеющий следующее значение: «Большинство исследователей полагают, что слово ἄπειρον произошло от ἄ – отрицательная частица и существительного πέρας – конец, предел, граница. В этом случае буквальное значение прилагательного будет «лишенное границ, безграничное» [5, с. 1]. Философское содержание термина «апейрон» в том виде, как оно представлено в третьей книге аристотелевой «Физики», таково: сущее, имеющее в своем основании одно общее свойство – быть протяженным, конечным (пространственно и временно), оформленным (то есть имеющим форму), множественным, порождено чем-то, что не может иметь характер протяженности, то есть нечто непротяженное, бесконечное, бесформенное, вечное: «Все существующее или [есть] начало, или [исходит] из начала; у бесконечного же не существует начала, так как оно было бы его концом» («Физика» 203b 5–10) [2, с. 110–111]. Аристотелю принадлежит и рассуждение о свойствах апейрона, в частности доказательство того, что апейрон вечен: «...[бесконечное], будучи неким началом, не возникает и не уничтожается; ведь то, что возникает, необходимо получает конечное завершение, и всякое уничтожение приводит к концу. Поэтому, как мы сказали, у него нет начала, но оно само, по всей видимости, есть начало [всего] другого, все объемлет и всем управляет, как говорят те, которые не признают, кроме бесконечного, других причин, например, разума или любви. И оно божеественно, ибо бессмертно и неразруσιμο, как говорит Анаксимандр и большинство физиологов» («Физика» 203b 10–15) [2, с. 110–111]. На математический характер апейрона обращает внимание О. Хит. В работе «Математическая бесконечность и пресократическая эпоха» он указывает на то, что перипатетическая модель анаксимандрова апейрона в ее применимости к проблеме первоначала сущего схожа с современной математической теорией множеств: «В настоящее время исследование бесконечности в основном содержится в области теории множеств, которая, в свою очередь, изучает свойства коллекций, состоящих из объектов в охватывающей организационной структуре, называемой множеством. Например, множество {2, 4, 6} содержит три различных элемента: 2, 4 и 6. В этой математической структуре можно представить множество множеств с интересными математическими понятиями. Наиболее актуальными для обсуждения являются множества, которые, как представляется, содержат неисчерпаемое количество сущностей, таких как множество всех натуральных чисел {1, 2, 3, ...} или множество всех простых чисел {2, 3, 5, ...}. Именно тогда, когда мы рассматриваем такие множества, возникает картина бесконечности» [20, с. 60]. О. Хит, отождествляя анаксимандров

апейрон с математической теорией бесконечных множеств, делает это все же с определенной оговоркой: «Хотя, безусловно, надуманно утверждать, что Анаксимандр обладал интуитивным пониманием теории множеств, это не столь важно, так как он мог признать некоторые количественные особенности, свойственные его апейрону, не обладая при этом лексикой для объяснения его математической природы» [20, с. 64].

Таким образом, апейрон Анаксимандра становится первым в истории философии и науки в целом математическим объектом, имеющим статус онтологической самостоятельности при рассмотрении вопроса происхождения сущего. Как же осуществляется визуализация анаксимандрова апейрона? Подсказку в данном случае дает термин «выделения», который использует Аристотель в «Физике», рассуждая о происхождении Многого из Единого: «Из единого выделяются содержащиеся в нем противоположности» («Физика» 187a 15–20) [2, с. 68]. О. Хит использует термин «вытягивание»: «Аристотель и Аэтий (Псевдо-Плутарх. – А. Р.) описывают процесс, посредством которого форма вытягивается из бесформенного, устанавливая элементарные противоположности, такие как горячая и холодная, которые затем объединяются в разных концентрациях для образования материальных объектов» [20, с. 62]. Таким образом, из таких понятий, как протяженность, форма, конечность/бесконечность можно построить приблизительную математическую модель анаксимандрова апейрона в качестве геометрической точки, из которой посредством «вытягивания» получаем отрезок, выступающий математической формой визуализации сущего. Дальнейшее вытягивание приведет к усложнению визуальной модели, которая тем не менее имела место быть в последующей традиции античной философии, в частности, у Платона. Платон в диалоге «Тимей» рисует космогоническую картину начала химических элементов, таких как вода, земля, воздух и огонь, опираясь при этом на математические модели визуализированного характера: «...Нам казалось, будто все четыре рода (стихии. – А. Р.) могут последовательно перерождаться друг в друга, но такая видимость была неправильной. Ведь четыре рода действительно рождаются из выбранных нами треугольников: три рода слагаются из одного и того же неравностороннего треугольника и только четвертый род – из равностороннего, а значит, не все роды могут разрешаться друг в друга и рождаться один из другого путем соединения большого количества малых [величин] в малое количество больших и обратно» («Тимей» 54b–d) [13, с. 468]. Платоновы тела в том виде, в котором они впоследствии уже после Платона были визуализированы, представляют собой не столько художественно-схематический образ стихий, с которым аллегорическим образом ассоциировалась платонова идея происхождения всего сущего, сколько нечто, имеющее онтологически самостоятельное, независимое от чувственно-воспринимаемого мира значение, поскольку для Платона, как последователя Пифагора, математика, как уже говорилось, занимает промежуточное положение между миром идей как миром сверхчувственных сущностей и миром теней (аллегория чувственно-воспринимаемого опыта). Более того, чувственно-воспринимаемый мир следует за миром идей (чисел), подчиняясь его закономерностям. При этом сами числа (фигуры) в нашем чувственно-воспринимаемом мире носят характер абстрактного начала, для мира идей сверхчувственного плана числа имеют характер конкретизации идеального начала.

Таким образом, математическая визуализация как форма интерпретации философских смыслов свойственна ранней форме истории философии в качестве своеобразного поля, порождающего как всю дальнейшую философскую проблематизацию, так и во многом особую специфику бытования самих философских концептов. При этом математический характер практик визуализации философского содержания находит свое место в современном научном мире в качестве синтеза философии как формы производства сверхчувственных идей и математики (геометрии) как механизма визуализации философии.

Список литературы

1. Авдошин Г. В. Отношения идей и вещей в свете понятий взгляда и вида: онтологический аспект // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 1 (131). С. 14–21.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1981. 613 с.
3. Артемьева Т. В. Визуализация философских понятий и концептов в российской интеллектуальной культуре эпохи просвещения // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Т. 18. Вып. 4. С. 121–134.
4. Визуальное мышление в аналитике: проблемы, возможные подходы и способы овладения / В. А. Михеев [и др.] // Материалы I Всерос. конф. «Аналитика развития и безопасности страны: реалии и перспективы». М. : Столица, 2014. С. 260–269.

5. Волкова Н. П. Бесконечное как материя (к проблеме бесконечного в метафизике Платина) // *Философская мысль*. 2015. № 8. С. 1–30.
6. Гау А. С. Проблема визуализации в контексте аналитической философии сознания // *Визуальная коммуникация в социокультурной динамике* : сб. ст. II Междунар. науч. конф. Казань : Изд-во КФУ, 2016. С. 38–41.
7. Зеннхауэр В. Платон и математика. СПб. : Изд-во РХГА, 2016. 614 с.
8. Котова Н. С. Лингвофилософская прагматика VS когнитивная прагматика: два взгляда на одну и ту же проблему / Н. С. Котова, И. А. Кудряшов // *Когнитивные исследования языка*. 2016. № 25. С. 817–823.
9. Макулин А. В. Визуализация философии и цифровая визиософия // *Вестник северного (Арктического) федерального университета*. 2016. № 3. Серия: Гуманитарные и социальные науки. С. 62–72.
10. Маслов В. М. Наглядность и визуализация в парадигмальном и гуманистическом планах // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. С. 635.
11. Можеева Г. В. Digital Humanities: цифровой поворот в гуманитарных науках // *Гуманитарная информатика*. 2015. № 9. С. 8–23.
12. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1. М. : Мысль, 1990. 860 с.
13. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 3. М. : Мысль, 1994. 654 с.
14. Ромащенко А. А. Философская визуализация как опыт онтологии человека в европейской мысли // *Духовная сфера общества*. 2017. № 14. С. 124–129.
15. Таллер М. Дискуссии вокруг Digital Humanities // *Историческая информатика. Информационные технологии и математические методы в исторических исследованиях и образовании*. 2012. № 1. С. 5–13.
16. Фрагменты ранних греческих философов. М. : Наука, 1989. 576 с.
17. Южакова Е. В. «Меланхолия I» Альбрехта Дюрера: история интерпретаций // *Известия Уральского государственного университета*. 2010. № 4 (82). Сер. 2. Гуманитарные науки. С. 206–217.
18. Becker O. *Mathematische Existenz. Untersuchungen zur Logik und Ontologie mathematischer Phänomene* // *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*. 1927. Vol. 8. Pp. 441–809.
19. Nadot P. *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel, 2001. 288 p.
20. Heath A. *Mathematical Infinity and the Presocratic Apeiron* / A. Heath // *Stance. An International Undergraduate Philosophy Journal*. 2014. Vol. 7. Pp. 59–68.
21. Jarvie I. *Philosophy of the Film: Epistemology, Ontology, Aesthetics*. London : Taylor & Francis Routledge, 1987. 392 p.
22. Thompson Klein J. *Interdisciplining Digital Humanities: Boundary Work in an Emerging Field*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 2014. 201 p.

Mathematical visualization in the culture of philosophical thinking and the ontological source of ancient Greek philosophy

A. A. Romashchenko

PhD of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of philosophy,
Saratov State Technical University n. a. Yuri Gagarin. Russia, Saratov.
ORCID: 0000-0002-2557-5404. E-mail: romaschenko.al@gmail.com

Abstract. The article deals with the problem of interrelation of numerous visualization practices in culture and the theoretical context of philosophy. This problem concerns the question of self-determination of philosophy in the modern world. One of the forms of such self-determination of philosophy is partly the Digital Humanities techniques, which combine modern forms of statistical visualization and the theoretical legacy of world philosophical thought. However, according to the author, these visualization techniques do not add anything new to the philosophy itself, but work exclusively as a form of sociology of knowledge. The key hypothesis of the work is the statement that philosophy as a sphere of speculative form of human culture is inherently characterized by certain visualization practices: metaphorical, artistic-figurative, religious, mathematical. According to the author, mathematical visualization in the framework of the practice and culture of philosophical thinking is predetermined initially as an element of an epistemic form of knowledge, the opposite of doxographic knowledge based on a sense impression or borrowed opinion. Thus, for philosophy as a theoretical form of human spiritual activity, mathematical visualization is key and fundamental, since it gives rise to many metaphysical problems in the early historical form of philosophy. As an example of the mathematical form of visualization in philosophy as the source of philosophical discourse, the author raises the question of the mathematical nature of the Anaximander Apeiron. It is pointed out that the problem of infinity in Anaximander becomes the basis for the formation of the majority of philosophical ideas in the future.

Keywords: culture of philosophical thinking, visualization, mathematical visualization, Digital Humanities, Anaximander, Plato, Aristotle, infinity, Apeiron.

References

1. Avdoshin G. V. *Otnosheniya idej i veshchej v svete ponyatij vzglyada i vida: ontologicheskij aspekt* [Relations of ideas and things in the light of concepts of view and type: ontological aspect] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2019. No. 1 (131). Pp. 14–21.
2. Aristotle. *Sochineniya : v 4 t. T. 3* [Essays : in 4 vols. Vol. 3]. M. Mysl'. 1981. 613 p.
3. Artem'eva T. V. *Vizualizaciya filosofskih ponyatij i konceptov v rossijskoj intellektual'noj kul'ture epohi prosveshcheniya* [Visualization of philosophical concepts and concepts in Russian intellectual culture of the enlightenment] // *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* – Herald of the Russian Christian Humanitarian Academy. 2017. Vol. 18. Is. 4. Pp. 121–134.
4. *Vizual'noe myshlenie v analitike: problemy, vozmozhnye podhody i sposoby ovladeniya* – Visual thinking in analytics: problems, possible approaches and ways of mastering / V. A. Mikheev [et al.] // *Materialy I Vseros. konf. "Analitika razvitiya i bezopasnosti strany: realii i perspektivy"* – Materials of the I all-Russian conference "Analysis of the country's development and security: realities and prospects". M. Stolitsa. 2014. Pp. 260–269.
5. Volkova N. P. *Beskonechnoe kak materiya (k probleme beskonechnogo v metafizike Plotina)* [The infinite as matter (on the problem of the infinite in Plotinus metaphysics)] // *Filosofskaya mysl'* – Philosophical thought. 2015. No. 8. Pp. 1–30.
6. Gau A. S. *Problema vizualizacii v kontekste analiticheskoy filosofii soznaniya* [The problem of visualization in the context of analytical philosophy of consciousness] // *Vizual'naya kommunikaciya v sociokul'turnoj dinamike : sb. st. II Mezhdunar. nauch. konf.* – Visual communication in the socio-cultural dynamics : collection of articles of II international scientific conf. Kazan. KFU. 2016. Pp. 38–41.
7. Sennhauser V. *Platon i matematika* [Plato and mathematics]. SPb. Russian Christian Humanities Academy. 2016. 614 p.
8. Kotova N. S. *Lingvofilosofskaya pragmatika VS kognitivnaya pragmatika: dva vzglyada na odnu i tu zhe problemu* [Linguophilosophical pragmatics vs cognitive pragmatics: two views on the same problem] / N. S. Kotova, I. A. Kudryashov // *Kognitivnye issledovaniya yazyka* – Cognitive studies of language. 2016. No. 25. Pp. 817–823.
9. Makulin A. V. *Vizualizaciya filosofii i cifrovaya viziosofiya* [Rendering of philosophy and digital visio-cape] // *Vestnik severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. 2016. № 3. *Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Herald of the Northern (Arctic) Federal University. 2016. No. 3. Series: Humanities and social Sciences. Pp. 62–72.
10. Maslov V. M. *Naglyadnost' i vizualizaciya v paradigmal'nom i gumanisticheskom planah* [Visibility and visualization in paradigmatic and humanistic plans] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education. 2014. No. 2. P. 635.
11. Mozhaeva G. V. *Digital Humanities: cifrovoj povorot v gumanitarnyh naukah* [Digital Humanities: digital turn in the Humanities] // *Gumanitarnaya informatika* – Humanities Informatics. 2015. No. 9. Pp. 8–23.
12. Plato. *Sobranie sochinenij : v 4 t. T. 1* [Collected works : in 4 vols. Vol. 1]. M. Mysl'. 1990. 860 p.
13. Plato. *Sobranie sochinenij : v 4 t. T. 3* [Collected works : in 4 vols. Vol. 3]. M. Mysl'. 1994. 654 p.
14. Romashchenko A. A. *Filosofskaya vizualizaciya kak opyt ontologii cheloveka v evropejskoj mysli* [Philosophical visualization as the experience of human ontology in European thought] // *Duhovnaya sfera obshchestva* – Spiritual sphere of society. 2017. No. 14. Pp. 124–129.
15. Taller M. *Diskussii vokrug Digital Humanities* [Debate around Digital Humanities] // *Istoricheskaya informatika. Informacionnye tekhnologii i matematicheskie metody v istoricheskikh issledovaniyah i obrazovanii* – Historical computer science. Information technologies and mathematical methods in historical research and education. 2012. No. 1. Pp. 5–13.
16. *Fragmenty rannih grecheskih filosofov* – Fragments of early Greek philosophers. M. Nauka. 1989. 576 p.
17. Yuzhakova E. V. *"Melanholiya I" Al'brekhta Dyurera: istoriya interpretacij* ["Melancholy I" by Albrecht Durer: history of interpretations] // *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* – News of the Ural State University. 2010. No. 4 (82). Ser. 2. Humanities. Pp. 206–217.
18. Becker O. *Mathematische Existenz. Untersuchungen zur Logik und Ontologie mathematischer Phänomene* // *Jahrbuch für Philosophy und phänomenologische Forschung*. 1927. Vol. 8. Pp. 441–809.
19. Hadot P. *La Philosophie comme manière de vivre*. Paris : Albin Michel, 2001. 288 p.
20. Heath A. *Mathematical Infinity and the Presocratic Apeiron* / A. Heath // *Stance. An International Undergraduate Philosophy Journal*. 2014. Vol. 7. Pp. 59–68.
21. Jarvie I. *Philosophy of the Film: Epistemology, Ontology, Aesthetics*. London : Taylor & Francis Routledge, 1987. 392 p.
22. Thompson Klein J. *Interdisciplining Digital Humanities: Boundary Work in an Emerging Field*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 2014. 201 p.

Потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования

Т. А. Козлова

аспирант, преподаватель кафедры философии и теологии,
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,
Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: kozlova-ta@inbox.ru

Аннотация. Век быстротечности диктует необходимость формирования готовности к непрерывному образованию и саморазвитию, поэтому система образования нуждается в надежном, отвечающем вызовам времени методологическом фундаменте. Феноменологический подход ориентируется на то, как научить человека самому добывать знания, способствует построению личностно-центрированного обучения, развитию ученика как активного субъекта педагогического процесса.

Цель настоящей статьи – проанализировать потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования. Образование сегодня должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая становление человеческого в человеке. Подходы к построению гуманистического со-бытия должны отвечать современной социокультурной ситуации.

Феноменология осмысливает природу человека и окружающий мир как целостность, поэтому феноменологический подход в образовании ориентируется на развитие целостного, гармонично развитого человека. Потенциал феноменологического подхода связан с исследованием человеческого сознания, с механизмом раскрытия личностных смыслов, с особым способом схватывания действительности.

Осмысление новой реальности способно создать фундамент системы образования. Образование, с одной стороны, – бытийственная сфера, исходной точкой которой является человек. С другой стороны, философия задает смысл, рефлексивует, задает методологию развития образованию и, следовательно, человеку. Фундамент образования должен быть человекообразным, ориентированным на понимающее познание, на восприятие инаковости. Феноменологический подход наилучшим образом отвечает вызовам времени.

Образовательная практика – пространство для применения феноменологического подхода. Потенциал феноменологии, раскрывающийся через категории, принципы, ориентацию на метод обучения, рождает методологическую почву для симбиоза философской антропологии и философии образования.

Ключевые слова: человек, гуманизация, философия образования, философская антропология, методология, феноменологический подход.

Мир становится сегодня принципиально иным: глобализация, технологические новшества, геополитическая нестабильность делают жизнь человека непредсказуемой. Время высоких технологий лавиной ворвалось в нашу жизнь. Деятельность человека в настоящее время разворачивается в контексте сокращений, объединений, реорганизаций. Единственное, в чем человек может быть уверен, – неопределенность и перемены [16]. Будущее наступает стремительно, и система образования обязана отвечать стремительности вызовов современности [7].

Современная система образования пребывает в поисках надежного и в то же время отвечающего вызовам времени фундамента. Образование – многовековой феномен передачи знания, освоения социального опыта, трансляции умений и навыков. Образование формирует будущее. Современному человечеству предрекается огромное количество угроз его дальнейшего существования – перенаселение, истощение ресурсов, терроризм, экологическая катастрофа. «Но, пожалуй, самую серьезную угрозу современной цивилизации представляет активно происходящее разрушение ее духовных, нравственных оснований» [1, с. 366].

Нестабильность как атрибут современности рождает множество общих следствий для человека и образования. Смена специальности по окончании вуза – обычное явление, совсем не свидетельствующее о неэффективности вуза или образовательного направления. Изменения содержания и формы деятельности людей, социальных отношений, характера труда служат социокультурными предпосылками развития междисциплинарности социально-гуманитарных наук [9]. Задача в том, чтобы образование было конвертируемым, а человек был готов к переменам, устанавливая новые отношения в легко меняющейся реальности, не теряя при

этом собственной идентичности. Залог прогрессивного развития общества – сам Человек, залог успешности человека в этом обществе – образованность. В постиндустриальном обществе образованность – это способность общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить [7].

Творчество и создание чего-то нового позволяют раскрыть внутренний мир личности, отыскать свое собственное «Я», свое предназначение. Дискуссии вокруг идей и проектов – пространство для глубинного общения педагога и учеников, событийного взаимодействия, совместного понимания старых и новых фактов [10]. Первый шаг на пути построения образования будущего – гуманизация образования. Гуманистическое со-бытие в образовании затрагивает глубинные пласты жизни обучающегося, способствует саморазвитию и самоопределению личности. Потенциалом для построения гуманистического со-бытия обладает феноменологический подход, в связи с этим актуально рассмотрение данного подхода для исследования человека и образования.

Цель данной статьи – рассмотреть потенциал феноменологического подхода для исследования человека и образования. Построение гуманистического со-бытия предполагает ценность человека как Личности, развитие творческих сил и способностей, требует налаженного диалога человека с миром и с собственным «Я». Образование – процесс сложный, связанный с моментом столкновения субъективностей педагога и учащегося, поэтому и при поиске гуманистических методов необходимо отталкиваться от внутреннего мира человека и его личностных смыслов.

Стремление к осознанию самого образования и человека в образовании невозможно без философской рефлексии. Зачастую пишутся учебники, методические рекомендации, трансформируется сама система образования и все это без использования достижений современной философии образования, без понимания фундаментальных принципов, поэтому и результаты могут быть непредсказуемы и несопоставимы между собой. Развитие современного образования должно иметь под собой фундамент: философию, провозглашающую смысл и ценности образования, методологию, методы и конкретные приемы. Но самое главное для современного образования – антропологический ракурс.

Сложный спектр взаимоотношений в системе «человек – образование», исследование феноменов человека и образование является гранью соприкосновения философии образования и философской антропологии. Осознание проблем, точек соприкосновения данных отраслей способно родить новые, научно обоснованные, философски осмысленные модели мышления и поведения. Синкрет философской антропологии и философии образования призван попытаться разрешить ряд проблем современной социокультурной ситуации: формирование образа и концепции образования человека-будущего, развитие идеи непрерывного образования, построение гуманистического со-бытия.

В силу фрагментарности современного мира образ человека будущего непостоянен, его черты размываются и постоянно меняются. Но совместное сотрудничество философской антропологии и философии образования может наметить направления воспитания и развития человека. Философская антропология постулирует основные принципы изучения человека, философия образования участвует в гармонизации системы образования в соответствии с этими принципами [5]. Поиск идеала современного человека, осуществляемый философской антропологией, сопровождается внедрением идей по его образованию и воспитанию, например, идеи непрерывного и понимающего образования.

В начале XXI века полученное знание устаревает быстро, появляется острая потребность в постоянном повышении квалификации. Фактическая информация в современной социокультурной ситуации представляет небольшую ценность, легко может быть получена при помощи девайсов. Факты сами по себе не запускают процессы познания в человеке, только ориентация на постижение смысла способна дать толчок развитию человеческого мышления. Образование помогает личности сориентироваться в сложном наукоемком мире [21]. Образование должно сократить пропасть между последними достижениями науки и информационным полем, в рамках которого человек пытается осмыслить, интерпретировать научный мир, выработать собственную точку зрения. Процесс понимания и его результат всегда уникальны, отражают неповторимость человека [20]. Понимание включает человека в мироосвоение, в процессы создания и раскрытия смыслов [14]. Понимание, включающее в себя систему ценностей, жизненный опыт, самоидентичность, стало более ценным, чем рационалистическая трансляция знаний [2]. Современная социокультурная ситуация смещает ракурс с вос-

приятия образования как функции общества в сторону понимания образования как атрибута для человеческого бытия. Это смещение требует от философии образования все большей поддержки именно со стороны философской антропологии.

Подготовить человека к жизни, которая будет завтра, – значит сформировать деятельную, мыслящую личность, способную справиться с натиском киберпространства, умеющую понимать и принимать Другого в поликультурном мире, сохранять ценность отношений «человек-человек». Поиски ответов на вопросы «Как? Каким образом достичь поставленных целей?» актуализируют методологический поиск. Существуют различные подходы для изучения человека и образования: позитивистский, диалектико-материалистический, синергетический, экзистенциальный, герменевтический и другие. В данной статье мы остановимся на анализе феноменологического подхода.

Прежде чем переходить к рассмотрению потенциала феноменологического подхода для исследования человека и образования, кратко рассмотрим историю развития феноменологии. Феноменология как философское понятие впервые употребляется в работе И. Ламберта «Новый органон», где обозначает одну из частей общего наукоучения, теорию кажимости. И. Кант считал, что феноменология служит преобразованию явления и явленного в опыт. В философии Г. В. Ф. Гегеля феноменологией именуется та часть философии духа, которая располагается между антропологией и психологией и исследует сознание, самосознание, разум. Новую жизнь и новый смысл приобретает феноменология в трудах Э. Гуссерля. Основатель философской феноменологии Э. Гуссерль трактовал термин «феноменология» следующим образом: «Феноменология – так обозначается <...> наука, <...> связь научных дисциплин; но феноменология обозначает вместе с тем и прежде всего метод и установку мышления» [4, с. 85].

Для М. Шелера феноменология – установка духовного видения, в центре учения М. Шелера – феноменология человека, человеческой личности [17]. Феноменологические элементы встречаются в философии Н. Гартмана, который подчеркивает важность сущностного описания. Тем не менее Н. Гартман, Р. Ингарден критикуют субъективистско-трансценденталистскую интерпретацию мира, сознания, предложенную Э. Гуссерлем. Попытки осмыслить феноменологию Э. Гуссерля в начале XX века были предприняты и российскими философами Г. Г. Шпетом, Б. В. Яковенко, С. Л. Франком [13].

М. Хайдеггер, один из самых способных учеников Э. Гуссерля, не принимает феноменологию своего учителя в ее трансцендентальной и идеалистической форме. М. Хайдеггер, с одной стороны, намечает путь сближения феноменологии и онтологии, с другой стороны, воспринимает феноменологию как один из методов онтологии. Хайдеггер описывает смысл собственного бытия в терминах интерпретации и понимания, что придает его феноменологии герменевтическую и экзистенциальную направленность [8]. Феноменология никогда не была единым и однородным феноменологическим направлением. Разрабатывали проблемы феноменологии Ж.-П. Сартр (феноменологическая концепция воображения), М. Мерло-Понти (взаимоотношения сознания и мира, феноменология восприятия), П. Рикер (феноменологическая герменевтика), Э. Левинас (феноменологическое конструирование Другого), М. Дюфрен (феноменологическая эстетика) и другие.

После Второй мировой войны феноменология получила распространение и на американском континенте. Наиболее крупные феноменологи США – М. Фарбер (логико-аналитическое направление в феноменологии); А. Гурвич (разработка проблематики феноменологии сознания), А. Шутц (развитие феноменологической социологии); М. Натанзон (применение феноменологического подхода к проблемам эстетики, социологии); В. Ерл (проблемы феноменологии повседневной жизни, «феноменология события») и другие [23].

В современной Германии феноменологические исследования преимущественно ведутся в рамках двух направлений: экзистенциальная феноменология и феноменологическая эстетика (работы Э. Штрекера, У. Клэсгеса, Л. Элайя, П. Янсена, Я. Паточке и других) [22]. Среди советских и российских исследователей феноменологии стоит отметить П. П. Гайденко, М. К. Мамардашвили, Н. В. Мотрошилову, К. А. Свасьяна, М. А. Кисселя, Л. Г. Ионина, Г. П. Звенигородскую и других.

Феноменологический подход связан с исследованием человеческого сознания, с механизмом раскрытия личностных смыслов, с особым способом схватывания действительности, что представляет ценность для современной социокультурной ситуации. Интерес к постижению внутреннего мира человека, проблемы поиска и раскрытия личностных смыслов актуализируют феноменологический подход для исследования человека и образования. Также фе-

номенологический подход представляет собой надежную методологическую опору для тандема философской антропологии и философии образования, задача которого как раз заключается в осуществлении философской рефлексии феноменов человека и образования. Феноменологический подход весьма влиятелен в современной философии, тем не менее продолжает осмысляться его методологический потенциал.

Потенциал феноменологии раскрывается, во-первых, через основные категории: жизненный мир, идеацию, интенциональность, редукцию, рефлексю. Человеческое сознание нацелено на идеацию, усматривание сущности предмета, сопряженное с отвлечением от сторонних наблюдений и индуктивных выводов. Между тем, «мысля нечто, мы упускаем из виду процесс самого мышления; мыслительная жизнь протекает в нас бессознательно, и мы довольствуемся результатами мысли, просыпая весь генезис ее функционирования» [14, с. 79]. Категории феноменологии позволяют вербализовать проблемы изучения сознания познающего субъекта, раскрывают духовную сущность личности.

Во-вторых, потенциал феноменологического подхода раскрывается через основной принцип исследования интенциональной структуры сознания. Феноменология делает решительный шаг в понимании, расширении, углублении вопроса о природе сознания. Э. Гуссерлем было введено понятие интенциональности, или направленности, сознания. Сознание всегда предметно, всегда направлено. Две траектории направленности сознания – во внешний мир, на самого себя (рефлексия). С одной стороны, мы осмысляем явления, предметы окружающего мира, с другой – пытаемся приоткрыть загадку собственного познавательного потенциала. «Личность противопоставлена миру в пафосе героического задания: усвоить мысль, беспамятственно сращенную с миром, и это значит: расщепить мысль надвое, оставив миру реальность мысли (в пластике ее вещного инобытия) и взяв себе ее идеальность (в зоркости умозрительной рефлексии)» [12, с. 79]. Любое интеллектуальное переживание, по мнению Э. Гуссерля, может стать предметом усмотрения или схватывания. Это базис уникальности человеческого мышления. Источник возникновения и развертывания мира лежит в сознании. Мир не перестает быть существующим, он лишь становится *феноменом* мира. Осознание того, как совершается процесс познания, позволяет выстроить логику познания, позволяет корректировать этот процесс, рождает рефлексю – самонаправленность сознания на собственные переживания. Феномен, представляющий собой содержательную единицу сознания, – мысль. Именно мысль способна качественно изменить наше внутреннее бытие, развернуть действия во внешней среде. Феноменологический подход главным образом и опирается на субъективные феномены: восприятие, рефлексия, наблюдение. Г. Г. Шпет пишет о том, что «...наука со времен Платона оказалась неполной, в том смысле, что она не обратила внимание на бытие самого познающего субъекта» [18].

Феноменология осмысливает природу человека и окружающий мир как целостность, поэтому феноменологический подход в образовании ориентируется на развитие целостного, гармонично развитого человека. Феноменологический метод позволяет углубиться в личностно-ориентированные аспекты образования; усилить интенцию понимания, феноменологический подход предполагает включение в бытийственные сферы. М. Хайдеггер [15] считает, что событие представляет собой единство двух начал – Бытия и Времени – и именно в событии человек способен к осуществлению, вычленению себя в Бытии. Люди, погруженные в со-бытие взаимодействуют ценностями, со-бытие строится на понимании друг другом взаимодействующих сторон.

В-третьих, феноменологический подход ориентируется на то, как научить человека самому добывать знания, стимулирует развитие идеи непрерывного образования. При растущем количестве информации в геометрической прогрессии передать полный системный набор знаний представляется мало возможным. Ориентация на метод обучения весьма перспективна. Столкновение миров учителя и ученика рождает проблему понимания. Понимание в образовании – ключевой концепт, на котором строится вся образовательная деятельность. Понимание – это процесс слияния горизонтов, подчеркивает Х.-Г. Гадамер. Между знанием определенных фактов и их пониманием лежит огромная пропасть. Феноменологический подход – ключ к фактам, к пониманию и осмыслению открытий в области различных наук. «То есть к истине исследователь должен идти, ведя постоянный “диалог” с “текстом”, с окружающим сегодняшним миром и миром истории» [3, с. 194]. В современных реалиях процессы осмысления действительности отстают от роста научных открытий. Собираание фактов является недостаточным, необходимо осмысление этих фактов. Человеку необходим собственный

взгляд на мир, на процессы, в нем происходящие, и образование является здесь связующим звеном, доносящим гуманистическую роль науки [10]. Задача педагога в этой связи – своими действиями направить работу мысли своего подопечного. Педагог не просто транслирует научные факты, но заботится о формировании «понимающего» познания, выстраивании диалога, наполняет образовательный процесс сопереживанием, формирует картину мира человека. «...Образование – это не “учебная подготовка к чему-то”, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка “к чему-то” существует для образования, лишённого всех внешних “целей” – для самого благообразно сформированного человека» [19, с. 85].

Безусловно, специфика коммуникаций в современном образовании принципиально меняется, поскольку появляется еще одна новая среда функционирования человека – киберпространство [11]. Особенности жизнедеятельности в киберпространстве искажают реальную идентичность пользователей. Особое внимание в современных образовательных учреждениях уделяется технической оснащенности: обязательное наличие интерактивных досок, персональных компьютеров. Меняющиеся стандарты образования навязывают нам непрерывающийся процесс создания учебно-методических материалов, рабочих программ, фондов оценочных средств... Однако данные процессы решают проблемы внешней стороны образования. Проблемы, связанные с развитием и идентификацией личности, остаются и недостаточно осмысляются. Человек сам для себя всегда остается проблемой, задача педагога – создать ситуацию, порождающую рефлексивность подопечного, вскрывающую жизненные смыслы. Феноменологический подход призывает найти место в образовательном процессе со-бытию, в результате которого обе стороны духовно обогащаются. Стремление к диалогу – необходимая мировоззренческая парадигма, катализирующая и высвобождающая энергию в людях [8].

Нестабильность как атрибут современности рождает множество следствий для человека и образования. Задача современного образования – подготовить человека к бесконечным переменам, к бесконечности перемен, научить устанавливать новые отношения в легко меняющейся реальности, не теряя при этом собственной идентичности. И феноменологический подход, применяемый для исследования человека и образования, содержит потенциал для решения данной задачи.

Высокие технологии не могут быть эффективны без профессионализма, без раскрытия человеческого потенциала. Чем настойчивее технологии врываются в нашу жизнь, тем большая ответственность лежит на человеке за управление своей жизнью. Истинная цель педагогического процесса – развитие человеческой природы, следовательно, синкрет педагогической и антропологической способен дать результат, философия образования и философская антропология заложить *фундаментальные принципы построения гармоничной системы*. Процесс поиска подходов к образованию человека, разрешению проблем в данной области порождает устойчивые взаимосвязи между философской антропологией и философией образования, а феноменологический подход является необходимой методологической опорой для философской рефлексии феноменов человека и образования.

Образование, с одной стороны, – бытийственная сфера, исходной точкой которой является человек. С другой стороны, философия задает смысл, рефлексивует, задает методологию развития образованию и, следовательно, человеку. Поэтому и подходы к исследованию человека и образования должны быть человекообразным, ориентированным на понимающее познание, на восприятие инаковости. Рационалистические подходы ни в философии образования, ни в философской антропологии не решают данных задач. Феноменологический подход наилучшим образом отвечает вызовам времени. Таким образом, цель данной статьи достигнута. Мы рассмотрели феноменологический подход и пришли к выводу, что исследование интенциональной структуры сознания, ориентация на самостоятельное получение знаний, реализуемые феноменологическим подходом, содержат в себе потенциал для исследования человека и образования.

Значительное количество современных проблем образования сегодня связано напрямую с сущностью, экзистенцией человека, его смыслами и ценностями. Опора на рефлексивность как сознательный процесс, предлагаемый феноменологическим подходом, приводит в движение внутреннее «я». Феноменологический подход способствует переориентации с передачи знаний на их осмысление, создание условий для выработки ценностного отношения к полученной информации, реализации образовательной потребности как центра развития соб-

ственного я, собственного феномена. Потенциал феноменологического подхода, раскрывающийся через категории, принципы, ориентацию на метод обучения, рождает методологическую почву для симбиоза философской антропологии и философии образования.

Список литературы

1. Адуло Т. И. В поисках сущности бытия: философия на рубеже XX–XXI веков. Минск : Беларуская навука, 2011. 547 с.
2. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику. URL: <http://www.klex.ru/2s6> (дата обращения: 11.03.2019).
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М. : Искусство, 1991.
4. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск : Сагуна, 1994.
5. Наливайко Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. 2007. № 1. С. 213–220.
6. Ненашев М. И. Понять Хайдеггера // Философское образование. 2016. № 2 (34). С. 17–22.
7. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М. : Эвгес, 2008.
8. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14. С. 21–27.
9. Останина О. А. Об исследовании предпосылок междисциплинарности социально-гуманитарных наук // Вестник Вятского государственного университета. 2017. № 12. С. 6–12.
10. Племенюк М. Г. Проблема понимания в педагогической науке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 83. С. 17–28.
11. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a к Homo Cyberus'a. М. : Проспект, 2012.
12. Свасьян К. А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика / отв. ред. Э. Р. Атаян ; АН АрмССР ; Ин-т философии и права. Ер. : Изд-во АН Арм. ССР, 1987.
13. Сауров Ю. А. Образовательное значение смыслов Густава Шпета (к 140-летию Г. Г. Шпета) / Ю. А. Сауров, Е. А. Счастливцева // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 1 (131). С. 21–37.
14. Сулима И. И. Педагогическая герменевтика : монография. Н. Новгород : Нижегородский юридический институт МВД РФ, 2000.
15. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003.
16. Шаповалов В. Ф. Основы философии современности. К итогам XX века. М. : Флинта ; Наука, 1998. 272 с.
17. Шелер М. Формы знания и образование // Человек. Вып 4. М., 1992. С. 85–96.
18. Шпет Г. Г. Явление и смысл. М. : Гермес, 1914.
19. Шульгин Н. Н. Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопросы философии. 2002. № 12. С. 22–49.
20. Gural S. K. Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis / S. K. Gural, S. A. Boyko, T. S. Serova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. Pp. 435–441.
21. Ivashevskii S. L. Education and ideology // Russian Education and Society. 2011. Vol. 53. No. 6. Pp. 42–48.
22. Waidenfels B. Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluß an Edmund Husserl. Den Haag, 1971.
23. Wachtel K. Bausteine einer Geschichte der Philosophie des 20. Jahrhunderts. Wien, 1995.

The potential of the phenomenological approach for human research and education

T. A. Kozlova

postgraduate student, lecturer of the Department of philosophy and theology, Nizhny Novgorod state pedagogical University n. a. K. Minin. Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: kozlova-ta@inbox.ru

Abstract. The age of transience dictates the need to form a readiness for continuous education and self-development, so the education system needs a reliable methodological foundation that meets the challenges of the time. The phenomenological approach focuses on how to teach a person to acquire knowledge himself, contributes to the construction of personality-centered learning, and the development of the student as an active subject of the pedagogical process.

The purpose of this article is to analyze the potential of the phenomenological approach for human and educational research. Education today should be understood and mastered as a special philosophical and anthropological category that records the formation of the human in a person. Approaches to the construction of humanistic co-existence must meet the modern socio-cultural situation.

Phenomenology interprets human nature and the world around it as a whole, so the phenomenological approach in education focuses on the development of an integral, harmoniously developed person. The poten-

tial of the phenomenological approach is connected with the study of human consciousness, with the mechanism for revealing personal meanings, with a special way of grasping reality.

Understanding the new reality can create the foundation of the education system. Education, on the one hand, is a sphere of being, the starting point of which is man. On the other hand, philosophy sets the meaning, reflects, and sets the methodology of development for education and, consequently, for man. The foundation of education should be human-like, focused on understanding knowledge, on the perception of otherness. The phenomenological approach best meets the challenges of time.

Educational practice is a space for applying a phenomenological approach. The potential of phenomenology, which is revealed through categories, principles, and orientation to the teaching method, creates a methodological basis for the symbiosis of philosophical anthropology and philosophy of education.

Keywords: human, humanization, philosophy of education, philosophical anthropology, methodology, phenomenological approach.

References

1. Adulo T. I. *V poiskah sushchnosti bytiya: filosofiya na rubezhe XX–XXI vekov* [In search of the essence of being: philosophy at the turn of the XX–XXI centuries]. Minsk. Belaruskaya Navuka. 2011. 547 p.
2. Bogin G. I. *Obretenie sposobnosti ponimat': vvedenie v hermenevtiku* [Gaining the ability to understand: introduction to hermeneutics]. Available at: <http://www.klex.ru/2s6> (date accessed: 11.03.2019).
3. Gadamer G.-G. *Aktual'nost' prekrasnogo* [Topicality of beauty]. M. Iskusstvo. 1991.
4. Husserl E. *Filosofiya kak strogaya nauka* [Philosophy as a strict science]. Novocherkassk. Saguna. 1994.
5. Nalivajko N. V. *Filosofiya obrazovaniya kak metodologicheskaya osnova analiza obrazovaniya* [Philosophy of education as a methodological basis for the analysis of education] // *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of education*. 2007. No. 1. Pp. 213–220.
6. Nenashev M. I. *Ponyat' Hajdeggera* [Understanding Heidegger] // *Filosofskoe obrazovanie – Philosophical education*. 2016. No. 2 (34). Pp. 17–22.
7. Novikov A. M. *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-industrial education]. M. Avgas. 2008.
8. Manujlov Yu. S. *Konceptual'nye osnovy sredovogo podhoda v vospitanii* [Conceptual foundations of the environmental approach in education] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social kinetics*. 2008. Vol. 14. Pp. 21–27.
9. Ostanina O. A. *Ob issledovanii predposylok mezhdisciplinarnosti social'no-gumanitarnykh nauk* [On the study of prerequisites for interdisciplinary Social and Humanitarian Sciences] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2017. No. 12. Pp. 6–12.
10. Plemenyuk M. G. *Problema ponimaniya v pedagogicheskoy nauke* [Question of understanding in pedagogical science] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Proceedings of the Herzen Russian State Pedagogical University*. 2009. No. 83. Pp. 17–28.
11. Pleshakov V. A. *Kybersocializaciya cheloveka: ot Homo Sapiens'a k Homo Cyberus'a* [Human Cybersocialization: from Homo Sapiens to Homo Cyberus]. M. Prospekt. 2012.
12. Svas'yan K. A. *Fenomenologicheskoe poznanie. Propedevtika i kritika* [Phenomenological knowledge. Semiology and criticism] / resp. ed. E. R. Atayan; Academy of Sciences of the Armenian SSR, Institute of philosophy and law. Er. Publishing house of an Arm. SSR. 1987.
13. Saurov Yu. A. *Obrazovatel'noe znachenie smyslov Gustava Shpeta (k 140-letiyu G. G. Shpeta)* [Educational significance of Gustav Shpet's meanings (to the 140th anniversary of G. G. Shpet)] / Yu. A. Saurov, E. A. Schastlivceva // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2019. No. 1 (131). Pp. 21–37.
14. Sulima I. I. *Pedagogicheskaya hermenevtika : monografiya* [Pedagogical hermeneutics : monograph]. N. Novgorod. Nizhny Novgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. 2000.
15. Heidegger M. *Bytie i vremya* [Being and time] / translated from German by Vladimir Bibihin. Kharkiv. Folio. 2003.
16. Shapovalov V. F. *Osnovy filosofii sovremennosti. K itogam XX veka* [Fundamentals of modern philosophy. To the results of the XX century]. M. Flint ; Nauka. 1998. 272 p.
17. Scheler M. *Formy znaniya i obrazovanie* [Forms of knowledge and education] // *Chelovek – Person*. Is. 4. M. 1992. Pp. 85–96.
18. Shpet G. G. *Yavlenie i smysl* [Phenomenon and meaning]. M. Hermes. 1914.
19. Shul'gin N. N. *Al'ternativnaya hermenevtika v dialoge kul'tur* [Alternative hermeneutics in the dialogue of cultures] // *Voprosy filosofii – Question of philosophy*. 2002. No. 12. Pp. 22–49.
20. Gural S. K. Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis / S. K. Gural, S. A. Boyko, T. S. Serova // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 200. Pp. 435–441.
21. Ivashevskii S. L. Education and ideology // *Russian Education and Society*. 2011. Vol. 53. No. 6. Pp. 42–48.
22. Waidenfels B. *Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen in Anschluß an Edmund Husserl*. Den Haag, 1971.
23. Wuchtel K. *Bausteine einer Geschichte der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Wien, 1995.

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.20.008

Философское наследие М. М. Тареева в оценке отечественных мыслителей

В. В. Малинина

аспирант кафедры истории философии, Уральский федеральный университет имени
Первого президента России Б. Н. Ельцина. Россия, г. Екатеринбург. E-mail: malinina66@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию философского наследия Михаила Михайловича Тареева – русского богослова и религиозного философа. Оригинальность его мыслей вызывала недоумение у его современников, его критиковали, а мыслители конца XX – начала XXI века усматривают в философских концепциях М. М. Тареева тенденции религиозного экзистенциализма и диалектической теологии. Современные философы и молодые ученые перешли от критики к изучению его идей. Обращение к традиционным ценностям в современном обществе, беспокойство об утрате культурного кода дает повод раскрыть недостаточно исследованные страницы русской мысли. Цель статьи состоит в актуализации идей М. М. Тареева, выяснении преемственности его концепций с предшествующей и последующей философией. Основой методологии выбран принцип историзма, проведен семиотический и герменевтический анализ критических текстов о М. М. Тарееве. В статье перечислены основные работы и философские идеи мыслителя, критика со стороны его современников и немногочисленные труды его сторонников. Современные ученые с интересом возвращаются к дореволюционным страницам русской религиозной мысли, в 90-е годы пишется ряд диссертаций, так или иначе затрагивающих творчество философа. В качестве вывода необходимо отметить наличие некоторых исследований антропологических взглядов М. М. Тареева, его «трансцендентной аксиологии», религиозно-философской системы ценностей, есть исследования идей М. М. Тареева по реформе академических школ, в частности, в области методологии. Интересным представляется его субъективный метод в изучении нравственной философии христианства, но еще ждет своих исследователей гносеология и социальная философия М. М. Тареева. Вместе с тем анализ критических текстов о М. М. Тарееве в истории показал расширение горизонтов интерпретации его идей, начиная с позиции богословской, заканчивая выходом из религиозной парадигмы. Материалы статьи применимы в процессе преподавания курса русской философии или религиозной философии.

Ключевые слова: русская философия, религиозная философия, православное мировоззрение, христианство, М. М. Тареев.

В современном исследовании истории философии наблюдается возрастание интереса к изучению русской религиозной мысли. По политическим, идеологическим и другим известным причинам целый ряд интересных мыслителей, внесших значительный вклад в развитие отечественной философской мысли были оставлены без внимания. Сегодня историки русской философии пытаются восполнить пробелы, создавая целостную картину отечественной философии.

Целью нашей работы является обращение к концепции интересного и самобытного мыслителя конца XIX – начала XX века Михаила Михайловича Тареева, который оказал влияние на своих современников, но был мало упоминаем в последующее столетие по идеологическим причинам. В своей работе мы пытаемся показать, что в настоящее время получило историко-философскую оценку, а что еще ждет своего исследователя в определении роли М. М. Тареева в истории русской мысли.

В своей работе мы придерживаемся исторического принципа, определяя логику проблематизации идей Михаила Михайловича в разные периоды развития отечественной философии XX–XXI веков, указывая дискурс основных интерпретаций работ и концептуальных положений М. М. Тареева его комментаторами. Выбранный нами подход реализуется через семиотический анализ комментаторских текстов исследователей М. М. Тареева, а также герменевтики как метода, позволяющего увидеть универсальный аспект философии. Для понимания причин и характера интерпретаций сочинений философа тем или иным мыслителем используется методология ретроспективного моделирования философских школ и направлений.

Михаил Михайлович Тареев, русский философ второй половины XIX – начала XX века, принадлежит к направлению религиозной философии. К его главным трудам относятся: «Ис-

кушение Господа нашего Иисуса Христа», «Вероучение св. Иустина Мученика в его отношении к языческой философии», «Предание о переписке философа Сенеки с апостолом Павлом», «Основы христианства», «Цель и смысл жизни», «Истина и символы в области духа», «Нравственная трагедия социализма», «По вопросам гомилетики», «Из истории этики. Социализм. (Нравственность и хозяйство)», «Философия жизни», «Христианская философия», «Философия Евангельской истории», «Предел коллектива».

Философские воззрения М. М. Тареева формировались целым рядом, порой не близких друг к другу, направлений. Во-первых, на формирование мировоззрений философа основное влияние оказала традиция христианской мысли (сочинения отцов церкви, современные ему богословы), а также философские направления рубежа XIX–XX веков как в России, так и в Европе (Н. О. Лосский, В. Дильтей и др.). Из этого многопланового влияния и сформировалась оригинальная концепция М. М. Тареева.

В основе его философии лежит идея дуализма божественного и тварного бытия, который выражается в том, что человеческое сознание есть арена, на которой разворачивается борьба начала абсолютного и начала смертного, ничтожного. В борьбе этих двух начал М. М. Тареев видел трагедию человека. Он считал, что двойственность заложена в человеческую природу, человек вынужден существовать в несовершенном мире, его духовная жизнь идет параллельно с естественной «плотской» жизнью. Философ ищет формулу жизни, в которой, не «урезая» ничего в христианстве, нужно принять всю природную и общественно-историческую жизнь, при этом объединить религиозную жизнь и жизнь в социуме.

Исходя из дуализма человеческого бытия, М. М. Тареев предлагает свою теорию христианского познания через введение «субъективного метода духовной науки». Философ считает, что без личного индивидуального опыта нет мистического содержания в жизни христианина. Он пишет: «Христианская философия, нравственно-субъективная по своему методу и духовно-мистическая по типу религиозной мысли, – духовная философия, философия сердца, – это наша русская религиозная мысль» [21, с. 54]. Субъективные переживания для человека являются несомненными, они имеют высокую степень очевидности, и вот они оказываются методом построения отношений человека с действительностью.

Субъективный метод познания М. М. Тареев предлагает использовать и в изучении Евангельской истории: «Между евангельским образом Христа и нашими понятиями стоит апостольско-патристическое догматическое учение, которое заслоняет от нас простоту евангельской истины» [14, с. 7]. Философ считает, что изучать надо непосредственно первоисточник, чтобы найти «истину в ее исторической чистоте».

Еще одна тема привлекала философа, это тема самоуничтожения Христа, которой посвящена диссертация философа и первый том «Основ христианства». В предисловии автор пишет: «Эту задачу и преследует наше исследование об уничтожении Христа, служащее введением в изложение евангельской истории и учения» [14, с. 8]. М. М. Тареев говорит о самоуничтожении Христа как об апостольском учении, в то время как христианские догматы больше говорят о боговоплощении, о соединении двух природ, об исполнении воли Бога-Отца и т. д.

Профессор М. М. Тареев писал очень смело, его отличала честность и прямота высказываний. Независимость от христианских догматов и святоотеческой традиции была необходима мыслителю для свободного философствования, академические стены духовной школы его теснили: «Мы потеряли критерий церковного учения, мы потеряли способность различать между законообязательным в вероучении и личным мнением. Чего, чего у нас не выдавали, при посредстве святоотеческих цитат, за церковное учение! Наше богословие есть сплошная фальсификация христианского учения, прикрываемая принципом “отечества”» [21, с. 97]. Философ считал, что единого учения отцов нет, каждый богослов строит святоотеческие системы, выбирая элементы по своему разумению.

М. М. Тареев внес значительный вклад в русскую философию, и сегодня труды ученого следует более пристально изучать. М. М. Тареев был религиозным философом, его мысль развивалась на основе христианства, как, впрочем, и у других русских философов. Идеи мыслителя о преодолении разнородности духовного и естественного бытия, о необходимости личного опытного переживания христианства предвосхитили богословие последующих русских философов и положили начало ряду тенденций сторонников экзистенциалистского толкования Библии.

Философия М. М. Тареева вызывала критику со стороны его современников. На страницах журналов того времени разгорались жестокие споры. Смелые взгляды философа-бogo-

слова не могли остаться незамеченными. Его идеи критиковал В. В. Зеньковский, который интересен нам как религиозный мыслитель, автор трудов по истории русской философии, современник М. М. Тареева.

Зеньковский пишет о неполноте и недостаточности главной мысли М. М. Тареева о разнородности исторического социального бытия и духовной жизни человека [5, с. 2–3]. Серьезным недостатком философии М. М. Тареева В. В. Зеньковский считал отсутствие внимания к искупительной жертве Богочеловека и чрезмерное внимание к самоуничтожению. «В страданиях и смерти Спасителя, во всем Его подвиге М. М. Тареев видит лишь последнюю точку “истощания”» [5, с. 4]. Слава Бога соединяется с человеческим самоуничтожением. Здесь В. В. Зеньковский видит проявление онтологического дуализма М. М. Тареева. Он считает, что М. М. Тареев не смог раскрыть глубины двух соединенных, но неслиянных природ во Христе.

В. В. Зеньковский находит в трудах М. М. Тареева противопоставление царства Отца и царства Сына; он подвергает критике отношение его к церкви как к культурно-исторической форме; считает, что М. М. Тареев не видит в церкви мистического тела Христа. Он пишет о неправильном понимании М. М. Тареевым таинств церкви как символических действий, критикует отношение М. М. Тареева к аскетизму как символическому и ложному. В заключении своей статьи В. В. Зеньковский пишет: «Вся эта позиция не выражает ни нашего “пресветлого Православия” с его идеалом обожения и преображения, не отвечает и “естественной” проблематике культуры и творчества. Построения Тареева только тем и ценны, что они показывают, что на его путях нас ждет подлинный тупик, – и никакими обещаниями “свободы плоти” и представлением автономии всем естественным движениям этого не смягчить» [5, с. 15]. В. В. Зеньковский обращает внимание на односторонность богословия М. М. Тареева, которая состоит в том, что он позволил себе помыслить от личного опыта без церковного предания.

Другой его современник, так же как и В. В. Зеньковский, придерживается религиозной мировоззренческой позиции – В. В. Лаврский, ученик известного богослова профессора А. М. Бухарева, в своей статье в журнале «Миссионерское обозрение» в 1904 году обвиняет М. М. Тареева в отрицании действительности воскресения Христа: «...лишил нас ученый богослов веры в действительность Христова воскресения! Или и в самом деле подрывает веру в воскресение г. Тареев в статье своей, оставляя нам лишь надежду на продолжение личного бытия по смерти, а воскресение – даже и воскресение Христово – представляя только кажущимся, мнимым? Ведь есть же в настоящее время и философы, и богословы такие, что говорят о Боге, о бессмертии души, а на самом деле ни личного Бога, ни личного бессмертия, ни даже самой души не признают» [13, с. 180]. М. М. Тареев отвечает ему, чувствуя себя оскорбленным, в журнале «Богословский вестник», аргументация его эмоциональна и убедительна. Он пишет, что свои выводы В. В. Лаврский делает интуитивно, угадыванием, «читая между строк», а не на основании фактического материала и логики. В. В. Лаврского же смущает, что богослов нетрадиционно подходит к изложению христианского учения: называя себя богословом. М. М. Тареев ставит на самом деле философские вопросы, в частности вопросы нравственности, строит рассуждения по законам философии. В результате В. В. Лаврский уличает М. М. Тареева даже в ереси – отступлении от символа веры христианства.

Близкой позиции в оценке трудов М. М. Тареева по отношению к догматической формуле придерживается Георгий Флоровский – крупный религиозный мыслитель, для которого возврат к святоотеческой традиции был идеей, лежащей в основе его богословия. Он представляет М. М. Тареева самым крайним представителем морализма в русском богословии: «Образ Христа в начертании Тареева остается очень неясен. Не отвергая догматов и догматических формул, Тареев очень ограничивает их смысл и приложимость, спешит их отодвинуть, чтобы вернуться к “евангельской истине”, которую они для многих почти заслоняют. Но и самое Евангелие для Тареева не есть исторический образ Христа, а скорее некая символика Его жизни, “религиозно творческое изображение”, “символическое облачение евангельской идеи”. Это есть откровение Божественной жизни в ограниченности исторического бытия. Вот эту “евангельскую идею” Тареев и старается вскрыть и показать» [24, с. 557]. Георгий Флоровский видит в его философии радикальный противоисторизм, основанный на идее разорванности и разносторонности двух миров: внутреннего духовного и внешнего исторического. Так же как прочие богословы, Георгий Флоровский критикует отношение М. М. Тареева к церкви, он говорит, что мыслитель не чувствует духовной силы церкви и ее первостепенного значения для внутренней жизни человека.

Георгий Флоровский с сожалением констатирует, что М. М. Тареев в конце концов приходит к отрицанию святоотеческого наследия, которое является Святым Преданием церкви: М. М. Тареев тяготеет к греко-восточной концепции христианства и хочет освободить русское православие от «византийского ига», он предлагает сконцентрироваться больше на Слове Божию в текстах Священного Писания. В интимном опыте догмат не значим, считает М. М. Тареев.

В заключение Георгий Флоровский, подводя черту под оценкой богословской деятельности М. М. Тареева, пишет: «Он именно философ, “мудрец”, больше чем богослов. И “евангельская идея” является у него уже в достаточно своеобразном философском одеянии» [24, с. 564]. М. М. Тареев философствует из личного опыта, этим обусловлено, возможно, его одиночество: учеников у него нет, но его философия находила отклик у современников. Философия М. М. Тареева была философией «верующего сердца», как выражается Георгий Флоровский.

Оценка трудов М. М. Тареева не ограничивается критикой по поводу христианских догматов. Константин Александрович Смирнов, философ, священник, видный политический деятель, в статье «Имманентная философия христианства» (1914) высоко оценивает пятитомный труд М. М. Тареева «Основы христианства» [6, с. 12–35]. «За границей она (работа Тареева) уже получила должную оценку», – пишет К. А. Смирнов. По его словам, наконец-то появился труд, представляющий из себя некоторую систему религиозной мысли, очищенной от схоластики, идущую из личного религиозного мировоззрения, а не в рамках принятой церковной формулы. Интимное и субъективное изложение мысли, не претендующее на общественное принятие, но отстаивающее право свободного христианского переживания.

К. А. Смирнов выделяет наиболее яркие и характерные идеи М. М. Тареева. Во-первых, необходимость методологической реформы богословской науки: переход или даже возврат от средневековой схоластики к опытному богопознанию. Доказательства от разума – есть апологетический самообман, при этом страдает христианская наука.

«Наше богословие <...> подходит к религии совне», – пишет К. А. Смирнов. – «<...> оно обсуждает религию, как внешний фактор, всегда доказывает, защищает, приспосабливается к какому-нибудь умственному или историческому уровню. Новейшие апологеты тратят значительную часть своих усилий на доказательство, что традиционные религиозные представления могут быть согласованы со всеми действительно прочно установленными результатами научно-философского и даже, как это ни странно, естественно-научного исследования» [6, с. 65]. К. А. Смирнов видит в этом подмену, которую успешно преодолевает М. М. Тареев, опираясь в своем изложении религиозной мысли на личностный опыт, не разделяя христианские науки на догматическое и нравственное богословие. Евангелие – не система знаний, а факт божественного переживания опыта духовной жизни. Оно допускает опытную проверку. Евангелие вызывает богосыновнее самосознание, в котором высший критерий – религиозное убеждение. Это метод имманентного постижения по закону духовного родства.

Во-вторых, К. А. Смирнов отмечает революционную идею М. М. Тареева о том, что христианство – религия богочеловечества. М. М. Тареев формирует идею о внутреннем раскрытии божественной духовной жизни в условиях природно-исторического существования. М. М. Тареев вводит понятие религиозного искушения – движущей силы, нерва – «соединение в человеке абсолютного божественного начала с фактической ограниченностью наличных условий» [6, с. 69]. Не устоять – значит пожелать личного божественного совершенства, победа приходит через покорность в богосыновстве. Богосыновние искушения Христа – дело всей его жизни, которое раскрылось в искупительных страданиях. Христос явил исполнение религиозных чаяний человечества, примирил человека с Богом, реализовал богосыновнее самосознание в исторических условиях человеческой жизни и оправдал Бога.

К. А. Смирнов обращает внимание в труде М. М. Тареева на отношение к чудесам, которые творит Христос. Они не могут быть основанием христианской веры, и напрасно апологеты кинулись доказывать рационалистам факт чуда. Чудеса творятся Христом не ради их чудесности, а ради смысла и значения для евангельской истории. Конечно, чудеса имеют огромное значение для истории Христа, они возводят внимание человека от символа чуда к невидимой духовной жизни и ставят его выше чудес.

Христос – единственный человек, живший всецело для дела Божия, поэтому профессор М. М. Тареев, пишет К. А. Смирнов, выдвигает новый прием объяснения евангельской истории, «раскрывая ее внутреннюю последовательность, ее разума, ее духа. И этот прием с полным правом можно назвать подлинной “философией евангельской истории”» [6, с. 25].

В-третьих, К. А. Смирнов поддерживает М. М. Тареева в том, что институт церкви в тот или иной исторический период тяготеет к самодовлеющей ценности, увековечиванию своей формы, при этом христианская свобода заменяется рабством и духовная жизнь – идолопоклонством формы. Он хотел бы видеть церковь в форме, близкой к времени первых христиан и в то же время вписывающейся в культуру современности, не урезая ее, принимая всю природную общественно-историческую жизнь во всей полноте и свободе ее естественных законов. Только в полноте и свободе плотской жизни может быть точка опоры для небесных порывов духа. Но как сочетать свободу христианского духа и свободу плоти? Интимно-религиозная жизнь человека и условно-общественная – две разнородные формы. Они перпендикулярны друг другу. В этом условии высшей гармонии их взаимодействия. Победа добра над злом возможна лишь потому, что эти формы разнородны. М. М. Тареев задает вопрос: не настало ли время христианству со своей небесной чистотой сочетаться с землей, послужить земле? Он говорит, что промедление в этом вопросе может вылиться в пустословие христианства.

В конце своего исследования К. А. Смирнов, сопоставляя философию М. М. Тареева с философией Вл. Соловьева, усматривает общую цель «положительного всеединства» и идею «богочеловечества». Он отмечает большую заслугу профессора М. М. Тареева в том, что он говорит о религиозной тайне не как о мертвой, отвлеченной, но раскрывающейся в человеческом опыте и религиозном познании, в этом случае опирается на опыт. Религиозная философия как высшее религиозное знание есть теоретическая организация и систематизация религиозного опыта. В этом состоит отличие философии М. М. Тареева от философии Вл. Соловьева. Христианская философия не область философского гнозиса, а область живой психологии. В этих идеях заключается неизмеримо большая заслуга профессора М. М. Тареева перед русской религиозной мыслью [6, с. 35]. Таким образом, К. А. Смирнов дает высокую оценку трудам М. М. Тареева и значимость его философских концепций.

Иная точка зрения представлена более поздними авторами, стоящими на более абстрактной секуляризированной позиции. Сергей Сергеевич Аверинцев, советский и российский филолог, историк культуры, философ, характеризует философию М. М. Тареева как реформаторскую. В его идеях он усматривает идеи протестантизма. М. М. Тареев критически смотрит на синтез христианства и существования человека в социуме: он не признает идеи христианской семьи или христианской культуры. Невозможно приспособить «духовное к естественному», по словам М. М. Тареева. «В своей защите прав естественной жизни перед лицом религии Тареев иногда приближается к Розанову, однако решительно отвергает его требование религиозного освящения семьи; по мнению Тареева, стихию семьи и пола (как и стихию государственности) необходимо всецело освободить от “культы” и предоставить “культуре”» [1]. С. С. Аверинцев критикует восстание М. М. Тареева против традиционного «аскетико-символического» сосуществования религии и жизни, где не может быть «априорного теоретического рецепта». Христианин берет на себя ответственность за обе традиции, которые исторически разошлись, – церковную и культурную, он не может не чувствовать некоторую фальшь. Человек, который дерзнул соединить два этих начала через более четкое их противопоставление, должен смотреть на жизнь не снаружи, а изнутри. Между нами и образом Христа в евангелии, по М. М. Тарееву, стоит «апостольско-патристическое догматическое учение», которое заслоняет от человека истину. М. М. Тареев старается подойти к сущности христианства, пишет С. С. Аверинцев, не через платоническую спекуляцию, как Вл. Соловьев, а через «человечески-историческую» реальность.

В целом С. С. Аверинцев отмечает самобытность мыслей М. М. Тареева и усматривает в них тенденции «религиозного экзистенциализма» и «диалектической теологии».

В 90-е годы появляется несколько диссертаций, в которых так или иначе рассматривается философия М. М. Тареева. Это уже оценка с позиции секулярной, не религиозной. И. В. Гальковская в своей диссертации «Православная академическая антропология: В. И. Несмелов и М. М. Тареев» (1995), анализируя работы историков о философских взглядах М. М. Тареева, отмечает, что не со всеми выводами этих авторов можно согласиться [3]. Она раскрывает антропологическую систему М. М. Тареева, которая, отгалкиваясь от антирационалистического онтологизма Шеллинга, предлагает новые варианты анализа внутреннего человека через религиозный интуитивизм и показывает, что этот подход находится в русле русской идеалистической философии славянофилов.

И. В. Гальковская отмечает, что М. М. Тареев сочетает в своей философии антирационализм и антиматериализм, считая, что материализм не может объяснить трагизм человеческо-

го бытия и его уникальность среди других живых существ. Общефилософская проблема смысла бытия не стоит перед христианской антропологией, которая видит смысл жизни в спасении, и именно учение о спасении является фундаментальной проблемой в трудах М. М. Тареева. Поставив в центр своего мировоззрения Бога, религиозная философия вращается вокруг этой константы, и внутренний мир человека раскрывается только в связи с этой константой, т. е. с Богом. Автор диссертации отмечает пронизанность антропологических взглядов М. М. Тареева экзистенциальными мотивами, так как спасение есть не что иное, как преодоление человеком своей сущностной природы с акцентом на эмоциональную глубину. И. В. Гальковская подчеркивает, что М. М. Тареев рассматривает человека как существо нравственное, осуществляющее связь с Богом через эмоциональное интуитивное переживание, и это является фундаментом его трудов по антропологии. Здесь ему приходится нарушить благоговение перед Преданием церкви, так как мыслитель приходит к выводу, что личные духовные переживания могут радикально противостоять историческому опыту, сохранившемуся в культурных памятниках.

Фундаментальные антропологические формулы определяют и научные методы, которыми пользуется философ. И. В. Гальковская определяет этот метод в работах М. М. Тареева как анализ христианского опыта изнутри, метод интуиции, воссоздание образа Христа по Евангелию. Христианскую любовь, богосыновство мыслитель ставит выше человеческой разумности. Однако автор диссертации видит антропологическую концепцию М. М. Тареева более философской, нежели богословской, и одним из главных достоинств трудов мыслителя видит в «попытке соединить философию, религию и нравственность в некую синтетическую теорию, которая раскрывала бы особенности природы человека и его положения в обществе» [4].

Точку зрения И. В. Гальковской вполне разделяет А. В. Аккуратнов в своей диссертации «Философия религиозного реформаторства в духовно-академических школах России: В. И. Несмелов и М. М. Тареев» (2005 год) [2]. Он также с недоверием относится к выводам некоторых предшественников, изучающих философию М. М. Тареева. А. В. Аккуратнов считает, что М. М. Тареев трудился над формированием новой теодицеи, исходя из новых условий, в которых оказалось православие. Как мы видим, автор диссертации вписывает философию М. М. Тареева в контекст истории и придает ей социальную значимость и актуальность. Эту задачу можно выполнить через модернизацию идеологии, и это не обязательно противопоставляет разум по отношению к вере, в отличие от точки зрения А. Б. Черткова, сформулированной в его статье «Православная философия и современность» (1989 год) [25]. А. В. Аккуратнов, как и И. В. Гальковская, приходит к выводам, что М. М. Тарееву присуща «антиисторическая ориентация экзистенциалистского толка» [2]. Человек в его системе – активно действующее живое существо. В то же время А. В. Аккуратнов отмечает усиление элемента мистической интуиции и отход от догматического богословия в область философии.

Работа А. В. Аккуратнова интересна тем, что он показал, насколько антропологическая концепция М. М. Тареева сочетается с европейской, особенно с немецкой философией. Он анализирует влияние рационалистических, позитивистских и материалистических европейских концепций на становление собственных взглядов М. М. Тареева. Автор утверждает, что именно поиск адекватных методов исследования веросознания заставляет М. М. Тареева обратиться к методологии немецких философов. Русский философ интересуется концепцией И. Канта и отмечает его в качестве предтечи этической религии. Главное влияние кантианства и неокантианства автор диссертации видит в формировании метода философствования М. М. Тареева.

А. В. Аккуратнов обращает внимание также на то, что бергсоновские идеи относительно интуиции как формы познания составляют суть субъективного метода, который избирает для своего исследования М. М. Тареев, считая его единственно верным способом постижения человеческих чувств. Таким образом, философская концепция М. М. Тареева складывается в русле пострационалистической европейской традиции.

Подводя итоги своего исследования, А. В. Аккуратнов говорит о новаторских концепциях в антропологии М. М. Тареева, о его попытке разрушить косность традиционного православия, использовать в философском анализе исследование духовного опыта отдельного человека, совокупность психологических феноменов: самоуничтожения, богосыновства, отношение к страданиям, христианской любви и вере. Для решения антропологических проблем М. М. Тареев использует синтез религии и философии.

Таким образом, современным ученым интересна антропологическая концепция М. М. Тареева, а также его методология в изучении этого вопроса. Представляет интерес также идеи

М. М. Тареева относительно аксиологии. Обратимся в связи с этим к работам Татьяны Александровны Тореевой. В своей диссертации «Концепция ценностей в философии М. М. Тареева» она отмечает, что центром религиозно-философских исканий М. М. Тареева стала экзистенциально-антропологическая и аксиологическая проблематика [23]. «Трансцендентная аксиология» М. М. Тареева сохраняла божественную доминанту, что определило дихотомию природы и сущности ценностей, пишет автор диссертации. С одной стороны, М. М. Тареев определял ценности как то, что удовлетворяет потребности человека в области его исторического существования. С другой стороны, ценности предстают в его концепции как выражение присутствия божественного в человеческом. Для М. М. Тареева экзистенция связана с бытием человека в координатах исторического времени. Ценности регулируют именно экзистенциальный аспект бытия человека, выполняя гносеологическую, коммуникативную, регулятивную функции. Автор диссертации показывает, как М. М. Тареев постепенно переходит от ортодоксального богословия к христианскому экзистенциализму с элементами феноменологического и герменевтического анализа.

Татьяна Александровна Тореева подчеркивает революционность взглядов М. М. Тареева на содержание христианской традиции. Он видел необходимость «возвращения» христианства в область повседневного индивидуального бытия в качестве доминирующей ценности, предлагал превратить богословие в «подлинную науку жизни», через синтез веры и знания. Это требовало пересмотра концепции теодицеи и антроподицеи.

Диссертация Т. А. Тореевой показывает, как аксиология мыслителя определяет направленность и качество возрастания человека в истории до духовной свободы и способности к творческой самоактуализации.

Еще один интересный труд о М. М. Тарееве, охватывающий несколько важных аспектов его философии – это монография Александра Иосифовича Бродского «Михаил Тареев». В ней глубоко и многосторонне анализируется учение русского философа и богослова. А. И. Бродский отмечает главный методологический принцип трудов М. М. Тареева – это прямой и честный взгляд на жизнь и христианство, смелая оценка деятельности церкви, теологического образования в России и социально-политических процессов. При этом М. М. Тареев сохраняет верность «духу Священного Писания», «все его творчество – это стремление вырваться из стен семинарий и академий, пойти по пути свободного философствования, превратить богословскую науку в увлекательную философию жизни, в ясную “практическую мудрость”» [3, с. 8]. А. И. Бродский пишет, что М. М. Тареев видит драматическим состояние христианина при решении задачи соотношения любви к Богу и к «миру». М. М. Тареев ищет «форму жизни», которая без «урезывания» могла бы объединить эти два разных силовых поля, и, по мнению А. И. Бродского, нашел ее. Автор монографии сожалеет, что «мир» до сих пор не оценил этого открытия [3, с. 9].

А. И. Бродский отмечает одиночество философа, отсутствие учеников и многочисленную критику его идей современниками [3, с. 13]. Сама философия у М. М. Тареева превращается в форму морального сознания [3, с. 27], а система ценностей иерархична. А. И. Бродский в своей монографии пишет, что, анализируя религиозность, М. М. Тареев приходит к вопросу соотношения морали и религии и считает их родственными по своим истокам, они являются продолжением человеческой свободы и самосознания и должны друг друга дополнять, так как религия – это отношение человека к универсуму, а мораль – отношение к обществу людей [3, с. 31–33]. Многие современники М. М. Тареева считали его философию пессимистической [3, с. 83], но А. И. Бродский считает, что «христианский пессимизм Тареева не только не отрицает деятельности во имя прогресса, но и по-своему обосновывает ее, что является довольно редким явлением в зараженной трагическим восприятием жизни и бессознательной тягой к насилию религиозно-экзистенциальной философии XX в.» [3, с. 83].

Подводя итоги, отметим, что изучение трудов М. М. Тареева можно условно разделить на два этапа: первый – реакция его современников – отечественных мыслителей и русских зарубежных историков; второй – в виде статей и диссертаций авторов постсоветского периода.

Несмотря на то что исследователей творчества М. М. Тареева не так и много, все же мы можем выделить интерес комментаторов к двум основным проблемам, исследуемым философом: во-первых, это соотношение богословия и философии – вечная проблема для мыслителей, так как с древности водораздел философии и богословия вызывал дискуссию. М. М. Тареев в своем творчестве, как это показывают исследователи, пытался развести предмет, цели и средства философского и богословского творчества.

Во-вторых, исследователей интересует антропологическая концепция философа. Одной из отличительных особенностей русской философии является ее антропоцентризм, и М. М. Тареев, как русский мыслитель, не мог обойти эту тему, более того, все исследователи подчеркивают центральное значение проблемы человека в его творчестве.

Указанные выше исследовательские парадигмы авторов, пишущих о М. М. Тарееве, не исчерпывают всего его философского наследия. Еще ждет своих исследователей подробное изучение гносеологии и социальной философии М. М. Тареева. Для этой работы базис уже есть.

Так же мы можем отметить следующую закономерность: в начале XX века комментаторы в основном останавливаются на богословских аспектах в работах философа, а на рубеже XX–XXI веков горизонты интерпретаций идей М. М. Тареева расширяются и выходят за пределы понимания философа только лишь как религиозного мыслителя, что, как нам думается, в будущем даст возможность выявить новые грани понимания и развития концепций М. М. Тареева.

Список литературы

1. *Аверинцев С. С.* Тареев // *София-Логос. Словарь.* URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Averincev/sofija-logos-slovar/182 (дата обращения: 10.12.2018).
2. *Аккуратнов А. В.* Философия религиозного реформаторства в духовно-академических школах России: В. И. Несмелов и М. М. Тареев : автореферат. URL: <http://www.dissercat.com/content/filosofiya-religioznogo-reformatorstva-v-dukhovno-akademicheskikh-shkolakh-rossii-vi-nesmelo> (дата обращения: 12.12.2018).
3. *Бродский А. И.* Михаил Тареев // *Избранное: Философия жизни / Михаил Тареев. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2019. 400 с.*
4. *Гальковская И. В.* Православная академическая антропология: В. И. Несмелов и М. М. Тареев : автореферат. URL: <http://www.dissercat.com/content/pravoslavnaya-akademicheskaya-antropologiya-v-i-nesmelov-i-m-m-tareev> (дата обращения: 12.12.2018).
5. *Зеньковский В., прот.* Проблемы культуры в русском богословии. М. М. Тареев // *Вестник русского студенческого христианского движения. Париж, 1953. № 28, III. С. 2–15.*
6. *Смирнов К. А.* Имманентная философия христианства // *Русская мысль. М., 1914. Год тридцать пятый, кн. VI. С. 62–84 ; Год тридцать пятый, кн. VII. С. 12–35.*
7. *Тареев М. М.* Вероучение св. Иустина мученика в его отношении к языческой философии / М. М. Тареев // *Вера и разум. Журнал богословско-философский. 1893. № 15.* URL: http://www.odinblago.ru/tareev_iustin (дата обращения: 07.01.2020).
8. *Тареев М. М.* Жизнь и учение Христа. Ч. I. Философия Евангельской истории. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_zhizn_1 (дата обращения: 07.01.2020).
9. *Тареев М. М.* Из истории этики. Социализм. (Нравственность и хозяйство). URL: http://www.odinblago.ru/tareev_socializm (дата обращения: 07.01.2020).
10. *Тареев М. М.* Испытания Господа нашего Иисуса Христа. Комментарий на Мф. IV, 1–11; Мр. I, 12–13; Лук. IV, 1–13 / М. М. Тареев. М., 1900. URL: <http://odinblago.ru/iskushenia> (дата обращения: 07.01.2020).
11. *Тареев М. М.* Истина и символы в области духа. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_tom4/istina (дата обращения: 07.01.2020).
12. *Тареев М. М.* Нравственная трагедия социализма. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_nravstv_tragedia (дата обращения: 07.01.2020).
13. *Тареев М. М.* О действительности Христова Воскресения. (Ответ прот. В. Лаврскому) // *Богословский вестник (июнь, 1904). С. 180.* URL: http://odinblago.ru/tareev_filosofia_zhizni/6 (дата обращения: 06.12.2018).
14. *Тареев М. М.* Основы христианства : в 5 т. Т. 1. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t1/1 (дата обращения: 07.01.2020).
15. *Тареев М. М.* Основы христианства : в 5 т. Т. 3. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t3/3 (дата обращения: 19.01.2020).
16. *Тареев М. М.* Основы христианства : в 5 т. Т. 4. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t4/4 (дата обращения: 23.01.2020).
17. *Тареев М. М.* По вопросам гомилетики. URL: http://www.odinblago.ru/voprosam_gomiletiki (дата обращения: 07.01.2020).
18. *Тареев М. М.* Предание о переписке философа Сенеки с апостолом Павлом. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_perepiska (дата обращения: 07.01.2020).
19. *Тареев М. М.* Предел коллектива. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_predel (дата обращения: 07.01.2020).
20. *Тареев М. М.* Философия жизни. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_filosofia_zhizni (дата обращения: 07.01.2020).

21. Тареев М. М. Христианская философия. URL: http://www.odinblago.ru/tareev_filosof_1/2 (дата обращения: 07.01.2020).
22. Тареев М. М. Цель и смысл жизни. URL: http://www.odinblago.ru/cel_i_smysl_zhizni (дата обращения: 07.01.2020).
23. Тореева Т. А. Концепция ценностей в философии М. М. Тареева : автореферат. URL: <http://www.disscat.com/content/kontsepsiya-tsennostei-v-filosofii-mm-tareeva> (дата обращения: 12.12.2018).
24. Флоровский Г. В. Пути русского богословия. М. : Институт русской цивилизации, 2009. 848 с.
25. Чертков А. Б. Православная философия и современность. Рига, 1989. С. 34–35.

M. M. Tareev's philosophical heritage in the assessment of Russian thinkers

V. V. Malinina

postgraduate student of the Department of history of philosophy, Ural Federal University n. a.
the First President of Russia B. N. Yeltsin. Russia, Yekaterinburg. E-mail: malinina66@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the philosophical heritage of Mikhail Tareev – a Russian theologian and religious philosopher. The originality of his thoughts caused confusion among his contemporaries, he was criticized, and thinkers of the late XX – early XXI century see in the philosophical concepts of M. M. Tareev trends of religious existentialism and dialectical theology. Modern philosophers and young scientists have moved from criticism to the study of his ideas. The appeal to traditional values in modern society, the concern about the loss of the cultural code gives an occasion to reveal insufficiently researched pages of Russian thought. The purpose of the article is to update the ideas of M. M. Tareev, to clarify the continuity of his concepts with the previous and subsequent philosophy. The methodology is based on the principle of historicism, semiotic and hermeneutic analysis of critical texts about M. M. Tareev. The article lists the main works and philosophical ideas of the thinker, criticism from his contemporaries and a few works of his supporters. Modern scientists return with interest to the pre-revolutionary pages of Russian religious thought. In the 90s, a number of dissertations written that in one way or another affected the work of the philosopher. As a conclusion, it should be noted that there are some studies of M. M. Tareev's anthropological views, his "transcendent axiology", religious and philosophical system of values, there are studies of M. M. Tareev's ideas on the reform of academic schools, in particular, in the field of methodology. His subjective method of studying the moral philosophy of Christianity is interesting, but M. M. Tareev's epistemology and social philosophy is still waiting for its researchers. At the same time, the analysis of critical texts about M. M. Tareev in history has shown the expansion of horizons of interpretation of his ideas, starting from the theological position, ending with the exit from the religious paradigm. The materials of the article are applicable in the course of teaching a course of Russian philosophy or religious philosophy.

Keywords: Russian philosophy, religious philosophy, Orthodox worldview, Christianity, M. M. Tareev.

References

1. Averincev S. S. *Tareev* [Tareev] / Sofia-Logos. Dictionary. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Averincev/sofija-logos-slovar/182 (date accessed: 10.12.2018).
2. Akkuratnov A. V. *Filosofiya religioznogo reformatorstva v duhovno-akademicheskikh shkolakh Rossii: V. I. Nesmelov i M. M. Tareev : avtoreferat* [Philosophy of religious reformation in spiritual and academic schools of Russia: V. I. Nesmelov and M. M. Tareev : abstract]. Available at: <http://www.disscat.com/content/filosofiya-religioznogo-reformatorstva-v-dukhovno-akademicheskikh-shkolakh-rossii-vi-nesmelo> (date accessed: 12.12.2018).
3. Brodskij A. I. *Mihail Tareev* [Mikhail Tareev] // *Izbrannoe: Filosofiya zhizni* – Selected works: Philosophy of life / Mikhail Tareev. M. ; SPb. Center for humanitarian initiatives. 2019. 400 p.
4. Gal'kovskaya I. V. *Pravoslavnaya akademicheskaya antropologiya: V. I. Nesmelov i M. M. Tareev : avtoreferat* [Orthodox academic anthropology: V. I. Nesmelov and M. M. Tareev : abstract]. Available at: <http://www.disscat.com/content/pravoslavnaya-akademicheskaya-antropologiya-v-i-nesmelov-i-m-m-tareev> (date accessed: 12.12.2018).
5. Zen'kovskij V., prot. *Problemy kul'tury v russkom bogoslovii. M. M. Tareev* [Problems of culture in Russian theology] // *Vestnik russkogo studenteskogo hristianskogo dvizheniya* – Herald of the Russian student Christian movement. Paris. 1953. No. 28, III. Pp. 2–15.
6. Smirnov K. A. *Immanentnaya filosofiya hristianstva* [Immanent philosophy of Christianity] // *Russkaya mysl'* – Russian thought. M. 1914. Year thirty-fifth, book VI. Pp. 62–84; Year thirty-fifth, book VII. Pp. 12–35.
7. Tareev M. M. *Verouchenie sv. Iustina muchenika v ego otnoshenii k yazycheskoj filosofii* [Doctrine of the Holy Justin Martyr in his relation to pagan philosophy] / M. M. Tareev // *Vera i razum. Zhurnal bogoslovsko-filosofskij* – Faith and reason. Journal of theology and philosophy. 1893. No. 15. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_justin (date accessed: 07.01.2020).

8. Tareev M. M. *Zhizn' i uchenie Hrista. Ch. I. Filosofiya Evangel'skoj istorii* [Life and teaching of Christ. Pt. I. Philosophy of Evangelical history]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_zhizn_1 (date accessed: 07.01.2020).
9. Tareev M. M. *Iz istorii etiki. Socializm. (Nravstvennost' i hozyajstvo)* [From the history of ethics. Socialism. (Morality and economy)]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_socializm (date accessed: 07.01.2020).
10. Tareev M. M. *Iskusheniya Gospoda nashego Iisusa Hrista. Kommentarij na Mf. IV, 1-11; Mr. I, 12-13; Luk. IV, 1-13* [Temptations of our Lord Jesus Christ. Comment on Mt. IV, 1-11; Mr. I, 12-13; Luke. IV, 1-13] / M. M. Tareev. M. 1900. Available at: <http://odinblago.ru/iskushenia> (date accessed: 07.01.2020).
11. Tareev M. M. *Istina i simvoly v oblasti duha* [Truth and symbols in the field of spirit]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_tom4/istina (date accessed: 07.01.2020).
12. Tareev M. M. *Nravstvennaya tragediya socializma* [Moral tragedy of socialism]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_nravstv_tragedia (date accessed: 07.01.2020).
13. Tareev M. M. *O dejstvitel'nosti Hristova Voskreseniya. (Otvjet prot. V. Lavrskomu)* [About the reality of Christ's Resurrection. (Reply to Archpriest V. Lavrsky)] // *Bogoslovskij vestnik* – Theological herald (June, 1904). P. 180. Available at: http://odinblago.ru/tareev_filosofia_zhizni/6 (date accessed: 06.12.2018).
14. Tareev M. M. *Osnovy hristianstva : v 5 t. T. 1* [Fundamentals of Christianity: in 5 vols. Vol. 1]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t1/1 (date accessed: 07.01.2020).
15. Tareev M. M. *Osnovy hristianstva : v 5 t. T. 3* [Fundamentals of Christianity: in 5 vols. Vol. 3]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t3/3 (date accessed: 19.01.2020).
16. Tareev M. M. *Osnovy hristianstva : v 5 t. T. 4* [Fundamentals of Christianity: in 5 vols. Vol. 4]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_hrist_t4/4 (date accessed: 23.01.2020).
17. Tareev M. M. *Po voprosam gomiletiki* [On homiletics]. Available at: http://www.odinblago.ru/voprosam_gomiletiki (date accessed: 07.01.2020).
18. Tareev M. M. *Predanie o perepiske filozofa Seneki s apostolom Pavlom* [Legend of the correspondence of the philosopher Seneca with the Apostle Paul]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_perepiska (date accessed: 07.01.2020).
19. Tareev M. M. *Predel kolektiva* [Limit of the collective]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_predel (date accessed: 07.01.2020).
20. Tareev M. M. *Filosofiya zhizni* [Philosophy of life]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_filosofia_zhizni (date accessed: 07.01.2020).
21. Tareev M. M. *Hristianskaya filosofiya* [Christian philosophy]. Available at: http://www.odinblago.ru/tareev_filosof_1/2 (date accessed: 07.01.2020).
22. Tareev M. M. *Cel' i smysl zhizni* [Goal and meaning of life]. Available at: http://www.odinblago.ru/cel_i_smysl_zhizni (date accessed: 07.01.2020).
23. Toreeva T. A. *Koncepciya cennostej v filosofii M. M. Tareeva : avtoreferat* [The concept of values in the philosophy of M. M. Tareev : abstract]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/kontseptsiya-tsen-nostei-v-filosofii-mm-tareeva> (date accessed: 12.12.2018).
24. Florovskij G. V. *Puti russkogo bogosloviya* [Ways of Russian theology]. M. Institute of Russian civilization. 2009. 848 p.
25. Chertkov A. B. *Pravoslavnaya filosofiya i sovremennost'* [Orthodox philosophy and modernity]. Riga. 1989. Pp. 34-35.

Аудиторная профессионализирующая деятельность студентов математического факультета педвуза*

Л. П. Латышева¹, А. Ю. Скорнякова², Е. Л. Черемных³

¹кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0003-0364-3098. E-mail: lublat@mail.ru

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0001-9788-7514. E-mail: skornyakova_anna@mail.ru

³кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики обучения математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0003-1224-6852. E-mail: cheremnyh.e@inbox.ru

Аннотация. В статье анализируется специфика формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики на базе концепции аудиторной профессионализирующей деятельности студентов математического факультета с учетом требований Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов. Предполагается, что реализация указанной концепции будет способствовать повышению мотивации учебной деятельности студентов, интереса к профессии педагога и уровня сформированности профессиональных компетенций. Целью данной статьи является теоретический анализ проблемы выделения *методологической основы* профессионализирующей деятельности студентов в процессе изучения математических и методико-математических дисциплин и конкретизация путей ее решения.

На основе теоретического анализа психологической, педагогической и учебно-методической литературы, изучения и обобщения опыта работы преподавателей математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) приведено описание понятия «профессионализирующая деятельность студента»; представлены методологические компоненты концепции формирования методических компетенций студентов математического факультета на основе включения их в аудиторную профессионализирующую деятельность. В частности, выделяются три характеристики профессиональной компетентности: содержательная, технологическая и личностная, состав которых интерпретируется применительно к процессу обучения математическим дисциплинам. Приведен пример согласования учебного плана по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки: «Математика» и «Дополнительное образование») с этапами реализации профессионализирующей деятельности; даны рекомендации по использованию форм и методов учебной деятельности для целенаправленного развития профессиональных качеств будущего педагога школьного дополнительного математического образования.

В течение 2013–2019 гг. некоторые составляющие представленной концепции были апробированы в практике подготовки студентов бакалавриата и магистратуры; в частности, установлено, что студентами проявлен неподдельный интерес и дана положительная оценка их участия в аудиторной профессионализирующей деятельности; первоначальный опыт практического внедрения основных положений разработанной концепции на математическом факультете ПГГПУ показал, что соответствующие идеи заслуживают широкого распространения в практике вузовского обучения.

Ключевые слова: профессионализирующая деятельность студента, компетенции будущего учителя математики, дескрипторы специальных компетенций, дополнительное математическое образование, обучение математике в педагогическом вузе.

© Латышева Л. П., Скорнякова А. Ю., Черемных Е. Л., 2020

* Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ПГГПУ и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Профессионализирующая деятельность студентов как средство формирования методических компетенций будущих учителей математики».

Важным направлением в развитии высшего образования является сближение планируемых результатов освоения образовательных программ с требованиями профессиональных стандартов, подразумевающее подготовку специалистов, не только получивших в процессе обучения навыки и опыт профессиональной деятельности, но и обладающих сформированной готовностью к ее осуществлению в быстро меняющихся условиях реальной действительности и потенциалом к саморазвитию. Достаточно высокая планка, обозначенная в требованиях стандарта «Педагог» [16], свидетельствует о необходимости усиления практико-ориентированной составляющей в подготовке учителя, включения студентов на протяжении всех этапов обучения в вузе (бакалавриат и магистратура) в деятельность, направленную на приобретение первичного опыта решения профессиональных задач, развитие свойств и качеств личности, необходимых для квалифицированного выполнения в будущем трудовых функций. Такую деятельность будем называть *профессионализирующей* [9, с. 72]. Использование данного термина для обозначения объекта анализа считаем оправданным, так как в нашем исследовании основное внимание уделено деятельностному аспекту многогранного интегративного процесса, который в педагогике и психологии принято называть «профессионализацией», «профессиональным становлением (воспитанием, развитием)» и т. п. [1; 2; 3; 4; 13]. Кроме того, сложившийся в течение двух последних десятилетий на математическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета опыт по развитию профессионализирующей среды [6] имеет свои особенности, что требует теоретического осмысления и обобщения в свете новых тенденций развития педагогического образования.

Профессионализирующая деятельность призвана обеспечить поэтапное «вхождение» обучающегося в профессию, формирование у него основ профессиональной компетентности как совокупности качеств, необходимых для успешного педагогического труда [2; 3]. В этой связи возникает задача разработки целостной концепции названной деятельности студентов в процессе обучения в педвузе и системы мониторинга формирования их методических компетенций. Выделим в контексте названной задачи *аудиторную профессионализирующую математическую и методическую учебную деятельность*, целью которой является получение знаний, умений и опыта, напрямую связанных с овладением профессией, и осуществляемую в процессе изучения профильных и специальных дисциплин, прохождения практик в соответствии с учебным планом и образовательной программой.

Рассматривая профессионализирующую деятельность будущих бакалавров и магистров педобразования на основе компетентностного подхода, полезно выделить три составляющих компонента профессиональной компетентности:

- специфические знания о целях, содержании, объектах и средствах деятельности педагога;
- специальные умения, полученные на подготовительном, исполнительском, итоговом этапе учебной педагогической деятельности;
- свойства личности и характера, необходимые для осуществления педагогического процесса и получения требуемых результатов.

Поэтому по аналогии с выделенными В. А. Тестовым аспектами [19, с. 65] в профессиональной компетентности учителя математики можно выделить три ее характеристики:

- содержательную (наличие специальных математических знаний);
- технологическую (владение методами обучения математике);
- личностную (обладание некоторыми чертами личности).

Хотя математическая подготовка учителя математики многие годы является предметом анализа крупных ученых нашей страны, однако лишь сравнительно недавно (С. И. Калинин, А. Г. Мордковичем, И. Д. Пехлецким, Е. И. Смирновым, В. А. Тестовым и др.) была осознана необходимость учета в стратегии обучения математике всех трех указанных характеристик.

Изучение наиважнейших математических структур является отличительной особенностью профессиональной направленности подготовки студентов педагогического вуза. В связи с этим *содержательная* характеристика профессиональной компетентности будущего учителя математики предполагает выдвигание на первый план взаимосвязи той или иной учебной математической дисциплины с соответствующим школьным предметом. Такая взаимосвязь способствует целенаправленности изучения и сознательности усвоения обучающимися вузовского курса. Сама структура математических курсов, как правило, позволяет естественным образом повторять на более высоком уровне сведения о математических структурах и

устанавливать новые связи между старыми знаниями на основе спиралевидного построения учебных программ.

Технологическую характеристику профессиональной компетентности учителя математики, прежде всего, формирует специальная методическая подготовка студента педагогического вуза. Вместе с тем неотъемлемой частью этой характеристики является и качество математической подготовки. Поэтому в рамках преподавания математики в педвузе наряду с развитием широкого научного кругозора и высокого уровня математической культуры студентов необходимо обеспечить ознакомление их с приемами и методами изучения математических понятий в школе. Особенность образовательного процесса, когда все математические курсы и все виды учебной работы способствуют проявлению технологической характеристики профессиональной компетентности будущего педагога, позволяет перевести студентов с самого начала учебы с позиции школьника на позицию учителя, что, в свою очередь, придает их подготовке ярко выраженный творческий характер.

Существенное значение для продуктивной профессиональной деятельности учителя математики имеет **личностная** характеристика профессиональной компетентности. Роль математики в этом плане состоит в том, что формирование математических структур мышления позволяет совершенствовать не только математические, но и общие способности, ум человека, его личность в целом. Математическому мышлению присущи все свойства научного мышления (логичность, способность к обобщению, гибкость, рациональность и др.). Поэтому при обучении вузовской математике можно развить все эти качества [5; 18; 19].

С учетом названных выше характеристик можно выделить компоненты, составляющие **методологическую основу** профессионализирующей деятельности студентов в процессе изучения математических и методико-математических дисциплин. Выбор указанного процесса в качестве объекта анализа обусловлен тем, что формирование профессиональных компетенций обучающихся через выстраивание сквозной «профессионально-методической» линии на занятиях по математическим курсам и включение в них элементов профессионализирующего содержания в реальной практике обучения не регламентируется стандартами или иными нормативными документами и остается «доброй волей» преподавателя. Названные компоненты объединим в перечень следующих положений.

I. Формирование в рамках обучения математическим дисциплинам специальной профессиональной компетенции в предметной области «Математика»: 1) владение базовыми понятиями и методами фундаментальных математических теорий; 2) владение культурой математического мышления и понимание методологии математики; 3) способность использовать математические модели и методы в решении профессионально-ориентированных задач (в том числе на основе применения компьютерных технологий).

II. Рассмотрение опирающихся на идеи системной концепции структурно-количественного анализа процесса обучения и имеющих универсальный методологический характер проблем методики преподавания математики (в качестве тем дисциплин по выбору). Примерами могут служить следующие темы и вопросы для обсуждения.

Оценка сложности и трудности учебной информации (Оценка сложности и трудности учебных математических текстов. Вариация сложности учебных математических текстов. Оценка сложности и трудности учебных математических задач) [14, с. 63–88; 15, с. 66–93].

Способы математических рассуждений, их описание, моделирование и применение (Способы математических рассуждений, их обоснование и описание. Общенаучные схемы рассуждений. Общематематические схемы рассуждений. Специфические для курса математического анализа схемы рассуждений) [14, с. 41–44].

Формирование математико-методологических умений (Методологические компоненты содержания математического образования. Математико-методологические умения как дидактическая категория. Критерии сформированности математико-методологических умений. Формирование комплекса математико-методологических умений студентов в изучении приложений основных структур математического анализа. Методологические компоненты преподавания) [20].

Выделение главного и элементы творчества обучаемых в преподавании математики (Выделение главного – принцип преподавания. Иерархическая природа «главного». О простейших средствах выделения главного. Выделение главного – рабочий инструмент анализа учебного математического материала.

Проблема внедрения элементов творчества обучаемых в практику вузовского преподавания математики. Основные структурные компоненты организации подхода студентов к уровню творчества в учебном процессе. Схема выхода к уровню творчества в практике обучения математике) [14, с. 92–121].

III. Повышение внимания к технологическим аспектам преподавания математических и методических дисциплин методологического характера. Примером реализации этого положения является постановка методико-математических курсов, посвященных проектированию учебных материалов дисциплин физико-математического цикла [11, с. 21–23]. Подобные курсы методологического характера вместе с использованием на занятиях активных методов и форм обучения (постановка проблем, анализ реальных ситуаций, решение кейсов и т. п.) способствуют осознанию студентами общественной и личностной значимости педагогической работы, формированию интереса к профессии и творческого отношения к преподаванию, стремлению к профессиональному мастерству, выработке индивидуального стиля деятельности. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты апробации в ПГГПУ новой комплексной формы государственной итоговой аттестации магистров педагогического образования по профилю математической подготовки [8, с. 119].

IV. Стимулирование студентов к саморазвитию и совершенствованию профессионально необходимых качеств личности. Компоненты внутреннего и внешнего стимулирования в системных терминах могут быть представлены в виде особенностей взаимодействия трех наиболее важных в учебном процессе функционирующих систем: содержания образования, студента и преподавателя (согласно И. Д. Пехлецкому, «объекта изучения», «ученика» и «учителя»). Поэтому могут быть выделены следующие виды стимулов:

«– стимулы, направленные на “повышение планки” (преподавателем для студента или студентом для самого себя) в овладении математическим *содержанием* (связанные со структуризацией фактического учебного материала, с отражением в психике когнитивных математических структур, с усвоением логико-методологических знаний, с установлением взаимосвязей со школьным курсом математики и др.);

– стимулы, обусловленные вариацией и конкретизацией целеполагания преподавания вузовской математики (связанные с интеллектуальной, гуманитарной, исторической, прикладной, прагматической, вербально-символической и другими видами направленности влияния *преподавателя* на качество подготовки и формирование личности студента);

– стимулы реактивного и рефлексивного характера (связанные с усилением активности, самостоятельности, самоконтроля и взаимоконтроля; самовоспитанием и самосовершенствованием; коррекцией познавательных потребностей и мотивов *студентов*)» [10, с. 149–150].

Одним из действенных стимулов третьего вида является индивидуальный образовательный портфолио как инструмент отслеживания становления профессиональных и личностных качеств будущих учителей математики на фоне экспериментально подтвержденного повышения с его использованием мотивации учебно-исследовательской деятельности [12, с. 369–370].

V. Формирование личности будущего учителя математики в условиях вузовской математической подготовки. Полезно в аспекте функционирования трех систем в учебном процессе обратить внимание на возможное опосредованное влияние на личность студента (будущего учителя) довольно значимого его взаимодействия с «объектом изучения» (вузовским учебным предметом). Благодаря этому можно способствовать совершенствованию практических методик и средств достижения цели, осуществлению такого влияния на новом, более высоком уровне взаимодействия, добиваться специальным образом организованного воздействия «учителя» на «объект изучения», призванного в конечном итоге вызвать желательные изменения в состоянии системы «ученик» [7, с. 208–209].

Приведенные выше методологические основания позволяют выстроить модель формирования необходимых качеств педагога в процессе аудиторной профессионализирующей деятельности студентов при обучении математике в педвузе. В качестве ее системообразующих компонентов выступают планируемые результаты освоения образовательной программы, оформленные в виде паспортов специальных профессиональных компетенций, а также модульное построение учебного плана (рис. 1), соотносящего блоки дисциплин и практик с группой формируемых в них компетенций.

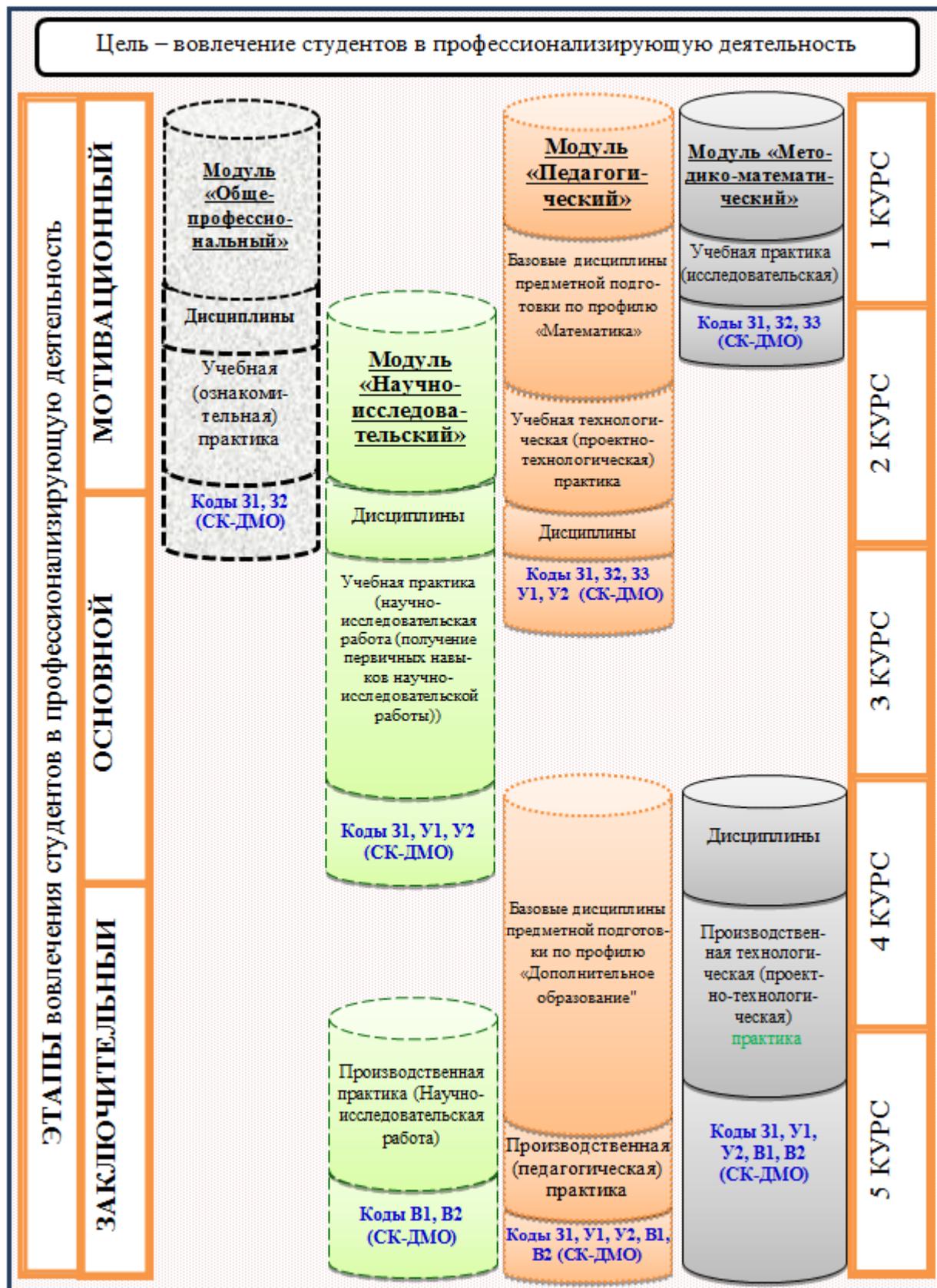


Рис. 1. Этапы вовлечения в профессионализирующую деятельность студентов, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки: «Математика» и «Дополнительное образование»)

Детализация планируемых результатов, соответствующая профессиональному стандарту «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [17], отражена в паспорте специальной компетенции в предметной области «Дополнительное математическое образование», обозначенной кратко СК-ДМО, с выделением дескрипторов и характеристик профессиональной компетентности учителя математики: содержательной (СХ) и технологической (ТХ) (табл. 1).

Таблица 1

Планируемые результаты обучения (дескрипторы специальной компетенции СК-ДМО)

Код дескриптора	Содержание дескриптора
Код 31 (СК-ДМО)	Знать: базовые понятия и методы фундаментальных математических теорий; взаимосвязь содержания школьного курса математики с изучаемой математической теорией (СХ)
Код 32 (СК-ДМО)	Знать: особенности набора и комплектования групп обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам (СХ) приемы и алгоритмы организации деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций в рамках дополнительного математического образования (ДМО) (СХ, ТХ)
Код 33 (СК-ДМО)	Знать: методы педагогического контроля и оценки освоения дополнительной общеобразовательной программы (ТХ)
Код У1 (СК-ДМО)	Уметь: использовать на занятиях педагогически обоснованные формы, методы, средства и приемы организации деятельности; обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ (ТХ)
Код У2 (СК-ДМО)	Уметь: разрабатывать программно-методическое обеспечение реализации дополнительной общеобразовательной программы (ТХ)
Код В1 (СК-ДМО)	Владеть: методами организации деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций в рамках ДМО (ТХ)
Код В2 (СК-ДМО)	Владеть: методами педагогического контроля и оценки освоения дополнительной общеобразовательной программы (ТХ)

Процесс вовлечения студентов в аудиторную профессионализирующую деятельность при изучении математических дисциплин (от первого до выпускного курса, от выполнения роли объекта педагогического воздействия до субъекта образовательной и квазипрофессиональной деятельности, от пассивного до активного участия в освоении методических компетенций) можно разделить на три этапа (см. рис. 1). Они образуют «вертикальную» линию реализации концепции (табл. 2). «Горизонтальную» линию на каждом этапе составляют три методологических компонента, соответствующих трем характеристикам профессиональной компетентности: *содержательной* (выделение в содержании фундаментальных понятий и математических структур, их соотнесение со школьным курсом математики, методическими линиями), *технологической* (учебная деятельность как модель изучения будущей профессиональной деятельности «изнутри», оценка студентом, с позиции учителя, различных учебных ситуаций: от работы у доски до проектирования фрагментов занятий, когда студент оказывается в роли учителя) и *личностной* (выбор форм и методов, которые позволяют стимулировать личностное развитие и выработку индивидуального стиля преподавания).

Таблица 2

Профессионализирующая деятельность студентов в процессе изучения математических дисциплин

Этап	Содержание	Формы и средства	Планируемые результаты
Подготовительный (мотивационный) I-II курс бакалавриата	Основные понятия и методы фундаментальных математических теорий; взаимосвязь содержания школьного курса математики с математической теорией в рамках изучения базовых дисциплин предметной подготовки по про-	Беседы, творческие работы (эссе, математические сочинения и пр.), посещение открытых занятий ведущих преподавателей, обсуждение научно-популярных статей и др. направленные на осмысление студентами роли выбран-	Повышение интереса к профессии учителя математики; повышение уровня математической подготовки; формирование базы для освоения профессиональных компетенций: навыки самоанализа и обобщения личного опыта, умения самоорганизации (планиро-

Этап	Содержание	Формы и средства	Планируемые результаты
	филю «Математика»; приемы учебной деятельности при изучении математики, в том числе аудиторная работа у доски	ной профессии в современном мире, вклада в профессиональную подготовку и важности изучаемых дисциплин для ее качества	вание работы, распределение времени и т. д.), навыки общения и коммуникативного взаимодействия внутри учебной группы и вне ее, мотивация к обучению
<i>Основной этап</i> III–IV курс бакалавриата	Методические аспекты представления учебной информации по математике в ходе изучения дисциплин по выбору модуля «Методико-математический»; получение «первых профессиональных проб» в ходе апробации курсовых исследований по математике	Подготовка обучающимися дидактических материалов (презентаций, моделей), проведение фрагментов занятий по математике с однокурсниками; помощь преподавателю в проверке работ студентов; обучающие семинары, на которых студенты-докладчики проводят обучение одногруппников	Углубление и повышение качества математической подготовки; формирование методико-математических компетенций, связанных с освоением приемов представления учебного математического содержания; формирование педагогических компетенций: способности к коммуникации (умение найти верный тон, стиль общения, овладеть и управлять вниманием участников и т. д.), способности работать в команде
<i>Заключительный этап</i> V курс бакалавриата, магистратура	Методические и методологические аспекты представления учебной информации по математике, содержания учебно-математической деятельности в ходе изучения дисциплин по выбору модуля «Методико-математический»; нормы, ценности профессии, тактика и стратегия развития профессиональной деятельности учителя математики	Формы самоорганизации деятельности, когда студенты самостоятельно определяют интересующие их проблемы и совместно с преподавателем усилиями пытаются найти пути их решения: дискуссии, деловые игры, имитации, тренинги и т. п., реализуемые при изучении дисциплин по выбору методологического характера. Проведение старшекурсниками занятий по математическим дисциплинам на младших курсах в рамках апробации разработанных материалов выпускных квалификационных исследований	Формирование творческих качеств личности будущего профессионала: способность разрабатывать и создавать собственные обучающие продукты, дидактические материалы в соответствии с заданными критериями; формирование педагогических компетенций: способности работать в команде, владения основами профессиональной этики и речевой культуры, готовности к взаимодействию с участниками образовательного процесса, способности организовать сотрудничество обучающихся, готовности к самообразованию и самосовершенствованию и др.

Приведенное выше описание методологических компонентов является составной частью общей концепции реализации профессионализирующей деятельности студентов бакалавриата и магистратуры на математическом факультете ПГГПУ, охватывающей все этапы вузовского обучения, дисциплины и практики, аудиторные и внеаудиторные виды деятельности. В течение 2013–2019 гг. в ходе апробации положений указанной концепции были проведены экспериментальные исследования. В частности, с целью проверки повышения мотивации к учебной и профессиональной деятельности студентам предлагалась анкета А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой, включающая формулировки 34 мотивов. Анкетирование проходило дважды (до и после освоения студентами бакалавриата модуля «Базовые дисциплины по профилю «Математика»). В экспериментальной группе ($N = 26$), в отличие от контрольной ($N = 24$), обучение математическим дисциплинам предусматривало обязательную аудиторную профессионализирующую деятельность. После подсчета среднего показателя по каждой шкале опросника определялись доминирующие мотивы учения среди следующих групп мотивов: коммуникативных, избегания, престижа, профессиональных, творческой самореализации, учебно-познавательных, социальных. Для проверки гипотезы H_0 (об отсутствии статистически значимых различий) использовался критерий сравнения средних Крамера-Уэлча, эмпирическое значение которого рассчитывается по фор-

муле $T_{эмт} = \frac{|\bar{x}_э - \bar{x}_к|}{\sqrt{n_э D_э + n_к D_к}} \cdot \sqrt{n_э \cdot n_к}$, где $n_э, n_к$ – численность студентов экспериментальной и контрольной групп, соответственно; $\bar{x}_э$ и $\bar{x}_к$ – выборочное среднее оценок (в баллах) степени выраженности мотивов, соответствующих определенной шкале, у студентов экспериментальной и контрольной групп, соответственно; $D_э$ и $D_к$ – выборочные дисперсии оценок в экспериментальной и контрольной группах. Критическое значение критерия Крамера-Уэлча для уровня значимости $\alpha = 0,05$: $T_{крит}(\alpha = 0,05) = 1,96$.

Доминирующими мотивами учения студентами выбраны профессиональные, творческой самореализации и учебно-познавательные.

Таблица 3

Статистический анализ результатов входного анкетирования студентов экспериментальной и контрольной групп по степени выраженности доминирующих мотивов учебной деятельности

$\bar{x}_{0э}$	$\bar{x}_{0к}$	$D_{0э}$	$D_{0к}$	$T_{эмт}$	Гипотеза
1,47	1,31	0,29	0,23	1,51	H_0

Данные в таблице 3 свидетельствуют об отсутствии статистически значимого различия в степени выраженности профессиональных, учебно-познавательных мотивов и мотивов творческой самореализации у студентов контрольных и экспериментальных групп на начальном этапе эксперимента.

Таблица 4

Статистический анализ результатов итогового анкетирования студентов экспериментальной и контрольной групп по степени выраженности доминирующих мотивов учебной деятельности

$\bar{x}_{1э}$	$\bar{x}_{1к}$	$D_{1э}$	$D_{1к}$	$T_{эмт}$	Гипотеза
1,96	1,45	0,35	0,28	4,49	H_1

Анализ значений в таблице 4 показывает, что степень выраженности профессиональных, учебно-познавательных мотивов и мотивов творческой самореализации на завершающем этапе обучения у студентов экспериментальной группы выше, чем у студентов контрольной, и следует принять альтернативную гипотезу H_1 .

Таким образом, считаем, что проведенный теоретический анализ позволяет признать методологически обоснованной концепцию аудиторной профессионализирующей деятельности студентов в процессе изучения математических и методико-математических дисциплин. А результаты апробации и данные анкетирования студентов позволяют констатировать, что намеченные механизмы (отбор содержания, формы, средства) реализации аудиторной профессионализирующей деятельности оправданы. Отмеченный обучающимися интерес к указанной деятельности и положительная оценка их участия в ней свидетельствуют, что накопленный опыт внедрения основных положений концепции заслуживает распространения в практике вузовского обучения, а также требует разработки комплекса средств диагностики формируемых профессиональных методических компетенций.

Список литературы

1. Горнова Н. В. Профессионально-личностное становление студентов педагогических училищ (Общепедагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 2000. 221 с.
2. Горнова Н. В. Профессионально-личностное становление будущего учителя : монография / Н. В. Горнова, Г. И. Железовская. Балаково : Изд-во филиала ПИ СГУ, 1999. 108 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. М. ; Екатеринбург, 2003. 336 с.

4. Иванов В. Г. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе / В. Г. Иванов, И. Р. Исакова // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 12. С. 173–178.
5. Калинин С. И. Обучение студентов математическому анализу в условиях фундаментализации высшего педагогического образования : монография. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. 353 с.
6. Косолапова И. В. Создание профессионализирующей среды на математическом факультете ПГГПУ / И. В. Косолапова // Формирование профессионализирующей среды педагогического вуза : сб. метод. рекомендаций / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь : Осипенко Р. М., 2013. С. 26–35.
7. Латышева Л. П. Математическая подготовка будущего учителя в аспекте формирования его личности / Л. П. Латышева // Исследования гуманитарного потенциала математики в формировании базовых национальных ценностей детей и молодежи : матер. Всерос. научно-практ. конференции с межд. участием (г. Пермь, 5–6 июля 2018 г.) ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2018. С. 200–219.
8. Латышева Л. П. О комплексном подходе к организации итоговой аттестации магистров педагогического образования по профилю математической подготовки / Л. П. Латышева, А. Ю. Скорнякова, Е. Л. Черемных // Возможности образовательной области «Математика и информатика» для реализации компетентностного подхода в школе и вузе : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 18–19 октября 2013 года : в 2 ч. Ч. 1 / Т. В. Рихтер ; ФГБОУ ВПО «СГПИ». Соликамск : СГПИ, 2013. С. 118–122.
9. Латышева Л. П. О профессионализирующей деятельности и компетенциях педагогов дополнительного математического образования / Л. П. Латышева, А. Ю. Скорнякова, Е. Л. Черемных // Сборник материалов Междунар. конф. «Математическое образование 7» (10–12 октября 2019 года). Ереван : EditPrint, 2019. С. 72–76.
10. Латышева Л. П. О системе стимулов совершенствования профессиональных и личностных качеств будущего учителя математики / Л. П. Латышева // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции (28–30 июня 2004 г.). Йошкар-Ола ; Казань : Центр инновационных технологий, 2004. С. 149–150.
11. Латышева Л. П. О формировании профессионально-педагогической направленности личности магистра педвуза / Л. П. Латышева, А. Ю. Скорнякова, Е. Л. Черемных // Технологическое образование в системе «Школа – колледж – вуз»: традиции и инновации : сб. тезисов и докладов региональной науч.-практ. конф. (Воронеж, 26 апр. 2017 г.). Воронеж : ВППГК, 2017. Ч. 2. С. 20–23.
12. Латышева Л. П. Перспективы и опыт ведения электронного образовательного портфолио в педвузе / Л. П. Латышева, А. Ю. Скорнякова, Е. Л. Черемных // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 3. С. 355–371. URL : http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i3/pdf/2.pdf (дата обращения: 16.12.2019).
13. Никитина О. Э. Особенности профессионального воспитания в системе высшего педагогического образования / О. Э. Никитина // Studia Humanitatis (Международный электронный научный журнал). 2017. № 3. URL: <http://st-hum.ru/content/nikitina-oe-osobennosti-professionalnogo-vozpitanija-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo> (дата обращения: 26.09.2019).
14. Пехлецкий И. Д. Компоненты индивидуального стиля преподавания: Спецкурс-практикум / И. Д. Пехлецкий. Пермь : ПГПИ, 1990. 138 с.
15. Пехлецкий И. Д. Общая теория систем и анализ процесса обучения : учебное пособие / И. Д. Пехлецкий. Пермь : Изд-во Пермского пед. ин-та, 1976. 120 с.
16. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 10.11.2019).
17. Приказ Минтруда России от 05.05.2018 № 298н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305809 (дата обращения: 05.11.2019).
18. Смирнов Е. И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога : монография / Е. И. Смирнов. Ярославль, 2012. 646 с.
19. Тестов В. А. О профессиональной компетентности учителя математики / В. А. Тестов // Проблемы вузовской педагогической и математической подготовки специалиста : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Пермь : Изд-во ПГПУ, 2004. С. 65–69.
20. Черемных Е. Л. Математико-методологические умения в структуре профессиональных качеств будущего учителя / Е. Л. Черемных // Исследования гуманитарного потенциала математики в формировании базовых национальных ценностей детей и молодежи : матер. Всерос. научно-практ. конференции с межд. участием (г. Пермь, 5–6 июля 2018 г.) ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2018. С. 228–245.

Classroom professionalizing activity of students of the faculty of mathematics of pedagogical higher educational institution

L. P. Latysheva¹, A. Yu. Skornyakova², E. L. Cheremnyh³

¹PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of higher mathematics and methods of teaching mathematics, Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Russia, Perm. ORCID: 0000-0003-0364-3098. E-mail: lublat@mail.ru

²PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of higher mathematics and methods of teaching mathematics, Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Russia, Perm. ORCID: 0000-0001-9788-7514. E-mail: skornyakova_anna@mail.ru

³PhD of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of higher mathematics and methods of teaching mathematics, Perm State Humanitarian and Pedagogical University.

Russia, Perm. ORCID: 0000-0003-1224-6852. E-mail: cheremnyh.e@inbox.ru

Abstract. The article analyzes the specifics of the formation of professional competencies of future teachers of mathematics on the basis of the concept of classroom professionalizing activities of students of the faculty of mathematics, taking into account the requirements of Federal state educational and professional standards. It is assumed that the implementation of this concept will help to increase the motivation of students' educational activities, interest in the profession of a teacher and the level of formation of professional competencies. The purpose of this article is a theoretical analysis of the problem of identifying the methodological basis for professionalizing students' activities in the process of studying mathematical and methodological-mathematical disciplines and specifying ways to solve it.

On the basis of theoretical analysis of psychological, pedagogical and methodical literature, studying and synthesis of experience of teachers of mathematical faculty of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University (PSHPU) describes the concept of "professionalizing activities of students"; presented methodological components of the concept of formation of methodical competence of students of the faculty of mathematics on the basis of their inclusion in the classroom professionalizing activities. In particular, there are three characteristics of professional competence: content, technological and personal, the composition of which is interpreted in relation to the process of teaching mathematical disciplines. An example of coordinating the curriculum in the direction 44.03.05 "Teacher education" (with two training profiles: "Mathematics" and "Additional education") with the stages of implementation of professionalizing activities; recommendations are given on the use of forms and methods of educational activity for the purposeful development of professional qualities of future teachers of school additional mathematical education.

During 2013–2019, some components of the presented concept were tested in the practice of training undergraduate and graduate students; in particular, it was found that students showed genuine interest and gave a positive assessment of their participation in classroom professionalizing activities; the initial experience of practical implementation of the main provisions of the developed concept at the faculty of mathematics of PSHPU showed that the relevant ideas deserve wide dissemination in the practice of higher education.

Keywords: professionalizing activity of a student, competence of a future mathematics teacher, descriptors of special competencies, additional mathematical education, teaching mathematics in a pedagogical university.

References

1. Gornova N. V. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studentov pedagogicheskikh uchilishch (Obshchepedagogicheskij aspekt) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* [Professional and personal formation of students of pedagogical colleges (general pedagogical aspect) : dis. ... PhD of Ped. Sciences : 13.00.01. Saratov. 2000. 221 p.
2. Gornova N. V. *Professional'no-lichnostnoe stanovlenie budushchego uchitelya : monografiya* [Professional and personal formation of future teachers : monograph] / N. V. Gornova, G. I. Zhelezovskaya. Balakovo. PI SSU. 1999. 108 p.
3. Zeer E. F. *Psihologiya professij : ucheb. posobie* [Psychology of professions : tutorial] / E. F. Zeer. M. ; Ye-katerinburg. 2003. 336 p.
4. Ivanov V. G. *Professional'noe stanovlenie studentov i process professionalizacii v vuze* [Professional formation of students and the process of professionalization in higher education] / V. G. Ivanov, I. R. Iskakova // *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* – Herald of Kazan Technological University. 2010. No. 12. Pp. 173–178.
5. Kalinin S. I. *Obuchenie studentov matematicheskomu analizu v usloviyah fundamentalizacii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya : monografiya* [Teaching students mathematical analysis in the conditions of fundamentalization of higher pedagogical education : monograph]. Kirov. VyatSHU. 2008. 353 p.
6. Kosolapova I. V. *Sozdanie professionaliziruyushchej sredy na matematicheskom fakul'tete PGGPU* [Creating a professionalizing environment at the mathematical faculty of PSHPU] / I. V. Kosolapova // *Formirovanie*

professionaliziruyushchej sredy pedagogicheskogo vuza : sb. metod. rekomendacij – Forming a professionalizing environment of a pedagogical university : coll. method. recommendations / Perm State Humanit. – Ped. Universiy. Perm. Osipenko R. M. 2013. Pp. 26–35.

7. Latysheva L. P. *Matematicheskaya podgotovka budushchego uchitelya v aspekte formirovaniya ego lichnosti* [Mathematical training of future teachers in the aspect of formation of their personality] / L. P. Latysheva // *Issledovaniya gumanitarnogo potentsiala matematiki v formirovanii bazovykh nacional'nykh cennostey detej i molodezhi : mater. Vseros. nauchno-prakt. konferencii s mezhd. uchastiem (g. Perm', 5–6 iyulya 2018 g.)* – Research of the humanitarian potential of mathematics in the formation of basic national values of children and youth : mater. of all-Russia scientific and practical conferences with intern. participation (Perm, July 5–6, 2018); Perm State Humanit. – Ped. University. Perm. 2018. Pp. 200–219.

8. Latysheva L. P. *O kompleksnom podhode k organizacii itogovoy attestacii magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya po profilyu matematicheskoy podgotovki* [On a comprehensive approach to the organization of final certification of masters of pedagogical education in the profile of mathematical training] / L. P. Latysheva, A. Yu. Skornyakova, E. L. Cheremnyh // *Vozmozhnosti obrazovatel'noj oblasti "Matematika i informatika" dlya realizacii kompetentnostnogo podhoda v shkole i vuze : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 18–19 oktyabrya 2013 goda : v 2 ch. Ch. 1* – Possibilities of the educational field "Mathematics and Informatics" for the implementation of a competence-based approach in schools and universities : materials of the international scientific-practical conf., October 18–19, 2013 : in 2 parts. Part 1 / T. V. Richter; FSBEE HPE "SSPI". Solikamsk. SSPI. 2013. Pp. 118–122.

9. Latysheva L. P. *O professionaliziruyushchej deyatel'nosti i kompetencyah pedagogov dopolnitel'nogo matematicheskogo obrazovaniya* [On professionalizing activities and competencies of teachers of additional mathematical education] / L. P. Latysheva, A. Yu. Skornyakova, E. L. Cheremnyh // *Sbornik materialov Mezhdunar. konf. "Matematicheskoe obrazovanie 7" (10–12 oktyabrya 2019 goda)* – Collection of materials of international conf. "Mathematical education 7" (October 10–12, 2019). Yerevan. EditPrint. 2019. Pp. 72–76.

10. Latysheva L. P. *O sisteme stimulov sovershenstvovaniya professional'nyh i lichnostnyh kachestv budushchego uchitelya matematiki* [On the system of incentives for improving professional and personal qualities of future teachers of mathematics] / L. P. Latysheva // *Monitoring kachestva vospitaniya i tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnoj lichnosti : materialy XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (28–30 iyunya 2004 g.)* – Monitoring the quality of education and creative self-development of a competitive personality : materials of the XII all-Russian scientific and practical conference (June 28–30, 2004). Yoshkar-Ola ; Kazan. Center for innovative technologies. 2004. Pp. 149–150.

11. Latysheva L. P. *O formirovanii professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti lichnosti magistra pedvuza* [On the formation of professional and pedagogical orientation of the personality of the master of pedagogical higher educational institutions] / L. P. Latysheva, A. Yu. Skornyakova, E. L. Cheremnyh // *Tekhnologicheskoe obrazovanie v sisteme "Shkola – kolledzh – vuz": tradicii i innovacii : sb. tezisev i dokladov regional'noj nauch.-prakt. konf. (Voronezh, 26 apr. 2017 g.)* – Technological education in the system "School–College–University": traditions and innovations : collection of theses and reports of regional scientific and practical conf. (Voronezh, April 26, 2017). Voronezh. VSPGC. 2017. Part 2. Pp. 20–23.

12. Latysheva L. P. *Perspektivy i opyt vedeniya elektronnoogo obrazovatel'nogo portfolio v pedvuze* [Prospects and experience of conducting an electronic educational portfolio in a pedagogical university] / L. P. Latysheva, A. Yu. Skornyakova, E. L. Cheremnyh // *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* – Educational technologies and society. 2015. Vol. 18. No. 3. Pp. 355–371. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i3/pdf/2.pdf (date accessed: 16.12.2019).

13. Nikitina O. E. *Osobennosti professional'nogo vospitaniya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [Features of professional education in the system of higher pedagogical education] / O. E. Nikitina // *Studia Humanitatis (Mezhdunarodnyj elektronnyj nauchnyj zhurnal)* – *Studia Humanitatis* (international electronic scientific journal). 2017. No. 3. Available at: <http://st-hum.ru/content/nikitina-oe-osobennosti-professionalnogo-vospitaniya-v-sisteme-vysshego-pedagogicheskogo> (date accessed: 26.09.2019).

14. Pehletsky I. D. *Komponenty individual'nogo stilya prepodavaniya: Spekurs-praktikum* [Components of individual style of teaching: a special course-practice] / I. D. Pehletsky. Perm. PSPI. 1990. 138 p.

15. Pehletsky I. D. *Obshchaya teoriya sistem i analiz processa obucheniya : uchebnoe posobie* [General theory of systems and analysis of the learning process : textbook] / I. D. Pehletsky. Perm. Perm Pedagogical Institute. 1976. 120 p.

16. Order of the Ministry of labor of Russia from 18.10.2013 № 544n (ed. from 05.08.2016) "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (date accessed: 10.11.2019). (in Russ.)

17. Order of the Ministry of labor of Russia dated 05.05.2018 № 298n "On approval of the professional standard "Teacher of additional education for children and "adults"". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305809 (date accessed: 05.11.2019). (in Russ.)

18. Smirnov E. I. *Fundirovanie opyta v professional'noj podgotovke i innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga : monografiya* [Funding of experience in professional training and innovative activity of the teacher : monograph] / E. I. Smirnov. Yaroslavl. 2012. 646 p.

19. Testov V. A. *O professional'noj kompetentnosti uchitelya matematiki* [On the professional competence of a mathematics teacher] / V. A. Testov // *Problemy vuzovskoj pedagogicheskoy i matematicheskoy podgotovki*

specialista : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Problems of higher school of pedagogical and mathematical training specialist : materials of all-Russia scientific-practical conf. Perm. PSPU. 2004. Pp. 65–69.

20. Cheremnyh E. L. *Matematiko-metodologicheskie umeniya v strukture professional'nyh kachestv budushchego uchitelya* [Mathematical and methodological skills in the structure of professional qualities of future teachers] / E. L. Cheremnyh // *Issledovaniya gumanitarnogo potentsiala matematiki v formirovanii bazovykh nacional'nykh cennostey detej i molodezhi : mater. Vseros. nauchno-prakt. konferencii s mezhd. uchastiem (g. Perm', 5–6 iyulya 2018 g.)* – Research of the humanitarian potential of mathematics in the formation of basic national values of children and youth : materials of all-Russia scientific and practical conferences with intern. participation (Perm, July 5–6, 2018); Perm State Humanit. – Ped. University. Perm. 2018. Pp. 228–245.

Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода

Е. В. Яковлева

старший преподаватель кафедры физико-математического и информационного образования,
заместитель начальника Учебного управления, Сыктывкарский государственный университет
имени Питирима Сорокина, Россия, г. Сыктывкар. ORCID: 0000-0001-9701-6970.
E-mail: akovleva@gmail.com

Аннотация. Актуальность данного исследования связана с развитием российского высшего образования в современных условиях глобализации, нивелирующей различия между образовательными системами разных стран. В результате привлечения на направления подготовки вузов иностранных граждан российские университеты сталкиваются с проблемами модификации и практической реализации образовательных программ.

Цель статьи – рассмотреть методические подходы, связанные с обучением математике иностранных студентов в университете. В работе представлен анализ статистической информации о численности иностранных граждан в образовательных организациях Российской Федерации с указанием динамического роста в последние годы. Кратко раскрыт опыт Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина по реализации программ высшего образования для иностранных студентов.

В рамках экспериментального обучения математике студентов первого курса вуза рассматривались задачи, связанные с выбором форм представления учебной информации для использования когнитивно-визуального подхода и учета индивидуальных особенностей обучаемых.

На начальном этапе опытно-экспериментальной работы с применением валидных методов психодиагностики личности было проведено тестирование для определения когнитивных способностей респондентов при восприятии и усвоении учебной математической информации. Кроме того, для выявления уровня базовой математической подготовки испытуемых проведен контрольный срез знаний с использованием аттестационных педагогических измерительных материалов.

Новизна исследования заключается в применении методов практической психодиагностики и определения уровня довузовской математической подготовки студентов с целью использования когнитивно-визуального подхода при обучении математике иностранных студентов в вузе.

Материалы проведенного исследования могут представлять интерес для педагогов и аспирантов, исследующих проблемы методики обучения математике, а также психологов и преподавателей, участвующих в реализации основных профессиональных образовательных программ для иностранных граждан в университетах.

Ключевые слова: обучение математике, полилингвальное обучение, когнитивно-визуальный подход, обучение иностранных студентов, экспериментальная работа.

В настоящее время в трудах ученых обсуждается процесс глобализации образования, нивелирующий различия между образовательными системами государств и направленный на их унификацию. Принято считать, что в Европе аналогичный процесс начался с подписания Болонской декларации, целью которой являлась сопоставимость систем высшего образования. Вопросы же признания образования, полученного в другой стране, исторически относятся к еще более ранним периодам (несколько столетий назад), что, несомненно, внесло свой вклад в процесс глобализации образования.

Требования к современному педагогу в контексте взаимодействия с межкультурным образовательным пространством целесообразно рассматривать, начиная с вопросов стратегии развития системы образования на ближайшую перспективу с учетом принятых в Российской Федерации (РФ) нормативных актов и реальных социальных условий. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [18] определяет науку, технологии и образование стратегическими приоритетами. В нем определено, что состояние национальной безопасности напрямую зависит от эффективности функционирования системы и степени реализации стратегических приоритетов. При этом глобальными целями являются повышение качества образования и его доступности для всех категорий граждан. При-

нительно к системе высшего образования и в аспекте рассматриваемой предметной области «Математика» поставленные задачи решаются:

– с помощью повышения качества подготовки инженерных кадров, научных и педагогических работников, технических специалистов, способных внедрять в экономику технологические инновации и обеспечивать развитие образования и науки;

– обеспечения лидирующих позиций страны в естественных, технических, гуманитарных, социальных науках и особенно в области фундаментального математического образования.

Все вышеперечисленное должно сопровождаться активным развитием международных связей в области образования и науки, а также наращиванием экспорта образовательных услуг; отдельно следует остановиться на последнем аспекте и реализации комплекса мер по повышению привлекательности российской системы образования для иностранных граждан. В 2017 году утвержден приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [6], определяющий экспорт образовательных услуг как один из ключевых элементов развития несырьевого, неэнергетического экспорта национальной экономики. Предполагаемая динамика выполнения проекта проиллюстрирована в таблице 1. По официальным статистическим данным [14, с. 201], численность иностранных студентов на начало 2017–2018 учебного года, обучающихся в России по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, составила 260,1 тысячи человек.

Таблица 1

**Количество иностранных граждан, обучающихся по очной форме
в российских образовательных организациях среднего профессионального
и высшего образования (тыс. чел.)**

Период, год	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Всего	220	240	260	310	400	450	520	600	710
По государственным стипендиям	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Дополнительные образовательные программы	70	90	100	120	145	175	210	245	290
По контракту	135	135	145	175	240	260	295	340	405

Следует отметить, что за последние годы удельный вес численности иностранных студентов в общей численности контингента обучаемых вырос с 2,2 до 6,1 %. Как и ранее, в 2017–2018 учебном году основную часть (73,7 %) иностранных студентов составили представители стран СНГ, Прибалтики и Грузии (см. табл. 2). Вместе с тем отмечается рост числа обучающихся молодых людей из стран Азии (47,4 тыс. чел.), что почти на 10 тысяч больше, чем в 2016–2017 учебном году. Лидерами по числу обучающихся в России студентов являются такие азиатские страны, как Китай (16,3 тыс. чел.), Индия (9,3 тыс. чел.), Вьетнам (3,1 тыс. чел.). Непрерывно увеличивается число студентов из стран Африки: на начало 2017–2018 учебного года было 15 тысяч обучающихся, в том числе наибольшее количество студентов из Марокко (2,1 тыс. чел.) и Нигерии (1,5 тыс. чел.). Различные публикации в средствах массовой информации и текущая динамика количества иностранных студентов в России позволяют утверждать, что российские вузы являются привлекательными для иностранных граждан ценой и качеством обучения.

Таблица 2

**Количество иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата,
специалитета и магистратуры в образовательных организациях высшего образования
и научных организациях России (тыс. чел.)**

Учебный год	2010–2011	2015–2016	2016–2017	2017–2018
Всего иностранных студентов, из них граждане стран:	153,8	242,5	244,0	260,1
СНГ, Прибалтики и Грузии	116,7	188,1	186,8	191,6
Европы	1,3	2,5	2,5	2,7
Азии	28,1	34,5	37,5	47,4
Центральной и Южной Америки	0,9	1,6	1,8	2,0
Северной Америки	0,1	0,2	0,4	0,2
Африки	6,7	10,6	12,6	15,0

При этом вузы и педагогические работники, привлекая на образовательные программы высшего образования иностранных граждан, сталкиваются с большим количеством проблем: строгость миграционного законодательства, недостаточный уровень владения русским языком и культурой у абитуриентов, процедуры приема в российские высшие учебные заведения, отсутствие в вузах комфортабельных общежитий, сложности в адаптации обучающихся (климат, языковой барьер, религия, менталитет). Кроме того, возникают особенности при реализации дисциплин (модулей) образовательных программ высшего образования для указанной категории обучающихся.

В процессе проводимого исследования для определения методических подходов при обучении математике иностранных студентов в университете необходимо было решить следующие задачи:

- представить опыт Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (СГУ им. Питирима Сорокина) по привлечению иностранных студентов для обучения в вузе, выявить возникающие при этом проблемы, как общие для всей системы образования, так и характерные для реализации образовательных программ для данного контингента обучаемых;

- определить базовый уровень математической подготовки обучающихся для дальнейшей педагогической деятельности;

- выделить педагогические приемы, используемые при обучении математике иностранных студентов в вузе.

Педагогический эксперимент проводился в медицинском институте СГУ им. Питирима Сорокина. Гипотеза исследования заключалась в следующем: если выявленный уровень довузовской математической подготовки иностранных студентов ниже, чем у российских, и у обучаемых доминирует визуальный тип восприятия информации, то при обучении математике иностранных граждан целесообразно применять когнитивно-визуальный подход.

Практическая значимость проведенной исследовательской работы связана с использованием в учебном процессе методов диагностики студентов, а также выявлением необходимых методических подходов при обучении математике иностранных граждан в вузе с целью дальнейшего проектирования модели обучения на следующем этапе педагогического эксперимента.

Методы. В СГУ им. Питирима Сорокина используются разные варианты привлечения иностранных студентов на образовательные программы вуза и решения основной проблемы – недостаточного уровня владения абитуриентами русским языком. Традиционные подходы, такие как привлечение иностранных студентов после подготовительного отделения с большим объемом языковой подготовки и изучение иностранными студентами русского языка в рамках образовательной программы высшего образования вместо иностранного, дополнены обучением абитуриентов русскому языку на их родине, на базе крупных вузов. Такую образовательную деятельность СГУ им. Питирима Сорокина реализует в рамках проекта «Педагогический дизайн» в Кыргызской Республике на базе Иссык-Кульского государственного университета им. Касыма Тыныстанова (г. Каракол); реализация осуществляется за счет средств гранта Министерства просвещения РФ. Особого внимания заслуживают «билингвальные» образовательные программы (обучение на младших курсах в вузе на английском языке, а на старших – на русском), сравнительно недавно вошедшие в практику региональных вузов. При реализации таких программ возникают проблемы, актуальные как для всей системы образования, так и непосредственно связанные с обучением иностранных граждан [12, с. 146].

К общим для образовательной системы проблемам можно отнести феномен «цифрового поколения», такие студенты в контингенте обучающихся по программам высшего образования составляют подавляющее большинство. По мнению И. В. Роберт [13, с. 19], такой феномен проявляется в низкой продолжительности концентрации внимания обучающихся, «транзитивном» типе памяти, преобладании конкретно-образного вида мышления, ослаблении аналитического и синтезирующего типов мышления, «информационной перенасыщенности», трудностях с пониманием содержательной составляющей информации. Указанные проблемы должны быть учтены при реализации различных программ высшего образования для рассматриваемого контингента студентов; исследователями признано, что традиционные методики обучения при этом малоэффективны. Для достижения необходимого когнитивного эффекта преподавателями используются модели смешанного (комбинированного)

обучения (blended learning), позволяющие максимально учесть особенности целевой группы обучаемых, а также предложить студентам оптимальное методическое обеспечение изучаемой дисциплины (модуля). Немаловажен вопрос эффективности таких комбинированных моделей обучения. Исследователями [1, с. 17] предложены критерии эффективного использования смешанного обучения, определены базовые категории, влияющие на уровень сформированных знаний обучающихся по естественнонаучным дисциплинам. Взаимосвязь поставленной цели обучения, базовых категорий и второстепенных факторов представлена в виде диаграммы Исикавы, универсальность предлагаемой схемы позволяет применить ее к любой естественнонаучной дисциплине и, в частности, к математическим предметам.

Автор статьи в настоящее время участвует в реализации «билингвальной» образовательной программы, частично реализуемой на английском языке, по специальности «Лечебное дело» для граждан Египта, Ирака, Эсватини, Индии. По мнению педагогов, дополнительные проблемы при работе с иностранными студентами в вузе возникают из-за различий в уровнях владения студентами английским языком, поскольку многие из них выучили язык только для обучения в другой стране. При этом перед преподавателем стоит вопрос применения дифференцированного подхода или использования методических приемов, позволяющих обеспечить усвоение студентами учебного материала. Проведение лекционных и практических занятий по дисциплине «Математика» на первом курсе осуществляется на английском языке, поскольку обучающиеся еще недостаточно владеют русским языком, усиленная языковая подготовка осуществляется параллельно. Дисциплина «Математика» предваряет изучение естественнонаучных предметов. Для облегчения восприятия учебной математической информации методическое обеспечение дисциплины предоставляется студентам на английском и русском языках в формах, позволяющих использовать современные системы перевода на родной язык обучаемых (при необходимости), обучающимся дополнительно разрешается использовать родной язык при работе в малых группах в период аудиторных учебных занятий. Таким образом, применительно к предмету «Математика» можно говорить не о билингвальном, а о полилингвальном обучении. Вопросы билингвального и полилингвального обучения на современном этапе глобализации образования являются актуальными. Методические проблемы такой образовательной деятельности, в частности, исследовались в работах [5; 15].

В методике обучения математике специалистами рассматриваются различные приемы и подходы для изложения учебного материала [3; 4; 8–11]. Учитывая опыт других вузов [19], методическое обеспечение дисциплины «Математика» было предоставлено студентам на английском и русском языках. Такой подход может успешно использоваться для подготовки иностранных студентов также и по другим программам высшего образования.

В целях формирования универсальных учебных действий педагогом должны быть учтены когнитивные способности обучаемых и индивидуальные различия в восприятии математической информации. Для достижения максимального познавательного эффекта при реализации методики полилингвального обучения в формах представления учебного материала были учтены доминирующие типы восприятия информации. В данной работе, в частности, рассматриваются следующие основные типы обучаемых в соответствии с ведущим каналом восприятия информации: визуал, кинестет, аудиал. Отметим, что в научно-методической литературе описываются различные методики тестирования респондентов для определения ведущего канала восприятия информации, например, с помощью теста диагностики доминирующей перцептивной модальности [17, с. 166].

При изучении студентами дисциплины «Математика» используются когнитивно-визуальный подход и методические приемы, ранее предложенные авторами в работах [2; 7; 20]. Визуализация учебной информации осуществляется в виде блок-схем, опорных конспектов, диаграмм, майнд-карт, графиков, тематического разбора примеров и задач, заданий, связанных с областью профессиональной деятельности, тестов, соответствующих когнитивным способностям обучаемых.

Уровень предметной подготовки студентов из-за различий в содержании довузовского образования разных стран вызывает различные вопросы. Несомненно, его можно оценить в рамках вступительных испытаний, но они проводятся не по всем предметам. В частности, при поступлении на медицинские специальности вуза, такие как «Лечебное дело», «Педиатрия», абитуриенты не сдают вступительный экзамен по математике. Для определения уровня предшествующей математической подготовки автором статьи была проведена экспериментальная работа со 120 российскими студентами медицинских специальностей и 52 иностранными студентами, обучающимися по специальности «Лечебное дело» (образовательная про-

грамма, частично реализуемая на английском языке). Задания для проведения входного тестирования при оценке уровня базовой подготовки по математике были сформированы при помощи образовательного портала «Сдам ГИА: Решу ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и ЦТ» [16].

Результаты. При педагогическом эксперименте в 2019 году было проведено специальное исследование определения ведущего канала восприятия информации [17, с. 166]. В исследовании участвовали 94 респондента из числа иностранных граждан (преимущественно из Египта): 42 слушателя подготовительного отделения, планирующие поступление на медицинские специальности высшего образования, и 52 студента 1 курса, обучающиеся по специальности «Лечебное дело». Поскольку среди испытуемых присутствовали респонденты, еще недостаточно владеющие русским языком, то для обеспечения понимания вопросов, тест был представлен на английском и русском языках (испытуемые имели возможность выбирать наиболее удобный для них вариант). Итоги исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты тестирования обучающихся для определения ведущего канала восприятия информации (%)

Ведущий канал восприятия информации	Распределение слушателей подготовительного отделения по ведущему каналу восприятия информации	Распределение студентов специальности «Лечебное дело» по ведущему каналу восприятия информации
Визуальный	29,7	41,0
<i>в т. ч. распределение обучающихся по уровню перцептивной модальности</i>		
Высокий	8,0	28,1
Средний	80,0	60,9
Низкий	12,0	11,0
Аудиальный	39,3	32,4
<i>в т. ч. распределение обучающихся по уровню перцептивной модальности</i>		
Высокий	12,1	6,0
Средний	81,8	80,2
Низкий	6,1	13,8
Кинестетический	31,0	26,6
<i>в т. ч. распределение обучающихся по уровню перцептивной модальности</i>		
Высокий	7,7	7,2
Средний	57,7	75,9
Низкий	34,6	16,9

Результаты проведенной экспериментальной работы учтены автором статьи при выборе методических приемов обучения иностранных студентов математике.

В начале 2019–2020 учебного года проведена диагностическая работа по определению уровня предшествующей математической подготовки у 172 обучающихся (120 российских и 52 иностранных студента) первого курса медицинских специальностей университета. Тестирование проводилось на основе заданий базового уровня единого государственного экзамена [16]. Темы заданий, предложенных обучающимся, соотнесены с содержанием рабочей программы «Математика», изучаемой в университете. Студентам предлагались 10 заданий, в частности, по следующим темам: числа и их свойства; действия с дробями и степенями; простейшие уравнения; текстовые задачи на проценты и округление; основы теории вероятностей, анализ графиков и диаграмм; анализ утверждений. Выяснилось, что по итогам тестирования обучающиеся продемонстрировали следующие результаты по количеству правильно решенных заданий (см. табл. 4)

Следует отметить, что, несмотря на различие в уровне математической подготовки обучающихся из числа российских и иностранных граждан, по итогам изучения дисциплины студенты должны продемонстрировать наличие базовых знаний об основных математических методах и понятиях, необходимых для применения в профессиональной деятельности и дальнейшего освоения других дисциплин образовательной программы. Такая задача является серьезной методической проблемой для педагога по применению соответствующих технологий обучения для достижения необходимого результата.

Таблица 4

Результаты тестирования студентов 1 курса для определения уровня математической подготовки (% правильно решенных заданий)

Содержание дисциплины «Математика»	Темы заданий базового уровня ЕГЭ	Результаты тестирования российских студентов 1 курса, обучающихся на медицинских специальностях университета	Результаты тестирования иностранных граждан, обучающихся на специальности «Лечебное дело»
Использование математических методов в медицине	Простейшие текстовые задачи (проценты, округление)	83,3	51,9
Основы линейной алгебры	Числа и их свойства	73,3	15,4
	Вычисления (действия с дробями)	86,7	78,8
	Вычисления (действия со степенями)	90,8	50
Введение в математический анализ	Преобразование выражений (действия с формулами)	83,3	63,5
	Простейшие уравнения	78,3	57,7
Основы теории вероятностей	Начала теории вероятностей	78,3	28,8
Основы статистического анализа	Чтение графиков и диаграмм	87,5	51,9
	Анализ графиков и диаграмм	80,8	30,8
	Анализ утверждений	67,5	11,5
Итого		81	44

Обсуждение. Результаты проведенного тестирования по определению ведущего канала восприятия информации позволяют утверждать, что в рассматриваемой выборке у испытуемых (слушателей подготовительного отделения) превалирует аудиальный тип восприятия информации, при этом для большинства респондентов наиболее характерен средний уровень перцептивной модальности. Следует также отметить, что восемь испытуемых из данной выборки по результатам исследования показали равную принадлежность к двум ведущим типам восприятия информации. Студенты 1 курса специальности «Лечебное дело», поступившие в 2019 году в университет, показали доминирование визуального типа восприятия информации. Причем, как и в первой группе респондентов, для обучающихся более характерен средний уровень перцептивной модальности, высокий уровень продемонстрировали лишь 8 студентов из 52. Дополнительно следует подчеркнуть, что 12 студентов из 52 продемонстрировали одинаковые статистические показатели принадлежности одновременно к двум ведущим типам восприятия информации, а один из испытуемых – даже к трем. Определение ведущего канала восприятия информации актуально для выбора соответствующей методики обучения. Некоторые исследователи утверждают, что в РФ у обучаемых, принадлежащих к соответствующему поколению, доминирует визуальный тип восприятия информации (таких данных по другим странам педагоги не имеют). Результаты проведенного исследования были учтены автором статьи в дальнейшей педагогической деятельности при выборе методики обучения математике.

По итогам тестирования российские студенты медицинских специальностей показали хороший уровень базовой математической подготовки. При этом средний процент правильно выполненных заданий оказался равным 81 %, наибольшую сложность у обучаемых вызвали темы, связанные с анализом утверждений, числами и их свойствами. Итоги тестирования иностранных студентов оказались существенно ниже, средний процент правильно выполненных заданий – 44 %. Ниже, чем на 50 %, студентами освоены темы, связанные с числами и их свойствами, элементами теории вероятностей, анализом графиков и диаграмм, анализом утверждений, что, несомненно, требует от преподавателя использования технологий обучения, позволяющих устранить разницу в базовом уровне математических знаний.

Заключение. В статье обозначены направления деятельности СГУ им. Питирима Сорокина по привлечению иностранных студентов для обучения в вузе. Рассмотрены некоторые проблемы, возникающие при реализации образовательных программ для указанного контингента обучаемых. Разработаны методические подходы, связанные с обучением математике иностранных граждан в университете.

В работе проанализированы результаты начального этапа педагогического эксперимента для последующего проектирования модели обучения математике иностранных студентов в вузе. В рамках проводимого исследования с использованием зарекомендовавшей себя методики психодиагностики личности осуществлено определение ведущих каналов восприятия информации с целью выбора технологий обучения математике. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила определить процентное соотношение студентов по рассматриваемому фактору: оказалось, что среди иностранных граждан 41,0 % визуалов, 32,4 % аудиалов, 26,6 % кинестетиков. Доминирование визуального типа восприятия информации соответствует тенденциям восприятия информации российскими студентами. Наличие большого количества аудиалов и кинестетиков среди респондентов естественно, так как будущим врачам важны следующие профессиональные умения: видеть, слышать пациента и уметь проводить исследование посредством пальпации. Соответствующее восприятие информации лежит в основе перцептивно-рефлективных способностей врачей при работе с пациентами. Кроме того, проведено сопоставительное исследование уровня базовых математических знаний студентов, тем самым решена задача по выявлению знаний, умений и навыков обучаемых по математике для дальнейшей педагогической деятельности. Гипотеза исследования в процессе экспериментальной работы подтверждена, поставленные задачи решены.

Итоги первого этапа педагогического эксперимента позволили сформировать авторский методический подход для организации образовательного процесса по дисциплине, определить направления будущих исследований, осуществить выбор форм, методов и средств обучения, спроектировать в дальнейшем целостную модель обучения математике иностранных студентов в вузе на основе когнитивно-визуального подхода.

Список литературы

1. Григорьев С. Г. Критерии эффективного использования blended learning / С. Г. Григорьев, О. В. Андришкова // Информатика и образование. 2016. № 8. С. 16–19.
2. Далингер В. А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Брянского государственного университета: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. 2011. № 1. С. 297–303. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-matematike-na-osnove-kognitivno-vizualnogo-podhoda> (дата обращения: 06.12.2019).
3. Калинин С. И. Методическая система обучения студентов педвуза дифференциальному и интегральному исчислению функций в контексте фундаментализации образования : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2010. 318 с.
4. Корнилов В. С., Карымсакова А. Ж. Информатизация обучения будущих учителей математики линейной алгебре как фактор развития ИКТ-компетентности // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. № 3. С. 69–79.
5. Крылов Э. Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2016. 450 с.
6. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 30.05.2017 г. N 6. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pasport-prioritetnogo-proekta-Razvitie-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya/> (дата обращения: 03.11.2019).
7. Попов Н. И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 34–42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-trigonometrii-na-osnove-kognitivno-vizualnogo-podhoda> (дата обращения: 06.12.2019).
8. Попов Н. И. Фундаментализация подготовки специалистов-математиков в условиях университетского образования // Высшее образование в России. 2008. № 9. С. 32–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalizatsiya-podgotovki-spetsialistov-matematikov-v-usloviyah-universitetskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 06.12.2019).
9. Попов Н. И. Диагностико-технологический подход для выделения ключевых примеров в системах математических задач // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (50). С. 107–112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostiko-tehnologicheskij-podhod-dya-vydeleniya-klyuchevyh-primerov-v-sistemah-matematicheskikh-zadach> (дата обращения: 06.12.2019).

10. Попов Н. И. Об эффективности использования модели обучающей технологии по тригонометрии при обучении студентов-математиков // Образование и наука. 2013. № 9. С. 138–153. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-effektivnosti-ispolzovaniya-modeli-obuchayushey-tehnologii-po-trigonometrii-pri-obuchenii-studentov-matematikov> (дата обращения: 06.12.2019).
11. Попов Н. И. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза / Н. И. Попов, Е. Н. Никифорова // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 193–206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206 (дата обращения: 06.12.2019).
12. Попов Н. И. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе / Н. И. Попов, Е. В. Яковлева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 144–153. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153 (дата обращения: 06.12.2019).
13. Роберт И. В. Дидактика эпохи цифровых информационных технологий // Профессиональное образование. Столица. 2019. № 3. С. 16–26. URL: <http://vsevtme.ru/network/2493/attachments/show?content=840451> (дата обращения: 07.12.2019).
14. Российский статистический ежегодник – 2018: Статистический сборник / Росстат. М., 2018. 694 с.
15. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2008. 427 с.
16. Сдам ГИА: Решу ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и ЦТ: Образовательный портал для подготовки к экзаменам. URL: <https://mathb-ege.sdamgia.ru> (дата обращения: 06.12.2019).
17. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин [и др.]. М., 2002. 339 с.
18. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 31.12.2015 N 683. URL: www.consultant.ru (дата обращения: 03.11.2019).
19. Konev V. V. The Elements of Mathematics. Tomsk : TPUPress, 2009. 140 p.
20. Tchoshanov M. A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1). Informatika i obrazovaniye [Informatics and education]. 2018. № 9. Pp. 53–62. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62 (дата обращения: 06.12.2019).

Teaching mathematics to foreign students at the University based on a cognitive-visual approach

E. V. Yakovleva

senior lecturer of the Department of physics, mathematics and information education, deputy head
of the Educational Department, Syktyvkar State University n. a. Pitirim Sorokin.
Russia, Syktyvkar. ORCID: 0000-0001-9701-6970. E-mail: akovleva@gmail.com

Abstract. The relevance of this research is related to the development of Russian higher education in the modern conditions of globalization, which eliminates the differences between the educational systems of different countries. As a result of attracting foreign citizens to higher education courses, Russian universities face problems in modifying and implementing educational programs.

The purpose of the article is to consider methodological approaches related to teaching mathematics to foreign students at the University. The paper presents an analysis of statistical information on the number of foreign citizens in educational organizations of the Russian Federation, indicating the dynamic growth in recent years. The experience of Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin in implementing higher education programs for foreign students is briefly disclosed.

As part of the experimental teaching of mathematics to first-year students of the university, the problems related to the choice of forms of presentation of educational information for the use of a cognitive-visual approach and taking into account the individual characteristics of students were considered.

At the initial stage of experimental work with the use of valid methods of psychodiagnostics of personality, testing was conducted to determine the cognitive abilities of respondents in the perception and assimilation of educational mathematical information. In addition, to identify the level of basic mathematical training of the test subjects, a control cross-section of knowledge was conducted using attestation pedagogical measuring materials.

The novelty of the research is the application of methods of practical psychodiagnostics and determination of the level of pre-university mathematical training of students in order to use a cognitive-visual approach to teaching mathematics to foreign students at the university.

The materials of the research may be of interest to teachers and postgraduates who study the problems of teaching mathematics, as well as psychologists and teachers involved in the implementation of the main professional educational programs for foreign citizens at universities.

Keywords: teaching mathematics, multilingual learning, cognitive-visual approach, teaching foreign students, experimental work.

References

1. Grigor'ev S. G. *Kriterii effektivnogo ispol'zovaniya blended learning* [Criteria for effective use of blended learning] / S. G. Grigor'ev, O. V. Andryushkova // *Informatika i obrazovanie* – Informatics and education. 2016. No. 8. Pp. 16–19.
2. Dalinger V. A. *Obuchenie matematike na osnove kognitivno-vizual'nogo podhoda* [Teaching mathematics on the basis of a cognitive-visual approach] // *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta: Obshchaya pedagogika. Professional'naya pedagogika. Psihologiya. Chastnye metodiki* – Herald of the Bryansk State University: General pedagogy. Professional pedagogy. Psychology. Particular methods. 2011. No. 1. Pp. 297–303. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-matematike-na-osnove-kognitivno-vizualnogo-podhoda> (date accessed: 06.12.2019).
3. Kalinin S. I. *Metodicheskaya sistema obucheniya studentov pedvuza differencial'nomu i integral'nomu ischisleniyu funktsiy v kontekste fundamentalizatsii obrazovaniya : dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.02* [Methodical system of teaching students of pedagogical higher educational institutions to differential and integral calculus of functions in the context of fundamentalization of education : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences : 13.00.02]. M. 2010. 318 p.
4. Kornilov V. S. *Informatizatsiya obucheniya budushchih uchitelej matematiki lineynoy algebre kak faktor razvitiya IKT-kompetentnosti* [Informatization of training of future teachers of mathematics in linear algebra as a factor of development of ICT competence] / V. S. Kornilov, A. Zh. Karymsakova // *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya* – Herald of MSPU. Series: Informatics and Informatization of education. 2019. No. 3. Pp. 69–79.
5. Krylov E. G. *Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym disciplinam v tekhnicheskoy vuzze : dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.02* [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines in a technical university : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences : 13.00.02]. Yekaterinburg. 2016. 450 p.
6. *Pasport prioritnogo proekta "Razvitiye eksportnogo potentsiala rossiyskoy sistemy obrazovaniya", utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskomyu razvitiyu i prioritnyim proektam, protokol ot 30.05.2017 g. N 6.* – Passport of the priority project "Development of the export potential of the Russian education system", approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for strategic development and priority projects, protocol of 30.05.2017 N 6. Available at: <https://rulings.ru/acts/Pasport-prioritnogo-proekta-Razvitiye-eksportnogo-potentsiala-rossiyskoy-sistemy-obrazovaniya/> (date accessed: 03.11.2019).
7. Popov N. I. *Metodika obucheniya trigonometrii na osnove kognitivno-vizual'nogo podhoda* [Methods of teaching trigonometry based on a cognitive-visual approach] // *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal* – Siberian pedagogical journal. 2008. No. 11. Pp. 34–42. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-trigonometrii-na-osnove-kognitivno-vizualnogo-podhoda> (date accessed: 06.12.2019).
8. Popov N. I. *Fundamentalizatsiya podgotovki spetsialistov-matematikov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya* [Fundamentalization of training of specialists-mathematicians in the conditions of university education] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2008. No. 9. Pp. 32–35. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalizatsiya-podgotovki-spetsialistov-matematikov-v-usloviyah-universitetskogo-obrazovaniya> (date accessed: 06.12.2019).
9. Popov N. I. *Diagnostiko-tekhnologicheskij podhod dlya vydeleniya klyuchevykh primerov v sistemah matematicheskikh zadach* [Diagnostic and technological approach for identifying key examples in systems of mathematical problems] // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Surgut State Pedagogical University. 2017. No. 5 (50). Pp. 107–112. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostiko-tekhnologicheskij-podhod-dlya-vydeleniya-klyuchevykh-primerov-v-sistemah-matematicheskikh-zadach> (date accessed: 06.12.2019).
10. Popov N. I. *Ob effektivnosti ispol'zovaniya modeli obuchayushchej tekhnologii po trigonometrii pri obuchenii studentov-matematikov* [On the effectiveness of using the model of training technology for trigonometry in teaching mathematics students] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2013. No. 9. Pp. 138–153. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-effektivnosti-ispolzovaniya-modeli-obuchayushchej-tekhnologii-po-trigonometrii-pri-obuchenii-studentov-matematikov> (date accessed: 06.12.2019).
11. Popov N. I. *Metodicheskie podhody pri eksperimental'nom obuchenii matematike studentov vuzha* [Methodological approaches to experimental teaching mathematics to university students] / N. I. Popov, E. N. Nikiforova // *Integratsiya obrazovaniya* – Integration of education. 2018. Vol. 22. No. 1. Pp. 193–206. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.193-206 (date accessed: 06.12.2019).
12. Popov N. I. *Aktual'nye problemy obucheniya matematike inostrannykh studentov v vuzze* [Actual problems of teaching mathematics to foreign students in higher education] / N. I. Popov, E. V. Yakovleva // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* – Herald of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2019. No. 3. Pp. 144–153. DOI: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153 (date accessed: 06.12.2019).
13. Robert I. V. *Didaktika epokhi cifrovyykh informatsionnykh tekhnologiy* [Didactics of the era of digital information technologies] // *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa* – Professional education. Capital. 2019. No. 3. Pp. 16–26. Available at: <http://vsevteme.ru/network/2493/attachments/show?content=840451> (date accessed: 07.12.2019).

14. *Rossijskij statisticheskij ezhegodnik – 2018: Statisticheskij sbornik* – Russian statistical yearbook–2018: Statistical collection / Rosstat. M. 2018. 694 p.
15. *Salekhova L. L. Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshej pedagogicheskoj shkole : dis. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.01* [Didactic model of bilingual teaching of mathematics in higher pedagogical school : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences : 13.00.01]. Kazan. 2008. 427 p.
16. *Sdam GIA: Reshu VPR, OGE, EGE i CT: Obrazovatel'nyj portal dlya podgotovki k ekzamenam* – I will pass the state final certification: solve all-Russian testing works, main state exam, unified state exam, centralized testing: Educational portal for preparing for exams. Available at: <https://mathb-ege.sdamgia.ru> (date accessed: 06.12.2019).
17. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* – Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups / N. p. Fetiskin [et al.]. M. 2002. 339 p.
18. Decree of the President of the Russian Federation "On the national security Strategy of the Russian Federation" dated 31.12.2015 N 683. Available at: www.consultant.ru (date accessed: 03.11.2019). (in Russ.)
19. *Konev V. V. The Elements of Mathematics*. Tomsk. TPUPress, 2009. 140 p.
20. *Tchoshanov M. A. Digital age didactics: from teaching to engineering of learning (Part 1)*. Informatika i obrazovaniye [Informatics and education]. 2018. No. 9. Pp. 53–62. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-9-53-62 (date accessed: 06.12.2019).

Освоение научного метода познания и формирование естественнонаучной грамотности школьников при решении физических задач с астрономическим содержанием

Д. В. Перовощиков

ассистент кафедры физики и методики обучения физике, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0003-1793-5542. E-mail: pdv31415@gmail.com

Аннотация. В статье обозначена под углом зрения реализации ФГОС СОО научно-методическая проблема освоения научного метода познания. В соответствии с образовательными требованиями, определяющими формирование метапредметных результатов обучения, освоение научного метода познания, в том числе в форме задания и формирования естественнонаучной грамотности учащихся, приобретает особую актуальность и дидактическую значимость. В статье анализируются вопросы построения теории и практики обучения астрономии с направленностью на освоение научного метода познания. Актуальность статьи обусловлена отсутствием должного осмысления этой проблемы после возвращения астрономии в школьные программы. Цель исследования – изучение факторов и особенностей эффективного освоения научного метода познания при обучении астрономии. Для ее достижения предусмотрено решение следующих задач: анализ проблем теории и практики освоения научного метода познания при обучении астрономии; построение физических задач с астрономическим содержанием с целью освоения научного метода познания; проведение педагогического эксперимента по выявлению степени усвоения школьниками элементов научного метода познания в деятельности решения построенных задач. Теоретической базой исследования стал анализ научных публикаций, посвященных вопросам освоения естественнонаучного метода познания. В работе использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования, включающий: теоретический анализ, обобщение научной литературы по теме исследования; изучение и анализ педагогического опыта, конструирование; педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ его результатов. В статье представлена конструированная система учебных физико-астрономических задач с методологическим содержанием. Анализируются факты проведенной диагностики усвоения элементов и языка процессов научного метода познания при решении учебных задач. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методических материалов.

Ключевые слова: естественнонаучный метод познания, научная грамотность, принцип генерализации, физико-астрономические задачи, диагностика умений.

Проблема формирования естественнонаучной грамотности школьников. Для успешной технологической модернизации России нужны высококлассные специалисты в различных отраслях народного хозяйства. Поэтому повышаются требования к естественнонаучной грамотности выпускников школ. Во многих развитых странах в рамках основной школы приоритетной целью образования уже много лет считается формирование естественнонаучной грамотности (исследования PISA) [36].

Специалисты в сфере образования твердо фиксируют тот факт, что традиционные методики и средства обучения уже не приносят требуемых результатов. Возрастает роль знаний методологии в повышении качества физического и астрономического школьного обучения, особое значение в практике современного образования приобретают знания о методах познания (Н. Е. Важеевская, Е. П. Левитан, А. Ю. Пентин, Н. С. Пурышева, В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров, Н. В. Шаронова и др.). В. Г. Разумовский был первым, кто сформулировал: «Знание научного метода, понимание ценности научного знания и степени его достоверности формируется на уроках естественнонаучных предметов...» [22, с. 98]. А. Ю. Пентин подчеркивает: «Ставя задачу модернизации содержания естественнонаучных предметов, необходимо говорить именно о едином комплексе этих дисциплин, поскольку их объединяет общий объект изучения, природа, и общий метод изучения окружающего мира, так называемый естественнонаучный метод» [13, с. 10].

Одно из востребованных методических направлений согласно ФГОС СОО, помогающих добиваться целей и задач обучения физике, которое настойчиво развивается научной школой В. Г. Разумовского (ИСПО РАО) – это освоение естественнонаучного метода познания, формирующее естественнонаучную грамотность школьников.

Профессор В. Г. Разумовский в своих трудах [21; 22; 23; 24; 26] часто возвращался к теме естественнонаучной грамотности, тесно связывая эту цель с освоением научного метода познания. В своих работах он выделял: «Научный метод познания является ориентировочной основой самостоятельных познавательных действий в научном познании» [22, с. 93] и «Главная задача научной грамотности – это формирование познавательных и творческих способностей школьников» [22, с. 101].

В. Г. Разумовский обоснованно считал, что метод научного познания «универсален и закономерности процесса научного познания везде одинаковы» [22, с. 97] с учетом особенности соответствующей учебной дисциплины.

Актуальность исследования. Астрономия как один из предметов естественнонаучного цикла имеет полноценные возможности для освоения этого метода. Актуальность освоения научного метода познания на площадке астрономии возросла, когда астрономия в 2017 году вновь стала самостоятельной учебной дисциплиной. Вспомним, что в 90-е годы астрономия, организационно утратив свою самостоятельность, в разных вариантах интегрировалась в курс школьной физики. Такая практика по многим причинам оказалось неэффективной, и, как следствие, пострадало качество естественнонаучных знаний [18]. Е. П. Левитан в свое время настойчиво озвучивал проблему «необходимости совершенствования и обновления концепции астрономического образования» [9]. Конкретизацию проблемы мы видим в освоении научного метода познания, широко признанного в повышении эффективности школьного физического образования, но пока не используемого в обучении астрономии.

Потенциал научного метода познания при очевидной значимости метода в повышении естественнонаучной грамотности школьников на сегодня при обучении астрономии не реализован. Поэтому проблема совершенствования обучения астрономии через методологические ориентировки деятельности требует безотлагательного решения. Усложняющими факторами являются как недостаток развернутых методик освоения логики научного метода познания с целью обеспечения потребности практики, так и недостаток соответствующих дидактических материалов. Требуется работа ученых-методистов в этом направлении.

Цель представляемого в данной статье исследования состоит в изучении возможностей освоения логики научного метода познания при обучении астрономии. *Объектом исследования* являются условия и средства освоения естественнонаучного метода познания при изучении астрономических явлений в старшей школе. *Предмет исследования* включает в себя систему физических задач с астрономическим содержанием для освоения научного метода познания в 10–11 классах. Наша *гипотеза* исходит из того, что построение и использование в учебной деятельности методики в виде комплекса учебных физико-астрономических задач с новыми методологическими функциями, структура и содержание которых обеспечивает усвоение элементов научного метода познания, будет способствовать формированию естественнонаучной грамотности учащихся. Для подтверждения гипотезы мы ориентировались на выполнение следующих *задач*: анализ проблем теории и практики освоения научного метода познания при обучении астрономии; построение физических задач с астрономическим содержанием с целью освоения научного метода познания; проведение педагогического эксперимента по выявлению степени усвоения школьниками элементов научного метода познания на примере решения построенных задач. Теоретической базой исследования стал анализ научных публикаций, посвященных вопросам освоения естественнонаучного метода познания, педагогического опыта и практики обучения. В работе представлены результаты *педагогического эксперимента*, подтверждающие актуальность освоения научного метода познания для повышения качества обучения школьников, качественный и количественный анализ его результатов.

Е. П. Левитан пятнадцать лет назад отмечал: «Немало вопросов возникает с разработкой теоретических проблем дидактики астрономии. В последние годы защищен ряд кандидатских диссертаций, появляющихся довольно хаотично и оказывающих незначительное влияние на совершенствование теории и практики обучения астрономии, в то время как действительно актуальные темы остаются незамеченными соискателями...» [9]. И сегодня на основе анализа научной, методической и учебной литературы по астрономии констатируем, что вопросы использования дидактического потенциала астрономии с акцентом на освоение научного метода познания в настоящее время пока недостаточно изучены и слабо разработаны. Несмотря на то что названная научная проблема занимает ключевое место (согласно ФГОС) в обеспечении эффективной организации обучения, в обучении астрономии она до сих пор не стала предметом специального исследования в педагогической науке.

Естественнонаучный метод познания продуктивно позволяет познакомить учащихся с логикой научного познания для достижения образовательных результатов (наблюдать и описывать явления, выражать в научных понятиях, ставить и решать проблему с помощью учебного исследования, выдвигать гипотезу, модельно отражать действительность, применять знания на практике), которые соответствуют рекомендациям ФГОС СОО. Включение в новый образовательный Стандарт идей и содержания важнейшего научного метода познания подтверждает его практическую значимость для системы естественнонаучного образования [33], в том числе и для обучения астрономии. Однако современной проблемой практики обучения является преодоление затруднений школьников усваивать соответствующие умения. В школьном образовании углубляется противоречие между важностью освоения астрономического материала для формирования целостного научного мировоззрения и недостатками усвоения соответствующих знаний и умений. Так, успешный опыт освоения в физике схемы научного метода познания пока не нашел применения в обучении астрономии, в том числе даже в учебнике под редакцией В. Г. Разумовского и В. А. Орлова [34].

Теоретико-методическое решение. Переходя к теоретическому обоснованию возможного варианта решения проблемы, подчеркнем, что, эффективность использования научного метода познания в обучении астрономии обоснована использованием дидактического потенциала принципа генерализации знаний и распространением его на генерализацию действий. Чаще всего стандартное использование принципа генерализации связывается только со структурированием и обобщением учебного материала [4; 20; 22; 28; 32].

Границы применимости принципа генерализации могут быть расширены при изучении астрономических явлений. При этом опорой выступает опыт методики обучения физике. Поэтому мы уверены, что генерализация опыта освоения научного метода в обучении физике на процессы обучения астрономии на основе общих умений, процедур деятельности, средств обучения и их согласования поможет: осуществить выработку представлений об общности естественнонаучного метода познания; обеспечить освоение научного метода познания в обучении астрономии; «осознавать роль физики в расширении представлений об окружающем мире» в процессах познания [19]; рационально реализовать межпредметные связи данных дисциплин.

С нашей точки зрения, новые методические смыслы принципа генерализации знаний и действий могут эффективно обеспечить реализацию научного метода познания в астрономии, а также в других естественнонаучных предметах, расширяя границы его востребованности. Такая разработка принципа генерализации характеризует *теоретическую значимость* нашего исследования. Анализ новых возможностей принципа генерализации позволил нам сформулировать метапредметные и межпредметные компетенции, которые способствуют: раскрытию резервов освоения научного метода познания в астрономии, отражению фундаментальности физических теорий и законов, восприятию физики и астрономии как частей единого знания, обоснованию тенденций и характера научного познания, констатации универсального характера научного метода познания; комплексному усвоению общих деятельностей, развитию общих умений в обобщенные знания, формированию через межпредметные знания целостной системы знаний обобщенного характера (синтез знаний) и научной картины мира.

Данные компетенции являются обоснованием для успешного развития резерва межпредметных связей физики и астрономии при освоении научного метода познания, что также актуально после выделения астрономии из курса физики в 2017 году [14].

Астрономические знания не только констатируют универсальность физических законов, но и дают разъяснение того, как функционируют законы физики вне Земли; расширяют понятия о границах их применимости; формируют базовые мировоззренческие установки и научные представления о мироустройстве и эволюции Вселенной и человека; подтверждают положения о материальности познания мира. Роль астрономии в формировании научной картины мира есть значительный вклад в процесс освоения естественнонаучного метода познания. Физические знания выступают в виде основы-формы и обеспечивают научную достоверность и дидактическую эффективность учебного процесса.

Построение методики в виде комплекса учебных задач и процедур деятельности с ними. Одним из традиционных видов учебной деятельности в обучении астрономии, где может быть успешно освоен научный метод познания, является решение физических задач с астрономическим содержанием. Решение задач на астрономическом материале имеет специфику нестандартного восприятия при изучении сложных объектов астрономии. Структуру астро-

номических знаний определяют следующие компоненты: явления, объекты и системы; факты, базу которых формируют определения, закономерности, законы, формулируемые через обзор и анализ в результате длительных наблюдений; теории, дающие возможность объяснения этих явлений, фактов, закономерностей; и естественнонаучная картина мира в целом. Большинство объектов во Вселенной и явлений, происходящих в ней, недоступны наблюдению в условиях школьного обучения. Решение задач по астрономии имеет свои особенности с учетом методологии астрономической науки [16, с. 59–60] и должно быть учтено при построении учебных задач с астрономическим содержанием.

Выделим ряд ключевых проблем для данного вида деятельности. Физическая задача с астрономическим содержанием требует от учащихся усвоения определенного исходного объема астрономических знаний. Одна из причин низкого качества решения задач по астрономии заключается в разрыве между заученными учащимися теоретическими положениями и умениями применять их на практике даже при незначительных изменениях в формулировании условия. Значительные затруднения вызывает необходимость адаптации опорных знаний физики к астрономическим особенностям физической задачи с астрономическим содержанием. При этом хотелось бы отметить положительный образовательный эффект задач с астрономическим содержанием для обучения физике. Они могут обеспечить углубление освоения научного метода познания на астрономическом материале.

Успешная реализация научного метода познания при организации решения учебных задач невозможна без преодоления существующих в данной деятельности проблем. В работах [7; 24; 29; 34] обобщаются проблемы традиционной организации решения задач: слабо учитываются деятельностные аспекты работы с задачей, процессы понимания, мышления, инициативности, самостоятельного поиска решения и творческий поход.

Поэтому при выборе средств образовательного процесса в целом и для освоения научного метода познания в частности, необходимо учитывать ориентиры практики обучения на освоение универсальных учебных действий в дополнение к традиционному накоплению знаний. В современных образовательных условиях, диктуемых инновационными процессами развития общества, в обучении важна не только существующая оценка по результатам, но и по освоению процессов деятельности [12; 25; 27].

За последние годы предприняты существенные усилия для изменения деятельности с физической задачей в соответствии с логикой научного метода познания (В. Г. Разумовский, В. А. Орлов, Ю. А. Сауров, С. В. Бубликов, А. Н. Малинин, К. А. Коханов и др.). Построен новый вид учебных задач с методологическим содержанием (на исследование, на формулирование гипотезы, на определение границ применимости, на моделирование и др.) [6; 8; 27], хорошо зарекомендовавших себя в обучении физике с целью освоения элементов научного метода познания.

Поскольку в методической и учебной литературе по астрономии задач на освоение научного метода познания (задач с методологическими функциями) не представлено [1; 2; 3; 5; 10; 11; 30; 31 и др.], подчеркнем актуальность построения таких задач на основе опыта методики физики как реализацию принципа генерализации знаний и учебных действий.

Нами построены для школьников 10–11 классов около ста задач с астрономическим содержанием [15]: на процесс моделирования и работы с моделями; на формирование гипотезы, ее подтверждение или опровержение; на использование методов и методики научного исследования; на связь результатов исследования объекта (явления) с теоретическими фактами и законами; на определение и расчет погрешностей, выявление проблемы точности и достоверности полученных данных; на различение реальности и описания объекта (явления) и его модели; на системное исследование астрономического, физического объекта (явления); на определение границ применимости.

Формирование устойчивых, универсальных учебных действий при решении задач такого вида будет способствовать овладению учащимися умениями научного метода познания и, как следствие, формированию научной грамотности. Приоритетно выделим умения моделирования, наиболее оптимальные для освоения с учетом особых пространственно-временных характеристик объектов и явлений астрономии.

Кроме того, наш опыт конструирования задач показал, что в каждой из построенных задач реализуется не одна, а несколько методологических функций, что является дополнительным качественным показателем. Комплекс задач в виде практикума вошел в содержание изданного учебно-практического пособия для учащихся общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и учреждений дополнительного образования [15].

Обращаем внимание, что решение задачи, в которой осваиваются отдельные элементы научного метода познания, не всегда может иметь вид решения типовой задачи [17]. Конструируя физико-астрономические задачи с новыми функциями, мы закладываем формирование у учащихся навыков нового вида деятельности – исследования, обеспечивающего освоение элементов процессов научного метода познания. Поэтому построение новых задач с методологическим содержанием соответствует гипотезе исследования.

Приведем примеры двух построенных нами задач из практикума.

Задача 1. На фотографии (рис. 1) приведена аналемма – кривая, соединяющая ряд последовательных положений Солнца на небосводе в одно и то же время суток в течение года. Построив модель явления, исследуйте ее и объясните наблюдаемое явление. По аналемме определите широту места наблюдения.

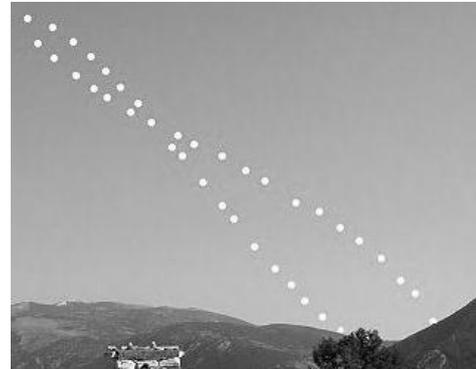


Рис. 1

При решении данной задачи реализуется несколько методологических функций. Школьниками осваивается процесс моделирования и работы с моделями (исследование моделей); деятельность различения реальности и описания объекта (явления) и его модели; системное исследование астрономического объекта (явления), определение и расчет погрешности.

Задача 2. Выскажите гипотезу, можно ли с поверхности Земли наблюдать полное лунное затмение и одновременно видеть Солнце над горизонтом (рис. 2)? Опровергните или подтвердите гипотезу, опираясь на построенную вами модель.

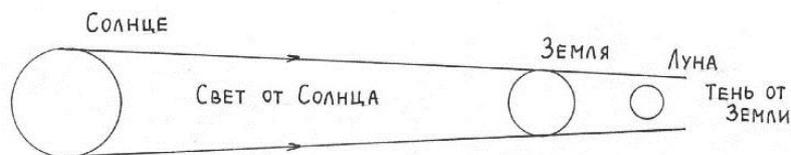


Рис. 2

При решении данной задачи также реализуется несколько методологических функций. Школьниками осваивается деятельность формирования гипотезы (ее подтверждение или опровержение); моделирование и работа с моделями; различение реальности и описания объекта (явления) и его модели; определение связи результатов исследования объекта (явления) с теоретическими фактами и законами.

Экспериментальное исследование. Экспериментальной площадкой педагогического эксперимента стали МОАУ Лицей № 21 и МОУ СОШ с УИОП № 10 им. К. Э. Циолковского г. Кирова. В начале эксперимента с учащимися на уроках были разобраны примеры решения задач нового вида по каждой из тем астрономии. Затем школьниками последовательно был освоен курс из 24 построенных нами задач. Всего в среднем каждую работу выполнил 271 ученик. Достаточное количество испытуемых было выбрано, чтобы избежать влияния на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов.

Для диагностики достижений были сформулированы семь проверочных критериев умений, подлежащих отслеживанию в ходе эксперимента. Диагностика освоения этих умений в процессе деятельности учащихся строилась на основе метода поэлементного анализа их письменных отчетов. Измерение сформированности умений осуществлялось по шкале наименований: освоено, не освоено. Поэлементный анализ письменного отчета позволил сравнительно точно фиксировать результат освоения того или иного умения и интерпретировать устойчивость сформированного умения.

Ниже представлена таблица, где в соответствии с проверочными критериями показаны результаты школьников (таблица 1).

Таблица 1

Процент учащихся, освоивших умения согласно проверочным критериям

Критерий проверки	Первая задача, %	Последняя задача, %
Выделены объекты	36,5	55,0
Выделены явления	35,1	50,9
Построена модель	11,4	45,4
Построена рисуночная модель	10,3	18,8
Построена словесная модель	11,4	19,6
Построена формульная модель	11,4	21,4
Выполнено исследование модели	12,9	44,6

Результаты исследования и их интерпретация. За период решения 1–24 задачи выросло количество учеников, освоивших умения по всем проверочным критериям. Было зафиксировано значимое повышение уровня сформированности таких умений, как построение моделей и исследование построенных моделей с 11,4 до 45,4% и с 12,9 до 44,6% соответственно. Данные умения являются ключевыми в учебной деятельности по освоению логики научного метода познания. Определяющими для правильного построения модели являются умения правильно выделить объекты и явления из условия задачи. Уже при решении первой задачи школьники показали хорошие результаты при выделении объектов – 36,5% и при выделении явлений – 35,1%. Мы объясняем этот факт тем, что внимание учащихся было четко зафиксировано на важности данного умения влиять на правильное направление решения при предварительном разборе примеров. Почти в 1,5 раза увеличилось количество учеников, освоивших эти умения к 24 задаче, что говорит о стабильности формирования данного умения (выделять объекты – 55,0% и выделять явления – 50,9%). В такой деятельности учащиеся постепенно осваивали основы сложной деятельности различения реальности – объекта (явления) и описания – его модели. Учащиеся начали намного внимательнее относиться к моделям и проводить их дифференциацию. Положительные и в равной мере устойчивые результаты фиксируются при построении разных видов моделей (рисуночная, словесная, формульная). Почти в 3,5 раза увеличилось количество тех, кто освоил деятельность исследования моделей, некоей целевой деятельности с ними (формирование гипотезы, ее подтверждение или опровержение; согласование и различение реальности от описаний; определение границы применимости модели; численный расчет и расчет погрешности; анализ или вывод-обобщение). Это достаточно сложная деятельность, но учащиеся уже значительно увереннее и качественнее выполняли данную работу с моделью при решении заключительной 24 учебной задачи. Мы интерпретируем этот факт, основываясь на отзывах самих учеников: «задачи понравились, они необычные, надо подумать над ними», «теперь умею применять свои знания при сложных расчетах», «каждое задание требовало особого подхода, заставляло подумать», «задания нестандартные, они помогли мне думать нестандартно», «понравились своей необычностью и разнообразием, раньше не решали подобных задач», «задания понравились новизной и творческим подходом». Считаем, что задачи нового вида интересны учащимся и познавательный интерес мотивирует их на преодоление возникающих трудностей.

Для наглядности проиллюстрируем результаты школьников в виде диаграммы (см. рис. 3), где сравниваются показатели решения 1 и 24 задач.

По результатам проведенной диагностики были сделаны **выводы**:

- учащиеся более обдуманно решают задачи нового вида;
- опыт освоения научного метода при обучении физике может быть эффективно транслирован на обучение астрономии;
- школьники продемонстрировали стабильную положительную динамику формирования умений освоения научного метода познания в деятельности решения физических задач с астрономическим содержанием, несмотря на отсутствие опыта решения таких задач;
- построенные нами учебные задачи по астрономии с новым методологическим содержанием в целом доступны для овладения учащимися, способствуют успешному усвоению элементов и языка процессов научного метода познания (факт, гипотеза, метод, средства описания, модель) как формы представления научной грамотности. Этим определяется *практическая значимость* исследования.

Полученные в ходе эксперимента результаты позволяют заключить, что гипотеза, выдвинутая в начале исследования, получила свое подтверждение.

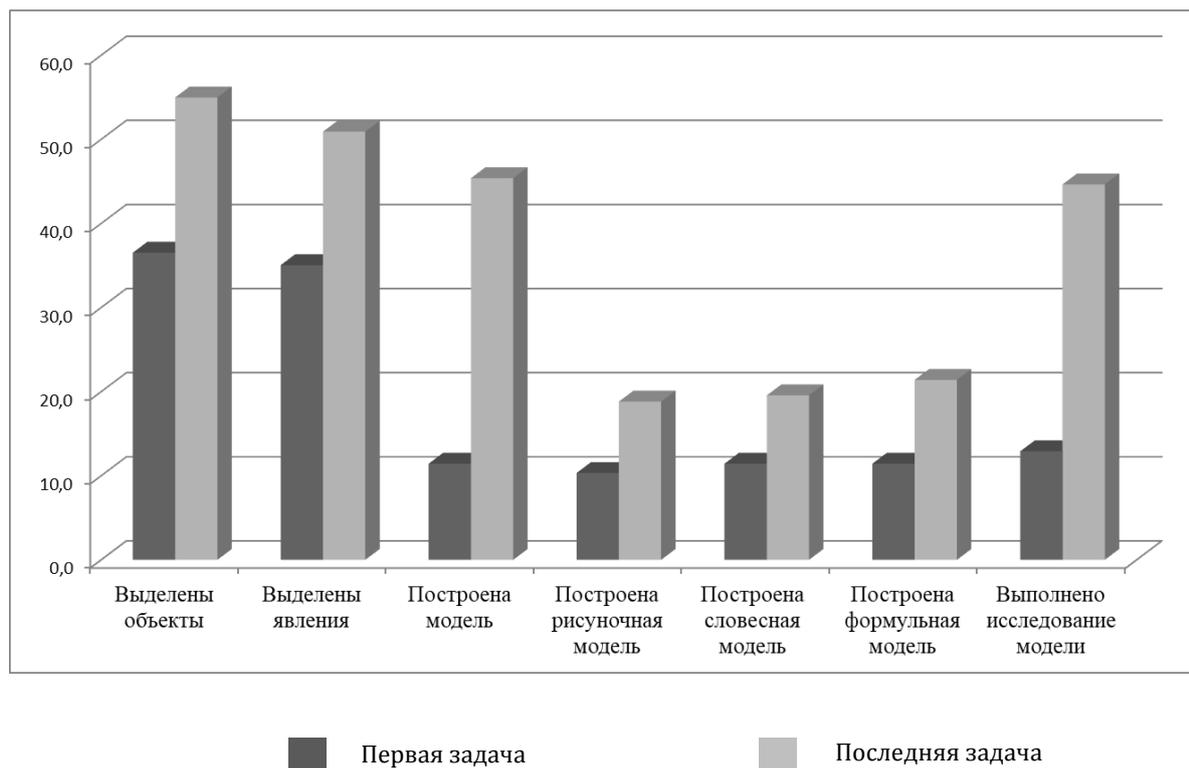


Рис. 3. Диаграмма освоения учащимися умений при решении 1 и 24 задач в процентах

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что элементы научного метода познания могут быть освоены при обучении астрономии, в частности при решении учебных задач, поэтому метод может и должен более широко использоваться в школьном обучении, что повысит качество познания физико-астрономических явлений для формирования целостного научного мировоззрения и научной грамотности школьников.

Предложенные методические решения по освоению научного метода познания с использованием принципа генерализации не исчерпывают всего потенциала и, на наш взгляд, могут быть эффективно распространены на другие виды учебной деятельности при изучении астрономии.

Список литературы

1. Воронцов-Вельяминов Б. А. Сборник задач и практических упражнений по астрономии. М. : Наука, 1977.
2. Воронцов-Вельяминов Б. А. Сборник задач по астрономии. М. : Просвещение, 1980. 56 с.
3. Гаврилов М. Г. Звездный мир. Сборник задач по астрономии и космической физике. М., 2018. 100 с.
4. Гребенев И. В. Дидактика физики как основа конструирования учебного процесса. Нижний Новгород : Изд-во НГУ, 2005. 247 с.
5. Гусев Е. Б. Вопросы и качественные задачи по астрономии. Рязань : РГПИ, 1991.
6. Задачи по физике с методологическим содержанием : пособие для учителей / под ред. Ю. А. Саурова. Киров, 2000. 66 с.
7. Коханов К. А. Методология функционирования и развития школьного физического образования: монография / К. А. Коханов, Ю. А. Сауров. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. 337 с.
8. Коханов К. А. Проблема задания и формирования современной культуры физического мышления : монография / К. А. Коханов, Ю. А. Сауров. Киров : Изд-во ЦДООШ ; Старая Вятка, 2013. 232 с.
9. Левитан Е. П. Дидактика астрономии: от XX к XXI веку. Земля и Вселенная. 2002. № 4. URL: <http://ziv.telescopes.ru/rubric/education/index.html?pub=1>.
10. Малахова Г. И. Задачи и вопросы по астрономии для средней школы. М. : Никель, 1993. 540 с.
11. Мартынов Д. Я. Сборник задач по астрофизике. М. : Наука, 1986. 541 с.
12. Орлов В. А. Проблема использования современной методологии познания для развития физического образования / В. А. Орлов, Ю. А. Сауров // Физика в школе. 2011. № 7. С. 23–31.
13. Пентин А. Ю. Некоторые направления модернизации содержания естественнонаучных предметов основной школы: формирование естественнонаучной грамотности // Физика в школе. 2015. № 6. С. 10–26.

14. *Перевощиков Д. В.* Актуальные вопросы межпредметных связей физики и астрономии // Проблемы учебного физического эксперимента : сборник научных трудов. Вып. 30. М. : ИСПО РАО, 2019. С. 30–31.
15. *Перевощиков Д. В.* Изучение физики и астрономии: практические работы, примеры задачи : учебно-практическое пособие. Киров : Кировская областная типография, 2017. 96 с. : ил.
16. *Перевощиков Д. В.* Использование методов физики при изучении астрономии в средней школе // Модели и моделирование в методике обучения физике : материалы докладов VI всероссийской научно-теоретической конф. Киров : Изд-во ИРО Кировской области, 2013. С. 59–62.
17. *Перевощиков Д. В.* Методические особенности конструирования условий физических задач с астрономическим содержанием // Преподавание физико-математических и естественных наук в школе. Традиции и инновации : тезисы всероссийской науч.-метод. конф. Нижний Новгород, 2017. С. 99–101.
18. *Перевощиков Д. В.* Методология познания как инструмент межпредметных связей физики и астрономии / Д. В. Перевощиков, Ю. А. Сауров // Сибирский учитель. 2016. № 3. С. 26–30.
19. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3>.
20. *Пурьшева Н. С.* Пути реализации принципов генерализации учебного материала при построении курса физики средней школы. Теория и практика обучения физике в современной школе. М. : Прометей, 1992. С. 40–61.
21. *Разумовский В. Г.* Проблемы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : дис. ... док. пед. наук. М., 1972. 507 с.
22. *Разумовский В. Г.* Проблемы теории и практики школьного физического образования : избранные научные статьи / сост. Ю. А. Сауров. М. : ИСПО РАО, 2016. 196 с.
23. *Разумовский В. Г.* Решение проблемы научной грамотности – неотложная перспектива развития содержания физического образования // Сибирский учитель. 2012. № 3. С. 12–25.
24. *Разумовский В. Г.* ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников : монография / В. Г. Разумовский, В. В. Майер, Е. И. Варакина. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 208 с.
25. *Разумовский В. Г.* Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В. Г. Разумовский, В. В. Майер. М. : ВЛАДОС, 2004. 463 с.
26. *Разумовский В. Г.* Формирование естественнонаучной грамотности учащихся основной школы // Педагогика. 2015. № 8. С. 39–48.
27. *Сауров Ю. А.* Модели и моделирование в методике обучения физике: логико-методологические поиски : монография. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2016. 216 с.
28. *Сауров Ю. А.* Принцип генерализации образовательной деятельности в методике обучения физике // Вестник гуманитарного образования. 2017. № 3. С. 24–31.
29. *Сауров Ю. А.* Принцип цикличности в методике обучения физике : монография. Киров : Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.
30. *Субботин Г. П.* Сборник задач по астрономии: задания, упражнения, тесты. М. : Аквариум, 1997. 224 с.
31. *Сурдин В. Г.* Астрономические задачи с решениями. М. : Либроком, 2018. 240 с.
32. *Сухорукова Г. Н.* Принцип генерализации – основа построения теоретического содержания // Ярославский педагогический вестник. 1999. № 3 (21).
33. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. URL: <https://fgos.ru>.
34. Физика : учебник для учащихся 11 класса общеобразовательных учреждений. Ч. 2. М. : ВЛАДОС, 2011. 359 с.
35. *Шефер О. Р.* Методика формирования у учащихся умений комплексно применять знания для решения физических задач : монография. Челябинск : Образование, 2009. 135 с.
36. PISA 2018. URL: http://centeroko.ru/pisa18/pisa2018_web6.html.

Mastering the scientific method of cognition and the formation of natural science literacy of schoolchildren in solving physical problems with astronomical content

D. V. Perevoschikov

assistant of the Department of physics and methods of teaching physics, Vyatka State University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1793-5542. E-mail: pdv31415@gmail.com

Abstract. The article describes the scientific and methodological problem of mastering the scientific method of cognition from the point of view of the implementation of the Federal state educational system. In accordance with the educational requirements that determine the formation of metasubject learning results,

the development of the scientific method of knowledge, including in the form of tasks and the formation of natural science literacy of students, becomes particularly relevant and didactic significance. The article analyzes the issues of building the theory and practice of teaching astronomy with a focus on the development of a scientific method of knowledge. The relevance of the article is due to the lack of proper understanding of this problem after the return of astronomy to school programs. The purpose of the research is to study the factors and features of effective development of the scientific method of knowledge in teaching astronomy. To achieve this goal, the following tasks are provided: analysis of the problems of theory and practice of mastering the scientific method of knowledge in teaching astronomy; construction of physical problems with astronomical content in order to master the scientific method of knowledge; conducting a pedagogical experiment to identify the degree of assimilation of elements of the scientific method of knowledge in the activity of solving the constructed problems. The theoretical basis of the research was the analysis of scientific publications devoted to the development of the natural science method of cognition. The work used a set of complementary research methods, including: theoretical analysis, generalization of scientific literature on the topic of research; study and analysis of pedagogical experience, construction; pedagogical experiment, qualitative and quantitative analysis of its results. The article presents a constructed system of educational physical and astronomical problems with methodological content. The article analyzes the facts of the diagnostics of the assimilation of elements and language of the scientific method of cognition in solving educational tasks. The results of the research can be used for the development of educational and methodological materials.

Keywords: natural science method of cognition, scientific literacy, generalization principle, physical and astronomical problems, diagnostics of skills.

References

1. Voroncov-Velyaminov B. A. *Sbornik zadach i prakticheskikh uprazhnenij po astronomii* [Collection of problems and practical exercises in astronomy]. M. Nauka. 1977.
2. Voroncov-Velyaminov B. A. *Sbornik zadach po astronomii* [Collection of problems in astronomy]. M. Prosveschenie. 1980. 56 p.
3. Gavrilov M. G. *Zvezdnyj mir. Sbornik zadach po astronomii i kosmicheskoy fizike* [Star world. Collection of problems in astronomy and space physics]. M. 2018. 100 p.
4. Grebenev I. V. *Didaktika fiziki kak osnova konstruirovaniya uchebnogo processa* [Didactics of physics as the basis for designing the educational process]. Nizhny Novgorod. NSU. 2005. 247 p.
5. Gusev E. B. *Voprosy i kachestvennye zadachi po astronomii* [Questions and qualitative problems in astronomy]. Ryazan. RSPI. 1991.
6. *Zadachi po fizike s metodologicheskim soderzhaniem : posobie dlya uchitelej* – Problems in physics with methodological content : a guide for teachers / ed. Yu. A. Saurov. Kirov. 2000. 66 p.
7. Kohanov K. A. *Metodologiya funkcionirovaniya i razvitiya shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya : monografiya* [Methodology of functioning and development of school physical education : monograph] / K. A. Kohanov, Yu. A. Saurov. Kirov. VyatSHU. 2011. 337 p.
8. Kohanov K. A. *Problema zadaniya i formirovaniya sovremennoj kul'tury fizicheskogo myshleniya : monografiya* [Problem of assignment and formation of modern culture of physical thinking : monograph] / K. A. Kohanov, Yu. A. Saurov. Kirov. Central Committee of the Russian Federation ; Staraya Vyatka. 2013. 232 p.
9. Levitan E. P. *Didaktika astronomii: ot XX k XXI veku. Zemlya i Vselennaya* [Didactics of astronomy: from the XX to the XXI century. Earth and the universe]. 2002. No. 4. Available at: <http://ziv.telescopes.ru/rubric/education/index.html?pub=1>.
10. Malahova G. I. *Zadachi i voprosy po astronomii dlya srednej shkoly* [Problems and questions on astronomy for secondary schools]. M. Nikel. 1993. 540 p.
11. Martynov D. Ya. *Sbornik zadach po astrofizike* [Collection of problems in astrophysics]. M. Nauka. 1986. 541 p.
12. Orlov V. A. *Problema ispol'zovaniya sovremennoj metodologii poznaniya dlya razvitiya fizicheskogo obrazovaniya* [Problem of using modern methodology of cognition for the development of physical education] / V. A. Orlov, Yu. A. Saurov // *Fizika v shkole* – Physics at school. 2011. No. 7. Pp. 23–31.
13. Pentin A. Yu. *Nekotorye napravleniya modernizatsii soderzhaniya estestvennonauchnykh predmetov osnovnoj shkoly: formirovanie estestvennonauchnoj gramotnosti* [Some directions of modernization of the content of natural science subjects of the main school: formation of natural science literacy] // *Fizika v shkole* – Physics at school. 2015. No. 6. Pp. 10–26.
14. Perevoshchikov D. V. *Aktual'nye voprosy mezhpredmetnykh svyazey fiziki i astronomii* [Topical issues of intersubject links of physics and astronomy] // *Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta : sbornik nauchnykh trudov* – Problems of educational physical experiment : collection of scientific papers. Is. 30. M. ISRO RAE. 2019. Pp. 30–31.
15. Perevoshchikov D. V. *Izuchenie fiziki i astronomii: prakticheskie raboty, primery zadachi : uchebno-prakticheskoe posobie* [Study of physics and astronomy: practical works, examples of tasks : educational and practical guide]. Kirov. Kirov regional printing house. 2017. 96 p.: il.

16. Perevoshchikov D. V. *Ispol'zovanie metodov fiziki pri izuchenii astronomii v srednej shkole* [Using of methods of physics in the study of astronomy in high school] // *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike : materialy dokladov VI vserossijskoj nauchno-teoreticheskoy konf.* – Models and modeling in the methodology of teaching physics: materials of reports of the VI all-Russian scientific and theoretical conference. Kirov. IRO of the Kirov region. 2013. Pp. 59–62.
17. Perevoshchikov D. V. *Metodicheskie osobennosti konstruirovaniya usloviy fizicheskikh zadach s astronomicheskim sodержaniem* [Methodological features of constructing conditions for physical problems with astronomical content] // *Prepodavanie fiziko-matematicheskikh i estestvennykh nauk v shkole. Tradicii i innovacii : tezisy vserossijskoj nauch.-metod. konf.* – Teaching physical, mathematical and natural sciences at school. Tradition and innovation : proceedings of all-Russian scientific-method. conf. Nizhny Novgorod. 2017. Pp. 99–101.
18. Perevoshchikov D. V. *Metodologiya poznaniya kak instrument mezhpredmetnykh svyazey fiziki i astronomii* [Methodology of cognition as a tool for intersubject relations of physics and astronomy] / D. V. Perevoshchikov, Yu. A. Saurov // *Sibirskiy uchitel'* – Siberian teacher. 2016. No. 3. Pp. 26–30.
19. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya* – Approximate basic educational program of basic general education. Available at: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-3>.
20. Purysheva N. S. *Puti realizacii principov generalizacii uchebnogo materiala pri postroenii kursa fiziki srednej shkoly. Teoriya i praktika obucheniya fizike v sovremennoj shkole* [Ways to implement the principles of generalization of educational material in the construction of the course of physics of secondary schools. Theory and practice of teaching physics in a modern school. M. Prometey. 1992. Pp. 40–61.
21. Razumovskij V. G. *Problemy razvitiya tvorcheskikh sposobnostej uchashchihsya v processe obucheniya fizike : dis. ... dok. ped. nauk* [Problems of development of creative abilities of students in the process of teaching physics : dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences] M. 1972. 507 p.
22. Razumovskij V. G. *Problemy teorii i praktiki shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya : izbrannye nauchnye stat'i* [Problems of theory and practice of school physical education : selected scientific articles] / comp. Yu. A. Saurov. M. ISRO RAE. 2016. 196 p.
23. Razumovskij V. G. *Reshenie problemy nauchnoj gramotnosti – neotlozhnaya perspektiva razvitiya sodержaniya fizicheskogo obrazovaniya* [Solving the problem of scientific literacy-an urgent perspective for the development of the content of physical education] // *Siberian teacher*. 2012. No. 3. Pp. 12–25.
24. Razumovskij V. G. *FGOS i izuchenie fiziki v shkole: o nauchnoj gramotnosti i razvitiy poznavatel'noj i tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov : monografiya* [Federal state educational standard and the study of physics at school: on scientific literacy and the development of cognitive and creative activity of schoolchildren : monograph] / V. G. Razumovskij, V. V. Majer, E. I. Varaksina. M. ; SPb. Nestor-Istoriya. 2014. 208 p.
25. Razumovskij V. G. *Fizika v shkole. Nauchnyy metod poznaniya i obuchenie* [Physics at school. Scientific method of cognition and training] / V. G. Razumovskij, V. V. Majer. M. VLADOS. 2004. 463 p.
26. Razumovskij V. G. *Formirovanie estestvennonauchnoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly* [Formation of natural science literacy of primary school students] // *Pedagogika – Pedagogy*. 2015. No. 8. Pp. 39–48.
27. Saurov Yu. A. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike: logiko-metodologicheskie poiski : monografiya* [Models and modeling in the methodology of teaching physics: logical-methodological research : monograph]. Kirov. Raduga-PRESS. 2016. 216 p.
28. Saurov Yu. A. *Princip generalizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v metodike obucheniya fizike* [The principle of generalization of educational activities in the methodology of teaching physics] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* – Herald of humanitarian education. 2017. No. 3. Pp. 24–31.
29. Saurov Yu. A. *Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike : monografiya* [The principle of cyclicity in the method of teaching physics : monograph] Kirov. KIPK and PRO. 2008. 224 p.
30. Subbotin G. P. *Sbornik zadach po astronomii: zadaniya, uprazhneniya, testy* [Collection of problems in astronomy: tasks, exercises, tests]. M. Aquarium. 1997. 224 p.
31. Surdin V. G. *Astronomicheskie zadachi s resheniyami* [Astronomical problems with solutions]. M. Librokom. 2018. 240 p.
32. Suhorukova G. N. *Princip generalizacii – osnova postroeniya teoreticheskogo sodержaniya* [The principle of generalization is the basis for constructing the theoretical content] // *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl pedagogical herald. 1999. No. 3 (21).
33. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya* – Federal state educational standard of secondary general education. Available at: <https://fgos.ru>. (in Russ.)
34. *Fizika: uchebnik dlya uchashchihsya 11 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenij. Ch. 2* – Physics: textbook for students of the 11th grade of general education institutions. Pt. 2. M. VLADOS. 2011. 359 p.
35. Schaefer O. R. *Metodika formirovaniya u uchashchihsya umenij kompleksno primenyat' znaniya dlya resheniya fizicheskikh zadach : monografiya* [Method of forming students' skills to apply knowledge comprehensively to solve physical problems : monograph]. Chelyabinsk. Obrazovanie. 2009. 135 p.
36. PISA 2018. Available at: http://centeroko.ru/pisa18/pisa2018_web6.html.

Механизмы развития педагогической коммуникации будущих учителей с позиций семиотического подхода к обучению в вузе

Е. В. Шкаликов

аспирант, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

Аннотация. Актуальность статьи детерминирована необходимостью реагирования системы образования на запросы современного общества. С интенсивным развитием информационных и цифровых технологий становится более значимой проблема освоения учителем предметных методик, новых способов и средств выстраивания эффективных коммуникаций, где могут быть полезны идеи семиотического подхода к образованию. Способность к эффективной педагогической коммуникации выступает важнейшим компонентом семиотической компетентности, определяющей личностный потенциал в сфере знаково-символической информации и социокультурных смыслов. Однако статистические источники свидетельствуют о том, что последняя является профессиональным дефицитом педагога. Появление данной статьи обусловлено стремлением к поиску способов преодоления обозначенных профессиональных затруднений на этапе подготовки учителя в вузе, чем и детерминирована гипотеза исследования: возможно выявление и разработка с дальнейшей апробацией в процессе вузовской подготовки практических механизмов, способных обеспечить качественное освоение семиотических основ педагогической коммуникации. Целью статьи является представление выявленных педагогических механизмов развития коммуникации у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» с позиций семиотики образования. Основными методами исследования выступают теоретический анализ информационных источников по проблеме семиотики образования и педагогической коммуникации; теоретическое моделирование педагогических механизмов развития способности к осуществлению педагогической коммуникации с использованием в качестве методологической базы семиотического подхода к процессу образования.

Научная новизна исследования определяется полученными результатами: в теоретическом контексте – обоснованием возможности применения семиотического подхода к процессу формирования навыков эффективной коммуникации будущих педагогов и методологическом обеспечении разработанных педагогических средств для реализации данного процесса; в практическом контексте – разработкой механизмов развития способности к осуществлению эффективной педагогической коммуникации у будущих педагогов.

Исследование также планируется продолжить в направлении применения разработанных идей и практических механизмов развития педагогической коммуникации в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Ключевые слова: семиотика, знак, семиозис, коммуникативная культура педагога, педагогическая коммуникация, приемы эффективного общения, семиотические технологии, тренинги.

Педагогическая коммуникация – важнейший компонент профессиональной деятельности педагога. Общение в педагогической деятельности выступает как средство решения учебных задач, социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса, способ организации взаимоотношений педагога и учащихся, детерминирующий успешность обучения и воспитания. Однако не все молодые педагоги после окончания университета соответствуют существующим требованиям. По данным исследования О. В. Литовченко [10], более 54 % молодых учителей не могут мотивировать учащихся к обучению, а 51 % сообщают о нехватке знаний и умений по методике преподавания предмета, что является прямым следствием недостаточного развития способности к реализации эффективной педагогической коммуникации. Таким образом, текущая ситуация требует особого подхода к становлению данной готовности у студента педагогического вуза.

Собственное понимание педагогической коммуникации дает семиотика, согласно которой это непрерывный процесс общения между педагогом и учащимся, где все субъекты коммуникации кодируют и декодируют информацию, интерпретируют ее и ищут необходимый смысл сообщения. Другими словами, при взаимодействии учителя и ученика достигается

единство переменного кодирования и интерпретации знаковых систем (текстов). Требуется специальная подготовка молодых педагогов к осуществлению данных видов информационной деятельности, что возможно при использовании семиотического подхода к образовательному процессу, дающего ориентиры для реализации коммуникации и оперирования знаковыми системами в любых образовательных ситуациях. Метод теоретического анализа информационных источников позволяет выявить научные идеи, характеризующие проблематику семиотического подхода к образованию (труды А. Б. Соломоника [15], М. А. Лукацкого [11], А. А. Веряева [3] и др.). Так, А. Б. Соломоник говорит о том, что любая наука и любой предмет есть знаковые системы (например, формулы в математике, слова устной речи). Он считает, что итог любых исследований можно представить лишь только с их помощью. Это единственный способ выражения мыслей. В образовательном процессе могут присутствовать знаки разной «глубины», и педагог должен понимать их смысл. Также А. Б. Соломоник на основе своей идеи создает собственную классификацию знаков и приводит методические примеры использования их в профессиональной деятельности учителя [15]. М. А. Лукацкий рассматривает вопросы становления семиотики в связи с процессами развития общества и описывает формирующуюся область научного знания – педагогическую семиологию, которая становится важной составляющей современной педагогики и методологической основой образования [11]. По мнению А. А. Веряева, семиотические системы в педагогике формируют ориентиры, важные для подготовки человека к деятельности в социальном мире, это средство социализации, воспитания и образования [3]. Семиотический подход способен обеспечить освоение приемов эффективной коммуникации как специфического вида семиозиса – процесса порождения, присвоения, интерпретации и передачи знаков в образовательном процессе.

Образование можно считать феноменом культуры [16], и в этом случае нельзя не акцентировать внимание на культуру личности самого педагога. В условиях гуманизации одним из главных аспектов личностной культуры становится коммуникативный аспект [8]. В образовательной сфере он способствует обмену информацией между педагогом и учащимися – субъектами общения. Например, Б. П. Бархаев считает, что коммуникация, реализуемая в формате сотрудничества, является ядром педагогической культуры. Учитель обязан обладать определенными коммуникативными навыками, чтобы быть готовым к общению с учениками в особом, семиотическом контексте. Это подразумевает готовность наладить контакт, анализировать высказывания учащихся, создавать и использовать знаки и знаковые системы для представления учебного материала в различных форматах [2]. Учителя при создании оптимальных условий для коммуникации часто применяют невербальные средства общения, информационно-коммуникационные технологии. Тем не менее знания современного педагога о влиянии знаковых систем на эффективность восприятия учебного материала обучающимися, о потенциале электронных устройств являются недостаточно глубокими [7].

Своими коммуникативными действиями педагог старается заинтересовать учащихся, использовать нужные в данной учебной ситуации форматы информации, помогая понять (интерпретировать) смысл учебного содержания. В таблице 1 представлены приемы эффективного педагогического общения, которыми полезно владеть каждому педагогу.

Таблица 1

Приемы эффективного педагогического общения

Приемы профилактики и снятия неуверенности в общении	Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения	Приемы усиления познавательной активности в педагогическом общении
одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге	оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний	прямое побуждение обучающихся к активному взаимодействию с педагогом на занятии
одобрение практики обращения учеников или студентов за помощью к преподавателю либо представителю группы	разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения	мотивирование перед классом (группой) поощрения обучающихся за проявленную инициативу
поощрение устных ответов по собственной инициативе обучающихся	обучение коммуникативным приемам, технике выступления и общения	критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним

Окончание табл. 1

Приемы профилактики и снятия неуверенности в общении	Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения	Приемы усиления познавательной активности в педагогическом общении
создание щадящих условий при ответе учащихся с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью	подчеркнуто позитивная критика поведения ученика или студента в диалоге с учителем или преподавателем	«игровая провокация» («Что-то твой друг недоверчиво улыбается при твоём ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...»)
недопущение действий со стороны отдельных одноклассников или одноклассников, подавляющих творческую активность другого на занятии	демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к обучающимся, поддержка их стремления к участию в диалоге с педагогом	своевременное предоставление обучающимся возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»; предоставление учащимся возможности «собраться с мыслями»

В вузе важно создать условия для становления педагога, который бы смог реализовать эффективную коммуникацию, исследовать и управлять учебно-познавательной деятельностью обучающихся, задействуя все имеющиеся ресурсы [1]. Сравнительный теоретический анализ научных источников по проблеме исследования, эмпирическое изучение опыта подготовки будущих педагогов в вузе позволили определить несколько вариантов развития навыков эффективной педагогической коммуникации. В эмпирическом исследовании (2018–2019 гг.) в пилотном этапе эксперимента задействовано в общей сложности 298 студентов 1–3 курсов различных профилей педагогического направления подготовки (44.03.01. и 44.03.05) ФГБОУ ВО «ВятГУ» [7]. В настоящее время экспериментальная работа продолжается. В 2019–2020 уч. году для студентов 1 курса профиля «Менеджмент в образовании» реализуется целостная учебная дисциплина «Семиотические основы образовательного процесса», в учебно-методическом комплексе которой применяется разработанное автором учебное пособие. В эмпирическом исследовании по выявлению наиболее актуальных педагогических средств развития способностей к коммуникации у студентов, в качестве респондентов участвуют 40 преподавателей четырех российских вузов (Вятский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, Арзамасский филиал ННГУ им. Н. И. Лобачевского)¹. Основным методом – Google-анкетирование. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Приоритетные организационные форматы освоения навыков коммуникации (выбор педагогов вуза)

Формат освоения	1 Самый высокий приоритет	2 Высокий приоритет	3 Средний приоритет	4 Низкий приоритет
Преподавание специальной учебной дисциплины «Семиотические основы образовательного процесса»	25	45	20	10
Проектная работа	30	35	20	15
Дополнение специальных содержательных блоков по образовательной семиотике в контент профильных дисциплин	25	40	25	10
Самостоятельное освоение соответствующего электронного курса	10	40	15	35

Полученные результаты свидетельствуют о высоком приоритете формата (45 %) преподавания специальной учебной дисциплины (45 %), так как именно она поможет дать студентам совокупность необходимых знаний, умений и навыков педагогической коммуникации. Если проведение дисциплины не представляется возможным, то, по мнению педагогов, образовательный процесс можно организовать в виде проектной работы (35 %) или включе-

¹ Ссылка на Google-анкету для преподавателей: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdg0HGtzSrcHNmwZJQe3rJLWRhWOxGR41H1gCYAEbT_OKi6Q/viewform

ния содержательных блоков по педагогической семиотике в уже существующие дисциплины (40 %). Кроме этого, формат самостоятельной работы также признается достаточно значимым (40 %).

Таким образом, в результате применения методов теоретического анализа и моделирования на основе семиотического подхода нами выявлены и разработаны практические механизмы развития эффективной педагогической коммуникации. Наиболее целесообразным педагогическим средством представляется целостный учебный курс по образовательной семиотике, в рамках которого значительное внимание уделяется вопросам реализации эффективной педагогической коммуникации как семиотическому процессу. Основные содержательные элементы такого курса рассматриваются в следующих разделах:

- концепты семиотической науки, где имеется информация об истории, структуре семиотики, о ее предметной области. Также в этот раздел входит детальное рассмотрение предмета семиотики – различных знаков и знаковых систем, их классификаций;
- сущность педагогической семиотики и семиотики образования, где студенты ищут ответы на следующие вопросы: каким образом элементы семиотики используются в образовании; с какими семиотическими закономерностями сталкивается педагог в своей деятельности; каковы особенности реализации педагогической коммуникации как семиозиса; какова связь семиотики с достижением метапредметных результатов в образовательном процессе;
- вопросы развития семиотической компетентности у будущих педагогов с рассмотрением понятия и структуры данного феномена. Также в разделе представлена информация о способах организации знаково-символической деятельности, использовании невербальной семиотики, типах педагогических текстов, семиотической деятельности с ними, образовательных технологиях, которые помогут развить данную компетентность.

При невозможности реализации целостного курса семиотического характера целесообразным механизмом выступает включение ориентированных на идеи образовательной семиотики специальных учебных блоков в дисциплины психолого-педагогического и методического модулей образовательной программы.

В рамках развития навыков коммуникации педагогам может помочь освоение специальных образовательных технологий, развивающих семиотические умения:

- технология семиотической дидактики [4];
- технология развития информационно-интеллектуальной компетентности обучающихся (ТРИИК) [12];
- технология визуализации [9];
- технология позиционного обучения (работа с различными текстами, их интерпретация).

Технология семиотической дидактики основывается на концепции множественного интеллекта Г. Гарднера [5], которая подразумевает, что у каждого учащегося имеется преобладающий тип интеллекта (музыкальный, лингвистический, пространственный и т. д.), на основе которого разрабатываются задания для обучающихся, соотносимые с особенностями их интеллекта.

На первом этапе происходит отбор содержания согласно типу интеллекта, на втором – организуется учебно-познавательная деятельность с этим содержанием и решение соответствующих заданий. В конце проводится самооценка деятельности для сбора данных о том, что обучающийся знает, хочет и может сделать. Технология позволяет научно обосновать и спроектировать учебный процесс, в основе которого находятся феномен множественного интеллекта субъектов образования и семиотическое многообразие культурных кодов содержания образования.

Технология ТРИИК ориентирована на обработку информационного потока с последующим применением упорядоченной информации в практической деятельности. Этот результат достигается обучающимися посредством освоения эффективных методов работы с учебной информацией, владение которыми позволяет сделать учебный процесс продуктивным и практически значимым. Технология представляет целостную систему по организации освоения учебного содержания предмета, состоящую из двух подсистем – горизонтальной и вертикальной (см. рис. 1).

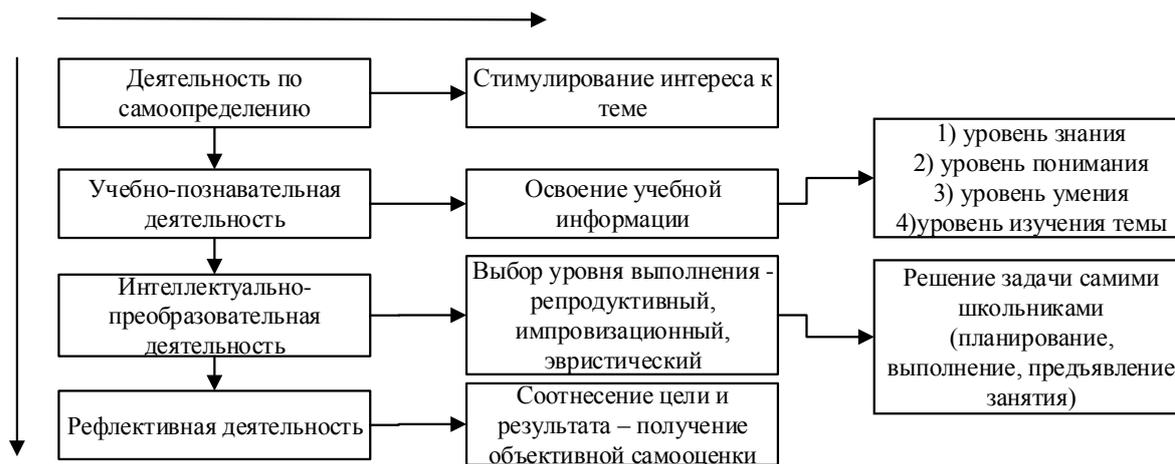


Рис. 1. Горизонтальная и вертикальная структуры ТРИИК

При использовании данной технологии осваиваются следующие методы работы с информацией:

- метод «Глосс», используется для подготовки обучающегося к восприятию информации посредством определения одинакового смысла всех используемых в тексте терминов;
- метод «Контекст», используется для выделения ведущего содержания текста, уточнения смысла и установления границ употребляемых языковых выражений;
- метод «Оптимус», формирует умение сокращать объем текста с сохранением смысла содержания;
- «метод структур», направлен на осмысление информации путем выделения главного, установления последовательности и взаимосвязей внутри текста;
- метод «Планус», формирует умение составлять план – оглавление;
- метод «Проблемус», формирует умение ставить вопросы и давать соответствующие ответы;
- метод «Аргумент», формирует умение обосновывать, доказывать, делать вывод;
- метод «Конструкт», используется для формирования умения создавать собственную «информационную конструкцию» путем отбора, анализа, систематизации информации из различных источников;
- метод «Реконструкт», формирует умение восстанавливать недостающие информационные данные в предложенных заданиях путем отбора необходимой информации и анализа уже имеющейся;
- метод «Проект», формирует умение создавать продукт на основании заданных параметров.

Каждый этап является законченным циклом освоения учебного материала (структура горизонтальной подсистемы), который осуществляется посредством пошагового выполнения учебных заданий. Движение по вертикальной подсистеме обеспечивает приращение знаний и умений как личностного новообразования обучающегося и формирование его компетентности (способность успешно решать практические задачи в различных видах деятельности и оценивать собственные результаты) на основе приобретенных знаний и умений.

Технология визуализации имеет пересечения с концепцией визуальной грамотности, созданной в 60-е гг. XX века в США. Она говорит о важности визуального восприятия для человека в познании мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [13].

Суть технологии заключается в следующих компонентах:

- систематическое использование в педагогическом процессе визуальных моделей различных видов;
- обучение студентов приемам сжатия информации в различные визуальные модели, а также ее когнитивно-графического представления;
- применение методических приемов включения визуальных моделей в учебный процесс.

Идея *позиционной технологии* основана на принципе учета субъектности, когда каждый обучающийся является субъектом образовательного процесса. По данной технологии процесс научения происходит в групповой совместной деятельности, смысл которой заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Также студенты получают навыки интерпретации текстов в различном виде и ее обоснования в рамках групповой работы. Она включает в себя четыре этапа:

- подготовительный, где преподаватель готовит учебный текст, а обучающиеся детально изучают его;
- организационный, на котором обучающиеся делятся на группы и распределяются позиционные роли между участниками (представлены в таблице 3);
- позиционное чтение, где группа изучает текст с точки зрения установленной роли и вырабатывает позицию, содержание и способы ее презентации;
- презентация, где группы выступают перед аудиторией и иллюстрируют, обосновывают и защищают свою позицию. В конце группа отвечает на вопросы аудитории и педагога.

Таблица 3

Позиционные роли участников групп

Позиция	Описание позиции работы с текстом
Понятие	определение основных понятий
Схема	представление текста в виде схемы, где отражены смысловые связи
Тезис	выделение тезисов в содержании текста и их обоснование
Вопрос	формулирование вопросов по содержанию
Рефлексия	определение возможных трудностей при использовании материала учащимся
Практик	определение сфер деятельности человека, где может использоваться материал
Эксперт	оценка деятельности групп, выявление положительных и отрицательных моментов
Ассоциация	выявление ассоциаций, которые вызывает рассматриваемый текст
Символ	выражение понятий в тексте при помощи визуальных образов или символов
Поэзия	представление содержания текста в стихотворной форме
Театр	представление содержания текста средствами театра – в виде сценки, миниатюры

Представленные технологии помогут расширить педагогический инструментарий учителя с семиотических позиций, помочь учащимся воспринимать материал более рационально и эффективно, добиться высокого качества реализации педагогической коммуникации и, в конечном итоге, повысить качество образования в целом.

Педагогическими механизмами развития коммуникативной компетентности педагога являются деятельностные семинары с использованием технологий и тренингов, а также самостоятельная работа в рамках внеаудиторной деятельности (в том числе выполнение проектов семиотической тематики в контексте реализации педагогической коммуникации); педагогические практики.

На семинаре деятельностного типа целесообразно применение различных семиотических и коммуникативных технологий в группе. Кроме того, эффективной формой проведения семинара являются тренинги для развития навыков общения. Основной целью таких занятий считается формирование межличностной составляющей профессиональной компетентности при помощи развития психодинамических свойств человека, его эмоционального интеллекта, коммуникативных умений и навыков. Тренинги педагогической коммуникации относятся к категории социально-психологических. Они направлены на развитие умений вступления в контакт, ведения дискуссии, активного слушания, выравнивания эмоционального напряжения партнера, аргументации и контраргументации. При разработке авторских вариантов тренинга использованы идеи ученых В. А. Кан-Калика (упражнения двух групп) и А. П. Панфиловой (задания по развитию педагогической коммуникации).

Упражнения двух групп, предложенные В. А. Кан-Каликом:

- развивающие коммуникативные способности и навыки управления общением;
- развивающие владение собственной системой общения в определенных педагогических ситуациях [6].

В первой группе упражнений выделяются следующие:

- развитие простейших навыков общения (педагог входит в воображаемый класс, привлекает внимание при помощи невербальных средств общения, далее обращается к ученику с использованием разных приемов – просьба, похвала, требование и т. д.);

- управление инициативой (один партнер держит нить контакта, а второй пытается взять инициативу; импровизированное объяснение нового материала после 3 минут обдумываний);
- развитие мимики, пантомимики и других невербальных средств общения (изображение разных эмоций – удивление, иронию, смех и пр.);
- интонирование (произношение различных фраз с разной интонацией);
- педагогически целесообразное переживание (найти зачатки чувства, которого не испытывает педагог, – горе, отчаяние, радость, после чего выразить эти чувства в педагогической форме).

Во второй группе упражнений развиваются умения наблюдения, выделения главного, анализа педагогических фактов, а также навыки воображения, интуиции и импровизации в общении:

- наблюдение за работой педагога (в школе или по видеофрагментам: анализ используемых приемов общения, соответствие их используемым методам на уроке, определение стиля общения педагога с классом);
- выявление и решение педагогических задач (определение моментов во время урока, на которых требуется вмешательство педагога, развитие умений оценить действия педагога в наблюдаемой педагогической задаче, решение педагогических задач с определенным уставом, создание педагогических задач).

Задания по развитию педагогической коммуникации, предложенные А. П. Панфиловой:

- прогнозирования поведения (обсуждение самих себя в рамках небольшой группы людей – развитие способности человека понимать других людей, развитие эмпатии к людям);
- коммуникативные задания (создание разных ситуаций общения – техник активного слушания, формулирования вопросов, малого разговора, делового телефонного общения);
- переговорные задания (вербальная, невербальная коммуникация, работа с эмоциональным состоянием, силовые приемы, имитационные игры);
- задания на развитие лидерских качеств (акцент на таких категориях поведения, как: достижение групповой цели, общение с группой, авторитет своей личности);
- развитие навыков консультирования (слушания и речевого общения, считывания невербальных знаков, работы в команде, аттракции, межличностного взаимодействия и др.);
- нейролингвистические задания (считывание информации о собеседнике еще до вступления с ним в коммуникацию, узнавание истинных мотивов поведения человека);
- задания на развитие социальных навыков (освоение вербальных и невербальных коммуникативных сигналов);
- задания на развитие партнерских отношений (адаптация педагога к межличностной коммуникации с учащимися и коллегами) [14].

Использование указанных тренингов в разной комбинации способствует повышению готовности педагога к взаимодействию с учащимися в самых разных педагогических ситуациях и использованию различных педагогических приемов.

Действенным педагогическим средством развития коммуникационной компетентности выступают и задания для самостоятельной работы во внеаудиторной деятельности. Они выполняются студентами в школе вместе с педагогами, когда производится совместный анализ деятельности наставника с различных позиций с выявлением положительных и отрицательных моментов урока либо воспитательного мероприятия.

Задания могут быть следующими: а) наблюдение за работой учителей в школе; б) анализ работы педагога и используемых им приемов с точки зрения семиотического подхода; в) исследование плана работы учителя-предметника, анализ возникших педагогических ситуаций на уроке, а также действий преподавателя в них; г) анализ использования различных ИКТ-технологий, вербальных и невербальных средств общения, доли их применения в рамках всего урока либо воспитательного мероприятия; д) предложения по применению приемов эффективной педагогической коммуникации в образовательном процессе; е) использование семиотических технологий на уроке (проведение фрагмента учебного занятия с их применением).

Этап *производственной практики*, в рамках которой будущий учитель использует полученные знания при реализации коммуникации в реальном образовательном процессе, является комплексным, сложным и наиболее результативным периодом приобретения навыков педагогического общения. Приведем задания, которые могут быть предложены студенту для выполнения в ходе практики:

- реализация приемов педагогической коммуникации (на основе семиотических знаний), а после занятия – проведение самоанализа собственных действий: какие приемы и с какой целью были использованы, какая реакция была у учащихся, выполнили ли эти приемы свою функцию в процессе обучения и пр.;
- презентация плана урока, где предполагается применение семиотических технологий обучения;
- повышение доли интерактивных технологий обучения с привлечением разных видов информации (и знаковых систем соответственно) для повышения эффективности педагогической коммуникации;
- оценка состояния учащихся и их мотивации к обучению (умение считывать невербальные сигналы учащихся и внесение изменений в характер педагогической коммуникации);
- проведение анкетирования, нацеленное на определение того, какой вид информации учащиеся воспринимают более результативно, с какими заданиями они справляются успешнее: представленные в графическом, символьном или другом коде.

После проведения указанных этапов студент сможет определить, какие семиотические технологии являются наиболее оптимальными для реализации коммуникации, чтобы повысить образовательные результаты обучающихся.

Предложенное методическое обеспечение процесса освоения эффективной педагогической коммуникации будет иметь максимальный результат при использовании его компонентов в единстве, во взаимодополнении для детерминации будущему педагогу возможности не только приобрести уверенные коммуникативные навыки, но и осознанно применять их в профессиональной деятельности в контексте семиотического подхода.

Таким образом, в рамках исследования выявлены и разработаны педагогические механизмы, реализующие семиотический подход в образовании будущих учителей. Применение семиотического подхода в образовании поможет обогатить новыми метапредметными знаниями сложные педагогические системы, одной из которых является культура общения. Использование семиотического подхода в обучении поможет расширить педагогический инструментарий в виде новых приемов взаимодействия учителя и учащихся, что позволит учитывать индивидуальные особенности последних. Успешная коммуникация участников педагогического процесса в новом контексте будет способствовать не декларации, а реализации личностно-ориентированного образования.

Педагогические средства, описанные в статье, возможно применять в обучении не только студентов, но и дипломированных специалистов, работающих в учебных заведениях, которые хотели бы развить навыки коммуникации в профессиональной деятельности. Это направление рассматривается в качестве перспективы продолжения данного исследования.

Список литературы

1. *Абакумова И. В.* О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 78–82.
2. *Бархаев Б. П.* Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
3. *Веряев А. А.* Семиотический подход к образованию в информационном обществе : дис. ... д-ра пед. наук / А. А. Веряев. Барнаул, 2000. 367 с.
4. *Галактионова Т. Г.* Педагогика текста: опыт семиотического решения : коллективная монография / Т. Г. Галактионова. СПб., 2013. 379 с.
5. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта : пер. с англ. М.: И. Д. Вильямс, 2007. 512 с.
6. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
7. *Коршунова О. В.* Семиотические основы образовательного процесса : учебно-методическое пособие для студентов вузов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» / О. В. Коршунова, Е. В. Шкаликов. Киров : Радуга, 2019. 187 с.
8. *Кузьменко И. В.* Формирование коммуникативной культуры студентов-математиков педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2005. 25 с.
9. *Лаврентьев Г. В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. 185 с.
10. *Литовченко О. В.* Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2017. № 185. С. 76–81.
11. *Лукацкий М. А.* Педагогическая семиология: контуры становления / М. А. Лукацкий // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 56–64.

12. Матвеева Т. Е. Технология развития информационно-интеллектуальной компетентности – современное средство для реализации требований ФГОС в школьном образовании / Т. Е. Матвеева, С. А. Сапон, Л. Г. Панфилова // Концепт. 2013. Т. 5. С. 116–120. URL: <http://e-koncept.ru/2013/54024.htm> (дата обращения: 25.11.2019).

13. Овчинникова К. Р. Роль информационных технологий в представлении предметной информации в вузе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015. № 3. С. 36–44.

14. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения. М. : Академия, 2006. 336 с.

15. Соломоник А. Б. Семиотика и ее педагогические продолжения // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 41–49.

16. Старыгина А. М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ // Инженерный вестник Дона. 2014. № 3. С. 82–94. URL: http://ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_88_starygina.pdf_2542.pdf (дата обращения: 25.11.2019).

Mechanisms for the development of pedagogical communication of future teachers from the perspective of a semiotic approach to higher education

E. V. Shkalikov

postgraduate student, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2109-2819. E-mail: home2038@yandex.ru

Abstract. The relevance of the article is determined by the need for the educational system to respond to the demands of modern society. With the intensive development of information and digital technologies, the problem of mastering subject methods, new ways and means of building effective communications, where the ideas of a semiotic approach to education can be useful, becomes more significant. The ability to effective pedagogical communication is the most important component of semiotic competence, which determines personal potential in the field of sign and symbolic information and socio-cultural meanings. However, statistical sources indicate that the latter is a professional deficit of the teacher. The appearance of this article is due to the desire to find ways to overcome these professional difficulties at the stage of teacher training in higher education, which determines the *hypothesis* of the study: it is possible to identify and develop practical mechanisms that can provide high-quality development of the semiotic foundations of pedagogical communication. *The purpose* of the article is to present the identified pedagogical mechanisms of communication development in students of the training direction "Pedagogical education" from the perspective of semiotics of education. The main research methods are theoretical analysis of information sources on the problem of semiotics of education and pedagogical communication; theoretical modeling of pedagogical mechanisms for the development of the ability to implement pedagogical communication using the semiotic approach to the educational process as a methodological basis.

Scientific novelty of research is determined by the obtained results: the theoretical context of the substantiation of possibility of application of a semiotic approach to process of formation of skills of effective communication of future teachers and methodological provision of the developed pedagogical resources for the implementation of this process; in practical terms – the development of mechanisms for the development of the ability to implement effective pedagogical communication of future teachers.

The research is also planned to continue in the direction of applying the developed ideas and practical mechanisms for the development of pedagogical communication in the system of additional professional education of teachers.

Keywords: semiotics, sign, semiosis, teacher's communicative culture, pedagogical communication, methods of effective communication, semiotic technologies, trainings.

References

1. Abakumova I. V. *O stanovlenii tolerantnoj lichnosti v polikul'turnom obrazovanii* [On the formation of a tolerant personality in multicultural education] / I. V. Abakumova, P. N. Ermakov // *Voprosy psikhologii – Issues of psychology*. 2003. No. 3. Pp. 78–82.

2. Barhaev B. P. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. SPb. Piter. 2009. 448 p.

3. Veryaev A. A. *Semioticheskij podhod k obrazovaniju v informacionnom obshchestve : dis. ... d-ra ped. nauk* [Semiotic approach to education in the information society : dis. ... Dr. of Ped. Sciences] / A. A. Veryaev. Barnaul. 2000. 367 p.

4. Galaktionova T. G. *Pedagogika teksta: opyt semioticheskogo resheniya : kollektivnaya monografiya* [Pedagogy of text: experience of semiotic solution : collective monograph] / T. G. Galaktionova. SPb. 2013. 379 p.

5. Gardner G. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta : per. s angl.* [Structure of the mind: the theory of multiple intelligence : transl. from English]. M. I. D. Williams. 2007. 512 p.
6. Kan-Kalik V. A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obshchenii: kniga dlya uchitelya* [To the teacher about pedagogical communication: a book for the teacher]. M. Prosveshchenie. 1987. 190 p.
7. Korshunova O. V. *Semioticheskie osnovy obrazovatel'nogo processa : uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov vuzov napravlenij podgotovki "Pedagogicheskoe obrazovanie" i "Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie"* [Semiotic foundations of the educational process: an educational and methodological guide for students of higher education areas of training "Pedagogical education" and "Psychological and pedagogical education"] / O. V. Korshunova, E. V. Shkalikov. Kirov. Raduga. 2019. 187 p.
8. Kuz'menko I. V. *Formirovanie kommunikativnyj kul'tury studentov-matematikov pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01* [Formation of communicative culture of students-mathematicians of pedagogical higher education : author's abstract ... PhD of Pedagogical Sciences : 13.00.01]. M. 2005. 25 p.
9. Lavrent'ev G. V. *Innovacionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noj podgotovke specialistov* [Innovative training technologies in professional training of specialists] / G. V. Lavrent'ev, N. B. Lavrent'eva, N. A. Neudahina. Barnaul. Alt. University. 2002. 185 p.
10. Litovchenko O. V. *Gotovnost' k professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti: shtrihi k portretu molodogo uchitelya* [Readiness for professional pedagogical activity: touches to the portrait of a young teacher] // *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena – News of RSPU n. a. A. I. Herzen*. 2017. No. 185. Pp. 76–81.
11. Lukackiy M. A. *Pedagogicheskaya semiologiya: kontury stanovleniya* [Pedagogical semiology: contours of formation] / M. A. Lukackiy // *Cennosti i smysly – Values and meanings*. 2015. No. 6 (40). Pp. 56–64.
12. Matveeva T. E. *Tekhnologiya razvitiya informacionno-intellektual'noj kompetentnosti – sovremennoe sredstvo dlya realizacii trebovanij FGOS v shkol'nom obrazovanii* [Technology for the development of information and intellectual competence – a modern tool for implementing the requirements of the Federal state educational system in school education] / T. E. Matveeva, S. A. Sapon, L. G. Panfilova // *Koncept – Concept*. 2013. Vol. 5. Pp. 116–120. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/54024.htm> (date accessed: 25.11.2019).
13. Ovchinnikova K. R. *Rol' informacionnyh tekhnologij v predstavlenii predmetnoj informacii v vuze* [The role of information technologies in the presentation of subject information in higher education] // *Vestnik RUDN. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya – Herald of the RUPF. Series: Informatization of education*. 2015. No. 3. Pp. 36–44.
14. Panfilova A. P. *Trening pedagogicheskogo obshcheniya* [Training of pedagogical communication]. M. Akademiya. 2006. 336 p.
15. Solomonik A. B. *Semiotika i ee pedagogicheskie prodolzheniya* [Semiotics and its pedagogical continuations] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of modern education*. 2010. No. 2. Pp. 41–49.
16. Starygina A. M. *Obrazovanie kak social'nyj institut i fenomen kul'tury: sociokul'turnyj analiz* [Education as a social institution and a cultural phenomenon: socio-cultural analysis] // *Inzhenernyj vestnik Dona – Don's engineering herald*. 2014. No. 3. Pp. 82–94. Available at: http://ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_88_starygina.pdf_2542.pdf (date accessed: 25.11.2019).

Феномен одиночества в философии и психологии

Е. Е. Чурилова¹, М. А. Каминская²

¹кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности
Московского педагогического государственного университета.

Россия, г. Москва. E-mail: ee.churilova@mpgu.su

²студент факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного
университета. Россия, г. Москва. E-mail: kam.mirra123@gmail.com

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью теоретического обоснования и систематизации представлений о феномене одиночества с точки зрения таких актуальных явлений, как глобализация, универсализация, нивелирование качества межличностного общения детей, подростков и молодежи в связи с активным внедрением информационных технологий в процесс социализации, а также опосредованного характера повседневного общения и передачи эмоциональных состояний собеседников.

Процесс социализации и дальнейшей имманентной адаптации личности в структуру тех или иных социальных институтов и групп обуславливает потребность в гармонизации взаимодействия процессов идентификации и обособления. Некорректная реализация данных механизмов развития может привести к чувству тотальной изоляции, отчуждения, что может значительно повлиять на возможность установления стабильных межличностных отношений, процесс формирования адекватной самооценки и т. д.

Проблема диффузного и явного переживания одиночества является наиболее значимой в контексте протекания кризисных этапов в возрастной периодизации личности. Так, мы можем говорить о произвольных социальных формах отчуждения, определяющихся тягой личности к уединению, нивелированию системы социальных контактов, эмоциональной сдержанностью, замкнутостью и т. д. Напротив, одиночество в контексте субъективно-личностного переживания чаще характеризуется как аспект некой аномии, неадекватного отношения личности к своим социальным потребностям, их характеру и количественной мере. Отсутствие гармонии в данной ситуации определяется несбалансированностью механизмов идентификации и обособления в процессе общения и самоактуализации.

Цель статьи заключается в систематизации представлений философов и психологов о феномене одиночества, а также в интерпретации основных психологических концепций и содержащихся в них идей о переживании одиночества в структуре современных постоянно трансформирующихся реалий развития и бытия человека.

В качестве проблемы данной статьи нами был определен процесс развития глубинных личностных представлений о субъективном переживании одиночества, сопряженный с процессом интеграции данного знания в систему общественных отношений. Диалектика внутреннего переживания и развертывания социального бытия личности определяет фундаментальность исследования одиночества с учетом исторического контекста того или иного периода.

Ключевые слова: феномен одиночества, личность, социум, изоляция, идентификация, обособление.

Феномен одиночества являлся актуальной проблемой для осмысления с момента проявления зачатков социальной природы человека, что породило дуалистичность природного и общественного начал в индивиде. Человек с момента своего появления не мог существовать изолированно от других, вне социума, но и не мог существовать в обществе, не имея собственной идентичности. Первоначальное возникновение феномена было детерминировано преимущественно естественными и физиологически-адаптивными явлениями: вовремя консолидированная из предыдущего опыта новая реакция на опасное проявление окружающего мира, действительно, давала человеку возможность выжить и продолжить изучение самого себя и окружающего мира.

В условиях современных реалий консолидация позиций исследования феномена одиночества отражена во многих определениях психологов и деятелей, связанных с прикладным характером использования психологического знания: «Одиночество – это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности» [62; с. 27].

Общественные институты и социум в своей совокупности, как и каждый составляющий его индивид, в сущности невероятно динамичны, а с точки зрения тенденций и дифференциации путей дальнейшего развития и вовсе непредсказуемы. Переживание одиночества было присуще людям на каждом периоде становления человеческого общества, оно было специфично, опиралось на доминирующие философские тезисы того или иного периода, но во все времена неизменным в данном феномене оставалось одно – проблема личностной, психологической и внешней социальной стороны одиночества, а также объективность и значимость каждой из сторон.

Феномен одиночества являлся фундаментальным явлением в человеческой жизни со времен формирования идеи о жизни социальной, о сепарации от других на основе признака «Они», «Я» и «Мы» [44]. Так, с точки зрения концепции В. С. Мухиной, формирование личности человека происходит благодаря ее взаимодействию с другими людьми, а также за счет противопоставления образа «Я» и «Ты», «Они» и «Мы». Впервые человек сталкивается с выбором адаптации своих свобод и притязаний с ценностной иерархией того племени, в рамках которого он получил тот социальный минимум, который сделал его таким, какой он есть.

На данном периоде, получившем свое развитие в эпоху позднего палеолита или раннеобщинного строя, мы можем свидетельствовать об истине, которая является основополагающей для большей части современных психологических подходов к пониманию человеческой психики – идее формирования личности человека в процессе появления и дифференциации своих отношений с другими людьми и группами людей.

Доминирующие на тот момент характеристики человеческого мировоззрения, такие как мифологичность, анимизм, жесткие рамки внешней атрибутики проявления эмоций, а также отсутствие развитого языка, являлись барьером для возможности вербализации чувств и психологических состояний человека, что определяло основу формирования, дифференциации и постепенного осознания чувства изоляции, отчужденности в процессе совместной деятельности в группе «Мы» или последующем исключении из нее.

Особую широту концептуального видения, освещающего феномен переживания одиночества с точки зрения его влияния на социальный аспект бытия личности, имели взгляды и философские концепции мыслителей Античности. Здесь важно отметить трансформацию внешнего нормативного пространства личности, заключающуюся в дифференциации и специализации социального на непосредственно общественное и политическое. Так, античный человек становится созависим от большего количества социальных систем, что во многом определяет совершенно иной характер трактовки феномена одиночества на данном периоде развития человеческого общества.

Говоря об ином полюсе данной проблематики, важно отметить, что именно труды античных философов дали толчок к развитию рефлексивного теоретического описания переживания одиночества в качестве уникального пути обретения истинной идентичности, гармонии, а также приобретения способности созерцать и постигать истину мироздания в его воплощениях [82].

У Анаксагора это единство выражается в виде движущей силы мирового порядка, которую он определял понятием Нус. В дальнейшем идея Нуса будет дифференцирована и описана Аристотелем, который наделял его качеством абсолютного разума, закономерности всех закономерностей, находящейся в статичности и определяющей порядок всего, что находится за его пределами.

Преобладающая часть античных философов значительную часть своего учения о человеке соотносит с необходимостью социальной реализации и привнесения блага в общественную организацию полиса. Так, Софокл выносит на обсуждение идею о введении запрета на основание философских школ в черте города, так как, по его мнению, дистанцирующиеся от общественной жизни философы, выбравшие нелюдимый образ жизни и лишь активное суждение о сущности и морали социального, не являются достойными жителями полиса, так как не осознают и не реализуют всеобщую необходимость внесения своего вклада в общественное благо и процветание полиса и общества в целом [65].

Иным полюсом понимания процесса одиночества было описание его через ценное для философа наблюдение и созерцание, что являлось наиболее рефлексивным и истинным способом познания окружающего мира и самого себя.

Глобальная концепция миропонимания пифагорейцев, определявшая гармонизацию всех физических и душевных состояний человека в качестве стремления к истинному благу, интегрирует переживание одиночества в трудоемкий и разносторонний процесс постижения мудрости и сущности единой безличной истины. Одиночество, в понимании сторонников идеи Пифагора о необходимости всеобщего развития души и тела, не является внесоциальным состоянием, наоборот, его переживание определялось как значимый атрибут стремления к истинному бытию человека, к использованию уникального ресурса гармонии для значительного повышения уровня духовной жизни, не теряя при этом статуса гражданина полиса.

Аристотель в своих трудах определяет продуктивность переживания человеком одиночества в качестве возможности истинного сосредоточения и духовного уединения, появления чувства себялюбия как основы любой дружбы, которую Аристотель ставил в ряд наиболее значительных добродетелей для реализации энтелехии человеческой души.

Обобщая представления об интерпретации феномена одиночества в Античности, следует отметить амбивалентность восприятия данного переживания. Высокий уровень политической и социальной сознательности гражданина полиса предписывает негативную окраску любому феномену, отличающемуся такими характеристиками, как антисоциальность, игнорирование участия в политической жизни общества, трансляция взглядов, искажающих общепринятую трактовку понимания иерархии социальных ценностей и т. д.

Следующим фундаментальным пластом исследования и интерпретации феномена человеческого одиночества является период господства в обществе религиозного мировоззрения и теософского подхода в исследовании бытия. Если в период античности доминирующим являлся аспект дифференциации социальной детерминации возникновения переживания одиночества, то в период Средневековья и активного нормативного господства христианской религии мы можем выделять дифференциацию внутренних факторов возникновения данного феномена.

Конфликт между духовным и телесным порождает в сознании человека идею об отторжении того, что не сможет стать частью его сущности в высшей жизни – собственного тела с фундаментальной совокупностью физиологических потребностей.

Так, несмотря на то что феномен аскезы активно развивался еще древнегреческими философами, позитивное и внимательное отношение к потребностям собственного тела занимало значительную часть работы над достижением общей гармонии в человеческой жизни. Мифологическое мировоззрение также вносило вклад в универсализацию значимости эстетики и ценности тела через античные идеалы красоты.

Одиночество в Средневековье становится атрибутом достижения человеком некой трансценденции, что сопровождается строгой канонизированностью реализации человека в мире. Социум перестает быть основополагающей доминантой человеческого бытия, так как процессы, происходящие в нем, рассматриваются с точки зрения искушений и духовных заблуждений, в отличие от бытия внутреннего и вечного.

Проследить данную параллель можно в трудах значимых для того времени религиозных философов. Августин Блаженный определяет одиночество как некий пограничный процесс, являющийся ступенью к уходу от земного бытия и приобщению к бытию божественному и идеальному [1].

Несмотря на имманентную данной концепции дифференциацию бытия, описанное Фомой Аквинским стремление к высшему сопряжено с не менее важным стремлением человека к равному ему – другим людям. Человек в миропонимании религиозного философа социален с рождения, а не тотально одинок, как отмечал в своих трудах Августин Блаженный.

Принадлежность человека к социальному порядку является базисом для дальнейшего постижения высшего бытия через обретение внешнего и внутреннего порядка. Деадаптивность, изоляция, хронический характер переживания чувства одиночества являются элементами человеческого греха перед Богом, а также перед самим собой.

Концепция мироздания Фомы Аквинского отличалась строгой иерархичностью, доминированием высших форм бытия над низшими. Высшая форма бытия характеризуется присутствием высшей божественной благодати, центром стремления для каждого человека. Признание единства высшего бытия позволяет преобразовать его в нормативную сущность, контролирующую и определяющую тенденцию развития человека, признающего Бога как единого и совершенного творца [68].

Эпоха романтизма была ознаменована консолидацией подходов к пониманию одиночества с точки зрения осознания человеком своей созависимости от социального бытия и необходимости выработки собственной позиции по отношению к обществу, в котором он находится. Отсутствие образования, конформизм, безнравственность становятся внешней интенцией к пересмотру личностью своего восприятия переживания одиночества. Путем глубокой рефлексии личность интегрирует знание о ресурсности состояния одиночества с целью поддержания некоего духовного гомеостаза, вне зависимости от имманентной принадлежности к общественному.

Феномен одиночества рассмотрен с точки зрения космологического аспекта в философии Б. Паскаля, определявшего человека как индивида, находящегося в состоянии заброшенности во Вселенной, масштабы которой бесконечны.

Помимо космологического понимания одиночества, Б. Паскаль дифференцирует его возможные проявления. Так, человек может проходить через опыт уединения, который будет благополучно сказываться на общем уровне его рефлексивных способностей, возможности отдалиться от мирской суетности и т. д. [53].

У Г. В. Ф. Гегеля одиночество выражается в форме отчужденности, а именно отчужденности от связи с собой и связи с социальным миром. Важно отметить, что познание самого себя у философа тесно связано с социальным познанием, так как оно позволяет человеку нивелировать себялюбие и стремление к идентичности с субъективным духом.

Дж. Г. Байрон писал об одиночестве как о состоянии, в котором человек может перестать чувствовать себя одиноким. Деятель искусства, поглощенный своим творением, в состоянии одиночества, сопровождающемся глубокой рефлексией, стабилизацией эмоционального состояния, способен, не изолируясь от общества, стремиться к истинному смыслу и самотрансценденности путем использования вспомогательных внешних атрибутов и символов в своих творениях.

Говоря о конце XVIII – начале XIX века, следует отметить, что феномен одиночества переходит в некую всеобщую социальную категорию чувствования и существования. При этом его основа снова приобретает качественно негативную характеристику.

Немецкий философ и волюнтарист А. Шопенгауэр определял одиночество как состояние, открывающее возможности обретения истинной свободы. Философ определяет переживание одиночества так же, как осознание некоего счастья и ответственности за собственный выбор, осознание уникальности чувства свободы.

Интересна также трактовка социально приемлемых качеств человека, таких как общительность, инициативность во встречах и развитии социальных отношений. Так, А. Шопенгауэр считает, что все эти внутренние интенции в человеке зарождаются только лишь по причине бегства от самого себя, от своей внутренней пустоты, от тяжести одиночества и неумения реализовать его переживания в пользу самопознания и углубления внутрь самого себя.

Экзистенциальная онтология С. Кьеркегора внесла значительные изменения в процесс восприятия человеческого бытия. На передний план выходят тезисы о диалектике, единстве, не отвечающем простому приравниванию к подсчету суммы входящих в него элементов [32]. Человек становится единым целым. Единым, обладающим уникальной возможностью постижения экзистенции в случае реализации ответственного отношения ко всем своим выборам и поступкам, ко всей совокупности реализации своего бытия.

Спецификой переживания одиночества в философии С. Кьеркегора является принадлежность данного чувства к процессу приближения к Вечному и Единому. При этом одиночество не только атрибутивно данному процессу, оно также является его основополагающей детерминантой. Так, философ приходит к идее о том, что одиночество должно стать неотъемлемой частью человеческого бытия, с точки зрения его потребности, возможности и доказательств реализации духовности, в высшей степени его понимания экзистенции.

Интересен подход к трактовке феномена одиночества с точки зрения философской концепции К. Маркса, определявшей необходимость борьбы с изоляцией и отчуждением в качестве основного механизма развития и укрепления статуса общественного человека.

К. Маркс отмечает, что в социальной, экономической и политической практике отчуждение может выступать естественной реакцией в ситуации сопротивления чему-либо, в качестве данной переменной чаще всего выступает иной человек или совокупность общественных отношений. В этом случае личность теряет возможность гармоничного развития в обществе, где неотъемлемым условием становится принятие его исторического, культурного и

политического достояния. Обобщая, можно отметить, что истинная природа человеческого бытия, по К. Марксу, имманентно-социальна, и лишь она является естественным первоначалом человеческой самореализации [42].

Переживание одиночества как состояние трансценденции личности получило свою феноменологическую трактовку в русле экзистенциальной философии и психологии. К. Ясперс, говоря о влиянии переживания одиночества на глобальное социальное бытие, отмечает, что оно может выступать в качестве деструктивного элемента, инициирующего процесс универсализации и омассовления, что, в свою очередь, значительно влияет на качество межличностного общения и удовлетворение человеком социальных потребностей в коммуникации.

Данный тип мировоззрения синтезирует феномен социальной апатии, ненависти к философской критической мысли, нежелание интегрировать в социальные и внутриличностные структуры идеи гуманизма и взаимоуважения.

К. Ясперс пишет о данной ситуации как об обществе равнодушных, в котором человек не может чувствовать себя неодиноким, неизолированным [81]. Философ также обозначал парадоксальность такого феномена, как обманчивое одиночество, когда человек, общаясь с близкими, продолжает ощущать себя одиноким, сублимируя свои глубинные чувства и потребности в постоянном созидании новых социальных контактов, которые, к сожалению, не могут избавить его от чувства изоляции.

Более дифференцированное рассмотрение феномена трансцендентности и самотрансцендентности можно выделить в работах М. Бубера, который определял одиночество как имманентное атрибутивное состояние постижения высшего в целом, высшего в самом себе и многообразии своего опыта. Говоря о диалектике внутриличностного и социального, М. Бубер связывает рефлексивное отношение к любым жизненным конфликтам и затруднениям со всеобщим пониманием функционирования и стратегии развития философской и нравственной проблематики человеческого бытия.

Испанский философ и социолог Х. Ортега-и-Гассет определяет одиночество как некую внутреннюю и внешнюю неотчужденность жизни. В его понимании ситуативно возникающее одиночество, определяющееся характерной эмоциональной, негативно окрашенной атрибутикой, является неким экзистенциалом бытия, который позволяет человеку глубинно исследовать себя, исходя из осознания своей неразрывной связи с окружающим динамичным миром [50].

В своем уникальном понимании человеческой экзистенции Ж. П. Сартр определяет одиночество человека через особенности совершения любого выбора, в рамках которого личность становится полностью одинокой. Ж. П. Сартр пишет о человеческой свободе как о категории обреченности, личность обречена брать ответственность за свои сделанные и не сделанные поступки, решения, осознавая возможную ответственность за них и необходимость быть готовым к этой ответственности.

В свою очередь, А. Камю обозначает имманентность определяющего влияния внутренних переживаний и образов, которые и составляют человеческую сущность: «Очевидным фактом морального порядка является то, что человек – извечная жертва своих же истин» [25;40].

Так, философ говорит о возможности практической, внешней константности тех или иных проявлений, действий, чувств со стороны другого человека, но такая константность невероятно далека от истинной природы иррациональных суждений другого, понять которые мы можем лишь поверхностно, основываясь на всем спектре транслируемых эмоций и состояний.

Стоит отметить и понятие абсурда в философии А. Камю. Абсурд, противопоставленный истинной экзистенции человеческого бытия, является ее противоположным полюсом и своеобразной отправной точкой, наделяющей человека чувством одиночества, внешней изолированностью от ценностей и субъективных образов другого.

Данный тип мировоззрения синтезирует феномен социальной апатии, ненависти к философской критической мысли, а также нежелания интегрировать в социальные и внутриличностные структуры идеи гуманизма.

К. Мустакас определяет переживание одиночества как универсальное условие человеческого бытия, которое позволяет ему исследовать многогранность собственной человечности. Избегание одиночества и его осмысления не смогут содействовать человеческой самореализации, а лишь отдалят его от собственного истинного бытия [84]. Также К. Мустакас определяет переживание одиночества как некий ресурс целостности и чувствительности человеческой личности.

Важно отметить, что процесс активного формирования теоретических подходов и научных школ психологии в конце второй половины XIX века определил новый порядок ин-

терпретации переживания одиночества, основа которого лежала в полипредметности психологических исследований и в определении различных доминант в природе человеческого бытия. В этот период происходит дифференциация психологических и философских подходов к пониманию феномена одиночества, также отмечается тенденция объективизации знания в русле научной интерпретации и углубление в индивидуальные экзистенциальные аспекты в философских течениях зарубежных и отечественных деятелей.

Классическое психоаналитическое направление, основанное на идеях З. Фрейда, определяет одиночество как тотально негативный феномен, выраженный в отсутствии гармонизации человеком инстинктивно- бессознательного и морально-этического. Некорректная реализация либидозной энергии в данном случае будет влиять на радикальное или постепенное усугубление изоляции личности от социума, что, в свою очередь, может привести к ряду психических и поведенческих девиаций.

С точки зрения идей Э. Фромма, одиночество имманентно человеческому существованию, так как оно является прямым следствием оторванности людей от единства с природным бытием.

Так, человеку свойственно испытывать чувство одиночества по отношению к не только глобальным бытийным принципам мироздания, но и ближайшему социальному окружению [72]. Э. Фромм подчеркивает, что переживание изолированности и отсутствия приобщенности к какому-либо социальному кругу может стать причиной серьезных психических заболеваний и патологии дальнейшего психофизического развития человека. Автор отмечает, что даже полное удовлетворение базовых потребностей физиологической природы не сможет обеспечить человеку продуктивное саморазвитие, так как в этом случае имеет место быть развертывание процесса изоляции от окружающих человека людей.

Э. Фромм выделяет два возможных пути принятия и постепенного преодоления всеобъемлющей изоляции. Первый путь характеризуется устремлением к обретению единства на божественном, сакральном, социальном или межличностном уровне. Другой путь характеризуется доминирующей позицией человека по отношению к окружающему его социуму, что, в свою очередь, будет создавать феномен консолидации окружающих личность людей, а его самого выносить за рамки создающего данное единое и целостное.

Ф. Фром-Рейхман, изучавшая специфику переживания одиночества людьми с шизофренией, определяет данное состояние как сугубо деструктивное, приводящее к психическим девиациям. В ее теории феномен одиночества выступает как пугающий, детерминирующий сильные эмоциональные переживания, страхи, неврозы, а его происхождение связано с ранним отлучением ребенка от матери или нестабильным эмоциональным отношением к нему в период новорожденности и младенчества [73].

В. Франкл рассматривает состояние личностного одиночества через отсутствие смысла жизни в целом, а также через нереализованность в профессиональной сфере, сфере установления близких межличностных контактов, что он определял основополагающим с точки зрения обретения смысла в любви и интенциональности человеческого бытия.

Одиночество представляет из себя состояние потери смысла собственной реализации, замкнутости человека на самом себе, что не позволяет личности обрести смысл в трансцендентном, выходящем за пределы понимания самого себя как индивида и общества как совокупности индивидов.

Интересна и актуальна интерпретация переживания одиночества в концепции К. Роджерса. В его теории социально желательное поведение выступает в качестве противоположного истинной самоактуализации. Человек предстает перед выбором качественно адаптироваться ради достижения своих целей и дальнейшей самоактуализации либо развиваться в русле противостояния социальному и, окончательно потеряв гибкость и общественную адаптивность, нивелировать возможность реализации своих социальных потребностей [60].

Р. С. Вейс дифференцирует ресурсность и подкрепление переживания одиночества, обозначая парадоксальность внешней атрибутики благополучия и интеграции в ту или иную социальную общность. В переживании одиночества Р. С. Вейс выделяет две ипостаси, первая из которых характеризуется непосредственной эмоциональной изоляцией личности, что обусловлено неудовлетворенностью человека в близости и доверительности своих контактов с конкретным человеком. Второй ипостасью является одиночество социальное, которому атрибутивно ощущение отсутствия необходимого круга социальных контактов [15].

Амбивалентную природу переживания одиночества отмечает Дж. Фландерс, помещая его в рамки созданного им теоретико-системного подхода. С позиции реализации процесса

общественных отношений и социализации переживание человеком хронического одиночества может стать деструктивной интенцией на пути к патологиям в процессе интеграции человека в ту или иную социальную деятельность. При этом осознанный подход человека к своему переживанию одиночества может стать для него рефлексивным инструментом для корректировки стратегий самореализации, а также воплощения своего потенциала и навыков в профессиональной деятельности и межличностном общении.

Д. Янг интерпретирует понятие одиночества через призму различия в уровне развитости когний. Одиночество является следствием несоответствия желаемого и доступного уровня развития и глубины существующих социальных контактов: «Одиночество – отсутствие или вообразимое отсутствие удовлетворительных социальных отношений» [79, с. 552].

В свою очередь, русская философская идея всегда отличалась глубинным психологизмом, субъективизмом и пронизывающим трагизмом. Одиночество в ней часто сопряжено с поиском человеком пути к саморазвитию, самосовершенствованию, поиску истины. Одиночество – атрибут развития, символ близости к истинности бытия.

В русской философии периода XVIII века можно выделить идеи и концепцию самоопределения Г. С. Сковороды. В его теории самопознание и определение себя в качестве части окружающего его бытия являются атрибутивными объективному познанию окружающей реальности.

Г. С. Сковорода выделял три ипостаси, три грани самопознания. Первой из них является ипостась, определяющая фундаментальность значения переживания одиночества для данной философской концепции, она определяет необходимость осознания себя отличным от окружающего социального бытия, в качестве человека одинокого и отстраненного. Следующей гранью является осознание себя частью общекультурного бытия, носителем идеи общего языка, традиций, понимания значимости своей родины, отчизны. Третьей ипостасью является принятие себя как деятельного, творящего человека, способного изменить не только собственное индивидуальное бытие, но и бытие общественное.

Для реализации и принятия данных человеку социальных законов и предписаний ему необходимо стать частью данного общества, в случае неблагоприятного прохождения социальной интеграции в русле какой-либо деятельности человек считался неспособным познать и принять себя, что не давало ему возможности преобразовывать окружающую его реальность с точки зрения всеобщего общественного блага.

Обоснование культурно-исторического, социального подхода в трактовке процесса самопознания содержится в трудах А. А. Потебни, который признает основополагающее влияние социума, а именно языка, что наиболее значимо для него с точки зрения этнографических и филологических исследований, на процесс развития сознания и самосознания у человека, начиная с раннего возраста [56]. Так, именно культура позволяет человеку становиться активным, способным к творческой деятельности, анализу и синтезу, а социальная изоляция, одиночество полностью препятствуют процессу дифференциации и консолидации знания о бытии.

Н. А. Бердяев определяет одиночество как процесс и результат отражения личности в другом человеке, субъективно воспринимаемый в качестве чего-то некорректного, не соответствующего истинным характеристикам собственной личности. В этом определении философ обращает внимание человека на социальный аспект принятия личности ближайшим окружением, обществом в целом с целью полной реализации собственных идей и притязаний через ощущение принятия и эмпатии со стороны собеседника.

Так, здесь мы можем говорить о проявлении интенциональности человеческих чувств и действий, которые, реализовавшись в любви к ближнему, позволят человеку избежать чувства одиночества, личностной и социальной дезинтеграции: «История не щадит человеческой личности и даже не замечает ее. Я пережил три войны, из которых две могут быть названы мировыми, две революции в России, малую и большую, пережил духовный ренессанс начала XX века, потом русский коммунизм, кризис мировой культуры, переворот в Германии, крах Франции и оккупацию ее победителями, я пережил изгнание, и изгнанничество мое не кончено. Я мучительно переживал страшную войну против России. И я еще не знаю, чем окончатся мировые потрясения» [12, с. 9].

Специфика понимания и интерпретации переживания одиночества в отечественной психологии обусловлена авторитарностью и отсутствием плюрализма в позициях, претендующих на влияние на государственную идеологию в социальной, политической, экономической и духовной сферах.

Так, культурно-историческая теория характеризуется провозглашением фундаментальности влияния социального на процесс развития на протяжении всей жизни человека, при смене деятельности, профессии и т. д. Человек воспринимался целостно, самодостаточно, все ресурсы мотивации он должен был находить в своей социальной деятельности.

Одной из первых теорий, в которой был исследован феномен одиночества, являлась концепция Б. Г. Ананьева, который отмечал проблематику урбанизации и растворения субъектности человека в процессе межличностного общения из-за распространения и повсеместного внедрения массовых коммуникаций.

И. С. Кон, в свою очередь, классифицирует и упорядочивает процесс появления у человека чувства одиночества, обозначая градацию влияний данного переживания на общее психологическое состояние человека [28]:

1. Подавленность, временное ощущение одиночества сопровождается с возможностью человека постепенно справляться с данным состоянием.

2. Ситуативное одиночество, связанное с резкими переменами в социальных отношениях, изоляции в связи с переездом человека и т. д.

3. Хроническое одиночество, воспринимаемое пассивно и фаталистично, человек не считает, что имеет силы справиться с ним.

Вопросом дифференциации переживания одиночества также занимались Ю. М. Швабл и О. В. Данчева. Авторы выделяют такие категории, как «изоляция», «уединение», а также определяют детерминированность данных явлений, обозначая, что любой вид изоляции человека от общества может стать причиной развития одиночества, но данные понятия нельзя сводить к синонимичным, так как они имеют различную основу, по отношению к психике и внутренней позиции человека [77]. Так, если одиночество является сугубо внутренним процессом, переживаемым конкретным индивидом, то изоляция чаще всего является внешней интонацией или ситуативным обстоятельством, которое и будет влиять на деструктивное эмоциональное состояние человека.

В концепции А. С. Гагарина феномен одиночества обретает свою первоначальную глубину и социальную значимость еще в античности, когда данное состояние рассматривается с точки зрения протоэкзистенциального и амбивалентного, а именно через два возможных состояния *Номо Solus*: в аспекте деструктивного одиночества, которое характеризуется сепарацией от окружающего мира, ощущением собственной неполноценности, ущербности «Я» [17], невозможности интеграции в жизнь социума и полиса, что, в целом, можно приравнять к единому понятию; вторым же возможным состоянием является возвышенное одиночество, которое является ресурсным внутренним источником человека, мотивацией к достижению истин, Блага, в том числе и божественного. Именно второе состояние просвещенного одиночества характеризуется активными процессами рефлексии, диалогичности человека с самим собой.

Г. Р. Шагивалеева рассматривает детерминацию возникновения одиночества в современном обществе исходя из трансформации ценностной и правовой системы современного государственного устройства [76]. Личность, ее права и свободы выносятся в разряд наиболее приоритетной ценности для значительной части современных развитых государств. Атрибутивным данному изменению является формализация и объективизация отношений между государством и личностью в сфере социальных и экономических аспектов, что может влиять на обособление личности, ее изоляцию от общественных интересов, инициатив и т. д.

В качестве примера Г. Р. Шагивалеева приводит специфику организации социального взаимодействия в США, где переживание одиночества усугубляется характерными чертами экономической организации, кредитной системы, а также воспитания детей, основной чертой которого является достаточно ранняя сепарация юношей и девушек от родителей.

Р. К. Нуреева рассматривает феномен одиночества через его дифференциацию на социальную и духовную ипостаси. Так, социальное одиночество сопряжено с интенсивностью индивидуального участия в экономической и общественной деятельности [49]. Чувство социального одиночества будет присуще человеку с низкой степенью интеграции в данные сферы общественной жизни, что может быть сопряжено с ощущением собственного бессилия и неважности для ближайшего окружения. Духовное одиночество также детерминировано социально-психологическими факторами. Ему атрибутивны такие продукты человеческой нормативной культуры, как нравственность и мораль.

Е. Н. Мухиярова рассматривает переживание одиночества с точки зрения актуальностей организации коммуникации в современном обществе. Так, «замена подлинности интенсивно-

стью» [46, с. 3] влияет на развитие у личности чувства одиночества, а также невозможность переживать полноту социальной и рефлексивной, личностной стороны жизни в связи с поверхностным характером межличностных отношений.

Опираясь на концепцию культурно-исторического развития личности Л. С. Выготского, на ее положение, определяющее амбивалентную природу любого человеческого переживания (явления аффективно-потребностной сферы), которое выражается в ипостасях переживания, опосредованного спецификой развития и влияния внешней среды и характеристикой данного переживания с точки зрения индивидуальной личностной интерпретации, И. М. Слободчиков связывает переживание одиночества с процессом развития личности в целом. Он обозначает данное состояние в качестве специфичного мотива блокировки или стимулирования тех или иных тенденций в развитии человека. Данную динамику можно обозначить через процессы социализации, рефлексии, самопознания и др.

В своей теории И. М. Слободчиков обозначает новый ракурс понимания феномена одиночества, вынеся его за рамки исключительно социальных детерминант его возникновения и развития: «Именно это предположение позволяет нам уйти от традиционного взгляда на одиночество как специфическую производную социально-коммуникативных процессов, понимая *переживание одиночества как ядро феномена одиночества личности*» [63, с. 34].

В исследовании А. А. Артамоновой переживание одиночества рассматривается в контексте специфики влияния образовательной среды на личность в процессе вхождения в учебный процесс. В своем исследовании А. А. Артамоновой установлено, что одиночество влияет на личность не только с точки зрения дезинтеграции человека в новой социальной среде сверстников, но и негативно влияет на динамику формирования стабильного самоотношения, с точки зрения обесценивания своих способностей контроля и коррекции событий собственной жизни [7].

В работе Н. Е. Покровского и Г. В. Иванченко «Универсум одиночества: психологические и психологические очерки» феномен одиночества рассматривается не только с помощью историко-философского анализа, но и через конкретные детерминанты, возрасты, пути преодоления одиночества, а также тенденцию актуализации переживания данного чувства в связи с урбанизацией, изменением качества социальных и межличностных отношений [55].

В труде О. Н. Кузнецова и В. И. Лебедева «Психология и психопатология одиночества» критерии возникновения данного переживания и возможности появления социальной изоляции обусловлены специфическими факторами организации бытия личности, выражающимися в недостаточной адаптивности к динамике окружающего социального пространства.

И. Н. Худякова определяет специфику переживания одиночества через средовой фактор. Она также выделяет фактор закрытой среды, который будет детерминировать процесс разрывания и трансляции деструктивных черт человеческого поведения [74]. Исходя из положений ее концепции, выраженность переживания субъективного одиночества коррелирует со степенью закрытости социальной среды, в которой он находится, а также с периодом нахождения человека в данной среде.

Феномен субъективной изоляции может возникать и усугубляться в связи с патологиями и задержками развития психических функций. Также одним из факторов могут стать последствия географической изоляции, которая может быть проявлена с резкой и травмирующей переменой места жительства, с полной сменой социального окружения личности или экстремальными ситуациями, где человек вынужден претерпевать резкие ухудшения условий жизни и снижение уровня удовлетворения биологических и социальных потребностей.

И. А. Дьяченко определяет следующие характеристики переживания одиночества: субъективность, многоплановость, амбивалентность. Также важна дифференциация атрибуции переживания одиночества, оно является осознанным, может проявляться на трех уровнях: в проявлении эмоций, когнициях, а также на уровне человеческого поведения [20].

Переход переживания одиночества из эмоции в устойчивое психологическое состояние рассматривается Н. С. Поздеевой с точки зрения трансформации данного феномена и приобретения им свойства амбивалентности.

Говоря об эмоции, она указывает, что ее влияние негативно сказывается на возможности реализации личности в обществе и осуществления процессов рефлексивного характера. Состояние же определено ей как амбивалентное явление, которое, по мнению Н. С. Поздеевой, может стать ресурсным и мотивирующим к деятельности состоянием, а может стать причиной таких проявлений экзистенциального кризиса, как полная социальная изоляция или попытка совершения суицида [54].

Итак, условия глобализации и динамичной трансформации современного общества и порядка интеграции в него личности выдвигают требования к изучению амбивалентности феномена одиночества в его социальной и личностной ипостасях.

Критический анализ исследованных нами гипотез философских и психологических концепций позволяет сформировать представление об актуальном процессе переживания одиночества в современном обществе. Данный процесс отличается многогранностью не только с позиции исследования и классификации его внутренних детерминант, но и с точки зрения внешних источников его подкрепления, наличие которых можно констатировать как в явлении поверхностности межличностных бытовых отношений, так и в глобальных процессах дезадаптации человека в условиях трансформации современных социальных и профессиональных систем.

Анализ современных подходов к интерпретации феномена одиночества позволяет нам выделить следующие характерные черты данного переживания: оно имеет дуалистичный характер развития и констатации с точки зрения внешних атрибутов человеческого поведения и внутреннего усугубления чувства изоляции, отстраненности от участия в любой социальной деятельности; оно определяется гармонизацией или ее отсутствием во взаимодействии процессов идентификации и обособления; оно может быть вызвано внешней изоляцией индивида различной природы; переживание одиночества на данном этапе общественного развития может протекать и при условиях внешнего социального благополучия и интегрированности в культурную, гражданскую и профессиональную деятельность.

В заключение стоит отметить, что основными перспективами и тенденциями в исследовании феномена одиночества являются дифференциация детерминант субъективного переживания одиночества с точки зрения поведенческих, эмоциональных и аксиологических трансформаций, а также исследование влияния средового фактора на появление и развитие переживания одиночества в тех или иных социальных, профессиональных и возрастных группах.

Список литературы

1. *Августин А.* О христианском учении // Антология средневековой мысли. Теология и философия европейского средневековья. Т. 1. СПб., 2001. С. 37–109.
2. *Августин А.* Об учителе. Творения : в 4 т. СПб. ; Киев, 2000. Т. 1. Об истинной религии. 742 с.
3. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2001. 272 с.
4. *Андреева И. С.* Артур Шопенгауэр. Жизнь и творчество / И. С. Андреева. М. : ИНИОН РАН, 2001. 188 с.
5. *Андреева И. С.* Философия Шопенгауэра и русская литература // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2003. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-shopengauera-i-russkaya-literatura> (дата обращения: 25.11.2019).
6. *Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 6.
7. *Артамонова А. А.* Особенности проявления тревожности и одиночества // Известия Самарского Научного Центра Российской Академии Наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии». 2006. № 3. С. 2–10.
8. *Артамонова А. А.* Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2008. 27 с.
9. *Артамонова А. А.* Одиночество как техногенный фактор в сознании человека / А. А. Артамонова, В. Е. Якунин // Труды научно-теоретической конференции, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. СПб., 2003. С. 4–11.
10. *Багаева О. Н.* Вестник пермского университета. 2016. № 1. Серия: Философия. Психология. Социология. С. 43–51.
11. *Бердяев Н. А.* О человеке, его свободе и духовности. Избранные труды. М. : Флинта, 1999. 312 с.
12. *Бердяев Н. А.* Самопознание: (Опыт философской автобиографии). М., 1991. С. 9.
13. *Божович Л. И.* «Значащие переживания» как предмет психологии / Л. И. Божович, М. С. Неймарк // Вопр. психол. 1972. № 1.
14. *Большакова В. В.* Психологические идеи в русской философии XVIII в. // Психологическая мысль России: век Просвещения / под ред. В. А. Кольцовой. СПб., 2001. С. 57–60.
15. *Вейс Р. С.* Вопросы изучения одиночества. М. : Прогресс, 1989. С. 119–125.
16. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии // Собр. соч. : в 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
17. *Гагарин А. С.* Экзистенциалы человеческого бытия: одиночество, смерть, страх (от античности до Нового времени). Историко-философский аспект : дис. ... д-ра. филос. наук. Екб., 2002. С. 31.
18. *Гасанова П. Г.* Психология одиночества / П. Г. Гасанова, М. К. Омарова ; Финансовая Рада Украины. Киев, 2017. 76 с.

19. Долгов К. М. Серен Киркегор предтеча современного экзистенциализма // От Киркегора до Камю / К. М. Долгов. М. : Искусство, 1990. С. 7–42.
20. Дьяченко И. А. Восприятие социально-психологической поддержки как фактор переживания одиночества в пожилом возрасте / И. А. Дьяченко // Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки : сб. материалов Всероссийской студенческой науч.-практ. конф. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 11–14.
21. Дьяченко И. А. Социальные условия проживания как фактор переживания одиночества в пожилом возрасте / И. А. Дьяченко // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2013. № 161. Серия: Общественные и гуманитарные науки. С. 274–279.
22. Жильсон Э. Дух средневековой философии / Э. Жильсон. М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2011. 675 с.
23. Ибатуллина Г. М. Экзистенциальный герой и его сознание в романе А. Камю «Посторонний» // Актуальные проблемы филологии и филологического образования. Уфа, 2006. С. 67–117.
24. Ионайтис О. Б. История русской философии. Русская средневековая философия : учебное пособие / О. Б. Ионайтис. М. : Мир, 2016. 130 с.
25. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. М. : Политиздат, 1990. 415 с.
26. Карл Маркс и современная философия : сб. материалов науч. конф. к 180-летию со дня рождения К. Маркса. М., 1999. 380 с.
27. Классическая философия в современной культуре : монография / В. И. Коротких. М. : Инфра, 2014. 159 с.
28. Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. № 4.
29. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
30. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учебное пособие / С. Г. Корчагина. СПб. : Изд-во МПСИ, 2008. 228 с.
31. Кузнецов О. Н. Психология и психопатология одиночества / О. Н. Кузнецов, В. И. Лебедев. М. : Книга по требованию, 2013. 336 с.
32. Кьеркегор С. Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал // Несчастнейший : сборник сочинений / С. Кьеркегор. М. : Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2005.
33. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам» / пер. с датского яз. Н. Исаева и С. Исаева. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005.
34. Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
35. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. Кемерово : Графика, 2002. С. 3–34.
36. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная традиция: Философия, психология, психотерапия. 2011. № 2 (19). С. 101–108.
37. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.
38. Лэнге А. Виктор Франкл – поверенный человечности // Вопросы психологии. 2005. № 3. С. 107–111.
39. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию // Философия философии. Тексты философии : учебное пособие для вузов. М. : Академический проект ; Мир, 2012. 347 с.
40. Мамардашвили М. Психологическая топология пути // Мир человека. Хрестоматия для учащихся полной средней школы (X–XI кл.) / под ред. А. Ф. Мальшевского. М. : Интерпракс, 1993. 304 с.
41. Марк Аврелий. Наедине с собой. Размышления. Ростов н/Д, 1991. 176 с.
42. Маркс К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. М. : Государственное издательство политической литературы, 1956. 690 с.
43. Мерло-Понти М. В защиту философии / пер. с франц., примеч. и послесл. И. С. Вдовиной. М. : Иностранная литература, 1996. 248 с.
44. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. 17-е изд. М., 2019.
45. Мухиярова Е. Н. Особенности переживания одиночества мужчинами и женщинами возраста средней зрелости // Психология XXI века : материалы междунар. межвузовской науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология XXI века» / под ред. В. Б. Чеснокова. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. 392 с.
46. Мухиярова Е. Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте: гендерный аспект : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. СПб., 2006. 19 с.
47. Немов Р. С. Психология. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. С. 26–78.
48. Неумова Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте / Е. В. Неумова. М. : Прогресс, 2005. 364 с.

49. Нуреева Р. К. Духовное одиночество: опыт социально-философского исследования : автореф. дис. ... к. ф. н. Уфа, 2006. 19 с.
50. Ортега-и-Гассет Х. Углубление в себя // Философские науки. 1991. № 5. С. 156–164.
51. Ортега-и-Гассет Х. Необходимость философии // Избранные труды. М. : Мир, 2001.
52. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. М. : Мысль, 2001. 351 с.
53. Паскаль Б. Суждения и афоризмы. М. : Политиздат, 1990. 384 с.
54. Поздеева Н. С. Коммуникативно-дискурсивные признаки концепта одиночество : автореф. дис. ... к. филол. н. Архангельск, 2013. 22 с. URL: обра-1-s-vygotskogo-1 (дата обращения: 02.12.2019).
55. Покровский Н. Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки / Н. Е. Покровский, Г. В. Иванченко. М. : Логос, 2008. 424 с.
56. Потебня А. А. Теоретическая поэтика. М. : Высшая школа, 1990. 344 с.
57. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. М. : Одесса, 2000. 188 с.
58. Резник Ю. М. Человек вопрошающий. О назначении философа // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. 2014. № 1 (33). Серия: Социальные науки. С. 147–154.
59. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. М., 1986. С. 14–40.
60. Роджерс К. Эллиен Вест и одиночество // Московский 67 психотерапевтический журнал, 1993. № 3. С. 30–45.
61. Россохин А. В. Личность в измененных состояниях сознания в психоанализе и психотерапии. М. : Смысл, 2013.
62. Садлер А. Уильям. От одиночества к аномии / Уильям А. Садлер, Томас Б. Джонсон // Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М. : Прогресс, 1989. С. 13–29.
63. Слободчиков И. М. Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л. С. Выготского // Вестник РГГУ. 2008. № 3. Серия: Психология. Педагогика. Образование. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-odinochestva-s-pozitsiy-kulturno-istoricheskoy-psihologii-l-s-vygotskogo-1> (дата обращения: 02.12.2019).
64. Слободчиков И. М. Проблема переживания одиночества в ряду социально-психологических проблем подросткового возраста // Психология XXI века глазами молодых ученых : материалы конф. М. : МГППУ, 2002.
65. Суриков И. Е. Эволюция религиозного сознания афинян во второй половине V в. до н. э.: Софокл, Еврипид и Аристофан в их отношении к традиционной религии. М. : Изд-во ИВИ РАН, 2002. 304 с.
66. Татаркевич В. О. О счастье и совершенствовании человека / В. О. Татаркевич. М. : Прогресс, 2002. 367 с.
67. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология : учебно-справочное пособие. М. : Бизнес-школа ; Интел-Синтез, 1998. 238 с.
68. Фома Аквинский. Сумма Теологии / Фома Аквинский. Киев : Эльга ; Ника-Центр, 2008. Ч. II-I. Вопросы 49–89. 536 с.
69. Фрейд З. Тотем и табу. М. : Олимп ; АСТ-ЛТД, 1998. 448 с.
70. Фромм Э. Бегство от свободы. М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2005. 384 с.
71. Фромм Э. Положение человека – ключ к гуманистическому психоанализу / Э. Фромм // Здоровое общество / Эрих Фромм ; пер. с англ. Т. Банкетовой. М. : АСТ : Хранитель, 2006. 539 с.
72. Фромм Э. Человек в капиталистическом обществе / Э. Фромм // Здоровое общество / Эрих Фромм ; пер. с англ. Т. Банкетовой. М. : АСТ : Хранитель, 2006. 539 с.
73. Фромм-Рахман Ф. Одиночество / Ф. Фромм-Рахман. М. : Экспресс, 1986. 73 с.
74. Худякова И. С. Психологические особенности переживания одиночества человеком в закрытой среде: на примере мест лишения свободы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Томск, 2013. 24 с.
75. Черданцева И. В. Иронический метод философствования: антропологический аспект // Труд и социальные отношения. М., 2007. № 4 (40). С. 132–160.
76. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами : монография / Г. Р. Шагивалеева. Елабуга : Алмедиа, 2007. 157 с.
77. Швалб Ю. М. Данчева О. В. Одиночество: Социально-психологическая проблема. Киев : Украина, 1991.
78. Эллис А. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии / А. Эллис, У. Драйден ; пер. сангл. Т. Саушкиной. СПб. : Речь, 2002. 2-е изд. С. 109.
79. Янг Дж. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и ее применение // Лабиринты одиночества : пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М., 1989. С. 552.
80. Ясперс К. Разум и экзистенция. М. : Канон+, 2013. 336 с.
81. Ясперс К. Философия. Книга третья. Метафизика. М. : Канон+, 2012. 296 с.
82. Guthrie W. K. C. A History of Greek Philosophy. Cambridge : University Press, 1962.
83. Janoff-Bulman. R. (1992). Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma. New York : Free Press.
84. Moustakas C. E. Loneliness. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961.

The phenomenon of loneliness in philosophy and psychology

E. E. Churilova¹, M. A. Kaminskaya²

¹PhD of Psychological Sciences, associate professor, Department of psychology of personality development, Moscow State Pedagogical University. Russia, Moscow. E-mail: ee.churilova@mpgu.su

²student of the faculty of pedagogy and psychology, Moscow State Pedagogical University. Russia, Moscow. E-mail: kam.mirra123@gmail.com

Abstract. The relevance of this article is due to the need for theoretical justification and systematization of ideas about the phenomenon of loneliness in terms of such topical phenomena as globalization, universalization, leveling the quality of interpersonal communication of children, adolescents and young people due to the active introduction of information technologies in the process of socialization, as well as the indirect nature of everyday communication and the transfer of emotional States of interlocutors.

The process of socialization and further immanent adaptation of the individual to the structure of certain social institutions and groups causes the need to harmonize the interaction of the processes of identification and separation. Incorrect implementation of these development mechanisms can lead to a sense of total isolation, alienation, which can significantly affect the ability to establish stable interpersonal relationships, the process of forming an adequate self-esteem, and so on.

The problem of diffuse and explicit experience of loneliness is the most significant in the context of the crisis stages in the age periodization of the individual. So, we can talk about arbitrary social forms of alienation, determined by the individual's desire for privacy, leveling the system of social contacts, emotional restraint, isolation, etc. On the contrary, loneliness in the context of subjective-personal experience is more often characterized as an aspect of a certain anomie, an inadequate attitude of the individual to their social needs, their nature and quantitative measure. The lack of harmony in this situation is determined by the unbalanced mechanisms of identification and isolation in the process of communication and self-actualization.

The purpose of the article is to systematize the ideas of philosophers and psychologists about the phenomenon of loneliness, as well as to interpret the main psychological concepts and ideas contained in them about the experience of loneliness in the structure of modern constantly transforming realities of human development and existence.

As a problem of this article, we have identified the process of developing deep personal ideas about the subjective experience of loneliness, associated with the process of integrating this knowledge into the system of social relations. The dialectic of inner experience and unfolding of a person's social being determines the fundamental nature of the study of loneliness, taking into account the historical context of a particular period.

Keywords: the phenomenon of loneliness, personality, society, isolation, identification, isolation.

References

1. Augustin A. *O hristianskom uchenii* [On Christian doctrine] // *Antologiya srednevekovoj mysli. Teologiya i filosofiya evropejskogo srednevekov'ya* – Anthology of medieval thought. Theology and philosophy of the European Middle ages. Vol. 1. SPb. 2001. Pp. 37–109.
2. Augustin A. *Ob uchitele. Tvoreniya : v 4 t.* [About the teacher. Creations : in 4 vols]. SPb. ; Kiev. 2000. Vol. 1. About true religion. 742 p.
3. Anan'ev B. G. *O problemah sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. SPb. Piter. 2001. 272 p.
4. Andreeva I. S. *Artur Shopengauer. Zhizn' i tvorchestvo* [Arthur Schopenhauer. Life and creativity] / I. S. Andreeva. M. INION RAS. 2001. 188 p.
5. Andreeva I. S. *Filosofiya Shopengauera i russkaya literatura* [Philosophy of Schopenhauer and Russian literature] // *Chelovek: Obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty* – Man: Image and essence. Humanitarian aspect. 2003. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-shopengauera-i-russkaya-literatura> (date accessed: 25.11.2019).
6. Ancyferova L. I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita* [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 1994. No. 1. P. 6.
7. Artamonova A. A. *Osobennosti proyavleniya trevozhnosti i odinochestva* [Features of anxiety and loneliness] // *Izvestiya Samarskogo Nauchnogo Centra Rossijskoj Akademii Nauk. Special'nyj vypusk "Aktual'nye problemy psihologii"* – Proceedings of The Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Special issue "Actual problems of psychology". 2006. No. 3. Pp. 2–10.
8. Artamonova A. A. *Perezhivanie odinochestva kak faktor razvitiya lichnostnogo potenciala studentov-pervokursnikov : avtoreferat dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk : 19.00.01* [The experience of loneliness as a factor in the development of personal potential of first-year students : abstract dis. ... of PhD of Psychological Sciences: 19.00.01]. M. 2008. 27 p.
9. Artamonova A. A. *Odinochestvo kak tekhnogennyj faktor v soznanii cheloveka* [Loneliness as a technogenic factor in human consciousness] / A. A. Artamonova, V. E. Yakunin // *Trudy nauchno-teoreticheskoy konfer-*

encii, Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj politekhnicheskij universitet – Proceedings of the scientific and theoretical conference, SPb State Polytechnic University. SPb. 2003. Pp. 4–11.

10. Bagaeva O. N. *Vestnik permskogo universiteta* [Herald of the Perm University]. 2016. No. 1. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. Pp. 43–51.

11. Berdyayev N. A. *O cheloveke, ego svobode i duhovnosti. Izbrannye trudy* [About man, his freedom and spirituality. Selected works]. M. Flinta. 1999. 312 p.

12. Berdyayev N. A. *Samopoznanie: (Opyt filosofskoj avtobiografii)* [Self-cognition: (Experience of philosophical autobiography)]. M. 1991. P. 9.

13. Bozhovich L. I. "Znachashchie perezhivaniya" kak predmet psihologii ["Significant experiences" as a subject of psychology] / L. I. Bozhovich, M. S. Neymark // *Vopr. psihol.* – Questions of psychology. 1972. No. 1.

14. Bol'shakova V. V. *Psihologicheskie idei v rusškoj filosofii XVIII v.* [Psychological ideas in Russian philosophy of the XVIII century] // *Psihologicheskaya mysl' Rossii: vek Prosveshcheniya* – Psychological thought of Russia: century of Enlightenment / edited by V. A. Kolcova. SPb. 2001 Pp. 57–60.

15. Weiss R. S. *Voprosy izucheniya odinochestva* [Questions of studying loneliness]. M. Progress. 1989. Pp. 119–125.

16. Vygotskij L. S. *Lekcii po psihologii* [Lectures on psychology] // *Sobr. soch. : v 6 t. T. 2* – Coll. Works : in 6 vols. Vol. 2 / L. S. Vygotsky. M. Pedagogika. 1982. 504 p.

17. Gagarin A. S. *Ekzistencijalnyj chelovecheskogo bytiya: odinochestvo, smert', strah (ot antichnosti do Novogo vremeni). Istoriko-filosofskij aspekt : dis. ... d-ra. filos. nauk* [Existentials of human existence: loneliness, death, fear (from antiquity to Modern times). Historical and philosophical aspect : dis. ... Dr. of Philos. Sciences]. Ekb. 2002. P. 31.

18. Gasanova P. G. *Psihologiya odinochestva* [Psychology of loneliness] / P. G. Gasanova, M. K. Omarova ; Financial Rada of Ukraine. Kiev. 2017. 76 p.

19. Dolgov K. M. *Seren Kirkegor predtecha sovremennogo ekzistencializma* [Seren Kierkegaard the forerunner of modern existentialism] // *Ot Kirkegora do Kamyu* – From Kierkegaard to Camus / K. M. Dolgov. M. Iskusstvo. 1990. Pp. 7–42.

20. Dyachenko I. A. *Vospriyatie social'no-psihologicheskoy podderzhki kak faktor perezhivaniya odinochestva v pozhilom vozraste* [Perception of social and psychological support as a factor of experiencing loneliness in old age] / I. A. Dyachenko // *Aktual'nye problemy cheloveka v innovacionnyh usloviyah sovremennogo obrazovaniya i nauki : sb. materialov Vserossijskoj studencheskoj nauch.-prakt. konf.* – Actual problems of the person in innovative conditions of modern education and science : collection of materials of the all-Russian student scientific and practical conference. St. Petersburg. A. I. Herzen RSPU. 2013. Pp. 11–14.

21. Dyachenko I. A. *Social'nye usloviya prozhivaniya kak faktor perezhivaniya odinochestva v pozhilom vozraste* [Social living conditions as a factor of experiencing loneliness in old age] / I. A. Dyachenko // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena. 2013. № 161. Seriya: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki* – Proceedings of the Russian State pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2013. No. 161. Series: Social and Humanitarian Sciences. Pp. 274–279.

22. Gilson E. *Duh srednevekovoj filosofii* [The spirit of medieval philosophy] / E. Gilson. M. Institute of philosophy, theology and history of St. Petersburg n. a. St. Thomas. 2011. 675 p.

23. Ibatullina G. M. *Ekzistencijal'nyj geroj i ego soznanie v romane A. Kamyu "Postoronnij"* [Existential hero and his consciousness in the novel "stranger" by A. Camus] // *Aktual'nye problemy filologii i filologicheskogo obrazovaniya* – Actual problems of philology and philological education. Ufa. 2006. Pp. 67–117.

24. Ionaitis O. B. *Istoriya russkoj filosofii. Russkaya srednevekovaya filosofiya : uchebnoe posobie* [History of Russian philosophy. Russian medieval philosophy : teaching manual] / O. B. Ionaitis. M. Mir. 2016. 130 p.

25. Camus A. *Buntuyushchij chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo* [Rebellious man. Philosophy. Politics. Art]. M. Politizdat. 1990. 415 p.

26. *Karl Marks i sovremennaya filosofiya : sb. materialov nauch. konf. k 180-letiyu so dnya rozhdeniya K. Marksa* – Karl Marx and modern philosophy : collection of materials of scientific conf. to the 180th anniversary of the birth of Karl Marx. M. 1999. 380 p.

27. *Klassicheskaya filosofiya v sovremennoj kul'ture : monografiya* – Classical philosophy in modern culture : monograph / V. I. Korotkov. M. Infra. 2014. 159 p.

28. Kon I. S. *Postoyanstvo i izmenchivost' lichnosti* [Constancy and variability of personality] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological journal. 1987. No. 4.

29. Korchagina S. G. *Genesis, vidy i proyavleniya odinochestva* [Genesis, types and manifestations of loneliness]. M. Moscow Psychological and Social Institute. 2005. 196 p.

30. Korchagina S. G. *Psihologiya odinochestva : uchebnoe posobie* [Psychology of loneliness : textbook] / S. G. Korchagina. SPb. IPSI. 2008. 228 p.

31. Kuznecov O. N. *Psihologiya i psihopatologiya odinochestva* [Psychology and psychopathology of loneliness] / O. N. Kuznecov, V. I. Lebedev. M. Kniga po trebovaniyu (Book on demand). 2013. 336 p.

32. Kierkegaard S. *Garmonicheskoe razvitie v chelovecheskoj lichnosti esteticeskikh i eticheskikh nachal* [Harmonic development in the human personality of aesthetic and ethical principles] // *Neschastnejshij : sbornik sochinenij* – The most unfortunate : a collection of essays / S. Kierkegaard. M. Bible and theological Institute of St. Andrew the Apostle. 2005.

33. Kierkegaard S. *Zaklyuchitel'noe nenauchnoe posleslovie k "Filosofskim kroham"* [The final unscientific afterword to the "Philosophical crumbs"] / transl. from the Danish by N. Isayeva and S. Isayev. SPb. St. Petersburg University. 2005.
34. *Labirinty odinochestva : per. s angl.* – Labyrinths of solitude : transl. from English / comp., gen. ed. and a preface by N. E. Pokrovsky. M. Progress. 1989. 624 p.
35. Leont'ev D. A. *Simbioz i adaptaciya ili avtonomiya i transcendenciya: vybor lichnosti v nepredskazuemom mire* [Symbiosis and adaptation or autonomy and transcendence: choice of personality in an unpredictable world] // *Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya k strategii zhiznetvorchestva* – Personality in the modern world: from the strategy of survival to the strategy of life creation / under the ed. by E. I. Yacuta. Kemerovo. Grafika. 2002. Pp. 3–34.
36. Leont'ev D. A. *Ekzistencial'naya tradiciya: Filosofiya, psihologiya, psihoterapiya* [Existential tradition: Philosophy, psychology, psychotherapy]. 2011. No. 2 (19). Pp. 101–108.
37. Leont'ev D. A. *Vybor kak deyatel'nost': lichnostnye determinanty i vozmozhnosti formirovaniya* [Choice as activity: personal determinants and possibilities of formation] / D. A. Leontiev, N. V. Pilipko // *Voprosy psihologii* – Question of psychology. 1995. No. 1. Pp. 97–110.
38. Lenge A. *Viktor Frankl – poverennyj chelovechnosti* [Viktor Frankl is the attorney of humanity] // *Voprosy psihologii* – Question of psychology. 2005. No. 3. Pp. 107–111.
39. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How do I understand philosophy] // *Filosofiya filosofii. Teksty filosofii : uchebnoe posobie dlya vuzov* – Philosophy of philosophy. Texts of philosophy : textbook for universities. M. Academic project ; Mir. 2012. 347 p.
40. Mamardashvili M. *Psihologicheskaya topologiya puti* [Psychological topology of the path] // *Mir cheloveka. Hrestomatiya dlya uchashchihsya polnoj srednej shkoly (X–XI kl.)* – World of man. Anthology for students of full secondary school (X–XI grade) / ed. by A. F. Malyshevsky. M. Interprax. 1993. 304 p.
41. Marcus Aurelius. *Naedine s soboj. Razmyshleniya* [Alone. Musings]. Rostov-on-Don. 1991. 176 p.
42. Marx K. *Iz rannih proizvedenii* [From early works] / K. Marx, F. Engels. M. State publishing house of political literature. 1956. 690 p.
43. Merleau-Ponty M. *V zashchitu filosofii* [In defense of philosophy] / translated from the French., notes and afterword by I. S. Vdovina. M. Inostrannaya literatura (Foreign literature). 1996. 248 p.
44. Muhina V. S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya : uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Age psychology. The phenomenology of development : textbook for students of higher educational institutions]. 17th ed. M. 2019.
45. Muhiyarova E. N. *Osobennosti perezhivaniya odinochestva muzhchinami i zhenshchinami vozrasta srednej vzroslosti* [Features of experiencing loneliness by men and women of middle adulthood] // *Psihologiya XXI veka : materialy mezhdunar. mezhvuzovskoj nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodyh specialistov "Psihologiya XXI veka"* – Psychology of the XXI century : materials of the international interuniversity scientific and practical conf. of students, postgraduates and young specialists "Psychology of the XXI century" / ed. V. B. Chesnokov. SPb. SPbSU. 2004. 392 p.
46. Muhiyarova E. N. *Perezhivanie odinochestva v zreлом vozraste: gendernyj aspekt : avtoreferat dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01* [Experiencing loneliness in adulthood : gender aspect : abstract dis. of ... PhD of Psychol. Sciences : 19.00.01]. SPb. 2006. 19.
47. Nemov R. S. *Psihologiya* [Psychology]. M. Prosveshchenie : VLADOS. 1995. Pp. 26–78.
48. Neumova E. V. *Odinochestvo kak psihicheskii fenomen i resurs razvitiya lichnosti v yunosheskom vozraste* [Loneliness as a mental phenomenon and a resource for personal development in youth] / E. V. Neumova. M. Progress. 2005. 364 p.
49. Nureeva R. K. *Duhovnoe odinochestvo: opyt social'no-filosofskogo issledovaniya : avtoref. dis. ... k. f. n.* [Spiritual solitude: the experience of social and philosophical research : abstr. dis. of ... PhD of Philos. Sciences]. Ufa. 2006. 19 p.
50. Ortega-y-Gasset X. *Uglublenie v sebya* [Deepening into oneself] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 1991. No. 5. Pp. 156–164.
51. Ortega-y-Gasset X. *Neobhodimost' filosofii* [The necessity of philosophy] // *Izbrannye trudy* – Selected works. M. Mir. 2001.
52. Parygin B. D. *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory] / B. D. Parygin. M. Mysl'. 2001. 351 p.
53. Pascal B. *Suzhdeniya i aforizmy* [Judgments and aphorisms]. M. Politizdat. 1990. 384 p.
54. Pozdeeva N. S. *Kommunikativno-diskursivnye priznaki koncepta odinochestvo : avtoref. dis. ... k. filol. n.* [Communicative and discursive signs of the concept of loneliness : abstract dis. of ... PhD of Philol. Sciences]. Arkhangelsk. 2013. 22 p. Available at: obra-l-s-vygotskogo-1 (date accessed: 02.12.2019).
55. Pokrovskij N. E. *Universum odinochestva: sociologicheskie i psihologicheskie ocherki* [The universe of solitude: sociological and psychological essays] / N. E. Pokrovsky, G. V. Ivanchenko. M. Logos. 2008. 424 p.
56. Potebnya A. A. *Teoreticheskaya poetika* [Theoretical poetics]. M. Vysshaya shkola (Higher school). 1990. 344 p.
57. Potebnya A. A. *Mysl' i yazyk* [Thought and language] / A. A. Potebnya. M. Odessa. 2000. 188 p.

58. Reznik Yu. M. *Chelovek voproshayushchiĭ. O naznachanii filosafo* [The questioner. About the appointment of the philosopher] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo* – Herald of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. 2014. No. 1 (33). Series: Social Sciences. Pp. 147–154.
59. Rogers K. K. *nauke o lichnosti* [To the science of personality] // *Istoriya zarubezhnoj psihologii. Teksty* – History of foreign psychology. Texts. M. 1986. Pp. 14–40.
60. Rogers K. *Ellen Vest i odinochestvo* [Ellen West and loneliness] // *Moskovskij 67 psihoterapevticheskij zhurnal* – Moscow 67 psychotherapeutic journal. 1993. No. 3. Pp. 30–45.
61. Rossohin A. V. *Lichnost' v izmenennyh sostoyaniyah soznaniya v psihoanalize i psihoterapii* [Personality in altered states of consciousness in psychoanalysis and psychotherapy]. M. Smysl. 2013.
62. Sadler A. William. *Ot odinochestva k anomii* [From loneliness to anomie] / William A. Sadler, Thomas B. Johnson // *Labirinty odinochestva : per. s angl.* – Labyrinth of solitude : translated from English / comp. gen. ed. and preface by N. E. Pokrovsky. M. Progress. 1989. Pp. 13–29.
63. Slobodchikov I. M. *Perezhivanie odinochestva s pozitsiy kul'turno-istoricheskoy psihologii L. S. Vygotskogo* [The experience of loneliness from the perspective of cultural and historical psychology of L. S. Vygotsky] // *Vestnik RGGU. 2008. № 3. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie* – Herald of the Russian State University. 2008. No. 3. Series: Psychology. Pedagogy. Education. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-odinochestva-s-pozitsiy-kulturno-istoricheskoy-psihologii-l-s-vygotskogo-1> (date accessed: 02.12.2019).
64. Slobodchikov I. M. *Problema perezhivaniya odinochestva v ryadu social'no-psihologicheskikh problem podrostkovogo vozrasta* [The problem of experiencing loneliness in a number of socio-psychological problems of adolescence] // *Psihologiya XXI veka glazami molodyh uchenyh : materialy konf.* – Psychology of the XXI century through the eyes of young scientists : materials of conf. M. MSPPU. 2002.
65. Surikov I. E. *Evolyuciya religioznogo soznaniya afinyan vo vtoroj polovine V v. do n. e.: Sofokl, Evripid i Aristofan v ih otnoshenii k traditsionnoj religii* [Evolution of religious consciousness of the Athenians in the second half of the V century BC: Sophocles, Euripides and Aristophanes in their relation to traditional religion]. M. Institute of General History of RAS. 2002. 304 p.
66. Tatarkevich V. O. *O schast'e i sovershenstvovanii cheloveka* [About the happiness and perfection of man] / V. O. Tatarkevich. M. Progress. 2002. 367 p.
67. Tihonravov Yu. V. *Ekzistencial'naya psihologiya : uchebno-spravochnoe posobie* [Existential psychology : educational reference guide]. M. Business school ; Intel-Sintez. 1998. 238 p.
68. Thomas Aquinas. *Summa Teologii* [Sum of Theology] / Thomas Aquinas. Kiev. Elga ; Nika-Center. 2008. Part II–I. Questions 49–89. 536 p.
69. Freud Z. *Totem i tabu* [Totem and tabu]. M. Olymp ; AST-LTD. 1998. 448 p.
70. Fromm E. *Begstvo ot svobody* [Flight from freedom]. M. AST ; Minsk. Harvest. 2005. 384 p.
71. Fromm E. *Polozhenie cheloveka – klyuch k gumanisticheskomu psihoanalizu* [Position of a person is the key to humanistic psychoanalysis] / E. Fromm // *Zdorovoe obshchestvo* – Healthy society / Erich Fromm; transl. from Eng. by T. Banketova. M. AST ; Hranitel'. 2006. 539 p.
72. Fromm E. *Chelovek v kapitalisticheskom obshchestve* [Man in a capitalist society] / E. Fromm // *Zdorovoe obshchestvo* – Healthy society / Erich Fromm; transl. from Eng. by T. Banketova. M. AST ; Hranitel'. 2006. 539 p.
73. Fromm-Rahman F. *Oдиночество* [Loneliness] / F. Fromm-Rahman. M. Express. 1986. 73 p.
74. Hudyakova I. S. *Psihologicheskie osobennosti perezhivaniya odinochestva chelovekom v zakrytoj srede: na primere mest lisheniya svobody : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01* [Psychological features of experiencing loneliness by a person in a closed environment: on the example of places of deprivation of liberty : abstr. dis. of ... PhD of Psychological Sciences: 19.00.01]. Tomsk. 2013. 24 p.
75. Cherdanceva I. V. *Ironicheskij metod filosofstvovaniya: antropologicheskij aspekt* [Ironic method of philosophizing: anthropological aspect] // *Trud i social'nye otnosheniya* – Labor and social relations. M. 2007. No. 4 (40). Pp. 132–160.
76. Shagivaleeva G. R. *Oдиночество i osobennosti ego perezhivaniya studentami : monografiya* [Loneliness and features his experiences with students : monograph] / G. R. Shagivaleev. Elabuga. Almedia. 2007. 157 p.
77. Shvalb Yu. M. Dancheva O. V. *Oдиночество: Social'no-psihologicheskaya problema* [Loneliness: Sociopsychological problem]. Kiev. Ukraina. 1991.
78. Ellis A. *Praktika racional'no-emotsional'noj povedencheskoj terapii* [Practice of rational-emotional behavioral therapy] / A. Ellis, W. Dryden; transl. from Eng. by T. Saushkina. SPb. Rech'. 2002. 2nd ed. P. 109.
79. Young J. *Oдиночество, depressiya i kognitivnaya terapiya: teoriya i ee primenenie* [Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and its application] // *Labirinty odinochestva : per. s angl.* – Labyrinths of loneliness : transl. from English / comp., general ed. and preface by N. E. Pokrovsky. M. 1989. P. 552.
80. Jaspers K. *Razum i ekzistenciya* [Mind and existence]. M. Kanon+. 2013. 336 p.
81. Jaspers K. *Filosofiya. Kniga tret'ya. Metafizika* [Philosophy. Book three. Metaphysics]. M. Kanon+. 2012. 296 p.
82. Guthrie W. K. C. *A History of Greek Philosophy*. Cambridge. University Press. 1962.
83. Janoff-Bulman. R. (1992). *Shattered assumptions: Toward a new psychology of trauma*. New York. Free Press.
84. Moustakas C. E. *Loneliness*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1961.

Представление об одиночестве молодых пользователей Рунета

Е. В. Ахмадеева

старший преподаватель кафедры общей психологии, Башкирский государственный университет,
Россия, г. Уфа. ORCID: 0000-0002-4159-0401. E-mail: elena-ram@yandex.ru

Аннотация. Изучение феномена одиночества осуществлялось представителями разных наук о человеке на протяжении многих столетий и в настоящее время является одной из обсуждаемых проблем. Характерной тенденцией современного общества является сокращение реальных межличностных коммуникаций в пользу общения в виртуальном пространстве, что с одной стороны свидетельствует о расширенных возможностях интернет-общения в любое время на различные темы с практически неограниченным кругом респондентов, а с другой – о снижении качественного содержания общения, нивелировании эмотивной функции общения и неопределенности с контактируемыми, поскольку основным источником информации о собеседнике служат его собственные сообщения и представляемые образы друг о друге, что в результате несоответствия реального ожидаемому может привести к разочарованию и, как следствие, одиночеству в реальной жизни. Анализ теоретических источников позволяет отметить недостаточность исследований, направленных на изучение представлений об одиночестве у молодых людей, ведущих активное общение в Рунете. В статье изложены результаты эмпирического исследования представлений об одиночестве молодежных пользователей Рунета. Цель исследования состояла в выявлении особенностей представлений об одиночестве у пользователей Рунета, переживающих и не переживающих одиночество. Сделан вывод о том, что большинство пользователей Рунета понимают феномен «одиночество» как отрицательное явление. Респонденты, не переживающие одиночество, склонны позитивно оценивать это состояние, находить в нем положительные аспекты для развития собственной личности, в то время как переживающие одиночество чаще оценивают данное состояние категориями с отрицательной коннотацией и не усматривают в этом позитивных моментов.

Ключевые слова: представление об одиночестве, общение, одиночество, аффилиация, Рунет.

Интенсивное развитие информационных технологий и массовых коммуникаций делает все более популярным общение через Интернет, особенно среди молодого поколения. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, общение, опосредованное информационно-технологическими средствами, «сводит на нет собственно человеческое общение, обедняя эмоциональный мир личности» [1, с. 92]. При этом, на наш взгляд, усложняются реальные межличностные отношения, увеличивается отдаленность от близких людей, усиливается неудовлетворенность качеством собственной жизни и усугубляется состояние одиночества.

Исторически одиночество рассматривалось в рамках отношений и в связи с их деформацией (Н. А. Бердяев, К. Маркс, Ф. Ницше, Д. Рисмен, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, С. Л. Франк, Э. Фромм). Среди зарубежных исследователей особой популярностью пользовались подходы представителей психодинамического направления (Дж. Зилбург, Г. Салливан, З. Фрейд, Ф. Фромм-Рейхман), феноменологического (К. Роджерс), когнитивного (Л. Э. Пепло, Д. Перлман), интеракционистского (Р. Вейс), экзистенциального (А. Камю, К. Мустакас, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, И. Ялом), «интимного» (В. Дж. Дерлега, С. Т. Маргулис).

Ученые [3; 8; 16; 17; 19; 20; 22], изучающие одиночество, исследовали причины, индивидуальные особенности и жизненные обстоятельства личности, способствующие возникновению этого феномена.

В трудах отечественных исследователей одиночество изучалось в рамках социально-демографических и социально-психологических исследований (К. А. Абульханова-Славская, Ж. В. Пузанова, Л. И. Старовойтова, Г. М. Тихонов), в контексте межличностных отношений (С. В. Духновский), в связи с проявлением его в экстремальных условиях (О. А. Кузнецов, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Н. Ю. Хрящева и др.), в разрезе возрастных особенностей одиночества (О. Б. Долгинова, М. Э. Елютина, И. С. Кон, Е. Н. Мухиярова, Н. В. Перешина, Е. В. Неумоева, И. М. Слободчиков).

На сегодняшний день зарубежными и отечественными авторами сформулировано множество определений данного понятия. Согласно К. Боуману, одиночество – «побочное следствие общественных социальных изменений: уменьшение связей в первичной группе (семье), увеличение семейной и социальной мобильности» [8].

Социальные психологи Л. Э. Пепло и Д. Перлман экспериментально установили связь между низкой самооценкой и глубинным одиночеством, обратив при этом особое внимание на теорию атрибуции, когда субъект, отождествляя себя с одиноким человеком, возвращает и укрепляет собственное чувство одиночества [13].

По утверждению Л. Э. Пепло, на интенсивность и восприятие чувства одиночества оказывает познание и понимание его причин, являясь связующим фактором между чувством одиночества и недостатком социальности [12].

Р. Вейс определяет одиночество как «состояние, вызванное отсутствием тесной интимной привязанности» [3].

Одиночество в описании Д. Янга – это «отсутствие или воображаемое отсутствие удовлетворительных социальных отношений, сопровождаемое симптомами психического расстройства, которое связано с действительным или воображаемым отсутствием таковых» [23].

Д. А. Леонтьев трактует одиночество как «переживание человеком собственной физической и психологической изоляции в связи с другими людьми» [11].

Исследователями отмечено, что при сознательном отделении субъекта от общества одиночество является добровольным, в случае желая уединиться – принятым и вынужденным – когда субъект отвергается обществом.

Несмотря на различные подходы к определению данной категории, авторы сходятся во мнении, что одиночество – это субъективное переживание с разной степенью интенсивности.

В нашем понимании одиночество представляет собой «психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [4].

Каждый человек независимо от возраста в определенные моменты своей жизни сталкивается с этим феноменом. Впервые в наиболее острой форме одиночество появляется в юношеском возрасте (Р. С. Вейс, И. С. Кон, С. В. Малышева, В. Ф. Моргун, Н. А. Рождественская), охватывающем период с 17 до 23 лет, поскольку на этом этапе происходит поиск идентичности и взаимоотношений с окружающим миром, появляется чувство собственной ненужности, некомпетентности, застенчивости, неуверенности, способствуя возникновению чувства одиночества как одного из личностных новообразований данного периода [4; 7; 10]. С одной стороны, молодые люди стремятся к людям, присоединяются к группам, пытаются найти поддержку, тем самым удовлетворяя потребность в «аффилиации» [9], а с другой – дистанцируются от общества, погружаются в чувство одиночества, для борьбы с которым используют различные копинг-стратегии, в том числе непрерывное использование ресурсов Интернета, позволяющее им отсрочиться от существующих проблем. И это не случайно, поскольку общение с огромным количеством людей в режиме онлайн создает иллюзию схождения взглядов на мир, исключая непосредственное взаимодействие людей, тактильную близость, совместное пространство, искренность в понимании и сопереживании, и приводя к разочарованию, неудовлетворенности и чувству утраченного времени.

Таким образом, интернет-активность (общение в социальных сетях, веб-серфинг, поиск информации и обмен ей, организация собственного досуга с помощью игрового, аудио- и видеоконтента и т. п.) является одним из способов совладания с переживанием одиночества, которое выступает, в своем роде, замещением отвергаемого или, наоборот, недоступного общества другим.

Чаще всего одиночество рассматривается как субъективное переживание, поэтому мы считаем, что для определения причин, вызывающих это состояние, и выработки способов его преодоления необходимо выяснить, как представляют себе молодежные пользователи Рунета феномен «одиночество» и какой личностный смысл вкладывают в это понятие.

Категория «представление» затронута в многочисленных научных областях: в психологии – как продукт мыслительной деятельности человека; в философии – как одна из форм познания действительности; в логике – в качестве компонента логической структуры мысли; в психолингвистике – как важное звено в процессе порождения речи.

Отечественные психологи (Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) изучали представления в рамках процессуально-деятельностного подхода и определили данный феномен «как сложное, многоуровневое психическое образование, содержащее перцепцию и память, а также оперирующее два вида кодирования и хранения информации – вербально-лексический и сенсорно-образный» [14]. Однако практически незатронутой в современных исследованиях остается проблема представлений об одиночестве у молодых людей, включенных в обширную систему социальных связей, как непосредственных, так и опосредованных (виртуальных), т. е. с социальной точки зрения не являющихся одинокими, поскольку в современной реальности Интернет – сфера высокой молодежной активности.

С. Л. Рубинштейн определяет представление как «воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте». Он утверждает, что «представление – не механическая репродукция восприятия. Это изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающее и отражающее сложную жизнь личности». Если следовать рассуждениям С. Л. Рубинштейна, у разных людей, в том числе и пользователей Рунета, «в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут значительно отличаться по степени яркости, отчетливости, устойчивости, полноты или бледности, неустойчивости, фрагментарности, схематичности» [18, с. 263].

Следовательно, представления об одиночестве у пользователей Рунета наполнены субъективным смысловым содержанием в зависимости от индивидуальных особенностей, этапов развития и различных жизненных ситуаций.

Цель исследования состоит в выявлении особенностей представлений у пользователей Рунета об одиночестве в зависимости от личностных особенностей и мотивов аффилиации.

Мы предполагаем, что представления молодежных пользователей Рунета об одиночестве имеют между собой много как общего, так и специфичного, связанного с личностными особенностями и доминирующими мотивами аффилиации.

Для реализации цели были использованы: Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3к) [11]; 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла [6]; опросник мотивации аффилиации (стремление к принятию – страх отвержения) А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова [21]; метод неоконченных предложений [16]; метод семантического дифференциала [15]; анкета, выясняющая активность поведения в социальных сетях.

Для анализа первичной информации были выведены баллы по каждой из исследуемых шкал, рассчитаны их корреляционные взаимосвязи. Средние значения показателей, соответствующие квадратичные отклонения вычислялись в процессе проведения кластерного анализа. Достоверность различий показателей в рассматриваемых группах определялась по t-критерию Стьюдента. Обработка данных проводилась с использованием пакета прикладных программ Статистика-10.0 для ОС Windows.

Базу исследования составили студенты Башкирского государственного университета г. Уфы, являющиеся активными пользователями Рунета, всего 145 человек, из которых 76 девушек и 69 юношей. Средний возраст испытуемых составил 22 года.

Проведенное исследование показало, что среди молодежных пользователей Рунета проблема одиночества действительно существует. По методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» по каждой из трех основных шкал выявлены общие показатели – позитивное одиночество (ПО); зависимость от общения (ЗО); общее переживание одиночества (ОО).

У большей части участников опроса (58 %) выявлен приемлемый или низкий уровень общего переживания одиночества, достаточно высокий уровень одиночества продемонстрировали 42 % студентов.

Позитивное одиночество отмечено у большей части молодежи: низкие баллы по данной шкале обнаружили у 5 % студентов, средние баллы получил 51 % респондентов и высокие – 44 % человек от общего числа опрошенных. Зависимость от общения продемонстрировали 84 % опрошенных, из них высокие показатели отмечены у 27 % испытуемых.

С каждой из трех обозначенных шкал переживания одиночества были обнаружены корреляционные связи со шкалами методики «16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла».

Шкала общего переживания одиночества напрямую коррелирует со шкалами F1 «Низкая тревожность/Высокая тревожность» и Q2 «Самодостаточность/Зависимость» и обнаруживает обратную корреляцию со шкалами F «Сдержанность/Импульсивность», F2 «Экстраверсия/Интроверсия» и Н «Робость/Смелость». Полученные данные свидетельствуют о том, что большую независимость от группы и самодостаточность проявляют средне или остро переживающие одиночество респонденты. Они отличаются рассудительностью, сдержанностью, неразговорчивостью, стремятся к уединению, склонны к самоанализу, демонстрируют нерешительность и робость.

Корреляционная связь, выявленная между шкалой ПО и шкалами I «Жесткость/Чувствительность», Q2 «Самодостаточность/Зависимость», F2 «Экстраверсия/Интроверсия» и F4 «Независимость/Конформность», подчеркивает, что позитивное одиночество характерно для мягких, кротких, чувствительных людей, имеющих склонность к фантазиям, романтике, конформизму и творческому мировосприятию. В то же время они самостоятельны в принятии решений и независимы от группы.

Обозначенные выше выводы подкрепляются найденной обратной взаимосвязью между показателями шкалы позитивного одиночества и стремлением к принятию.

Зависимость от общения (30) у исследуемых респондентов также сопряжена с рядом личностных особенностей.

Представленные данные указывают на тесную взаимосвязь со шкалами 16-факторного опросника Р. Кеттелла: Е «Подчиненность/Доминантность», F «Сдержанность/Экспрессивность», О «Спокойствие/Тревожность» и Q2 «Самодостаточность/Зависимость».

Высокий уровень зависимости от общения выявлен у респондентов, которые склонны к импульсивности, беззаботности, зависимости от восхищения и поддержки группы. При этом преобладающими чертами характера являются самоуверенность и конфликтность. Ведущим мотивом аффилиации выступает стремление к принятию.

Корреляционный анализ зафиксировал связи с общим переживанием одиночества и шкалами мотивации аффилиации по опроснику А. Мехрабиана в модификации М. Ш. Магомед-Эминова: положительная связь со страхом отвержения ($r = 0,45$ при $p < 0.05$) и отрицательная связь со стремлением к принятию ($r = -0,36$ при $p < 0.05$).

Наряду с высоким уровнем переживания одиночества у молодых людей преобладает страх отвержения, который и является главенствующим мотивом аффилиации.

На основании полученных результатов, указывающих на наличие взаимосвязи между различными формами переживания одиночества молодыми людьми, активным поведением в социальных сетях, личностными особенностями и доминирующими мотивами аффилиации, нами был проведен кластерный анализ, по результатам которого мы разделили испытуемых на две группы. Первую группу составили 74 студента, переживающие одиночество и проводящие время в Рунете (кластер № 1), вторую группу составил 71 человек, который не переживает одиночество и также проводит время в Рунете (кластер № 2).

Анализируя данные по шкалам методики Р. Кеттелла, мы увидели ряд различий в проявлении тех или иных признаков между лицами, проводящими много времени в Интернете и переживающими одиночество, и теми, у кого уровень одиночества невысокий.

Наибольшее расхождение наблюдалось по шкалам Q2 «Зависимость от группы/самодостаточность» (при $p < 0.001$) и F1 «Высокая тревожность/Низкая тревожность» (при $p < 0.001$), которое составило больше 3 стенов.

Респонденты, переживающие одиночество, как и те, у кого это состояние не было выявлено, имеют профиль личности с увеличением по шкале F1 «Тревожность» ($p < 0.001$).

Существенная разница наблюдается при анализе шкал Н «Робость/Смелость» (при $p < 0.01$) и А «Замкнутость/Общительность» (при $p < 0.01$) – разница более 2 стенов, F4 «Независимость/Конформность» (при $p < 0.03$) и F2 «Экстраверсия/Интроверсия» (при $p < 0.03$) – разница более 2 стенов. Данные отображены в табл. 1.

Таблица 1

Статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента

Показатели	Среднее K1	Среднее K2	t	p
Замкнутость/Общительность (A)**	5,2679	6,2321	-2,86478	0,005000
Робость/Смелость (H)**	5,3393	6,1964	-2,66174	0,008938
Высокая тревожность/Низкая тревожность (F1)***	13,6250	16,3750	-3,75921	0,000275
Экстраверсия/Интроверсия (F2)*	5,9286	7,0714	2,35165	0,020470
Независимость/Конформность (F4)*	10,4643	9,3393	2,28824	0,024035
Самодостаточность/Зависимость (Q2)***	6,3750	5,3750	3,44017	0,000822

* – различия статистически достоверны ($p < 0.03$)

** – различия статистически достоверны ($p < 0.01$)

*** – различия статистически достоверны ($p < 0.001$)

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что студенты, переживающие одиночество, склонны к неконфликтности, робости, осторожности в социальных контактах, поскольку для них типично «обходить трудные ситуации». Для них характерна не только тревожность, но и в определенной степени замкнутость, поскольку это подразумевает суть состояния одиночества. При этом им свойственна самодостаточность и независимость от окружающих людей.

Между тем студенты, не переживающие одиночество, как правило, более предприимчивые, смелые, они готовы к взаимодействию с незнакомыми людьми для решения каких-либо проблем, не стремятся к уединению, более ассертивны и, возможно, менее рефлексивны, чем

студенты, переживающие чувство одиночества. В межличностных контактах имеют склонность к аффилиации, для них имеет значение мнение других людей.

В целом, большинство результатов по основным шкалам находится в пределах средних значений, на фоне которых тенденция высоких показателей тревожности представляется значимой.

Вероятно, это обусловлено наличием других факторов, не связанных с чувством одиночества, таких как трудности в учебной деятельности, межличностных взаимоотношениях, финансовых проблемах, что часто бывает свойственно студентам. Существующую разницу по данной шкале можно объяснить внутренним принятием своего состояния: позитивное одиночество.

Статистически значимых различий между двумя выборками по показателям дополнительных шкал не было обнаружено. Но стоит отметить, что в первом кластере (переживающие одиночество) показатели несколько выше по следующим шкалам: I «Жесткость/Чувствительность», L «Подозрительность/Доверчивость» и O «Спокойствие/Тревожность», Q4 «Расслабленность/Напряженность». Чем выше баллы по данным шкалам, тем выше уровень переживания одиночества, а именно такие черты, как чувство вины, тревога, самобичевание, неуверенность в себе, ранимость, депрессивность, ипохондрия, симптомы страха, мрачные раздумья, а также собранность, энергичность, раздражительность, слабое чувство порядка и т. д. будут определять высокий уровень переживания одиночества.

Второй кластер (не переживающие одиночество) имеет более высокие показатели по таким шкалам, как: С «Эмоциональная стабильность/Неустойчивость», Е «Подчиненность/Доминантность», F3 «Чувствительность/Уравновешенность», Н «Робость/Смелость», другими словами, такие черты, как сила, эмоциональная устойчивость, выдержанность, спокойствие, трезвый взгляд на вещи, работоспособность, эмоциональная зрелость, а также смелость, предприимчивость, общительность, активность и т. д., определяют низкий уровень переживания одиночества.

Таким образом, можно предположить наличие у молодых людей, переживающих одиночество, склонности к эмоциональному конформному поведению на фоне общей психологической неустойчивости личности.

Сравнительный анализ результатов, полученных после проведения методики «Опросник мотивации аффилиации» А. Мехрабиана продемонстрировал существенное различие в ведущем мотиве построения социальных контактов. У респондентов, не переживающих одиночество, мотив стремления к принятию является главенствующим в межличностном взаимодействии – показатель «стремление к принятию» равен 131 баллу ($p = 0.000000$). Эти молодые люди настроены на построение долговременных прочных контактов и готовы приспособиться к интересующим их социальным группам.

У испытуемых, переживающих одиночество, показатель «стремление к принятию» в среднем равен 111 баллов ($p = 0.000000$), что указывает на незначительное развитие данного мотива. А на фоне полученных результатов по второй шкале, «Страх отвержения», можно сделать вывод, что именно этот мотив руководит межличностным общением. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента

Показатели	Среднее К1	Среднее К2	t	p
Стремление к принятию *	111,3871	131,8929	-6,28765	0,000000

* – различия статистически достоверны ($p = 0,000000$)

На следующем этапе мы анализировали понятие «одиночество» по семантическим шкалам, предложенным Ч. Осгудом и В. Ф. Петренко [15]. Для этого мы использовали антонимичные прилагательные, описывающие «простейшие первичные формы восприятий и эмоций», с помощью которых, как предполагается, «человек способен оценить изучаемый объект, соотнося интенсивность внутреннего переживания с заданной шкалой» [6].

Мы сравнили понимание одиночества в бинарном семантическом пространстве у группы респондентов, переживающих одиночество и не переживающих одиночество.

В результате обнаружилось, что представление об одиночестве в этих двух группах по большей части схоже.

Респонденты как первой, так и второй группы считают одиночество временным, управляемым, закономерным явлением. Это, возможно, объясняется тем, что переживание одиночества

ситуативно: у одних оно проявляется часто, а у других – реже, в зависимости от стрессовых ситуаций, например, разрыв с любимым человеком, межличностный конфликт и так далее [5].

Тем не менее по некоторым предикторам обнаружено расхождение. Молодые люди, не переживающие одиночество, чаще всего оценивают его как осмысленное, плодотворное и возвышенное, в то время как переживающие одиночество участники опроса считают изучаемое состояние бессмысленным, неплодотворным и низменным.

Расхождения по другим семантическим определителям не является статистически значимым, тем не менее респонденты, переживающие одиночество, отметили это состояние как закономерное, частое и дружеское.

Мы можем констатировать, что состояние одиночества воспринимается по-разному: молодые люди, переживающие одиночество, склонны позитивно оценивать это состояние, находить в нем положительные продуктивные стороны для развития собственной личности, что, как мы выявили ранее, имеет для них особое значение; а не переживающие одиночество чаще оценивают данное состояние понятиями с отрицательной коннотацией и не готовы находить положительные моменты в одиночестве.

Анализ данных, полученных с помощью методики семантического дифференциала, позволил нам сделать следующие выводы. Молодые люди, переживающие одиночество, характеризуют его как частое, вечное, осмысленное, принудительное. Переживание зависимости от общения позволяет судить об одиночестве как о глубоком, враждебном, пассивном, печальном, бессмысленном состоянии. Напротив, позитивное одиночество свойственно людям, которые воспринимают свое состояние положительно, выражая это соответствующими словами: дружеское, активное, радостное, открытое, плодотворное.

Проведенное исследование выявило взаимосвязь между показателем общего переживания одиночества с показателями общения ($r = 0,22$ при $p < 0.05$) и активного поведения в Интернете ($r = 0,22$ при $p < 0.05$).

Молодые люди, переживающие одиночество, менее активно ведут себя и в социальных сетях, в то время как не переживающие одиночество проявляют активность на многочисленных площадках Интернет-пространства.

Затем с помощью контент-анализа ответов, полученных методом неоконченных предложений, мы выявили особенности переживания чувства одиночества на рефлексивном уровне.

В предложении «Для меня одиночество – это...» у всех участников опроса встречались такие формулировки, как «нормально», «бывает», «непривычно», «непонятная вещь». Переживающие одиночество чаще всего называли ассоциации «плохо», «печаль», «слезы», «горе»; не переживающие одиночество – «спокойствие», «свобода», «возможность разобраться в себе». В предложении «Одиночеству подвержены...» большая часть участвующих в опросе молодых людей дописали «все» или «многие».

Респонденты, переживающие одиночество, ответили также: «закомплексованные», «неуверенные», «застенчивые»; в то время как испытуемые, не переживающие одиночество, назвали «разные», «думающие», «необщительные», «ущербные».

Предложение «Одиночество возникает, потому что...», раскрывающее причину возникновения этого феномена, позволило выявить роль направленности самой личности на установление социальных контактов. Так, молодые люди, переживающие одиночество, продолжили: «никому до тебя нет дела», «ты неинтересен», «ты не такой, как все», «не с кем поделиться». Предположительно, они считают, что одиночество возникает из-за отсутствия значимых социальных контактов либо вследствие отличающегося поведения и особенностей внешности. Молодые люди, не испытывающие одиночество, раскрывают это явление с позитивной стороны, а именно для удовлетворения собственных потребностей. Они назвали такие причины, как «человек сам так хочет», «нужно подумать и принять решение», «нужно разобраться в себе», «слабые люди» – по их мнению, человек пребывает в одиночестве по собственному желанию.

Проведенное исследование показало, что молодые люди, являющиеся пользователями Рунета, представляют себе категорию «одиночество» в разнообразной палитре: от нейтральных и положительных до отрицательных образов. Среди респондентов выявилась группа молодых людей, переживающих одиночество, в том числе позитивное, и зависимость от людей. А сравнительный анализ двух групп – переживающих одиночество и не переживающих одиночество – позволил выявить характерные для обеих групп психологические особенности: самодостаточность, независимость от группы, замкнутость, сдержанность, рассудительность, нерешительность, стремление к уединению и повышенную эмоциональность; страх отверже-

ния как ведущий мотив аффилиации; умение находить в одиночестве продуктивные стороны для саморазвития и удовлетворения собственных желаний.

Таким образом, часть участников опроса уверены, что состояние одиночества можно рассматривать с положительной стороны. Однако для большинства молодых людей оно остается отрицательным явлением. Респонденты, не переживающие одиночество, склонны находить в одиночестве положительные аспекты для развития собственной личности, в то время как переживающие одиночество чаще оценивают данное состояние понятиями с отрицательной коннотацией и не находят в нем положительных сторон.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 160 с.
2. Баранова Т. С. Эмоциональное «Я – мы» (опыт психосемантического исследования социальной идентичности) // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2002. № 14. С. 70–101.
3. Вейс Р. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
4. Галигузова Л. Н. Проблема социальной изоляции детей // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 101–115.
5. Емалетдинов Б. М. О причинах безбрачия и распада семей // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18. № 2. С. 541–555.
6. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. СПб. : Речь, 2001. 112 с.
7. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М. : Просвещение, 2006. 255 с.
8. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учебное пособие. М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
9. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. СПб. : Питер, 2001. С. 36.
10. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии : учебное пособие / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. М. : МГУ, 1981. 84 с.
11. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.
12. Пепло Л. Одиночество и самооценка / Л. Пепло, М. Мицели, Б. Мораш // Лабиринты одиночества. М., 1989. 624 с.
13. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству / Д. Перлман, Л. Э. Пепло // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
14. Песков В. П. Об изучении структуры представлений // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 71–74.
15. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. СПб. : Питер, 2005. 480 с.
16. Пузанова Ж. В. Метод неоконченных предложений в изучении проблемы одиночества // Вестник РУДН. 2004. № 6–7. Серия: Социология. С. 92–111.
17. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 200 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
19. Садлер У. От одиночества – к аномии / У. Садлер, Т. Джонсон // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. 624 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть. М. : Прогресс, 1990. 330 с.
21. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
22. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 2015. 576 с.
23. Янг Дж. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и ее применение // Лабиринты одиночества. М. : Прогресс, 1989. 624 с.

Concept of the loneliness of young Runet users

E. V. Ahmadeeva

senior lecturer at the Department of general psychology, Bashkir State University.
Russia, Ufa. ORCID: 0000-0002-4159-0401. E-mail: elena-ram@yandex.ru

Abstract. The study of the phenomenon of loneliness has been carried out by representatives of various human sciences for many centuries and is currently one of the discussed problems. A characteristic trend of modern society is the reduction of real interpersonal communications in favor of communication in virtual

space, which on the one hand indicates the expanded opportunities for Internet communication at any time on various topics with an almost unlimited range of respondents, and on the other – about the decrease in the quality of communication content, leveling the emotional function of communication and uncertainty with the contacts, since the main source of information about the interlocutor are his own messages and images about each other, which as a result of the discrepancy between the real and the expected can lead to frustration and, as a result, loneliness in real life. The analysis of theoretical sources allows us to note the lack of research aimed at studying the concepts of loneliness in young people who actively communicate in the Runet. The article presents the results of an empirical study of ideas about loneliness of young users of the Runet. The purpose of the study was to identify the features of ideas about loneliness in Runet users who experience and do not experience loneliness. It is concluded that the majority of Runet users understand the phenomenon of "loneliness" as a negative phenomenon. Respondents who do not experience loneliness tend to positively assess this state and find positive aspects for the development of their own personality, while those who experience loneliness often evaluate this state in categories with a negative connotation and do not see positive aspects in this.

Keywords: idea of loneliness, communication, loneliness, affiliation, Runet.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. M. Mysl'. 1991. 160 p.
2. Baranova T. S. *Emocional'noe "Ya - my" (opyt psihosemanticheskogo issledovaniya social'noj identichnosti)* [Emotional "I - we" (experience of psychosemantic research of social identity)] // *Sociologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (4M)* – Sociology: methodology, methods, mathematical modeling (4M). 2002. No. 14. Pp. 70–101.
3. Weiss R. *Voprosy izucheniya odinochestva* [The study of loneliness] // *Labirinty odinochestva – Labyrinths of loneliness*. M. Progress. 1989. 624 p.
4. Galiguzova L. H. *Problema social'noj izolyacii detej* [The problem of social isolation of children] // *Voprosy psichologii* – Question of psychology. 1996. No. 3. Pp. 101–115.
5. Emaletdinov B. M. *O prichinah bezbrachiya i raspada semej* [On the causes of celibacy and family breakdown] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta* – Herald of Bashkir University. 2013. Vol. 18. No. 2. Pp. 541–555.
6. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multi-factor personal method of R. Cattell]. SPb. Rech. 2001. 112 p.
7. Kon I. S. *Psichologiya yunosheskogo vozrasta: Problemy formirovaniya lichnosti* [Psychology of youth: Problems of personality formation]. M. Prosveschenie. 2006. 255 p.
8. Korchagina S. G. *Psichologiya odinochestva : uchebnoe posobie* [Psychology of loneliness : textbook]. M. Moscow Psychological and Social Institute. 2008. 228 p.
9. Kunicyna V. N. *Mezhlichnostnoe obshchenie : uchebnik dlya vuzov* [Interpersonal communication : textbook for universities] / V. N. Kunicyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. SPb. Piter. 2001. P. 36.
10. Morgun V. F. *Problema periodizacii razvitiya lichnosti v psichologii : uchebnoe posobie* [The problem of periodization of personality development in psychology : textbook] / V. F. Morgun, N. Yu. Tkacheva. M. MSU. 1981. 84 p.
11. Osin E. N. *Differencial'nyj oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svojstva* [Differential questionnaire of loneliness experience: structure and properties] / E. N. Osin, D. A. Leontiev // *Psichologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2013. Vol. 10. No. 1. Pp. 55–81.
12. Pepló L. *Odinochestvo i samoocenka* [Loneliness and self-esteem] / L. Pepló, M. Mizeli, B. Morash // *Labirinty odinochestva – Labyrinths of loneliness*. M. 1989. 624 p.
13. Perlman D. *Teoreticheskie podhody k odinochestvu* [Theoretical approaches to loneliness] / D. Perlman, L. E. Pepló // *Labirinty odinochestva – Labyrinths of loneliness*. M. Progress. 1989. 624 p.
14. Peskov V. P. *Ob izuchenii struktury predstavlenij* [On the study of the structure of representations] // *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* – Siberian psychological journal. 2005. No. 21. Pp. 71–74.
15. Petrenko V. F. *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]. SPb. Piter. 2005. 480 p.
16. Puzanova Zh. V. *Metod neokonchennyh predlozhenij v izuchenii problemy odinochestva* [Method of unfinished sentences in the study of the problem of loneliness] // *Vestnik RUDN* – Herald of Russian University of People's Friendship. 2004. No. 6–7. Series: Sociology. Pp. 92–111.
17. Rogers K. *Konsul'tirovanie i psihoterapiya: Novejshie podhody v oblasti prakticheskoy raboty* [Counseling and psychotherapy: The latest approaches in the field of practical work]. M. EKSMO-Press. 1999. 200 p.
18. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psichologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2000. 712 p.
19. Sadler U. *Ot odinochestva – k anomii* [From solitude to anomie] / W. Sadler, T. Johnson // *Labirinty odinochestva – Labyrinths of loneliness*. M. Progress. 1989. 624 p.
20. Fromm E. *Imet' ili byt'* [To have or to be]. M. Progress. 1990. 330 p.
21. Fetiskin N. P. *Social'no-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups] / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. M. Institute of Psychotherapy. 2002. 490 p.
22. Yalom I. *Ekzistencial'naya psihoterapiya* [Existential psychotherapy]. M. Klass. 2015. 576 p.
23. Young J. *Odinochestvo, depressiya i kognitivnaya terapiya: teoriya i ee primenenie* [Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and its application] // *Labirinty odinochestva – Labyrinths of loneliness*. M. Progress. 1989. 624 p.

Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями*

Т. В. Ледовская¹, Н. Э. Солянин²

¹кандидат психологических наук, доцент,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль.
ORCID: 0000-0002-3134-1436. E-mail: karmennnn@yandex.ru

²кандидат психологических наук,
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль.
ORCID: 0000-0001-6896-0479. E-mail: SoNik7-39@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей и успешности учебной деятельности студентов с организаторскими способностями. Актуальность исследования заключается в том, что студенты с организаторскими способностями тратят большое количество времени на внеучебную деятельность, что является возможной причиной снижения их успеваемости. С другой стороны, именно включение во внеучебную деятельность способствует развитию soft skills. Цель исследования – изучить специфику индивидуально-психологических особенностей и успешность учебной деятельности у студентов, обладающих организаторскими способностями и входящими в состав студенческого совета. Для проведения эмпирического исследования был использован 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла, произведен анализ данных об успеваемости студентов. Для выявления степени активности студентов во внеучебной деятельности была проведена групповая оценка личности. С этой целью была разработана и апробирована анкета, в которой анализируются шесть критериев: активность студента во внеучебной деятельности, успешность выполнения заданий, участие студента в роли организатора мероприятий, участие студента в роли участника мероприятия, продуктивность, заинтересованность студента во внеучебной деятельности. Статистическая обработка результатов осуществлялась при помощи оценки значимости различий по U-критерию Манна-Уитни, дисперсионного анализа по F-критерию Фишера, факторного анализа.

В исследовании доказано, что личность студента, входящего в состав студенческого совета в первую очередь характеризуется направленностью на людей. Такие студенты обладают творческим потенциалом и благодаря своей инициативности и коммуникативным навыкам успешно проявляют себя во внеучебной деятельности, не проявляют чувства вины (не боятся, что их деятельность неправильная), они ответственные, сосредоточенные на своем деле. Студенты, входящие в состав студенческого совета, открыты, доверчивы, эмоционально неустойчивы и ранимы. Исследование показало, что личность студента, входящего в студенческий совет, может быть объяснена наличием трех базовых компонентов: инициативности, креативности, общительности.

Результаты исследования позволили разработать рекомендации для педагогов по работе со студентами с организаторскими способностями, входящими в состав студенческого совета, и рекомендации для студентов, не входящих в состав студенческого совета.

Ключевые слова: способности, одаренность, студенты, обучение, организаторские способности, образование.

Введение. Внеучебная деятельность является базой и важнейшим фактором профессионального становления студентов, благоприятной средой для самореализации, формирования позиции гражданина и помогает создать пространство неформального профессионального образования и социального воспитания студента.

Современные ФГОС указывают на необходимость наличия у студентов хорошо развитых организаторских способностей, что определяет необходимость проведения мероприятий, направленных на их формирование в системе комплексной профессиональной подготовки [8]. Проблематика организаторских способностей затрагивалась в многочисленных исследованиях, гармонично «включаясь» авторами в структуру профессиональных способностей работников самых разнообразных профилей (как показано в исследованиях, например, В. М. Шепель, А. У. Хараша [9] и др.).

Однако при всей важности внеучебной деятельности существует мнение, что именно большое количество времени, которое студенты тратят на нее, оказывается причиной снижения их успеваемости. Высокий уровень подверженности современного общества стереотипам ведет к тому, что студентам-активистам приписывают определенные психологические особенности, которые соотносят с их профессиональными возможностями и способностями.

Особую значимость вопрос соотношения индивидуально-психологических особенностей и успешности учебной деятельности студентов имеет в контексте исследования их связи с организаторскими способностями. Мы считаем, что именно наличие этих способностей позволяет студентам-активистам быть успешными как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

В современных исследованиях отмечается, что именно организованность является детерминантой хорошей успеваемости. Следовательно, совершенствование организаторских способностей студентов способствует повышению их успеваемости [12].

М. А. Аконова указывает, что организаторские способности студентов вуза – это, прежде всего, те индивидуально-психологические особенности, которые позволяют им успешно погружать людей в разнообразные виды деятельности, эффективно управлять действиями внутри этой деятельности, а также корректировать деятельность в соответствии с существующими целями, задачами и условиями, в которых она протекает [1]. Таким образом, организаторские способности, по сути, являются необходимыми для выпускников педагогического вуза, чтобы эффективно осуществлять свою деятельность.

Такой подход согласуется с нашими представлениями о природе способностей. Одна из базовых «аксиом» отечественной психологии способностей сформулирована еще Б. М. Тепловым: «Понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [7]. В нашем исследовании реализован системный подход к пониманию организационных способностей. Способности рассматриваются нами в контексте концепции В. Д. Шадрикова, который определяет их как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [10, с. 102].

В зарубежной литературе рассматриваются вопросы командообразования в среде студентов, в частности, через использование систем обратной связи, что невозможно без развития коммуникативных и организаторских способностей [14]. Обращается внимание на необходимость формирования лидерских способностей обучающихся для эффективного обучения по специальностям, связанных с работой с молодежью [15].

Следует отметить тот факт, что в зарубежной литературе термин «организаторские способности» фактически не используется, так как коммуникативные и организаторские компетенции обучающихся рассматриваются в контексте анализа «soft skills».

В современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных теме специальных способностей, анализируются отличия терминов «soft skills» и «hard skills». В частности, D. R. Lackey и J. L. Powell указывают, что первые предполагают, прежде всего, межличностное взаимодействие и развитие межличностных отношений. Авторы делают акцент на том, что система образования должна разводить «мягкие» и «жесткие» навыки и формировать их совершенно разными способами [18].

Например, С. Собо отмечает, что soft skills являются одними из ключевых звеньев для развития навыков инновационной деятельности, для того, чтобы быть успешным в современном развивающемся обществе [13].

M. Wats и R. K. Wats, изучая развитие soft skills студентов, отмечают, что решающее значение имеют коммуникационные навыки, лидерство, командная работа. Именно развитие этих способностей позволяет студентам быть успешными как в учебной, так и во внеучебной деятельности [20].

Интересный подход предложен отечественными учеными, которые рассматривают содержание «мягких навыков» в контексте запроса работодателей. Авторами осуществлено исследование, где указано, что коммуникация, командная работа и лидерство должны являться ключевыми способностями выпускника вуза [16].

О. В. Шатунова, А. В. Гизатуллина также приводят результаты исследования важности soft skills в педагогической деятельности и особенностей диагностики уровня их сформированности у указанной группы. Авторами в качестве компонентов soft skills названы комплексное многоуровневое решение педагогических проблем, управление обучающимися, со-

трудничество с другими, умение вести диалог, навыки управления и т. д., которые напрямую связаны с организаторскими способностями [11].

В контексте развития современных технологий, содержание soft skills рассматривается как коммуникация и сотрудничество. Вместе с тем предполагается, что каждая дисциплина формирует свои способности [17].

Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова считают, что soft skills – это «набор требований при приеме на работу исключительно в сегментах, где представлены международные корпорации и где наблюдается высокий уровень применения цифровых технологий» [5, с. 352]. Авторами также осуществлен глубокий анализ содержательной стороны термина «soft skills» и определено, что многие исследователи относят сюда коммуникативные навыки, работу в группе, эмоциональный интеллект и многое другое [5].

М. Д. Мартынова, осуществляя анализ содержания soft skills, делает вывод о том, что все они направлены на обеспечение эффективности и успешной работы в команде – достижения результатов от совместной работы [4].

L. V. Shaulska, G. V. Sereda, M. Y. Shkurat указывают, что только развитие soft skills, к которым относят и организаторские способности, способствует росту конкурентоспособности выпускников вуза [19].

Обращаясь к понятию «внеучебная деятельность», мы можем говорить о том, что она является особым субъектом организации социальной среды в вузе. Внеучебная деятельность является педагогически организованным процессом, который идет параллельно с деятельностью учебной [6]. Внеучебная деятельность является дополнением учебной, в ее процессе формируются необходимые умения и навыки, приобретается социально значимый опыт и организаторские способности.

О. Ф. Кукуева утверждает, что внеучебная деятельность наиболее эффективна в формировании социальной компетентности [3]. Автор замечает, что внеучебная деятельность тесно связана с коммуникацией, следовательно, формы, используемые при организации данной деятельности, являются чаще всего групповыми, поскольку в процессе внеучебной деятельности, как считает исследователь, студент постоянно находится в микросоциуме: спортивной команде, научном сообществе, творческой группе и т. д. «Более того, этот социум, как правило, является референтной для него группой (иначе студент не входил бы в эту группу), значит, полученный социальный опыт в основном позитивен» [3, с. 84].

Отмечается, что внеучебная деятельность является фактором развития социальной активности студентов [2].

Проблема. Анализ исследований, а также наличие практического запроса позволяют нам говорить о важности исследования организаторских способностей студентов-активистов, их индивидуально-психологических особенностей. Таким образом, проблема может быть сформулирована следующим образом: каковы индивидуально-психологические особенности студентов, обладающих организационными способностями?

Методика. Цель эмпирического исследования – изучить специфику индивидуально-психологических особенностей и успешности учебной деятельности у студентов с организаторскими способностями. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». Выборка составила 60 студентов, 25 из них входят в состав студенческого актива. В исследовании приняли участие студенты 2–4 курсов, средний возраст – 19,8 года.

Методы исследования:

1. Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики и методы:

– для выявления степени активности студентов во внеучебной деятельности была проведена групповая оценка личности. С этой целью была разработана и апробирована анкета, в которой анализируются шесть критериев:

а) активность студента во внеучебной деятельности; б) успешность выполнения заданий по внеучебной деятельности; в) участие студента в роли организатора мероприятий; г) участие студента в роли участника мероприятия; д) продуктивность участия студента во внеучебной деятельности (создает ли что-то новое, организует работу коллег); е) заинтересованность студента в организации внеучебной деятельности.

– 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (16 PF - Form C) для диагностики индивидуально-психологических особенностей;

– для исследования успешности учебной деятельности был произведен анализ данных об успеваемости студентов. Были собраны оценки по итоговым аттестациям и выведен средний балл, отражающий общую успеваемость (по профильным и непрофильным предметам).

2. Методы математической статистики: непараметрические методы анализа данных (U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок; K-S-критерий Колмогорова-Смирнова); дисперсионный анализ по F-критерию Фишера, факторный анализ методом главных компонент с использованием varimax-вращения.

Результаты

1. Уровень выраженности индивидуально-психологических особенностей у студентов с организаторскими способностями.

На первом этапе нами проводился анализ индивидуально-психологических особенностей студентов, обладающих организаторскими способностями. На рисунке 1 представлены средние значения выраженности личностных особенностей студентов-организаторов и студентов, не принимающих участие в организаторской деятельности. Из графика видно, что у испытуемых практически все факторы выражены на среднем уровне. Сильнее выражены факторы: MD (адекватность самооценки), А (открытость), Е (независимость), F (беспечность), L (подозрительность), О (склонность к чувству вины), F2 (экстраверсированность). Слабее выражены факторы: В (низкий интеллект) и F3 (чувствительность).

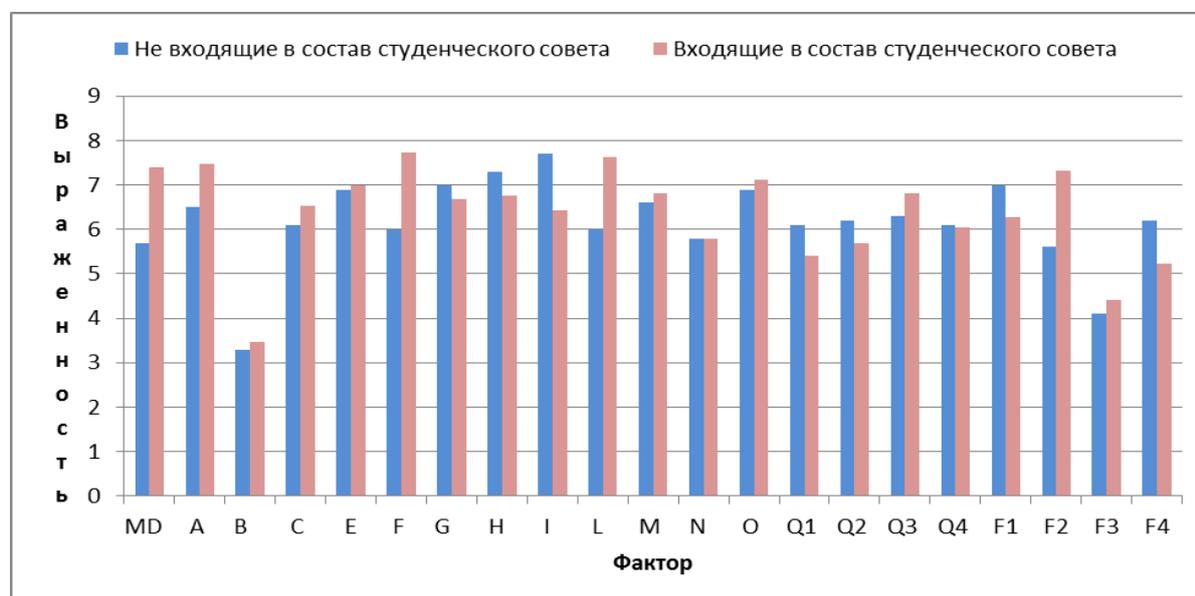


Рис. 1. Различия между индивидуально-психологическими особенностями студентов с разными организаторскими способностями

Примечание. Здесь и далее:

MD – адекватность самооценки; А – замкнутость/общительность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость/неустойчивость; Е – уступчивость/доминантность; F – сдержанность/экспрессивность; G – безответственность/нормативность; Н – робость/смелость; I – жесткость/чувствительность; L – доверчивость/настороженность; М – практичность/развитое воображение; N – прямолинейность/дипломатичность; О – уверенность в себе/тревожность; Q1 – консерватизм/радикализм; Q2 – конформизм/нонконформизм; Q3 – низкий самоконтроль/высокий самоконтроль; Q4 – расслабленность/напряженность; F1 – тревожность; F2 – экстраверсия; F3 – чувствительность; F4 – конформность.

Давая характеристику личности студента с организаторскими способностями, можно говорить о склонности студентов к эмоциональным переживаниям, общительности, стремлению к работе с людьми, готовности к сотрудничеству. В общении они открыты, доброжелательны, легко уживаются с людьми, склонны к оказанию помощи. Также испытуемым присущи такие характеристики, как энергичность, активность, склонность доминировать, командовать, критиковать и контролировать других людей. Это говорит о том, что студенты, входящие в состав студенческого совета, не доверяют людям, склонны быть осторожными и подозрительными, ожидают подвоха. Могут завидовать успехам других и стремиться к соперничеству. Низкий результат по фактору В говорит о конкретном мышлении, трудностях при решении абстрактных задач, медленном вхождении в обучение.

2. Уровень академической успеваемости студентов с организаторскими способностями.

На следующем этапе исследования мы проводили анализ академической успеваемости студентов с организаторскими способностями. У большинства из них средний балл академической успеваемости равен 4,2, то есть можно сделать вывод, что наличие организаторских способностей, активное участие во внеучебной деятельности не идет вразрез с учебной деятельностью и не ведет к ее неуспешности.

3. Показатели уровня включенности студента-активиста во внеучебную деятельность.

Следующим этапом нашего исследования было проведение групповой оценки личности. На этом этапе студенты, входящие в состав студенческого совета, оценивали друг друга по шести критериям, связанными с описанием уровня и характера активности во внеучебной деятельности. Результаты позволяют говорить, что в целом студенты с организаторскими способностями описывают друг друга как успешных (7,9), активных (7,6), заинтересованных (6,8), креативных (6).

4. Различия в уровне выраженности индивидуально-психологических особенностей у студентов с организаторскими способностями и студентов, не входящих в состав студенческого совета.

На следующей ступени нашего исследования мы проверили, существуют ли значимые различия в индивидуально-психологических особенностях и успешности учебной деятельности у студентов, входящих в состав студенческого совета, и студентов, не входящих в состав студенческого совета. Для математической обработки мы использовали U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 1

Различия между индивидуально-психологическими особенностями студентов с разными организаторскими способностями

Факторы	U	Уровень значимости
MD – адекватность самооценки	241,5	0,002**
A – замкнутость/общительность	278	0,014*
B – интеллект	390	0,439
C – эмоциональная устойчивость/неустойчивость	356	0,213
E – уступчивость/доминантность	421	0,802
F – сдержанность/экспрессивность	241,5	0,002**
G – безответственность/нормативность	382,5	0,403
H – робость/смелость	379,5	0,377
I – жесткость/чувствительность	305,5	0,045*
L – доверчивость/настороженность	240,5	0,002**
M – практичность/развитое воображение	371,5	0,312
N – прямолинейность/дипломатичность	436	0,981
O – уверенность в себе/тревожность	402	0,589
Q1 – консерватизм/радикализм	367,5	0,288
Q2 – конформизм/нонконформизм	371	0,312
Q3 – низкий самоконтроль/высокий самоконтроль	369,5	0,299
Q4 – расслабленность/напряженность	414	0,716
F1 – тревожность	338	0,128
F2 – экстраверсия	236	0,002**
F3 – чувствительность	404	0,609
F4 – конформность	301,5	0,038*

Нами были получены различия в уровне выраженности следующих индивидуальных особенностей (см. табл. 1). MD – адекватность самооценки $U = 241,5$ (при $p < 0,01$), у студентов, входящих в состав студенческого совета, этот фактор выражен сильнее. Это говорит о том, что они могут адекватней оценивать себя и собственную деятельность; A – замкнутость/общительность $U = 278$ (при $p < 0,05$), студенты, входящие в студенческий совет являются более общительными. F – сдержанность/экспрессивность $U = 241,5$ (при $p < 0,01$), т. е. студенты, входящие в студенческий совет, менее сдержанные. Они чаще проявляют свои эмоции и им сложнее их сдерживать. I – жесткость/чувствительность $U = 305,5$ (при $p < 0,05$), студенты, не входящие в студенческий совет, более чувствительны к окружающим; L – доверчи-

вость/настороженность $U = 240,5$ (при $p < 0,01$), т. е. у студентов, входящих в состав студенческого совета, слабее выражен фактор доверчивости. Они чаще проявляют настороженность, чем студенты, не входящие в состав студенческого совета. F2 – экстраверсия $U = 236,0$ (при $p < 0,01$), т. е. личность студента, входящего в состав студенческого совета, более направлена на окружающих. F4 – конформность $U = 301,5$ (при $p < 0,01$), студенты, входящие в состав студенческого совета, менее подвержены конформности.

На следующем этапе проводилась проверка различий в уровне успешности учебной деятельности студентов с разными организаторскими способностями. Оказалось, что статистически достоверным является предположение о том, что успешность учебной деятельности студентов, входящих в состав студенческого совета, выше ($U = 248$ при $p \leq 0,01$).

Выявленные различия могут объясняться тем, что участие во внеучебной деятельности способствует всестороннему развитию личности. Постоянное общение с разными людьми помогает развивать навыки коммуникации, оценка другими людьми твоей работы формирует адекватную самооценку и умение воспринимать критику. Работая в коллективе, необходимо находить подход к разным людям, поэтому студенты, входящие в состав студенческого совета, проявляют себя как более чувствительные, в то же время круг лиц, с которыми им приходится взаимодействовать, очень большой, необходимо быть избирательными и настороженными. Стоит отметить, что студенты, не входящие в состав студенческого совета, больше подвержены конформности, так как им реже приходится проявлять свою позицию, отстаивать собственное мнение.

Внеучебная деятельность способствует развитию профессионально важных качеств, совершенствованию познавательных процессов, что позволяет студентам, входящим в состав студенческого совета иметь высокий показатель успешности учебной деятельности.

5. Влияние индивидуально-психологических особенностей студентов с организаторскими способностями на специфику их участия во внеучебной деятельности.

Для проверки этой гипотезы мы использовали дисперсионный анализ по F-критерию Фишера. Нами были получены следующие результаты:

– Фактор В (интеллект) оказывает отрицательное влияние на креативность ($F = 4,661$ при $p < 0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что высокий уровень интеллекта говорит о критичности и рациональности мышления, желании выполнять все правильно и не отступать от определенных норм. Для создания чего-то нового, отличного от созданного необходимо отходить от норм и нарушать некоторые правила.

– Фактор I (жесткость/чувствительность) оказывает отрицательное влияние на активность ($F = 3,214$ при $p < 0,05$), успешность ($F = 2,680$ при $p < 0,05$), участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F = 2,669$ при $p < 0,05$), креативность ($F = 4,598$ при $p < 0,01$). Полученный результат объясняется тем, что высокий уровень чувствительности может привести к быстрому эмоциональному истощению. Студентам с организаторскими способностями постоянно приходится быть на виду и работать с людьми, поэтому, возможно, им приходится быть менее чувствительными для сохранения эмоционального фона и психологического комфорта.

– Фактор L (доверчивость/настороженность) оказывает отрицательное влияние на участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F = 3,969$ при $p < 0,05$), в роли участника ($F = 2,748$ при $p < 0,05$). Обнаружено отрицательное влияние на уровень креативности ($F = 2,792$ при $p < 0,05$) и заинтересованности во внеучебной деятельности ($F = 2,841$ при $p < 0,05$). Так как студенты-организаторы выполняют важную и ответственную работу и от качества выполненной ими работы зависит эффективность внеучебной деятельности, то они стараются полагаться только на себя и собственные силы.

– Фактор M (практичность/развитое воображение) оказывает отрицательное влияние на участие студента во внеучебной деятельности в роли организатора ($F = 2,710$ при $p < 0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что в задачи организатора входит последовательное выполнение намеченного плана и отходить от него нельзя. Поэтому студенты с развитым воображением хуже смогут выполнить работу, требующую организаторских способностей, им будет сложно следовать определенному алгоритму действий.

– Фактор N (прямолинейность/дипломатичность) оказывает отрицательное влияние на активность студента во внеучебной деятельности ($F = 2,882$ при $p < 0,05$), участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F = 2,863$ при $p < 0,05$) и на уровень креативности ($F = 2,796$ при $p < 0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что, работая с людьми,

студенты, входящие в студенческий совет, много общаются и взаимодействуют с другими людьми, для того чтобы этот процесс был более продуктивным, нужно доносить до людей свою точку зрения или свои мысли точно и прямолинейно.

– Фактор F1 (тревожность) отрицательно влияет на активность студента во внеучебной деятельности ($F = 4,102$ при $p < 0,01$) и на участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F = 3,00$ при $p < 0,05$). Полученный результат может объясняться тем, что высокий уровень тревожности может помешать студенту активно проявлять себя перед большой аудиторией, а студентам, выступающим в роли участников во внеучебных мероприятиях, частую приходится выступать на сцене или на различных конференциях и собраниях. Также высокий уровень тревожности может способствовать возникновению страха неудачи, что, в свою очередь, отрицательно влияет на активность.

– Фактор F4 (конформность) отрицательно влияет на участие студента во внеучебной деятельности в роли участника ($F = 2,658$ при $p < 0,05$) и на уровень креативности ($F = 2,830$ при $p < 0,05$). Результат может объясняться тем, что для создания новых идей и воплощения их в деятельности студентам, входящим в состав студенческого совета, необходимо проявлять свою индивидуальность, а не поддаваться мнению большинства.

б. Факторный анализ индивидуально-психологических особенностей студентов, входящих в состав студенческого совета.

На данном этапе нашего исследования мы использовали факторный анализ методом главных компонент с использованием varimax-вращения (с нормализацией Кайзера). Нами были получены следующие результаты.

Таблица 2

Результаты факторного анализа личностных черт студентов, обладающих организаторскими способностями
а) Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения		
	Итого	% дисперсии	Кумулятивный %
1	3,263	20,396	20,396
2	2,493	15,580	35,976
3	1,922	12,010	47,986

б) Студенты, входящие в студенческий совет

	Число факторов		
	1	2	3
Q4			
G	,766		
Q3	,744		
H	,635		
O			
Q2		,743	
M		,681	
Q1		,596	
I		,565	
F			
L			
C			
N			,586
B			,525
A			,501

Были выделены три фактора, которые включили в себя следующие характеристики:

1. G, Q3, H (ответственность, самоконтроль, смелость).
2. Q2, M, Q1, I (нонконформизм, развитое воображение, радикализм, чувствительность).
3. N, B, A (дипломатичность, интеллект, общительность).

Выделенные факторы получили названия, отражающие входящие в них личностные характеристики:

Фактор 1. «Инициативность»

Фактор 2. «Креативность»

Фактор 3. «Общительность»

Стоит отметить, что первый фактор (инициативный) обладает самым высоким процентом объясняемой дисперсии (20 %). Из этого мы можем сделать вывод, что именно этот фактор имеет наибольший вес в структуре личности студента, входящего в студенческий совет.

Обсуждение. Исходя из проведенного анализа, мы можем сделать вывод, что личность студента, входящего в состав студенческого совета, в первую очередь характеризуется направленностью на людей. Эти студенты обладают творческим потенциалом и благодаря своей инициативности и коммуникативным навыкам успешно проявляют себя во внеучебной деятельности, не проявляют чувства вины (не боятся, что их деятельность неправильная), они ответственные, сосредоточенные на своем деле. Студенты, входящие в состав студенческого совета, открыты, доверчивы, эмоционально неустойчивы и ранимы. На основе полученных результатов нами был составлен психологический портрет студента, входящего в студенческий совет.

Психологический портрет студента, входящего в студенческий совет: инициативный и целеустремленный человек, для которого важен успех его деятельности. Он является разносторонней личностью, в нем могут сочетаться даже противоположные качества. Студент уверен в себе и умеет адекватно оценивать свои возможности. Открыт, общителен, у него хорошо развиты коммуникативные навыки, умеет грамотно высказывать свое мнение и аргументировать его. Обладает творческими способностями, мечтателен. Считает свою деятельность важной и значимой для других. Студент-активист имеет большое количество контактов, ввиду этого он хорошо разбирается в людях. Он экстраверт, а его энергия направлена на окружающих, вместе с тем предпочитает быть независимым и любит выполнять простую работу необычными способами. Ему важно мнение окружающих людей, так как вся его деятельность направлена именно на ближних.

Заключение. Внеучебная деятельность – это специфический вид деятельности, основанный на принципах выбора, самообразования, добровольности, имитации основных сфер деятельности будущего специалиста. Внеучебная деятельность в комплексе с учебной способствует разностороннему развитию личности. Принимают участие во внеучебной деятельности преимущественно студенты с организаторскими способностями. Педагоги через внеучебную деятельность имеют возможность формировать те soft skills, которые не сформировались в учебной деятельности.

В ходе эмпирического исследования мы выявили отличие индивидуально-психологических особенностей и успешности учебной деятельности студентов, обладающих и не обладающих организаторскими способностями. В исследовании доказано, что личность студента, входящего в состав студенческого совета, в первую очередь характеризуется направленностью на людей. Такие студенты обладают творческим потенциалом и благодаря своей инициативности и коммуникативным навыкам успешно проявляют себя во внеучебной деятельности, не проявляют чувства вины (не боятся, что их деятельность неправильная), они ответственные, сосредоточенные на своем деле. Студенты, входящие в состав студенческого совета, открыты, доверчивы, эмоционально неустойчивы и ранимы. Исследование показало, что личность студента, входящего в студенческий совет, может быть объяснена наличием трех базовых компонентов: инициативности, креативности и общительности. Результаты исследования позволили разработать рекомендации для педагогов по работе со студентами с организаторскими способностями, входящими в состав студенческого совета, и рекомендации для студентов, не входящих в состав студенческого совета.

Список литературы

1. Аكوва М. А. Организаторские способности студентов педагогических профилей в структуре академических способностей // Человек и образование. 2018. № 3 (56). С. 156–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36806269>.
2. Глебова Г. Ф. Участие студентов во внеучебной деятельности как фактор развития социальной активности молодежи: результаты исследования / Г. Ф. Глебова, О. А. Бузак // Учитель и время. 2017. № 12. С. 56–65. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32325861>.
3. Кукуева О. Ф. Развитие социальной компетентности студентов педвуза средствами внеучебной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2010. № 5. С. 84–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17062612>.

4. Мартынова М. Д. Современные требования к модели компетенций выпускников вузов: soft skills – психолого-педагогические основания и ценностный потенциал // PRIMO ASPECTU. 2018. № 4. С. 107–112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36676423>.
5. Раицкая Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова // Вестник Российского университета дружбы народов. 2018. Т. 15. № 3. Серия: Психология и педагогика. С. 350–363. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363.
6. Сираева М. Н. Внеучебная деятельность в контексте культурологической подготовки студентов гуманитарного профиля // Вестник удмуртского университета. 2017. Т. 27. Вып. 3. Серия: Философия. Психология. Педагогика. С. 378–383. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30462454>.
7. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Наука, 1961. 312 с.
8. Трубилин А. И. Формирование организаторских способностей студентов – важного качества будущих руководителей // Научный журнал КубГАУ. 2014. № 100 (06). URL: <http://ej.kubagro.ru/2014/06/pdf/23.pdf> (дата обращения: 08.03.2020).
9. Хараш А. У. Руководитель, его личность и деятельность. М. : Знание, 1981. 64 с.
10. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека : монография. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2019. 274 с.
11. Шатунова О. В. Soft skills в педагогической деятельности: взгляд педагогов-практиков / О. В. Шатунова, А. В. Гизатуллина // Современный ученый. 2019. № 5. С. 67–71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41261937>.
12. Cejovic V. Student Organizational Skills and Motivation: What's the Connection? Chicago : Loyola University, 2011. 195 p.
13. Cobo C. Skills for innovation: envisioning an education that prepares for the changing world // The Curriculum Journal. 2013. Vol. 24. Is. 1. Pp. 67–85. DOI: 10.1080/09585176.2012.744330.
14. Donia M. B. L. The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills / M. B. L. Donia, T. A. O'Neill, S. Brutus // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 61. Pp. 87–98. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.11.012.
15. Garst B. A. Fostering youth leader credibility: Professional, organizational, and community impacts associated with completion of an online master's degree in youth development leadership / B. A. Garst [et al.] // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 96. Pp. 1–9. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2018.11.019.
16. Gruzdev M. V. University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion / Gruzdev M. V [et al.] // European Journal of Contemporary Education 2018. № 7 (4). Pp. 690–698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.
17. Korableva E. Soft Skills in IT-Education as a Condition of Competitive Ability in Information-Oriented Society / E. Korableva, N. Pluzhnikova, J. Polyanskaya // Proceeding of the 24th conference of fruct association. Pp. 639–643.
18. Laker D. R. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer / D. R. Laker, J. L. Powell // Human Resource Development Quarterly. 2011. Vol. 22. Is. 1. Pp. 111–122. DOI: 10.1002/hrdq.20063.
19. Shaulska L. V. The development of soft skills in the provision of competitiveness of graduates / L. V. Shaulska, G. V. Sereda, M. Y. Shkurat // Экономический вестник Донбасса. 2015. № 4 (24). С. 177–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27298888>.
20. Wats M. Developing Soft Skills in Students / M. Wats, R. K. Wats // The International Journal of Learning. 2009. Vol. 15. Is. 12. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032.

Individual psychological characteristics and success of educational activities of students with organizational abilities

T. V. Ledovskaya¹, N. E. Solynin²

¹PhD of psychological Sciences, associate professor, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K. D. Ushinsky. Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0002-3134-1436. E-mail: karmennnn@yandex.ru

²PhD of Psychological Sciences, Yaroslavl State Pedagogical University n. a. K. D. Ushinsky. Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0001-6896-0479. E-mail: SoNik7-39@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical research of individual psychological characteristics and success of educational activities of students with organizational abilities. The relevance of the study is that students with organizational abilities spend a large amount of time on extracurricular activities, which is a possible reason for reducing their academic performance. On the other hand, it is inclusion in extracurricular activities that contributes to the development of soft skills. The purpose of the research is to study the specifics of individual psychological characteristics and the success of educational activities of students who have organizational abilities and are members of the student council. The 16-factor personal questionnaire of

R. B. Kettell was used for conducting an empirical study, and data on student performance was analyzed. To determine the degree of students' activity in extracurricular activities, a group personality assessment was conducted. With this purpose were developed and tested questionnaire, which examines six criteria: active student in extracurricular activities, success of assignments, student participation in organization of events, participation of the student in the role of participant, productivity, student interest in extracurricular activities. Statistical processing of the results was performed by evaluating the significance of differences using the Mann-Whitney U-criterion, variance analysis using the Fischer F-criterion, and factor analysis.

The study proved that the personality of a student who is a member of the student council is primarily characterized by a focus on people. These students have a creative potential and thanks to their initiative and communication skills successfully demonstrate themselves in extracurricular activities, do not show feelings of guilt (do not fear that their activities are wrong), they are responsible, focused on their business. Students who are members of the student council are open, trusting, emotionally unstable and vulnerable. The study showed that the personality of a student who is a member of the student council can be explained by the presence of three basic components: initiative, creativity, and sociability.

The results of the study made it possible to develop recommendations for teachers to work with students with organizational abilities who are part of the student council, and recommendations for students who are not part of the student council.

Keywords: abilities, giftedness, students, training, organizational skills, education.

References

1. Akopova M. A. *Organizatorskie sposobnosti studentov pedagogicheskikh profilej v strukture akademicheskikh sposobnostej* [Organizational abilities of students of pedagogical profiles in the structure of academic abilities] // *Chelovek i obrazovanie – Person and education*. 2018. No. 3 (56). Pp. 156–159. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36806269>.
2. Glebova G. F. *Uchastie studentov vo vneuchebnoj deyatel'nosti kak faktor razvitiya social'noj aktivnosti molodezhi: rezul'taty issledovaniya* [Participation of students in extracurricular activities as a factor in the development of social activity of youth: research results] / G. F. Glebova, O. A. Buzak // *Uchitel' i vremya – Teacher and time*. 2017. No. 12. Pp. 56–65. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32325861>.
3. Kukueva O. F. *Razvitie social'noj kompetentnosti studentov pedvuza sredstvami vneuchebnoj deyatel'nosti* [Development of social competence of students of pedagogical universities by means of extracurricular activities] // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. 2010. No. 5. Pp. 84–86. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17062612>.
4. Martynova M. D. *Sovremennye trebovaniya k modeli kompetencij vypusknikov vuzov: soft skills – psihologo-pedagogicheskie osnovaniya i cennostnyj potencial* [Modern requirements for the model of competencies of university graduates: soft skills – psychological and pedagogical foundations and value potential] // *PRIMO ASPECTU*. 2018. No. 4. Pp. 107–112. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36676423>.
5. Raickaya L. K. *Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskikh universitetov v kontekste mirovogo opyta* [Soft skills in the representation of teachers and students of Russian universities in the context of world experience] / L. K. Raitskaya, E. V. Tikhonova // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov – Herald of Russian Peoples' Friendship University*. 2018. Vol. 15. No. 3. Series: Psychology and pedagogy. Pp. 350–363. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363.
6. Siraeva M. N. *Vneuchebnaya deyatel'nost' v kontekste kul'turologicheskoy podgotovki studentov gumanitarnogo profilya* [Extracurricular activities in the context of cultural training of humanitarian students] // *Vestnik udmurtskogo universiteta – Herald of Udmurt University*. 2017. Vol. 27. Is. 3. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. Pp. 378–383. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30462454>.
7. Teplov B. M. *Problemy individual'nyh razlichij* [Problems of individual differences]. M. Nauka. 1961. 312 p.
8. Trubilin A. I. *Formirovanie organizatorskikh sposobnostej studentov – vazhnogo kachestva budushchih rukovoditelej* [Formation of organizational abilities of students is an important quality of future managers] // *Nauchnyj zhurnal KubGAU – The scientific journal of the Kuban State Agrarian University*. 2014. No. 100 (06). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2014/06/pdf/23.pdf> (date accessed: 08.03.2020).
9. Harash A. U. *Rukovoditel', ego lichnost' i deyatel'nost'* [The head, his personality and activity]. M. Znanie. 1981. 64 p.
10. Shadrikov V. D. *Sposobnosti i odarennost' cheloveka : monografiya* [Abilities and giftedness of a person : monograph]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2019. 274 p.
11. Shatunova O. V. *Soft skills v pedagogicheskoy deyatel'nosti: vzglyad pedagogov-praktikov* [Soft skills in pedagogical activity: the view of teachers-practitioners] / O. V. Shatunova, A. V. Gizatullina // *Sovremennyj uchenyj – Modern scientist*. 2019. No. 5. Pp. 67–71. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41261937>.
12. *Cejovic V. Student Organizational Skills and Motivation: What's the Connection?* Chicago: Loyola University, 2011. 195 p.

13. *Cobo C.* Skills for innovation: envisioning an education that prepares for the changing world // *The Curriculum Journal*. 2013. Vol. 24. Is. 1. Pp. 67–85. DOI: 10.1080/09585176.2012.744330.
14. *Donia M. B. L.* The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills / M. B. L. Donia, T. A. O'Neill, S. Brutus // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 61. Pp. 87–98. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.11.012.
15. *Garst B. A.* Fostering youth leader credibility: Professional, organizational, and community impacts associated with completion of an online master's degree in youth development leadership / B. A. Garst [et al.] // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 96. Pp. 1–9. DOI: 10.1016/j.childyouth.2018.11.019.
16. *Gruzdev M. V.* University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion / Gruzdev M. V [et al.] // *European Journal of Contemporary Education* 2018. No. 7 (4). Pp. 690–698. DOI: 10.13187/ejced.2018.4.690.
17. *Korableva E.* Soft Skills in IT-Education as a Condition of Competitive Ability in Information-Oriented Society / E. Korableva, N. Pluzhnikova, J. Polyanskaya // *Proceeding of the 24th conference of fruct association*. Pp. 639–643.
18. *Laker D. R.* The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer / D. R. Laker, J. L. Powell // *Human Resource Development Quarterly*. 2011. Vol. 22. Is. 1. Pp. 111–122. DOI: 10.1002/hrdq.20063.
19. *Shaulska L. V.* The development of soft skills in the provision of competitiveness of graduates / L. V. Shaulska, G. V. Sereda, M. Y. Shkurat. 2015. No. 4 (24). Pp. 177–181. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27298888>.
20. *Wats M.* Developing Soft Skills in Students / M. Wats, R. K. Wats // *The International Journal of Learning*. 2009. Vol. 15. Is. 12. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032

Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования

Э. А. Содномдоржиева

старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Московский государственный университет пищевых производств,
Россия, г. Москва. E-mail: sod-er@mail.ru

Аннотация. Проблема несформированности психологической готовности к саморазвитию у современных подростков старшего школьного возраста крайне актуальна. В статье приведены данные кросс-культурного эмпирического исследования по изучению особенностей психологической готовности к саморазвитию подростков старшего школьного возраста в регионах России. Анализ современных зарубежных и отечественных публикаций показал, что не проводились сравнительные кросскультурные исследования психологической готовности к саморазвитию как предпосылки непрерывного образования у старших школьников [9; 17; 22; 23; 26]. Целью исследования было изучение особенностей психологической готовности к непрерывному образованию у подростков старшего школьного возраста, обучающихся в условиях различных образовательных систем в регионах России, отличающихся этнокультурным компонентом. В исследовании были применены: методики А. М. Прихожан «Диагностика готовности к саморазвитию» для выявления склонности и выраженности направленности к саморазвитию, «Диагностика мотивации учения» для изучения эмоционального отношения к школе и учению. Для исследования представлений подростков об индивидуальной образовательной траектории был выбран модифицированный вариант методики мотивационной индукции Ж. Нюттена в адаптации Н. Н. Толстых. В результате исследования были выявлены достоверные различия в уровнях склонности и выраженности направленности к саморазвитию старших школьников по различным параметрам (пол, возраст, система обучения, регион), уровнях мотивации учения, а также общие представления о собственной образовательной траектории [11]. Эти данные могут быть использованы в работе педагогов и педагогов-психологов для разработки различных программ психолого-педагогической поддержки и подготовке учащихся к непрерывному образованию в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, непрерывное образование, мотивация учения, подростки старшего школьного возраста, этнокультурный компонент, индивидуальная образовательная траектория.

Введение. В современных условиях непрерывное образование приобрело статус одного из ведущих мировых трендов. В. Н. Новиков подчеркивает, что непрерывное образование – не просто веление времени, а насущная необходимость. «Требование непрерывного обновления знаний, умений и компетенций становится необходимостью, определяющей новую парадигму образования: «не на всю жизнь, а через всю жизнь» [14]. Стремительное развитие высокотехнологичной экономики в начале прошлого столетия привело к развитию идеи непрерывного образования. Смысл этой идеи заключается в переходе к обществу, основанному на развитии. И как следствие – постоянное обновление знаний и навыков. Таким образом, направленность на образование и саморазвитие определяют жизненную стратегию человека [25]. В конце 60-х годов XX века эта идея получила широкое распространение во всем мире.

Впервые в 1965 году Концепция непрерывного образования была представлена на форуме ЮНЕСКО крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, который полагал, что «человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни» [24]. В нашей стране переломным в разработке концепции непрерывного образования стал 1979 год. На симпозиуме «Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования», состоявшемся в Москве, был выдвинут тезис о том, что непрерывное образование в современном мире должно стать необходимой потребностью в условиях постоянных изменений. Термин «непрерывность» означает охват всей жизни человека и обоснованный переход с одного образовательного уровня на другой. Педагогический смысл непрерывности заключается в систематичности обучения, его преемственности и перспективности. Таким образом, не-

прерывное образование представляет собой непрерывный процесс, состоящий из последовательно повышающихся ступеней и уровней образования, дающих возможность изменения социального статуса. Оно обеспечивает последовательное, поступательное развитие потенциала личности вплоть до полной ее самореализации. В центре системы непрерывного образования находится сам обучающийся, его личностное развитие, основанное на мотивации к непрерывному «росту» и **готовности** к саморазвитию.

Однако, несмотря на существующую необходимость в непрерывном образовании, проблема несформированности психологической готовности к непрерывному образованию у современных школьников остается крайне актуальной. Одной из основных проблем, по мнению исследователей, являются низкая учебная мотивация и доминирование невысокого уровня **готовности** к саморазвитию в целом у современных подростков [1; 3].

Изучению психологической готовности как состоянию, предшествующему деятельности, уделялось большое внимание в работах А. А. Ухтомского, Б. Ф. Ломова, А. С. Прангишвили и др. Так, А. А. Ухтомский, анализируя состояние готовности к деятельности, называл его «оперативным покоем». Механизм данного состояния, по А. А. Ухтомскому, опирается на подвижность «нервных приборов», которые обеспечивают переход от «оперативного покоя» к срочному действию [21]. А. С. Прангишвили отмечал, что «существенной общепсихологической особенностью деятельности является ее возникновение на основе готовности к определенной форме реагирования-установки». По мнению автора, «ни одна деятельность не начинается с пустого места» [15]. Наряду с этим, состояние готовности к действию рассматривали как понятие, близкое к понятию «установки», разработанной школой Д. Н. Узнадзе. Представители этой научной школы считали, что «готовность – такой существенный признак установки, который обнаруживается во всех случаях поведенческой активности субъекта. Действительно, готовность не возникает помимо установки, если понимать ее как налаживание, настройку субъекта на предстоящую деятельность» [22, с. 41]. В противоположность этому мнению Ф. Генов признает существование только осознанных установок, которые могут выступать как факторы регуляции поведения и деятельности [5]. По мнению исследователей, «готовность включает не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенные формы реагирования, но и осознание задачи, моделей вероятного поведения, определения оптимальных способов деятельности, оценку результатов и т. д.» [10]. Таким образом, анализ и сопоставление готовности и установки находит взаимосвязь этих понятий.

По мнению Ж. Степаненко, «психологическая готовность включает установку, но не сводится к ней. Она имеет сложную динамическую структуру, которая отражает интеллектуальные, эмоциональные, волевые и мотивационные стороны психики человека в их отношении с внешними условиями, и является стойкой характеристикой личности» [18]. Н. Д. Левитов под «психической готовностью к деятельности» понимал состояние, которое может быть длительным и кратковременным, и зависимость этих состояний от индивидуальных особенностей личности и условий, в которых она протекает [13]. Исследователи Л. А. Кандыбович и М. И. Дьяченко выделяют условия психологической готовности, к числу которых они относят внешние и внутренние условия, обуславливающие готовность, в частности, «содержание задач, их трудность, новизну, творческий характер, обстановку деятельности, пример поведения окружающих; особенности стимулирования действий и результатов, мотивацию, стремление к достижению того или иного результата; оценку вероятности его достижения...» [10, с. 22]. Рассматривая состояние готовности как сложную динамическую структуру, авторы включают в нее мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компонент. В их понимании «достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства – показатель высокого уровня готовности личности. Недостаточная – свидетельствует о неподготовленности, незавершенности формирования готовности, ее средних и низких уровнях» [10].

Таким образом, можно предположить, что психологическая готовность – это сложное интегративное психологическое новообразование личности, имеющее определенную структуру, в которую входят мотивационные, познавательные, эмоционально-волевые и др. компоненты, от которых зависит поведение и деятельность личности. В зависимости от индивидуальных особенностей и условий формирования, может характеризоваться устойчивостью, длительностью, а также иметь определенные уровни.

И. В. Дубровина, изучая профессиональное и жизненное самоопределение старшеклассников, отмечала, что «психологическая готовность предполагает формирование у старше-

классников психологических механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, активную, творческую жизнь» [8]. Старший школьный возраст имеет большое значение в процессе формирования личности. Это переходный период между детством и взрослостью. Л. С. Выготский, описывая потребности и мотивы, возникающие в этот период, связывал их с развитием новообразований, «главные из которых – развитие рефлексии, и на ее основе – самосознания как побудительного мотива к саморазвитию» [4]. А. М. Прихожан, характеризуя этот период, указывала, что «он является значимым для развития самосознания подростка, его рефлексии, “Я-концепции” как предпосылок к саморазвитию» [16]. По мнению Е. В. Бондаревской, «саморазвитие играет решающую роль в процессе сознательного выбора подростком ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, способов свободного волеизъявления в проблемных ситуациях, результатом которых становится самореализация» [2]. М. Р. Гинзбург отмечал, что «личностное саморазвитие в подростковом возрасте обуславливает развитие социального и профессионального самоопределения и приобретает смысл для всего жизненного пути» [6]. Оно способствует наиболее полному развитию и реализации учащимися своих потенциальных возможностей, позволяет приобрести мобильность и конкурентоспособность, увеличивает шансы получения более высокооплачиваемой и престижной профессии на рынке труда. Таким образом, сформированность самосознания, основанного на стремлении к саморазвитию, самообразованию, по нашему мнению, является отправной точкой для формирования психологической готовности к непрерывному образованию.

В этой связи актуальность изучения готовности к саморазвитию у учащихся старшего школьного возраста как предпосылки непрерывного образования, построение ими индивидуальной образовательной траектории как собственной программы развития становятся ключевыми факторами на этапе завершения школьного обучения и профессионального самоопределения. «В основе построения индивидуальных образовательных траекторий (маршрута) лежит осознанный и ответственный выбор и реализация субъектом конкретной целевой профессионально-образовательной программы развития с учетом личностных интересов и потребностей. Образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии» [11].

В нашем исследовании мы выдвинули общую гипотезу о невысоком уровне психологической готовности к непрерывному образованию у современных старших подростков, а также частные, о различиях в уровнях учебной мотивации и готовности к саморазвитию, в зависимости от таких параметров, как регион, пол, возраст и система обучения. Исследование было проведено среди старшеклассников Республики Бурятия, города Улан-Удэ и старшеклассников города Москвы. В нем приняли участие 450 респондентов в возрасте 14–17 лет. Базой эмпирического исследования были средние общеобразовательные школы городов Улан-Удэ (с развивающим обучением на этапе начальной школы и традиционным обучением) и Москвы (с традиционным обучением). Исследование проходило в два этапа с октября 2017 г. по март 2018 г.

Целью исследования было изучение особенностей психологической готовности к непрерывному образованию у подростков старшего школьного возраста, учащихся 8–10 классов в условиях различных образовательных систем обучения (традиционное и развивающее) и в разных регионах России, отличающихся этнокультурным компонентом.

Методы. В исследовании были применены методики А. М. Прихожан: диагностика готовности к саморазвитию для изучения тенденций склонности к саморазвитию; диагностика мотивации учения для изучения познавательной активности, мотивации достижения и эмоционального отношения подростка к школе и учению (тревоги и гнева) как личностных предпосылок к непрерывному образованию. Также была использована методика мотивационной индукции Ж. Нюттена в адаптации Н. Н. Толстых для исследования представлений подростков о своей индивидуальной образовательной траектории на этапе окончания школы [19]. Первая методика А. М. Прихожан позволяет выявить готовность личности к саморазвитию, которая определяется в уровнях склонности и выраженности направленности к саморазвитию. Методика определяет следующие уровни готовности к саморазвитию: I уровень – очень высокий уровень, свидетельствующий о стремлении учащихся давать социально желательные ответы. II уровень – высокий уровень готовности к саморазвитию как показатель соответствия социально-психологическому нормативу в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте. III уровень – средний уровень. Характеризуется как недостаток средств саморазвития. IV уровень – низкий уровень. V уровень – очень низкий уровень. Показатели, относящиеся к двум по-

следним уровням, свидетельствуют о необходимости проведения со школьниками специальной коррекционной работы по формированию готовности к саморазвитию.

Вторая методика А. М. Прихожан для диагностики мотивации учения применяется для исследования познавательной активности, мотивации достижения и эмоционального отношения подростка к школе и учению (тревоги и гнева). Характеризуется следующими уровнями: I уровень (очень высокий) интерпретируется как выраженное преобладание познавательной мотивации, мотивации достижения, являющиеся признаками положительного эмоционального отношения к учению. II уровень (высокий) – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу. III уровень (средний уровень) – амбивалентное отношение к учению, равная выраженность позитивной и негативной мотивации учения. IV уровень (низкий) – сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению. V уровень (очень низкий) – резко отрицательное отношение к учению.

Методика мотивационной индукции Ж. Нюттена в адаптации Н. Н. Толстых используется для изучения наличия или отсутствия в представлениях старших подростков перспектив, мотивов, связанных с дальнейшим образованием. В основе этого метода – прием завершения незаконченных предложений, начатых автором в первом лице. Предлагается закончить фразы, начинавшиеся со слов «Я хочу», «Я могу», «Я стремлюсь» и так далее, и фразы «Я не хочу», «Я стараюсь избежать», «Я буду очень жалеть, если...» (всего 10 положительных и 7 отрицательных индукторов). Все методики могут проводиться фронтально с целым классом.

Результаты. По методике А. М. Прихожан «Диагностика готовности к саморазвитию» в регионе Бурятия самый высокий уровень склонности к саморазвитию был отмечен у учащихся 8 классов с развивающим обучением (РО). Средний уровень склонности к саморазвитию был выявлен у большинства учащихся этой группы. Небольшой процент составили школьники с очень низким показателем саморазвития. В 8 классах с традиционным обучением (ТО) несколько учащихся отличились очень высоким уровнем. Но в основном отмечен высокий и средний уровень склонности к саморазвитию. У учащихся 9 классов с развивающим и традиционным обучением выявлены примерно одинаковые показатели склонности к саморазвитию. Среди них отмечены учащиеся с очень высоким и высоким уровнем, но в основном преобладают школьники со средним уровнем склонности к саморазвитию. Очень низкий уровень отмечен у небольшого процента учащихся 9 классов с развивающим обучением, в отличие от учащихся с традиционным обучением, в котором этот уровень не выявлен. В 10 классах независимо от системы обучения было выявлено небольшое количество учащихся с очень высоким уровнем саморазвития. У половины учащихся с традиционным обучением был отмечен высокий уровень, реже – у учащихся с развивающим обучением [7].

В данной выборке старших подростков средний уровень саморазвития отмечен чаще в классах с развивающим обучением, в отличие от классов с традиционным обучением. Низкий уровень отмечен во всех классах, независимо от системы обучения. У некоторого количества учащихся выявлен очень низкий уровень склонности к саморазвитию.

Таблица 1

Сравнительные данные по методике А. М. Прихожан «Диагностика готовности к саморазвитию» среди учащихся 8, 9 и 10 классов гг. Улан-Удэ и Москвы

Регион	Класс	Уровень, % уч-ся				
		1	2	3	4	5
Республика Бурятия	8 РО	12	22	39	20	7
	8 ТО	7	31	36	19	7
	9 РО	8	23	37	19	13
	9 ТО	7	27	35	31	0
	10 РО	8	23	38	25	6
	10 ТО	7	50	24	17	2
Москва	8	6	16	50	22	6
	9	21	25	50	4	–
	10	14	36	34	14	2

Результаты исследования в городе Москве среди учащихся 8, 9, 10 классов с традиционным обучением показали, что самый высокий и самый низкий уровни склонности к самораз-

витию отмечены у небольшого количества учащихся 8 классов. В основном выявлен средний уровень склонности к саморазвитию, у незначительного количества отмечен низкий уровень готовности к саморазвитию. В 9 классах выявлены учащиеся с высоким уровнем саморазвития, реже – с очень высоким, но в основном – средним уровнем. Очень низкий уровень готовности к саморазвитию в этой группе подростков не выявлен. Однако небольшой процент учащихся обладает низким уровнем готовности к саморазвитию. В 10 классах есть обучающиеся с очень высоким уровнем готовности к саморазвитию, но чаще встречается высокий и средний уровень. Выявлено незначительное количество школьников с низким и очень низким уровнем готовности к саморазвитию.

Таблица 2

Сравнительные данные по методике А. М. Прихожан «Диагностика мотивации учения» среди учащихся 8, 9 и 10 классов гг. Улан-Удэ и Москвы

8 класс (кол-во уча-ся)			
	РО Улан-Удэ	ТО Улан-Удэ	Москва
Познавательная активность (уровень)	26 (средний)	24 (средний)	32 (высокий)
Мотивация достижения (уровень)	27 (высокий)	25 (средний)	29 (высокий)
Тревожность (уровень)	23 (высокий)	22 (средний)	24 (высокий)
Гнев (уровень)	18 (высокий)	16 (средний)	17 (средний)

9 класс			
	РО Улан-Удэ	ТО Улан-Удэ	Москва
Познавательная активность (уровень)	23 (средний)	24 (средний)	33 (высокий)
Мотивация достижения (уровень)	24 (средний)	25 (средний)	29 (высокий)
Тревожность (уровень)	21 (средний)	22 (средний)	24 (высокий)
Гнев (уровень)	15 (средний)	18 (высокий)	18 (высокий)

10 класс			
	РО Улан-Удэ	ТО Улан-Удэ	Москва
Познавательная активность (уровень)	25 (средний)	25 (средний)	33 (высокий)
Мотивация достижения (уровень)	25 (средний)	25 (средний)	30 (высокий)
Тревожность (уровень)	22 (средний)	21 (средний)	25 (высокий)
Гнев (уровень)	17 (средний)	16 (средний)	17 (средний)

Как показали результаты исследования (табл. 2) по данной методике среди учащихся г. Улан-Удэ, I уровень (очень высокий) не выявлен в этой выборке старших подростков. II уровнем (высоким) обладают несколько старшеклассников из параллели 9 (РО) и 10 (РО) классов, среди учащихся 8 (РО) классов этот уровень не выявлен. К III, среднему, уровню относятся менее половины респондентов 8, 9 и 10 классов РО и ТО в целом по выборке. Из них самый высокий показатель более половины учащихся отмечен у 8 (РО) классов. IV уровень (низкий), выявлен у большей части всех учащихся 8, 9 и 10 классов. V уровень (очень низкий), выявлен у незначительной части респондентов 8, 9 и 10 классов, независимо от системы обучения. Таким образом, основная часть старшеклассников этой выборки характеризуется III и IV уровнем мотивации учения. Эти данные свидетельствуют о том, что большинство старшеклассников бурятского региона обладают средним и низким уровнем познавательной активности и мотивации достижения как показателей эмоционального отношения к школе и учению. При этом у старшеклассников 8 и 9 классов, обучавшихся по системе развивающего обучения, показатели оказались выше примерно на 2-3 %, чем у их сверстников, обучавшихся по традиционной системе обучения. В 10 классах у старшеклассников, как обучавшихся по системе развивающего обучения, так и обучавшихся по традиционной системе обучения, эти показатели имеют примерно одинаковые значения. У учащихся 9 классов показатели гнева оказались выше, чем у учащихся 8 классов. Также не выявлено статистически значимых раз-

личий по шкалам познавательной активности, мотивации достижений и тревоги в категории «пол», «класс», «система обучения».

В исследовании, проведенном в г. Москве, также не выявлено учащихся относящихся к I, высокому, уровню. Однако стоит отметить, что II уровнем, с продуктивной мотивацией, позитивным отношением к учению, обладает около трети старшеклассников 8 классов и незначительное количество учащихся 9 и 10 классов. Эти показатели оказались гораздо выше, чем у старшеклассников из бурятского региона. Средний III уровень отмечен более чем у половины респондентов 8, 9 классов и большей части учащихся 10 классов этой выборки.

Эти данные также отличаются от данных, полученных в регионе. IV, низкий, уровень выявлен у нескольких учащихся 8 классов и незначительного количества учащихся 9 и 10 классов. V, очень низкий, уровень отмечен лишь у респондентов 8 класса, а среди учащихся 9 и 10 классов этот уровень не выявлен. Следовательно, основная часть старшеклассников 8, 9, и 10 классов московского региона характеризуется III, средним, уровнем мотивации учения, которая указывает на равную выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению. Показатели познавательной активности и мотивации достижения оказались гораздо выше у всех испытуемых этой выборки, что соответствует высокому уровню по шкале учебной мотивации. Причем, начиная с 8 класса, к 10 классу наблюдается незначительный рост показателей в границах высокого уровня. Однако в целом при сравнении учащихся двух регионов статистически значимые различия у учащихся 8, 9 и 10 классов по данной методике отсутствуют по шкалам познавательной активности, мотивации достижения и тревоге.

Результаты по методике мотивационной индукции Ж. Нюттена показали, что в Республике Бурятия в 8 классах менее половины юношей и более половины девушек, независимо от системы обучения, имеют мотивы, связанные с продолжением образования. В 9 классах более половины девушек и небольшой процент юношей, обучавшихся по системе развивающего обучения, имеют намерения об успешном окончании школы и поступлении в вуз. В параллели 10 классов почти все юноши и девушки собираются поступать в вуз. В своих высказываниях подростки пишут о желании поступить в выбранный вуз, достичь намеченных целей, устроиться на высокооплачиваемую работу в будущем, стать образованными, а также выражают надежду поступить в вузы крупных городов России, Москвы или Санкт-Петербурга.

Данные, полученные в Москве по этой же методике среди учащихся 9 классов, показали, что высказывания относительно перспектив, связанных с продолжением образования, отмечены более чем у половины девушек, реже у юношей. В 8 классах более половины девушек и юношей намерены продолжить образование. В 10 классах о хорошей сдаче ЕГЭ и поступлении в вуз мечтают более трети юношей и девушек. В этой выборке старших подростков чаще встречаются высказывания о получении качественного образования после окончания школы, об учебе за пределами России, о перспективах трудоустройства на интересную и высокооплачиваемую работу. Опасения вызывают мысли о плохой сдаче выпускных экзаменов, не поступлении в выбранный вуз или на выбранную специальность, у юношей – перспективы, связанные с призывом в армию.

Таким образом, данные, полученные по методике мотивационной индукции Ж. Нюттена, выявили общие тенденции относительно продолжения образования для учащихся обоих регионов. Все высказывания носят достаточно общий характер («Хорошо сдать ОГЭ», «Поступить в вуз», «Получить высшее образование», «Стать успешным», «Состояться в выбранной профессии»). У юношей чаще, чем у девушек, встречается высказывание «Найти высокооплачиваемую работу», однако девушек чаще волнуют вопросы саморазвития, самосовершенствования, выбора своего места в жизни, некоторые из них в своих высказываниях относительно будущего пишут, что хотели бы иметь семью (в основном в регионе), быть полезными для общества. В отрицательных индукторах чаще всего встречаются высказывания о неуспешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ – более половины учащихся, о не поступлении в желаемое учебное заведение на бюджет, о неосуществлении задуманных планов и надежд.

Обсуждение. Результаты исследования подтвердили выдвинутую общую гипотезу о невысоком уровне психологической готовности к непрерывному образованию у современных старших подростков, а также частично подтвердились частные гипотезы о различиях в уровнях учебной мотивации и готовности к саморазвитию, у учащихся в зависимости от региона, пола и системы обучения. В частности, в обеих выборках в старшем школьном возрасте преобладает в основном средний уровень готовности к саморазвитию, что говорит о недостаточном уровне саморазвития в этом возрасте. Нельзя не заметить, что среди десятиклассников

региона, которые учились по системе развивающего обучения, реже встречается высокий уровень саморазвития, а низкий – чаще ($X^2 = 13,870$; $p = 0,008$), что является показателем необходимости психолого-педагогической поддержки образовательных результатов школьников, обучавшихся по системе развивающего обучения, в период обучения в основной школе. Данные по методике мотивационной индукции Ж. Нюттена показали отсутствие у старших школьников детализированных представлений о собственной образовательной траектории. Несмотря на это, все учащиеся имеют желание продолжить образование после окончания школы, что является показателем зоны ближайшего развития. Показатели по методике диагностики мотивации учения выявили различия в зависимости от региона. Так, уровни познавательной активности, мотивации достижения у учащихся московского региона оказались выше, чем у сверстников из Бурятии. В целом, в Бурятии выявлены в основном средние и низкие показатели мотивации учения, в столичном регионе – высокие и средние, что подтвердило частную гипотезу о наличии различий в зависимости от региона.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о необходимости более детального изучения причин сниженных показателей учебной мотивации и склонности к саморазвитию как компонентов психологической готовности к непрерывному образованию у обучающихся на этапе завершения школьного обучения, а также разработки моделей и программ психолого-педагогической поддержки в условиях образовательного процесса, способствующих их повышению.

Заключение. Данные проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что при обучении в основной школе требуется психолого-педагогическая поддержка потенциала саморазвития, который формируется у школьников, обучавшихся по системе развивающего обучения на этапе начальной школы, и становится внутренней основой готовности к саморазвитию. Было выявлено, что все обучающиеся, независимо от региона, возраста, гендерных особенностей, системы обучения, имеют трудности, связанные с саморазвитием (в основном низкий и средний уровень). Одной из причин таких трудностей, по нашему мнению, является неразвитость представлений старшеклассников о своей будущей образовательной траектории в связи с отсутствием ее целенаправленного планирования. Эти результаты свидетельствуют о том, что большинство учащихся 8–10 классов региона Бурятия и Москвы обладают невысоким уровнем психологической готовности к непрерывному образованию, что говорит о несформированности этого личностного новообразования или его незавершенности у подростков старшего школьного возраста.

Список литературы

1. Бабаева Е. С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников // Вестник РУДН. Психология и педагогика. 2011. № 2. С. 92–96.
2. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
3. Вартанова И. И. Мотивация и временная перспектива старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2013. Т. 10. № 2. С. 127–133.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1971. 245 с.
6. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
8. Дубровина И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. М.: Академия, 1999. С. 229–232.
9. Дугарова Т. Ц. Культурно-ценностные ориентации российских (русских и бурят) и монгольских студентов / Т. Ц. Дугарова, И. В. Бадиев // Вестник РУДН. Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 2. С. 190–200.
10. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: БГУ, 1976. 176 с.
11. Зеер Э. Ф. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
12. Кулюткин Ю. Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы: самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
13. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 264 с.

14. Новиков В. Н. Непрерывное психолого-педагогическое образование – веление времени // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2775.shtml> (дата обращения: 23.03.2020).
15. Прангишвили А. С. Проблема установки на современном уровне ее разработки грузинской психологической школой // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. Тбилиси : Мецниереба, 1973. С. 10–26.
16. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М. : ПЭБ, 2007. 56 с.
17. Собкин В. С. Ценности и отношение к образованию: Кросскультурный анализ Москва–Амстердам / В. С. Собкин, П. С. Писарский. М. : Центр социологии РАО, 1994. 151 с.
18. Степаненко Ж. В. Психологическая готовность личности как проблема научной рефлексии // Вестник ПГУ – 2014.
19. Толстых Н. Н. Жизненные планы старшеклассников. Варианты временной перспективы // Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Педагогика, 1989. С. 25–55.
20. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М. : Мысль, 1986. 240 с.
21. Ухтомский А. А. Избранные труды. Л. : Наука, Ленинградское отделение, 1978. С. 175.
22. Шарафутдинова М. Н. Психологическая готовность к управлению и саморегуляция поведения как компоненты потенциальной конкурентоспособности учащихся старших классов / М. Н. Шарафутдинова, Н. А. Низовских // Education and Self Development. 2019. Vol. 14. № 4. С. 72–80.
23. Kulakow S. Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? // Learning and Motivation. 2020. Vol. 70.
24. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris: UNESCO.1970
25. Ng B. Identifying the profile of a potential lifelong learning // New Waves Educational Research & Development. 2019. Vol. 22. No. 1.
26. Schweder S. How the learning context affects adolescents' goal orientation, effort, and learning strategies / Schweder S. [et al.] // The Journal of Educational Research. 2019. Vol. 112. No. 5.

Features of psychological readiness for self-development in high school age as a prerequisite for continuing education

E. A. Sodnomdorzhieva

senior lecturer of the Department of social and humanitarian disciplines,
Moscow State University of Food Production. Russia, Moscow. E-mail: sod-er@mail.ru

Abstract. The problem of unformed psychological readiness for self-development in modern teenagers of high school age is extremely relevant. The article presents data from a cross-cultural empirical study of the peculiarities of psychological readiness for self-development of teenagers of high school age in the regions of Russia. Analysis of modern foreign and domestic publications has shown that comparative cross-cultural studies of psychological readiness for self-development as a prerequisite for continuing education in older students have not been conducted [9; 17; 22; 23; 26]. The purpose of the study was to study the features of psychological readiness for continuing education in high school age adolescents who study in different educational systems in regions of Russia that differ in their ethnic and cultural component. The study used the following methods: A. M. Prihozhan's "Diagnostics of readiness for self-development" to identify the propensity and severity of orientation to self-development, "Diagnostics of teaching motivation" to study the emotional attitude to school and teaching. A modified version of the motivational induction method by J. Nutten in the adaptation of N. N. Tolstyh was chosen for the study of adolescents' ideas about the individual educational trajectory. As a result of the study, significant differences were found in the levels of aptitude and expression of self-development orientation of senior schoolchildren in various parameters (gender, age, learning system, region), levels of motivation for teaching, as well as general ideas about their own educational trajectory [11]. This data can be used in the work of teachers and educational psychologists to develop various programs of psychological and pedagogical support and prepare students for continuing education in the educational process.

Keywords: readiness for self-development, continuing education, motivation of teaching, teenagers of high school age, ethno-cultural component, individual educational trajectory.

References

1. Babaeva E. S. *Izuchenie osobennostej motivacii ucheniya sovremennyh shkol'nikov* [Studying the features of motivation of modern school students' teaching] // *Vestnik RUDN. Psihologiya i pedagogika* – Herald of the Russian University of People's Friendship. Psychology and pedagogy. 2011. No. 2. Pp. 92–96.
2. Bondarevskaya E. V. *Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya* [Meanings and strategies of personality-oriented education] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2001. No. 1. Pp. 17–24.

3. Vartanova I. I. *Motivatsiya i vremennaya perspektiva starsheklassnikov* [Motivation and time perspective of high school students] // *Natsional'nyj psichologicheskij zhurnal* – National psychological journal. 2013. Vol. 10. No. 2. Pp. 127–133.
4. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij* : v 6 t. T. 4 [Collected works : in 6 vols. Vol. 4. Children's psychology]. M. Pedagogika. 1984. 432 p.
5. Genov F. *Psichologicheskie osobennosti mobilizacionnoj gotovnosti sportsmena* [Psychological features of the athlete's mobilization readiness]. M. Physical culture and sport. 1971. 245 p.
6. Ginzburg M. R. *Lichnostnoe samoopredelenie kak psichologicheskaya problema* [Personal self-determination as a psychological problem] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 1988. No. 2. Pp. 19–26.
7. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psichologicheskogo issledovaniya* [Problems of developing learning: experience of theoretical and experimental psychological research]. M. Pedagogika. 1986. 240 p.
8. Dubrovina I. V. *Psichologicheskaya gotovnost' k lichnostnomu samoopredeleniyu – osnovnoe novoobrazovanie rannej yunosti* [Psychological readiness for personal self-determination – the main neoplasm of early youth] // *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psichologiya : hrestomatiya* – Age and educational psychology : textbook / I. V. Dubrovina, A. M. Prihozhan, V. V. Zacepin. M. Akademiya. 1999. Pp. 229–232.
9. Dugarova T. C. *Kul'turno-cennostnye orientatsii rossijskih (russkih i buryat) i mongol'skih studentov* [Cultural and value orientations of Russian (Russian and Buryat) and Mongolian students] / T. C. Dugarova, I. V. Badiev // *Vestnik RUDN. Psichologiya i pedagogika* – Herald of the Russian University of People's Friendship. Psychology and pedagogy. 2017. Vol. 14. No. 2. Pp. 190–200.
10. Dyachenko M. I. *Psichologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti* [Psychological problems of readiness for activity] / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich. Minsk. BSU. 1976. 176 p.
11. Zeer E. F. *Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya* [Individual educational trajectory in the system of continuous education] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2014. No. 3. Pp. 74–82.
12. Kulyutkin Yu. N. *Issledovanie poznavatel'noj deyatelnosti uchashchihsya vechernej shkoly: samoorganizatsiya poznavatel'noj aktivnosti lichnosti kak osnova gotovnosti k samoobrazovaniyu* [Research of cognitive activity of evening school students: self-organization of cognitive activity of the individual as the basis of readiness for self-education] / Yu. N. Kulyutkin, G. S. Sukhobskaya. M. Pedagogika. 1977. 152 p.
13. Levitov N. D. *O psichicheskikh sostoyaniyah cheloveka* [On mental states of a person]. M. Prosveshchenie. 1964. 264 p.
14. Novikov V. N. *Nepreryvnoe psichologo-pedagogicheskoe obrazovanie – velenie vremeni* [Continuous psychological and pedagogical education is the command of time] // *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya* – Psychological and pedagogical research. 2012. No. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2775.phtml> (date accessed: 23.03.2020).
15. Prangishvili A. S. *Problema ustanovki na sovremennom urovne ee razrabotki gruzinskoj psichologicheskoy shkoly* [Problem of installation at the modern level of its development by the Georgian psychological school] // *Psichologicheskie issledovaniya, posvyashchennye 85-letiyu so dnya rozhdeniya D. N. Uznadze* – Psychological research dedicated to the 85th anniversary of the birth of D. N. Uznadze. Tbilisi. Metsniereba. 1973. Pp. 10–26.
16. Prihozhan A. M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detej podrostkovogo vozrasta* [Diagnostics of personal development of adolescents]. M. PEB. 2007. 56 p.
17. Sobkin V. S. *Cennosti i otnoshenie k obrazovaniyu: Krosskul'turnyj analiz Moskva–Amsterdam*. [Values and attitudes to education: cross-cultural analysis Moscow-Amsterdam] / V. S. Sobkin, P. S. Pisarsky. M. Center of sociology of RAE. 1994. 151 p.
18. Stepanenko Zh. V. *Psichologicheskaya gotovnost' lichnosti kak problema nauchnoj refleksii* [Psychological readiness of the individual as a problem of scientific reflection] // Herald of PSU-2014.
19. Tolstyh N. N. *Zhiznennye plany starsheklassnikov. Varianty vremennoj perspektivy* [Life plans of high school students. Variants of the time perspective] // *Formirovanie lichnosti starsheklassnika* – Formation of a high school student's personality / ed. by I. V. Dubrovina. M. Pedagogika. 1989. Pp. 25–55.
20. Uznadze D. N. *Psichologicheskie issledovaniya* [Psychological research]. M. Mysl'. 1986, 240 p.
21. Uhtomskij A. A. *Izbrannye trudy* [Selected works]. L. Nauka, Leningrad department. 1978. P. 175.
22. Sharafutdinova M. N. *Psichologicheskaya gotovnost' k upravleniyu i samoregulyatsiya povedeniya kak komponenty potencial'noj konkurentosposobnosti uchashchihsya starshih klassov* [Psychological readiness for management and self-regulation of behavior as components of potential competitiveness of high school students] / M. N. Sharafutdinova, N. A. Nizovskikh // *Education and Self Development*. 2019. Vol. 14. No. 4. Pp. 72–80.
23. Kulakow S. Academic self-concept and achievement motivation among adolescent students in different learning environments: Does competence-support matter? // *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 70.
24. Lengrand P. *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO. 1970
25. Ng B. Identifying the profile of a potential lifelong learning // *New Waves Educational Research & Development*. 2019. Vol. 22. No. 1.
26. Schweder S. How the learning context affects adolescents' goal orientation, effort, and learning strategies / Schweder S. [et al.] // *The Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 112. No. 5.

Взаимосвязь удовлетворенности трудом с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью работников промышленного предприятия

И. Ю. Федяева

психолог, филиал «КЧХК» АО «ОХК «УРАЛХИМ».

Россия, г. Кирово-Чепецк. ORCID: 0000-0003-3648-7052. E-mail: fedyaevaiu@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования субъективного благополучия работников промышленных предприятий, особенно относящихся к разряду опасных производств, обусловлена, в частности, необходимостью создания условий для их безаварийной работы. Субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью работника позволяют ему в течение дня концентрироваться на решении производственных задач, не отвлекаясь на негативные мысли и чувства. Работодатель не может напрямую влиять на все аспекты субъективного благополучия работника, вместе с тем в его власти создавать условия, повышающие удовлетворенность работников трудом, предположительно коррелирующей с их субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью.

В статье представлены результаты исследования, целью которого, в частности, являлось выявление взаимосвязи показателей удовлетворенности трудом с показателями субъективного благополучия и удовлетворенностью жизнью работников промышленного предприятия ($n = 656$). Для достижения цели и проверки гипотез были применены: Опросник компонентов удовлетворенности трудом (Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин); Шкала субъективного благополучия (Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche) в адаптации М. В. Соколовой; Шкала удовлетворенности жизнью (E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen и S. Griffin) в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина.

В результате исследования выявлены положительные корреляции показателей удовлетворенности трудом с показателями субъективного благополучия и удовлетворенностью жизнью респондентов. Интегральный показатель удовлетворенности трудом высоко и почти одинаково значимо коррелирует с интегральным показателем субъективного благополучия респондентов и их удовлетворенностью жизнью. Субъективное благополучие работников промышленного предприятия в наибольшей степени связано с такими показателями удовлетворенности трудом, как удовлетворенность процессом и содержанием труда, а также с удовлетворенностью руководством. Удовлетворенность жизнью в наибольшей степени коррелирует с такими показателями удовлетворенности трудом, как удовлетворенность процессом и содержанием труда, удовлетворенность руководством и удовлетворенность заработной платой. Полученные данные могут учитываться руководителями промышленных предприятий для повышения безопасности и организации эффективной работы промышленного производства.

Ключевые слова: работники промышленного предприятия, базовые психологические потребности личности, удовлетворенность трудом, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью.

Удовлетворенность трудом относится к числу факторов, в значительной степени влияющих на человека. Исследования показывают, что удовлетворенность трудом может положительно влиять на проявления активности личности [20], обуславливать лояльность сотрудников к организации [12], сказываться на эмоциональном благополучии [6] и психологическом здоровье [13]. Существует взаимосвязь между удовлетворенностью трудом и удовлетворенностью жизнью в целом [4]. Низкий уровень удовлетворенности трудом соотносится с высокой степенью обеспокоенности, депрессиями, психосоматическими симптомами и сердечными заболеваниями. Неудовлетворительное психологическое здоровье более тесно связано с низкой удовлетворенностью работой, чем с самими характеристиками работы [13].

Проанализировав подходы к определению понятия «удовлетворенность трудом», Е. А. Лысова [9, с. 559] выделяет пять групп представлений о данном феномене. Удовлетворенность трудом трактуется в настоящее время как 1) отношение к деятельности в соответствии с потребностями, вкусами, оценками, склонностями, принципами и убеждениями человека; 2) эмоционально-психическое состояние человека; 3) оценка человеком трудовой ситуации; 4) совокупность социально-фиксированных установок, включающих в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты; 5) мотивация деятельности. Перечисленные характеристики затрагивают базовые психоэмоциональные и психосоциальные потребности человека, определяя тем самым параметры и показатели субъективного благополучия работника.

Субъективное благополучие работников особенно важно для промышленных предприятий с опасными условиями труда, предполагающими готовность работника в любой момент адекватно отреагировать на возможную чрезвычайную ситуацию и, что очень важно, самому не стать причиной чрезвычайных ситуаций в силу эмоциональной нестабильности и субъективного неблагополучия. Для организации безаварийной работы в условиях промышленных предприятий предписывается мониторинг психологического состояния участников производства. Проблема состоит в том, что работодатели, выявив неблагополучие в этом плане, не могут напрямую влиять на субъективное благополучие своих работников. Вместе с тем на предприятиях могут создаваться благоприятные условия на рабочих местах, способствующие повышению удовлетворенности трудом и, следовательно, повышению субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в целом.

Сказанное определяет актуальность изучения взаимосвязи удовлетворенности трудом с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью работников промышленного предприятия.

Понятие субъективного благополучия в современной научной литературе трактуется по-разному. Р. М. Шамионов рассматривает субъективное благополучие как эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим для него важное значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья [18, с. 214]. В одной из последних работ автор конкретизирует понятие субъективного благополучия и вводит в него социальный компонент. Субъективное благополучие рассматривается как синтетическое социально-психологическое образование, включающее ряд компонентов, отражающих благополучность различных сторон бытия человека, среди которых наиважнейшими являются он сам, его переживания, деятельность и ее смыслы, созерцание, наконец, включенность в общность и общество (ориентированность на себя или на общность) [21]. Мы видим, что данное определение указывает на связь субъективного благополучия с деятельностью человека и ее смыслами.

Понятие субъективного благополучия граничит с понятием удовлетворенности жизнью. Л. И. Галиахметова отмечает, что, входя в состав благополучия, удовлетворенность жизнью отличается от него наличием оценочного компонента. Понятие «удовлетворенность жизнью» характеризуется как более узкое и более конкретное по сравнению с более общим термином «благополучие», который охватывает более широкий спектр процессов и явлений. Также большинство ученых, включающих удовлетворенность жизнью в структуру субъективного благополучия, рассматривают первое как более устойчивое когнитивное образование [3].

Удовлетворенность жизнью выступает как «когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона – положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени» [1, с. 189].

Согласно Л. В. Куликову, понятие «удовлетворенность жизнью» (как показатель, отражающий систему отношения личности к своей жизни) включает принятие ее содержания, комфорт, состояние психологического благополучия [7, с. 71]. В структуре субъективного благополучия выделяются два компонента: когнитивный, включающий в себя удовлетворенность жизнью, и аффективный – позитивные и негативные эмоции различные по интенсивности и частоте, которые человек испытывает в какой-либо отрезок времени. Удовлетворенность жизнью, в соответствии с представлениями Л. В. Куликова, входит в структуру субъективного благополучия [7].

Р. М. Шамионов и Т. В. Бескова в структуре субъективного благополучия личности выделяют пять компонентов: эмоциональное благополучие (радость, оптимизм, счастье, хорошее расположение духа, воодушевление); экзистенциально-деятельностное благополучие (характеристики прилагаемых усилий для достижения благополучия и их результативность, а также событийно-смысловая насыщенность жизни); эго-благополучие (удовлетворенность собой, своим характером, внешностью, уверенностью в себе и самосогласованность личности); гедонистическое благополучие (степень удовлетворения базовых потребностей – в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания); социально-нормативное благополучие (соответствие жизни (действий, поступков) социальным нормам, нравственным ценностям личности в их интериоризированном виде, социальная согласованность, конгруэнтность) [21].

Мы видим, что субъективное благополучие трактуется чрезвычайно широко. При этом все психологические феномены, относящиеся к сфере субъективного благополучия, могут отражаться в профессиональной деятельности человека и соотноситься с ней.

Среди зарубежных теорий, затрагивающих вопросы субъективного благополучия личности и одновременно связанные с ее профессиональной деятельностью, особое место принадлежит теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [22; 23]. Авторы данной теории исходят из того, что если социальный контекст личности способствует удовлетворению базовых психологических потребностей, то это повышает уровень субъективного благополучия и жизненных сил человека [8]. К базовым психологическим потребностям Э. Деси и Р. Райан относят потребности в автономии, компетентности и связи с другими. Состояние фрустрированности базовых потребностей приводит к нарушению психического здоровья, ограничению личностного развития индивида [17].

Учитывая вышесказанное, была сформулирована цель исследования – выявление взаимосвязи показателей удовлетворенности трудом с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью у работников промышленного предприятия.

Выборка. В исследовании приняла участие 656 рабочих одного из крупных промышленных предприятий Кировской области. Характеристика выборки по возрасту и стажу работы в организации представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика выборки по возрасту и стажу работы в организации

Показатель	MIN	MAX	M	Sd	Me
Возраст	19	61	39.1	10.3	38
Стаж работы в организации	1 мес.	42 года	13	11.1	9

Мужчин среди респондентов 512 человек (78 %), женщин – 144 (22 %). Имеющих среднее профессиональное образование – 32,6 %, начальное профессиональное – 26,4 %, высшее образование – 22,3 %, среднее общее – 17,8 %, неоконченное высшее – 0,8 %, неоконченное начальное профессиональное – 0,1 %.

Выборка включала рабочих следующих профессий: аппаратчик, оператор, машинист компрессорных установок, слесарь, электромонтер, транспортерщик, машинист котлов, водитель погрузчика, комплектовщик готовой продукции, чистильщик. Характеристика выборки по профессии представлена в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика выборки по профессии

	Количество человек	%
Аппаратчик	378	57,62
Оператор	95	14,48
Машинист компрессорных установок	53	8,08
Слесарь	31	4,73
Электромонтер	29	4,42
Транспортерщик	26	3,96
Машинист котлов	19	2,9
Водитель погрузчика	17	2,59
Комплектовщик готовой продукции	4	0,61
Чистильщик	4	0,61

Исследование проводилось онлайн на специально оборудованных местах в Учебном центре предприятия.

Методики. В ходе исследования применялись методики, имеющие данные о показателях надежности и валидности: «Опросник компонентов удовлетворенности трудом» [5], выявляющий удовлетворенность заработной платой, условиями и организацией труда, руководством, коллективом, содержанием работы и своими достижениями; «Шкала субъективного благополучия» (Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche) в адаптации М. В. Соколовой [11]; «Шкала удовлетворенности жизнью» (E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen и S. Griffin) в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина [10].

Результаты исследования. Для анализа результатов исследования были рассчитаны показатели описательной статистики. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели описательной статистики по методикам исследования

Показатель	MIN	MAX	M	Sd	Me
Удовлетворенность трудом	43	90	68,93	9,0	69
Субъективное благополучие	17	86	44,15	10,82	43
Удовлетворенность жизнью	7	35	21,39	5,57	21

Обработка данных проводилась с применением корреляционного анализа (r-Пирсона). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Корреляция удовлетворенности трудом, субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью

Шкалы	Удовлетворенность трудом	Субъективное благополучие	Удовлетворенность жизнью
Удовлетворенность трудом	1	-.476	.461
Субъективное благополучие		1	-.427
Удовлетворенность жизнью			1

Для установления взаимосвязи компонентов удовлетворенности трудом с кластерами субъективного благополучия личности и удовлетворенностью жизнью был проведен корреляционный анализ. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Корреляции компонентов удовлетворенности трудом с кластерами субъективного благополучия личности и показателями удовлетворенности жизнью

Компоненты удовлетворенности трудом	Субъективное благополучие						Интегральный показатель субъективного благополучия	Удовлетворенность жизнью
	Кластеры субъективного благополучия							
	НиЧ	ППС	ИН	ЗСО	СЗ	СУПД		
Удовлетворенность заработной платой	-0,190	0,049	-0,212	-0,175	-0,160	-0,247	-0,193	0,323
Удовлетворенность организацией труда	-0,347	-0,159	-0,325	-0,326	-0,259	-0,381	-0,413	0,474
Удовлетворенность руководством	-0,302	-0,284	-0,333	-0,344	-0,342	-0,433	-0,482	0,429
Удовлетворенность коллективом	-0,440	-0,268	-0,220	-0,565	-0,202	-0,284	-0,474	0,270
Удовлетворенность процессом и содержанием труда	-0,482	-0,285	-0,354	-0,377	-0,381	-0,540	-0,571	0,478
Интегральный показатель удовлетворенности трудом	-0,345	-0,306	-0,316	-0,319	-0,359	-0,445	-0,476	0,461

Примечания: 1. НиЧ – напряженность и чувствительность; ППС – признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; ИН – изменения настроения; ЗСО – значимость социального окружения; СЗ – самооценка здоровья; СУПД – степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

2. Все показатели значимы на уровне $p < 0,001$.

Полученные результаты позволяют утверждать, что все показатели удовлетворенности трудом связаны с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью рабочих предприятия. При этом связь отдельных компонентов удовлетворенности трудом, за исклю-

чением удовлетворенности заработной платой, с субъективным благополучием выше, чем с удовлетворенностью жизнью.

Интересно, что *удовлетворенность заработной платой* в меньшей степени, чем другие компоненты удовлетворенности трудом, связана с субъективным благополучием работников предприятия. Из кластеров субъективного благополучия удовлетворенность заработной платой более всего связана со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью. Связь удовлетворенности заработной платой с удовлетворенностью жизнью превосходит по значению связь с субъективным благополучием.

Удовлетворенность организацией труда, как мы уже отмечали, несколько в большей степени связана с субъективным благополучием, чем с удовлетворенностью жизнью. Наиболее выраженной является связь удовлетворенности организацией труда с таким кластером субъективного благополучия, как удовлетворенность повседневной деятельностью.

Удовлетворенность руководством также в большей степени связана с субъективным благополучием работников предприятия, чем с их удовлетворенностью жизнью. При этом удовлетворенность руководством, так же как и удовлетворенность организацией труда, обнаруживает наибольшую связь с удовлетворенностью повседневной деятельностью.

Показатель удовлетворенности коллективом в наибольшей степени связан с такими кластерами субъективного благополучия, как напряженность, чувствительность и значимость социального окружения.

Удовлетворенность процессом и содержанием труда наиболее значимо связана с таким компонентом субъективного благополучия как удовлетворенность повседневной деятельностью.

Установленные корреляционные связи между показателями удовлетворенности трудом, субъективным благополучием и удовлетворенности жизнью позволяют утверждать, что человек, испытывающий удовлетворенность от своей трудовой деятельности, будет ощущать себя субъективно более благополучным и удовлетворенным своей жизнью. Конечно, на основе проведенного анализа мы можем утверждать и обратное: чем выше субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью, тем выше удовлетворенность человека своим трудом. И то, и другое вполне объясняется местом и значимостью трудовой деятельности в жизни современного человека.

Анализ, проведенный по кластерам субъективного благополучия, показал, что напряженность и чувствительность в большей степени связаны с удовлетворенностью процессом и содержанием труда, с удовлетворенностью коллективом и руководством. Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, наиболее связаны с удовлетворенностью руководством. Изменения настроения показывают наибольшую связь с удовлетворенностью процессом и содержанием труда. Значимость социального окружения ожидаемо в большей степени коррелирует с удовлетворенностью коллективом. Самооценка здоровья имеет наибольшую взаимосвязь с удовлетворенностью процессом и содержанием труда. Степень удовлетворенности повседневной деятельностью также наиболее связана с удовлетворенностью процессом и содержанием труда.

Обсуждение. Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что удовлетворенность трудом рабочих промышленного предприятия имеет взаимосвязь с их субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью. В ходе исследования гипотеза подтвердилась. Установлены взаимосвязи не только интегральных показателей, но и отдельных структурных элементов исследуемых явлений. Показано, что удовлетворенность трудом рабочих тесно связана со степенью удовлетворенности повседневной деятельностью. Удовлетворенность жизнью, так же как и субъективное благополучие рабочего, зависит от удовлетворенности процессом и содержанием труда.

Результаты исследования соотносятся с результатами других исследований в данной области, подтверждающих связь удовлетворенности трудом с эмоциональным благополучием [6], психологическим здоровьем [13], удовлетворенностью жизнью в целом [4]. Новизна нашего исследования определяется тем, что оно проведено на большой ($n = 656$) выборке работников промышленного предприятия.

Заключение. В результате проведенного исследования удалось подтвердить наличие взаимосвязи удовлетворенности трудом рабочих промышленного предприятия с их субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью. Было выявлено, что интегральный показатель удовлетворенности трудом высоко и почти одинаково значимо коррелирует с интегральным показателем субъективного благополучия респондентов и их удовлетворенностью жизнью.

Субъективное благополучие работников промышленного предприятия в наибольшей степени связано с такими показателями удовлетворенности трудом, как удовлетворенность процессом и содержанием труда, а также с удовлетворенностью руководством. Удовлетворенность жизнью в наибольшей степени коррелирует с такими показателями удовлетворенности трудом, как удовлетворенность процессом и содержанием труда, удовлетворенность руководством и удовлетворенность заработной платой.

В ходе исследования было установлено, что удовлетворенность заработной платой в меньшей степени, чем другие компоненты удовлетворенности трудом, связана с субъективным благополучием личности. Вместе с тем удовлетворенность заработной платой имеет большую, в сравнении с субъективным благополучием, связь с удовлетворенностью жизнью работников предприятия.

Полученные данные могут учитываться руководителями промышленных предприятий для повышения безопасности и организации эффективной работы промышленного производства. При организации трудовой деятельности необходимо уделять особое внимание организации процесса и содержания труда работников, организации руководства, учитывающего психологические потребности работников, управлению коллективом, управлению процессом и содержанием труда. Именно данные составляющие удовлетворенности трудом в большой степени связаны с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью работников предприятия. При организации рабочего места необходимо создавать условия для снижения психологической и эмоциональной напряженности, содействовать формированию уверенности в безопасности трудовой деятельности и установлению нормальных социальных связей в трудовом коллективе. От содержания трудовых функций, выполняемых работником, зависит степень его удовлетворенности повседневной деятельностью как важной составляющей субъективного благополучия. Формирование трудового коллектива будет способствовать снижению напряженности и чувствительности и повышению значимости социального окружения.

Представленные в данной статье материалы являются частью более широкого исследования связи трудовой мотивации с субъективным благополучием работников промышленного предприятия, результаты которого представлены в публикациях [14; 15]. Перспективы исследования связаны с изучением особенностей взаимосвязи структуры трудовой мотивации с субъективным благополучием личности, удовлетворенностью трудом и удовлетворенностью жизнью рабочих промышленного предприятия.

Список литературы

1. *Андреевкова Н. В.* Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5 (99). С. 189–215.
2. *Бочарова Е. Е.* Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Т. 13. Вып. 2. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. С. 73–78.
3. *Галиахметова Л. И.* Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 3. Серия: Педагогика и психология. С. 1114–1117.
4. *Грачев А. А.* Организационные факторы удовлетворенности трудом и жизнью рабочих и служащих // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 62. С. 225–230.
5. *Иванова Т. Ю.* Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 3. С. 2–15.
6. *Ионова В. Е.* Взаимосвязь удовлетворенности трудом врача-стоматолога с его эмоциональным благополучием / В. Е. Ионова, Е. Н. Гильманова // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2017. № 2 (22). Серия: Психология. С. 59–65.
7. *Куликов Л. В.* Субъективное благополучие личности // Ананьевские чтения. 1997. С. 162–164.
8. *Линч М.* Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. 2004. № 3. С. 137–142.
9. *Лысова Е. А.* Анализ подходов к понятию удовлетворенности трудом // Бюллетень науки и практики. 2017. № 12 (25). С. 558–563.
10. *Осин Е. Н.* Апробация русскоязычной версии двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. : Институт социологии РАН ; Российское общество социологов, 2008. С. 171–173.
11. *Соколова М. В.* Шкала субъективного благополучия. 2-е изд. Ярославль : Психодиагностика, 1996. 42 с.

12. Трудовая мотивация и удовлетворенность трудом работников вуза (по материалам социологического исследования) / Буреева Н. Н. [и др.] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2017. № 3 (47). Серия: Социальные науки. С. 79–87.
13. Федосенко Е. В. Личность и профессия: к проблеме удовлетворенности трудом / Институт психологии Российской Академии Наук // Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 4. С. 90–114.
14. Федяева И. Ю. Взаимосвязь профессиональной мотивации и удовлетворенности трудом работников предприятия // Вестник Вятского государственного университета. Киров : Изд-во ВятГУ, 2018. № 4. С. 139–146.
15. Федяева И. Ю. Связь профессиональной мотивации с субъективным благополучием личности (на примере работников промышленного предприятия) / И. Ю. Федяева, Т. А. Втюрина, Н. А. Низовских // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2018. С. 1365–1373.
16. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf>.
17. Черный Н. В. Самодетерминация как предиктор успешной профессиональной деятельности // Вектор науки ТГУ. 2016. № 4 (27). Серия: Педагогика, психология. С. 53–57.
18. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского ун-та. 2015. Т. 4. Вып. 3 (15). Серия: Акмеология образования. Психология развития. С. 213–218.
19. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности в профессиональной сфере // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2008.
20. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности. Психологическая картина и факторы. Саратов : Научная книга, 2008. 296 с.
21. Шамионов Р. М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60. С. 8.
22. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. N. Y. : Plenum, 1985.
23. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychol. 2000. № 55. Pp. 68–78.

Correlation of job satisfaction with the subjective well-being and life satisfaction of employees of an industrial enterprise

I. Yu. Fedyaeva

psychologist, Kirovo-Chepetsk Chemical Industria Complex branch of JSC URALCHEM.
Russia, Kirovo-Chepetsk. ORCID: 0000-0003-3648-7052. E-mail: fedyaevaiu@gmail.com

Abstract. The relevance of the study of the subjective well-being of employees of industrial enterprises, especially those belonging to the category of dangerous industries, is due, in particular, to the need to create conditions for their accident-free work. Subjective well-being and satisfaction with the life of the employee allows him to concentrate on solving production tasks during the day, without being distracted by negative thoughts and feelings. An employer cannot directly influence all aspects of an employee's subjective well-being, but it has the power to create conditions that increase employee satisfaction with work, presumably correlated with their subjective well-being and life satisfaction.

The article presents the results of a study aimed, in particular, at identifying the relationship between indicators of job satisfaction with indicators of subjective well-being and life satisfaction of employees of an industrial enterprise (n = 656). To achieve the goal and test hypotheses, we used: Questionnaire of components of job satisfaction (T. Yu. Ivanova, E. I. Rasskazova, E. N. Osin); Scale of subjective well-being (Perrudet-Badoux, Mendelsohn, Chiche) in the adaptation by M. V. Sokolova; Scale of life satisfaction (E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen and S. Griffin) in the adaptation by D. A. Leontiev and E. N. Osin.

As a result of the research, positive correlations of labor satisfaction indicators with indicators of subjective well-being and life satisfaction of respondents were revealed. The integral indicator of job satisfaction correlates highly and almost equally significantly with the integral indicator of respondents' subjective well-being and their life satisfaction. The subjective well-being of employees of an industrial enterprise is most associated with such indicators of job satisfaction as satisfaction with the process and content of work, as well as with management satisfaction. Life satisfaction is most correlated with such indicators of job satisfaction as satisfaction with the process and content of work, satisfaction with management and satisfaction with wages. The data obtained can be taken into account by managers of industrial enterprises to improve safety and organize the effective operation of industrial production.

Keywords: employees of an industrial enterprise, basic psychological needs of the individual, job satisfaction, subjective well-being, life satisfaction.

References

1. Andreenkova N. V. *Sravnitel'nyj analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchih ee faktorov* [Comparative analysis of life satisfaction and its determining factors] // *Monitoring obshchestvennogo mneniya – Monitoring public opinion*. 2010. No. 5 (99). Pp. 189–215.
2. Bocharova E. E. *Sovremennye podhody v metodologii issledovaniya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Modern approaches in the methodology of research of subjective well-being of the individual] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta – News of Saratov University*. Is. 13. No. 2. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2013. Pp. 73–78.
3. Galiametova L. I. *Blagopoluchie, sub"ektivnoe blagopoluchie, udovletvorennost' zhizn'yu: problema vzaimosvyazi* [Well-being, subjective well-being, life satisfaction: the problem of interrelation] // *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Herald of Bashkir University*. 2015. Vol. 20. No. 3. Series: Pedagogy and psychology. Pp. 1114–1117.
4. Grachev A. A. *Organizacionnye faktory udovletvorennosti trudom i zhizn'yu rabochih i sluzhashchih* [Organizational factors of satisfaction with work and life of workers and employees] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Proceedings of the Herzen Russian State Pedagogical University*. 2008. No. 62. Pp. 225–230.
5. Ivanova T. Yu. *Struktura i diagnostika udovletvorennosti trudom: razrabotka i aprobaciya metodiki* [Structure and diagnostics of labor satisfaction: development and approbation of the methodology] / T. Yu. Ivanova, E. I. Ras-skazova, E. N. Osin // *Organizacionnaya psihologiya – Organizational psychology*. 2012. Vol. 2. No. 3. P. 2–15.
6. Ionova V. E. *Vzaimosvyaz' udovletvorennosti trudom vracha-stomatologa s ego emocional'nym blagopoluchiem* [Correlation of satisfaction with the work of a dentist with his emotional well-being] / V. E. Ionova, E. N. Gilmanova // *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii – Herald of the Samara Humanitarian Academy*. 2017. No. 2 (22). Series: Psychology. Pp. 59–65.
7. Kulikov L. V. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti* [Subjective well-being of the individual] // *Anan'evskie chteniya – Ananiev readings*. 1997. Pp. 162–164.
8. Lynch M. *Bazovye potrebnosti i sub"ektivnoe blagopoluchie s točki zreniya teorii samodeterminacii* [Basic needs and subjective well-being from the point of view of the theory of self-determination] // *Psihologiya – Psychology*. 2004. No. 3. Pp. 137–142.
9. Lysova E. A. *Analiz podhodov k ponyatiyu udovletvorennosti trudom* [Analysis of approaches to the concept of labor satisfaction] // *Byulleten' nauki i praktiki – Herald of science and practice*. 2017. No. 12 (25). Pp. 558–563.
10. Osin E. N. *Aprobaciya russkoyazychnoj versii dvuh shkal ekspres-ocenki sub"ektivnogo blagopoluchiya* [Approbation of the Russian-language version of two scales of express assessment of subjective well-being] / E. N. Osin, D. A. Leontiev // *Materialy III Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa – Materials of the III all-Russian sociological congress, Moscow*. Institute of sociology of the Russian Academy of Sciences ; Russian society of sociologists, 2008. Pp. 171–173.
11. Sokolova M. V. *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiya* [Scale of subjective well-being]. 2nd ed. Yaroslavl: Psychodiagnostics. 1996. 42 p.
12. *Trudovaya motivaciya i udovletvorennost' trudom rabotnikov vuza (po materialam sociologicheskogo issledovaniya)* – Labor motivation and satisfaction with the work of university employees (based on the materials of sociological research) / Bureeva N. N. [et al.] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo – Herald of the Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky*. 2017. No. 3 (47). Series: Social Sciences. Pp. 79–87.
13. Fedosenko E. V. *Lichnost' i professiya: k probleme udovletvorennosti trudom* [Personality and profession: to the problem of labor satisfaction] / Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences // *Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda – Organizational psychology and labor psychology*. 2018. Vol. 3. No. 4. Pp. 90–114.
14. Fedyeva I. Yu. *Vzaimosvyaz' professional'noj motivacii i udovletvorennosti trudom rabotnikov predpriyatiya* [Interrelation of professional motivation and satisfaction with work of employees of the enterprise] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. Kirov. VyatSU. 2018. No. 4. Pp. 139–146.
15. Fedyeva I. Yu. *Svyaz' professional'noj motivacii s sub"ektivnym blagopoluchiem lichnosti (na primere rabotnikov promyshlennogo predpriyatiya)* [Communication of professional motivation and subjective well-being of the individual (for example, industrial workers)] / I. Yu. Fedyeva, T. A. Vtyurin, N. A. Nizovskikh // *Psihologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatelnosti – Psychology of a person as a subject of cognition, communication and activity* / ed. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. M. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences. 2018. Pp. 1365–1373.
16. Fomina O. O. *Blagopoluchie lichnosti: problemy i podhody k issledovaniyu v otechestvennoj psihologii* [Personal well-being: problems and approaches to research in Russian psychology] // *Mir nauki – World of science*. 2016. Vol. 4. No. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf>.

17. Chernyj N. V. *Samodeterminaciya kak prediktor uspešnoj professional'noj deyatel'nosti* [Self-determination as a predictor of successful professional activity] // *Vektor nauki TGU – Vector of science TSU*. 2016. No. 4 (27). Series: Pedagogy, psychology. Pp. 53–57.

18. Shamionov R. M. *Kriterii sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti: sociokul'turnaya determinaciya* [Criteria for subjective well-being of the individual: socio-cultural determination] // *Izvestiya Saratovskogo un-ta – News of Saratov University*. 2015. Vol. 4. Is. 3 (15). Series: Acmeology of education. Psychology of development. Pp. 213–218.

19. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti v professional'noj sfere* [Subjective well-being of the individual in the professional sphere] // *Problemy social'noj psihologii lichnosti – Issues of social psychology of personality*. Saratov. 2008.

20. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti. Psihologicheskaya kartina i faktory* [Subjective well-being of the individual. Psychological picture and factors]. Saratov. Scientific book. 2008. 296 p.

21. Shamionov R. M. *Metodika diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Method of diagnostics of subjective well-being of the individual] / R. M. Shamionov, T. V. Beskova // *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*. 2018. Vol. 11. No. 60. P. 8.

22. Deci E. L. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* / E. L. Deci, R. M. Ryan. N. Y. Plenum. 1985.

23. Ryan R. M. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being* / R. M. Ryan, E. L. Deci // *American Psychol*. 2000. No. 55. Pp. 68–78.

Вечные поиски Метода и построения Языков будущего... (Размышления о книге В. Ф. Петренко и А. П. Супруна «Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики»¹⁾)

Ю. А. Сауров¹, Н. А. Низовских²

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике,
Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

²доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,

Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-5541-5049. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Аннотация. В статье поддерживается и развивается идея о продуктивности междисциплинарного подхода в исследовании сознания. В том числе учитывается тенденция мировой психологии трактовать сознание с позиций достижений (языка) квантовой физики, в целом естественнонаучных методов познания. Целью данной статьи является обсуждение проблемы связи психологии сознания с квантовой физикой. Предметом анализа выступают результаты ряда исследований (в форме текста) известных ученых-психологов В. Ф. Петренко и А. П. Супруна, на протяжении многих лет разрабатывающих проблематику «методологических пересечений» психосемантики и квантовой физики. Как утверждают авторы, имеется общность коллективного бессознательного и некоторых принципов квантовой физики; процессы категоризации в психологии аналогичны редукции волновой функции в физике; для семиотических систем справедливо преобразование Лоренца, лежащее в основании теории относительности; психологические феномены синхронии, телепатии, предвидения соотносятся с квантовой телепортацией и др. Перспективной линией развития психологии в эпоху квантовой физики является ее движение в сторону исследования личного и коллективного бессознательного, что требует создания целостных междисциплинарных теоретических моделей, объясняющих не только статистически подкрепленные закономерности, но и уникальные единичные случаи. Психология, по мысли авторов названного исследования, вместе со всем человечеством стоит на пороге глобальной полифуркации, включающей выход на сингулярность, на новые методологические решения. Идеи о «методологических пересечениях» психосемантики сознания с квантовой физикой являются прогрессивными, требуют дальнейшего теоретического осмысления и преломления в научную практику, в практику саморазвития личности и повседневную жизнь человека.

Ключевые слова: междисциплинарность, методология, сознание, бессознательное, психосемантическая парадигма, метод моделирования, квантовая механика, вероятностные описания.

Введение в цели. Книга В. Ф. Петренко и А. П. Супруна [4] представляет собой по большей части системно выстроенную совокупность ранее опубликованных авторами и частично переработанных статей. По своей теме, сложности поставленных задач, научному аппарату, содержанию и структуре данная книга может быть отнесена к жанру монографии. По сути, драйву авторских мыслей и чувств это монография поиска подходов к решению актуальной междисциплинарной проблемы. По стилю, эмоциональным отступлениям, в том числе и в форме цитирования поэтов и ученых, изысканному иллюстративному материалу, книга несет в себе черты живого разговора и полемики как с собой, так и с читателями, чем выгодно отличается от сухих, лишенных души текстов.

По живущим в тексте и бьющимся в нем, как в клетке, смыслом работа похожа на книгу М. Мамардашвили «Стрела познания (набросок естественнонаучной гносеологии)» [2]. И читается так же трудно, даже не абзацами, а предложениями.

© Сауров Ю. А., Низовских Н. А., 2020

¹ Петренко В. Ф. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 384 с.

Современные познавательные практики в большей степени, чем раньше, субъектоцентрированы. При всем сохраняющемся и пока фундаментальном различии объектов и их описаний все яснее и продуктивнее в исследовании признается, что без описаний нет объектов. В языке (и описаниях) научно-исследовательской деятельности сформировался тренд на методологию (метод познания, выбор или построение предмета и др.). И наша цель при чтении текстов – извлечь смыслы.

Прежде всего перечислим заявленные в названии книги, интригующие читателя «методологические пересечения» психосемантики сознания и квантовой физики, о которых говорится в *аннотации* и которые последовательно раскрываются в книге. Авторы утверждают, что:

- имеется общность коллективного бессознательного и некоторых принципов квантовой физики;
- процессы категоризации в психологии аналогичны редукции волновой функции в физике;
- для семиотических систем, в частности, тех, которые задействованы при построении семантических пространств, выступающих операциональными моделями категориальных структур сознания, справедливо преобразование Лоренца, лежащее в основании теории относительности;
- психологические феномены синхронии, телепатии, предвидения соотносятся с квантовой телепортацией – ЭПР-феноменом (Эйнштейна-Подольского-Розена).

Отметим, что исследование проблем взаимосвязи психических феноменов и квантовой физики, восходящее к идеям психоаналитика К. Юнга и физика В. Паули, в последнее время в мировой науке заметно актуализировалось. В связи с этим книга В. Ф. Петренко и А. П. Супруна, которые на протяжении многих лет оригинально разрабатывают данную проблематику, заслуживает пристального внимания. Книга адресована не только психологам, но и философам и физикам, чьи интересы «выходят за рамки их непосредственной профессии».

Структурно книга состоит из введения и тринадцати глав. Тринадцатая глава «К проблеме коллективного бессознательного в рамках философии постнеклассической рациональности и психологии конструктивизма» имеет подзаголовок «вместо заключения». В книге много интересных и разнообразных материалов, но жанр и объем рецензии обязывают нас сосредоточить внимание на самом существенном, наилучшим образом отражающем именно «пересечения» психосемантики сознания и квантовой физики, поэтому мы ограничимся представлением введения книги, выборочно некоторых из ее глав, и кратко остановимся на заключительной главе. Условно, для удобства анализа, все содержание книги мы разделили на три блока, надеясь, что верно поняли замысел авторов.

Первый блок книги, к которому мы отнесли введение, а также главы I–III, своим содержанием задает необходимый теоретико-методологический контекст для понимания обсуждаемых проблем.

Во введении книги авторы ставят вопрос: «Можно ли гарантировать объективность нашего знания, ограничиваясь только объектной парадигмой?» (с. 4), усматривая здесь «первое пересечение физики с психологией». Внимание читателя концентрируется на вопросах: что есть объективность? что есть знание? как и почему формируется объективное видение мира? какова роль субъекта, сознания, свободы воли в познании мира? Базисная позиция авторов монографии по этому поводу выражена ясно и однозначно: «Любая научная теория или модель – это формализованное изложение нашего видения мира, которое включает способ восприятия и знаковое представление наших знаний» (там же). При решении обозначенных проблем авторы преследуют цель «не только показать возможность решения парадоксов, но и рассмотреть обоснование законности предложенных методов» (с. 5). Они исходят из того, что переосмысление оснований нашего знания о мире не позволяет центрироваться только на осознанных психических процессах, поскольку «существует глубокий пласт досознательных явлений, стоящих гораздо ближе к физической реальности» (с. 7). Именно эта мысль красной нитью проходит через всю книгу. Утверждая, что «единственным осознанным способом репрезентации внешней реальности для нас является ментальный», авторы видят необходимость в анализе процесса восприятия и алгоритмов построения знакового описания реальности человеком, определяя в качестве инструмента математическое моделирование «ментальной карты» сознания – ментального образа или ментальной модели реальности, построение семантических пространств (с. 8). В общую картину мира, в том числе и физическую,

вводится субъект. Идея субъекта «как атрибута единства мира» порождает «концепцию субъектности как смыслового переопределения субъекта» (с. 10), ведущую к переосмыслению субъектной и объектной репрезентации физической реальности. О глобальности этого вопроса и говорить не надо!

Но возникают и вопросы: не значит ли это, что понятие о реальности является только следствием? А если это метод, прием, то тогда остается открытым вопрос о других методах репрезентации. Например, предметная практика, культура... Не случайно у Г. Г. Шпета вопрос ставился так: «История как проблема логики» [12].

Первая глава «Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках» привлекает внимание выверенными методологическими позициями, уточняющими характеристики познающего и действующего субъекта и раскрывающими роль его сознания и бессознательного.

Представление о «конструктивизме» как построении «субъектом-творцом» идеальных или материальных конструкций, исходя из функционально необходимых задач в деятельности (с. 15), раскрывается в данной главе системно и последовательно, с опорой на общие методологические принципы конструктивизма в философии, социологии, психологии. Суть конструктивизма в том, что знания о природе, мире, социуме, даже собственном «Я», не извлекаются человеком непосредственно из «объективной действительности», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей. Отсюда вытекает принцип множественности истины и множественности картин мира. И мы согласны, что знания в прямом смысле не извлекаются из реальности (действительности), хотя модели в узком смысле вряд ли знания. Тут есть о чем думать и думать [5–6; 7; 11].

Невозможно не согласиться с тем, что в современных обществах «научное знание представляет собой не только способ мысленного освоения социальной реальности, но и средство ее практического творения» (с. 24). Отсюда ответственность сообщества ученых за привнесение в умы новых научных идей. «История стекает с кончика пера мыслителя, озвучивается политиками и средствами массовой информации, входит в сознание людей и реализуется многомиллионными массами», – полагает В. Ф. Петренко (там же).

Это в отношении социальной реальности. А что в отношении природы? Здесь иное. Природа ни в чем не нуждается, объектов не выделяет, характеристик не вводит. Если люди выделили (постулировали) Природу как независимую реальность (фундаментальный принцип!), то все остальное в познании людей носит относительный и субъективистский характер и лишь согласуется с первым постулатом. Таковы правила познавательной игры, определяющей социально-психологические особенности регулирования деятельности людей. Они консервативны и одновременно изменчивы, необходимы и, как показывает современная практика, эффективны.

Во второй принципиально важной главе «Методологический манифест психосемантики» авторы постулируют, что в силу системной организации бытия возможно наметить необходимый диалог между психологией и квантовой физикой при рассмотрении классических и ключевых для понимания человека и мира проблем, таких как сознание, бессознательное, свобода воли и детерминизм (с. 28). С появлением квантовой механики представления человечества о мире кардинально изменились, старые парадигмы исчерпали себя.

В манифесте проблематизируются прежде всего методы изучения процесса познания. Заметим, что один из авторов данной рецензии является сторонником жесткого различения реальности и описаний в понимании, исследовании, трансляции знаний об объектах и явлениях, полагая, что это справедливо для различных по природе явлений. Второй рецензент разделяет позицию авторов монографии в силу ряда причин, в числе которых и убедительность приводимой авторами книги аргументации, и собственный опыт измененных состояний сознания, в частности, опыт переживания души как субстанции, а также свидетельства людей о подобных феноменах, таких как синхрония, обыденная телепатия, сновидческие предвидения. Последнее позволяет согласиться с исходным положением авторов книги о том, что «мир, представленный в сознании, “живет” по законам классической физики в естественном трехмерном пространстве и времени» (с. 32), но есть еще и квантовая реальность, которая «существует в бесконечномерном пространстве Гильберта и мнимом времени, как это следует из уравнений Шредингера» (там же). И если «классический мир» оперирует процессами, представленными в восприятии, мышлении и т. п., то квантовый – «целостными состояниями» (с. 32). Классический мир нашего сознания является детерминированным, мир бессознательного живет иной жизнью.

Выделим ряд интересных вопросов, обсуждающихся в связи с этим в данной главе: все формы и виды сознания «в качестве неотторжимого компонента реальности» находятся на острие космической эволюции и влияют на результаты квантовых измерений (с. 30); «сознание необходимо включено в процесс редукции волновой функции и конструирования физического мира» (с. 31); индивидуальное сознание есть просто частная подсистема, в которую через спектральное (с одной стороны) или пространственно-временное окно (с другой) транслируется «некоторая последовательность состояний реальности, которую мы интерпретируем как эволюцию» (с. 33). Но у одного из авторов рецензии возникают вопросы в связи с этим. И вот возможный ответ авторов. Реальности вообще нет дела до того, какими категориями мы ее «расчлняем». В книге проводится ее не объектная, а системная декомпозиция. Здесь вообще нет противопоставления идеального и материального. Все подсистемы: индивидуальное сознание и подсознание, коллективное бессознательное и др. являются эволюционно развивающимися подсистемами единой Реальности. В отношении индивидуального сознания «внешним миром» (физической реальностью) является то, что находится за его границей, т. е. Бессознательное, и вводить «лишние сущности» (по Оккаме) вроде материального, идеального, субстрата и прочего при системной декомпозиции нет смысла.

Положения манифеста в конце главы формулируются в обобщенном виде, что важно с точки зрения научной стилистики и рационально для понимания идей авторов.

Третья глава книги посвящена «неоконченному спору Н. Бора с А. Эйнштейном»: обсуждается проблема человека «в предметном и ментальном мире», развивается мысль о том, что психология, стремящаяся построить непротиворечивую научную теорию сознания и психической реальности, не может игнорировать достижения квантовой физики в понимании реальности; но при этом, вероятно, следует исходить, из того, что «истину следует искать на более глубоком уровне, чем сама квантовая механика» (с. 55). Вместе с тем, отмечают авторы, именно «парадоксы квантовой механики явно указывают на неадекватность приписывания реальности объектной пространственно-временной формы» (с. 68). И здесь формулируется важное положение: если считать, что бессознательному человека непосредственно представлены состояния реальности, ограниченные существующей для него «системой референции», а сознанию эти состояния транслируются в «удобной» объектной пространственно-временной форме, то многие парадоксы исчезают (там же). Развиваемый авторами подход «позволяет выйти за пределы объектного описания реальности, оставаясь в рамках объективности» (с. 77).

Во втором блоке книги (главы 4–10) по большей части представлены техническая расшифровка и конкретизация исходных идей авторов, а также описаны некоторые психологические практики, значимые с точки зрения проблемы «методологических пересечений» психосемантики сознания и квантовой физики.

Нам интересны идеи-принципы психосемантического моделирования, и мы их особо выделяем: во-первых, принципиально, что значение, как ведущая, фиксируемая в разных формах образующая сознания, социально нормируется (с. 82); во-вторых, важно признать модельность, знаковость наших представлений о реальности (там же); в-третьих, важна определенная авторами познавательная логика: вначале получение сигнала, затем конструирование знака, и в итоге оформление иерархии знаков (с. 83); в-четвертых, сначала происходит эмпирическое оформление ментального пространства (реальность!), потом осуществляется конструирование ментальной карты как ее модели, а дальше начинается ее самостоятельная «жизнь» в форме интерпретаций, выяснения смыслов и др. Авторы дают развернутое описание этапов психосемантического моделирования ментальной карты (с. 88), полагая, что выбранный ими психосемантический способ описания объектов – представления объектов на ментальной карте – «приводит к полному согласию с физическими представлениями о реальности», причем ментальные карты «имеют отношение не к самой реальности, а к ментальному способу ее представления» (с. 97). Для нас важно, что Читатель сам может найти в книге расшифровку этой позиции. Мы же только подчеркнем, что в рецензируемой книге говорится не о содержательной стороне «ментальной карты», которая, естественно «имеет отношение к реальности», а о релятивистских искажениях на ней. Так авторы пишут: «Естественно, что топологические и метрические искажения на плоской карте (имеется в виду карта земного шара) можно выразить в виде точного объективного закона, однако он имеет отношение не к самой объективной реальности, а к способу ее представления» (с. 97). Понятно, что развернуть глобус на плоскость без разрывов невозможно, поэтому неизбежны топологические и метрические искажения, которые можно формализовать в виде некоторых «за-

конов». Но при этом надо понимать, что данные законы имеют отношение к способам представления шарообразной Земли (реальности) на плоскости (ментальной карте), а не к самому Земному шару.

Непростые интерпретации обуславливают вопросы: почему описание направлено не к самой реальности (какая бы она ни была), а только к ментальному способу ее представления? Ведь в названии говорится о пересечениях психосемантики сознания и квантовой физики. И как иначе задать реальность, нежели через способ ее представления? Так ли важно, что «все релятивистские эффекты по своей сути не физические, а психологические (ментальные)» (с. 103)?

Интересна в этом плане самая большая по объему историко-методологическая глава VI «Целеустремленные системы, эволюция и субъектный аспект системологии» (с. 116–171). В этой главе много тонких рассуждений, содержащих ответы на поставленные вопросы. Обратимся к некоторым из них:

– человеческий мир – это мир естественно-искусственных систем; наше видение мира – целевое, отсюда все особенности его представлений и описаний на разных этапах научного знания;

– «применяя телеологические принципы, мы неявно относимся к природе как субъекту, реализующему некоторые цели» (с. 117); современный системный подход развился, в частности, из «восстановления в правах категории цели» (там же);

– «с появлением кибернетики, информатики, общей теории систем <...> возрос интерес и к таким телеологическим понятиям, как функция и цель» (с. 129); авторы книги приводят убедительные ссылки на тексты различных исследователей и вновь, теперь уже с позиций системного подхода, обращаются к анализу понятий «объект» и «субъект», полагая, что «попытка механистического объединения субъектного и объектного подхода в рамках единого концепта, по-видимому, невозможна в принципе» (с. 132);

– в субъектной реальности «будущее определяет настоящее» (с. 134); «с ситуацией, когда субъект недетерминированно определяет настоящее в нашей реальности, столкнулась квантовая механика...», «выбор конкретного состояния системы определяется только в акте восприятия субъекта (или измерения)» (с. 135); внешняя реальность представлена субъекту в форме ментальных карт (специфических моделей окружающего мира) как результата психических процессов отражения, но не самих этих процессов (с. 138); наука исследует не сам мир, а его «ментальное отражение – наше представление о нем» (с. 139);

– квантовый мир – это «действительно иная реальность, где мнимая единица удачно маркирует скрытые от нашего восприятия свойства» (с. 144); в квантовом мире нет времени в нашем понимании, информация передается с бесконечной скоростью, он соотносится с нашим бессознательным (с. 145);

– «если в полной мере включать в системное описание телеологический принцип, то необходимо и включение субъекта в это описание» (с. 147);

– при каноническом подходе, как подчеркивают авторы, единственная данная человеку экзистенция – субъективная реальность – объявляется виртуальной, производной и ненастоящей; психосемантика исходит из иного предположения: «субъект конструирует объект, исходя из своих потребностей и целей», а «объектная реальность является производной по отношению к нашей субъективной реальности» (с. 153).

Глава VII посвящена обсуждению проблемы сопряжения квантовой и классической реальности, обозначившейся в связи с появлением квантовой механики еще в первой половине XX века и так и не проясненной до нашего времени. Авторы книги, опираясь на достижения и идеи В. Паули, К. Юнга, Э. Шредингера, излагают свое видение психофизической проблемы. Решение заключается в том, что два типа реальности – реальность сознания и физическую реальность – предлагается рассматривать в рамках одной системы, как единую реальность. Согласовать взгляды В. Паули, К. Юнга и Э. Шредингера можно, «если соотнести квантовую реальность с бессознательным, а классическую – с сознанием» (с. 175).

Для психологов (книга все равно по большей части о проблемах психологии, а не физики) тема субъекта, его сознания и бессознательного, архиважная. И она пронизывает текст. Именно субъект оказывается на пересечении психосемантики сознания и квантовой физики. Но вот принципиальное утверждение: в классической парадигме познания также нет исключения субъекта, просто ему дана особая форма (с. 203). И дальше следует логический шаг – необходимо углубить и распространить понимание роли субъекта в условиях постнеклассической парадигмы познания. В целом согласимся, что теория (мышление) ищет и находит

формы согласования объективного и субъективного подходов, например, через границы применимости, интерпретации и т. п.

Наконец, вслед за авторами нельзя не остановиться на принципиальной роли в понимании познания религиозных медитативных практик, которые всегда онтологичны. Отсюда интересное обращение авторов к философии буддизма, которая требует отдельной книги. В итоге авторы формулируют ряд гипотез (с. 237–238), основной их смысл состоит в понимании ограниченности наших языков описания, необходимости поиска новых средств и практик. Читатель должен быть готов погрузиться в историко-эмоциональные тексты и найти в них свой мир, ограниченный научными моделями и необозримый, если он задается средствами религиозных и нерелигиозных медитативных практик.

В третьем, заключительном, блоке книги (главы XI–XII) можно усмотреть переключку с идеями, изложенными в начале монографии. В такой особенной по теме и сборке содержания книге оправданно и обоснованно обращение к теме базовых метафор психологических теорий. Процесс метафоризации, как полагают авторы, заключается «в мышлении по аналогии». Характеристика одного объекта (события, процесса, состояния) переносится на другой объект, сходный с первым: «...первый выступает моделью второго, позволяя извлекать из этой аналогии дополнительную информацию» (с. 313). Базовые метафоры могут не только содействовать прогрессу науки, но подчас выступают тормозом в движении вперед. Весьма интересен и продуктивен поиск базовых метафор-опор-единиц психологических теорий, которые и дифференцируются с их помощью. Приведем здесь ключевые обобщения-метафоры, описанные в XI главе книги: в когнитивной психологии – компьютерная метафора, аналогия работы мозга и процессора (с. 314; с. 319), феномен голограммы (с. 320); в трансперсональной психологии – «компьютер с Интернетом» (с. 314); в физиологической психологии – «образ человека как музыкального инструмента, на котором играет природа» (с. 316); в психоанализе – мифологема эдипова комплекса, образ парового котла с клапаном-регулятором (с. 318); в гештальтпсихологии – феномен фи-движения, неразложимость целостных психических структур на отдельные элементы (с. 319); в культурно-исторической психологии – интериоризация опыта, знаки как психологические орудия (с. 321); в гуманистической психологии – целостное видение человека (с. 325).

Теория деятельности не дала базовой метафоры своего подхода (с. 322), полагают авторы книги. Но зададимся вопросом: разве *деятельность* не является сама по себе уже метафорой? Психическое в этом подходе трактуется, по аналогии с деятельностью человека, как психическая деятельность, со всеми вытекающими отсюда последствиями: выгодами и ограничениями. И все же авторы книги постулируют, что «своеобразной метафорой всего деятельностного подхода в психологии» может выступать эксперимент А. Н. Леонтьева с кожной светочувствительностью (с. 323).

Особое внимание авторы книги уделяют трансперсональной психологии, в которой базовой метафорой «мог бы стать существующий пока как идея квантовый компьютер с сетевым Интернетом» (с. 327). Эта идея базируется на феномене квантового сцепления Эйнштейна – Подольского – Розена и нелокальности бытия (с. 328). Метафору *квантового компьютера с космическим Интернетом* авторы определяют как базовую метафору в развитии психологической науки будущего (с. 331). Контакт с космическим сознанием возможен через исследование человеческой ментальности (глава XII).

В заключительной XIII главе книги авторы с сожалением говорят о том, что научно-гипотетические построения довольно редко встречаются в современной психологии. Мы разделяем их сожаления. Психологическая природа человека сегодня оказалась «расщепленной на множество областей», все более дробных и мелких (с. 359). Гипотетические построения в психологии, по мысли авторов, необходимы с точки зрения социального запроса на создание модели «целостного человека, обладающего определенной картиной мира и системой ценностей, имеющего желания и влечения, способного принимать решения и строить планы на будущее» (с. 359–360). Логика развития науки также требует новых гипотетических построений: 1) прежде всего, для анализа единичных случаев, где необходимы разработка «особой психологической методологии», определение критериев достоверности уникальных событий, смещение акцентов в их познании «с открытия на интерпретацию» (с. 361); 2) а также для прогнозирования развития человека, социума и цивилизации (там же); 3) и, наконец, для порождения новых смыслов, ценностей, мотивов, которые могли бы задавать вектор развития человека и общества (с. 362).

Мы принимаем такие гипотетические предположения авторов: содержание бессознательного, в отличие от сознания, не имеет предметного представления и описывается в гильбертовом бесконечномерном пространстве, к которому неприменимы категории объекта, физического пространства и времени (с. 372); феномены синхронии, предвидения и телепатии «имеют свои основания и в физике квантового мира» (с. 374). Они стимулируют вектор духовного движения.

Подводя итоги, авторы делают ряд интересных выводов. Представим их как квинтэссенцию содержания книги почти дословно:

– «перспективной линией развития психологии является движение в сторону личностного и коллективного бессознательного, к которым можно подступиться в результате создания целостных междисциплинарных теоретических моделей, объясняющих в том числе уникальные единичные случаи (case study)»;

– человеческое сознание имеет пространственно-временной характер и опосредовано системой вербальных и перцептивных значений;

– коллективное бессознательное имеет отличную от сознания природу и описывается на языке гильбертовых пространств вне форм пространства и времени;

– имеется прямая аналогия методологии квантовой физики и методологии бессознательного;

– человечество, а значит, и психология как наука о человеческой психике, стоят на пороге глобальной полифуркации, включающей выход на сингулярность, что связано с переходом от чисто Земной эволюции к Космической эволюции (с. 375–376).

Наше заключение. В идеологии книги нам нравится позиция-установка авторов смело раскачивать представления о фундаментальных аспектах познания с целью найти новые опоры, новые методы, новые средства описания новой рукотворной реальности, которая нам всем необходима (см. дополнительно [5–6]). Названная книга – это во многом книга постановки проблем и гипотетических предположений, без чего нет движения науки вперед. Выделим некоторые важные проблемные точки.

Во-первых, в результате вездельного изучения текстов названной книги можно сделать некоторые выводы-открытия, хотя бы в форме гипотетических моделей:

– В познании онтологические представления сначала задаются в форме веры (теологии), но как результат исследований-описаний, которые оказываются ведущими, затем, как следствие, в ходе познания отдельные результаты онтологизируются и выкладываются в реальность.

– Отсюда средства и языки описаний (гносеология, мышление, сознание) всегда сложнее любых онтологий (Мира, Природы). Не случайно известные мыслители (Л. Витгенштейн и др.) утверждали, что мир имеет строение языка [1].

– Всегда ли на конкретном (нашем, обозримом) историческом этапе индивидуальное (да и коллективное) познание ориентируется на спрямленную логику исследования и понимания по схеме: онтология (объекты и явления) – гносеология (модели, методы, описания) [11]?

Во-вторых, не плохо и не хорошо, но фиксируется лавинообразное построение виртуальной реальности, точнее – реальностей. С нашей точки зрения, конечно, это реакция на изменение жизни и деятельности людей. Вспомним только один факт: множество экстрасенсов в девяностые годы... Дали ли они хотя бы психологическую свободу человеку? Согласимся с В. П. Зинченко: психология мало занимается душой человека и много схемами (описаниями) его деятельности [3]. И, если материальная реальность и даже деятельностная реальность меняется, то какая реальность для будущего определяется и по каким правилам с ней работать?

В-третьих, весьма похоже, что системы наших представлений находятся на пороге качественных изменений постнеклассической науки. Например, явно хорошо, когда есть стремление динамического построения картины мира. Словом, учесть великую категорию – Времени. Но остается много вопросов: Есть ли варианты, как это делать? Неужели так привлекательна парадигма о Мире, который const, а только Мы (наше сознание) – меняемся? И разве формальным (и условным) является различие реальности (онтологии) и описаний? И не гиперболизируются ли возможности того или иного метода, а уж тем более описаний?

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М.: Канон+, 2014. 288 с.
2. Мамардашвили М. К. Стрела познания (набросок естественнонаучной гносеологии). М.: Языки русской культуры, 1997. 304 с.

3. Методология психологии: проблемы и перспективы / Ф. Е. Василук [и др.] ; общ. ред. В. П. Зинченко ; науч. ред. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. 528 с.
4. Петренко В. Ф. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики / В. Ф. Петренко, А. П. Супрун. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 384 с.
5. Петренко В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М. : Эксмо, 2013. 448 с.
6. Петренко В. Ф. Психосемантика искусства. М. : МАКС Пресс, 2014. 320 с.
7. Сауров Ю. А. Вопросы методологии и содержание физического смысла в обучении // Учебная физика. 2018. № 2. С. 47–63.
8. Сауров Ю. А. Проблемы современного познания человека в мире / Ю. А. Сауров, Н. А. Низовских // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 159–161.
9. Сауров Ю. А. Рецензия на книгу В. Ф. Петренко «Психосемантика искусства» / Ю. А. Сауров, Н. А. Низовских // Психологический журнал. М. : Макс Пресс, 2016. Т. 37. № 1. С. 142–144.
10. Смирнов А. В. Сознание. Логика. Язык. Культура. Смысл. М. : Языки славянской культуры, 2015. 712 с.
11. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
12. Шпет Г. Г. История как проблема логики: Критические и методологические исследования. Часть вторая. Архивные материалы / отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. М. ; СПб. : Университетская книга, 2016. 728 с.

Eternal search for the Method and construction of Languages of the future ... (Reflections on the book by V. F. Petrenko and A. P. Suprun "Methodological intersections of psychosemantics of consciousness and quantum physics")

Yu. A. Saurov¹, N. A. Nizovskikh²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of physics and methods of teaching physics, Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

²Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of psychology, Vyatka State University, Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-5541-5049. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Abstract. The article supports and develops the idea of the productivity of an interdisciplinary approach in the study of consciousness. In particular, we take into account the tendency of world psychology to interpret consciousness from the perspective of achievements (language) of quantum physics, in general, natural science methods of cognition. The purpose of this article is to discuss the problem of connection between psychology of consciousness and quantum physics. The subject of the analysis is the results of a number of studies (in the form of a text) by famous scientists-psychologists V. F. Petrenko and A. P. Suprun, for many years developing the problem of "methodological intersections" of psychosemantics and quantum physics. According to the authors, there is a commonality of the collective unconscious and some principles of quantum physics; the processes of categorization in psychology are similar to the reduction of the wave function in physics; for semiotic systems, the Lorentz transformation, which is the basis of the theory of relativity, is valid; psychological phenomena of synchrony, telepathy, foresight relate to quantum teleportation, etc. A promising line of development of psychology in the era of quantum physics is its movement towards the study of the personal and collective unconscious, which requires the creation of holistic interdisciplinary theoretical models that explain not only statistically supported patterns, but also unique individual cases. Psychology, according to the authors of this study, along with all of humanity, is on the threshold of a global polypurcation, which includes access to the singularity, to new methodological solutions. Ideas about the "methodological intersections" of psychosemantics of consciousness with quantum physics are progressive, require further theoretical understanding and refraction in scientific practice, in the practice of self-development of the individual and everyday life of a person.

Keywords: interdisciplinarity, methodology, consciousness, unconscious, psychosemantic paradigm, modeling method, quantum mechanics, probabilistic descriptions.

References

1. Wittgenstein L. *Logiko-filosofskij traktat* [Logico-philosophical treatise]. M. Canon+. 2014. 288 p.
2. Mamardashvili M. K. *Strela poznaniya (nabrosok estestvennonauchnoj gnoseologii)* [An arrow of cognition (a sketch of natural science epistemology)]. M. Languages of Russian culture. 1997. 304 p.
3. *Metodologiya psihologii: problemy i perspektivy* – Methodology of psychology: problems and prospects / F. E. Vasilyuk [et al.]; general ed. V. P. Zinchenko; scientific ed. T. G. Shchedrin. M. ; SPb. Center for humanitarian initiatives. 2013. 528 p.

4. Petrenko V. F. *Metodologicheskie peresecheniya psihosemantiki soznaniya i kvantovoj fiziki* [Methodological intersections of psychosemantics of consciousness and quantum physics] / V. F. Petrenko, A. P. Suprun. M. ; SPb. Nestor-Istoriya. 2017. 384 p.
5. Petrenko V. F. *Mnogomernoe soznanie: psihosemanticheskaya paradigma* [Multidimensional consciousness: psychosemantic paradigm]. M. Eksmo. 2013. 448 p.
6. Petrenko V. F. *Psihosemantika iskusstva* [Psychosemantics of art]. M. MAKS Press. 2014. 320 p.
7. Saurov Yu. A. *Voprosy metodologii i sodержanie fizicheskogo smysla v obuchenii* [Questions of methodology and content of physical meaning in training] // *Uchebnaya fizika – Educational physics*. 2018. No. 2. Pp. 47–63.
8. Saurov Yu. A. *Problemy sovremennogo poznaniya cheloveka v mire* [Problems of modern human cognition to the world] / Yu. A. Saurov, N. A. Nizovskikh // *Voprosy psichologii – Question of psychology*. 2015. No. 1. Pp. 159–161.
9. Saurov Yu. A. *Recenziya na knigu V. F. Petrenko "Psihosemantika iskusstva"* [Review of the book by V. F. Petrenko "Psychosemantics art"] / Yu. A. Saurov, N. A. Nizovskikh // *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. M. MAKS Press. 2016. Vol. 37. No. 1. Pp. 142–144.
10. Smirnov A. V. *Soznanie. Logika. Yazyk. Kul'tura. Smysl* [Consciousness. Logic. Language. Culture. Sense]. M. Languages of Slavic culture. 2015. 712 p.
11. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical knowledge]. M. Progress-Tradiciya. 2000. 744 p.
12. Shpet G. G. *Istoriya kak problema logiki: Kriticheskie i metodologicheskie issledovaniya. Chast' vtoraya. Arhivnye materialy* [History as a problem of logic: Critical and methodological research. Part two. Archived materials] / ed. - comp. T. G. Shchedrin. M. ; SPb. Universitetskaya kniga (University book). 2016. 728 p.

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 1 (135) (2020)**

16+

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 29.04.2020 г.
Дата выхода в свет 24.07.2020 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 21,0. Тираж 200 экз. Заказ № 6313.

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