

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2021

4 (142)

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

№ 4 (142)

Киров
2021

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, ORCID: 0000-0002-2706-3904;

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

Ю. П. Зинченко, д-р психол. наук, проф., академик 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. Ретюньских, 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. Счастливецова, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

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

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

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

Р. Jelescu, д-р хабилитат психологии, проф., Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (Молдова, г. Кишинев); ORCID: 0000-0002-3535-0524;

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

№ 4 (142)

Kirov
2021

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);

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician 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. Galitskykh, 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. Kutyrav, 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); ORCID: 0000-0002-3535-0524;

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

ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

«У науки не может быть периферии»	9
---	---

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Власова О. А.</i> Дискуссии об историзме в горизонте классики, «анти-», «пост-» и «мета» истории.....	11
<i>Демченко О. Н.</i> Христианство в секулярном обществе: перспективы эволюции.....	19
<i>Коковин И. С.</i> Рецепция политических понятий европейского Просвещения в России XVIII столетия.....	27
<i>Коромыслов В. В.</i> Подход к пониманию свободы с позиции конкретно-всеобщей теории развития.....	34
<i>Мавляутдинов И. С., Шафигуллина Л. Ш.</i> Рациональность религиозной веры как потенциальный источник интеллектуальной добродетели: опыт философской интерпретации мусульманского вероучения	46
<i>Демидова М. В.</i> Социальность: понятие и методология исследования.....	55
<i>Изрина С. О.</i> Феномен андрогинии в кино- и телеискусстве XX–XXI вв.....	62
<i>Токсанбаев А. К.</i> Экуменизм: история и современность	69

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Калюга М. А.</i> Применение когнитивной лингвистики при объяснении употребления иностранных предлогов.....	79
<i>Татарина М. Н.</i> Иноязычное образование как методический феномен и его эмоционально-ценностный компонент.....	88
<i>Васильева А. В.</i> Типологизация интерактивного обучения на основе метода «Ряд информационных критериев» (РИК).....	99
<i>Баталова Ю. А.</i> Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества общего образования как основа методической деятельности опорной школы	110

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Мосунова Л. А.</i> Чтение как средство коммуникации в эпоху глобализации	119
<i>Лосый Е., Сеницару Л.</i> Особенности межличностных отношений и эмоциональных переживаний в супружеских парах в зависимости от стажа семейной жизни.....	129

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Бельтюкова О. В., Втюрина Т. А., Кириллова Е. П., Низовских Н. А.</i> Психологическое благополучие и социальная успешность личности в условиях современных вызовов: итоги международного форума	140
--	-----

*Помелов В. Б. Выдающиеся российские просветители
Лаврентий Горка и Феофан Прокопович 146*

КНИЖНЫЙ МИР

*Патрушева Л. К. Десятитомное собрание сочинений профессора В. Б. Помелова
по истории педагогики и образования 157*

CONTENTS

FROM THE EDITOR-IN-CHIEF

"Science cannot have a periphery"	9
---	---

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Vlasova O. A.</i> Discussions about historicism in the horizon of classics, "anti-", "post-" and "meta" history	11
<i>Demchenko O. N.</i> Christianity in a Secular Society: Perspectives of Evolution	19
<i>Kokovin I. S.</i> Reception of political concepts of the European Enlightenment in Russia of the XVIII century	27
<i>Koromyuslov V. V.</i> An approach to understanding freedom from the perspective of a concrete universal theory of development.....	34
<i>Mavlyautdinov I. S., Shafigullina L. S.</i> Rationality of Religious Faith as a potential source intellectual virtue: the experience of philosophical interpretation of the Muslim creed	46
<i>Demidova M. V.</i> Sociality: the concept and methodology of research	55
<i>Izrina S. O.</i> The phenomenon of androgyny in cinema and television art of the XX–XXI centuries	62
<i>Toksanbayev A. K.</i> Ecumenism: History and Modernity	69

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Kalyuga M. A.</i> Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions	79
<i>Tatarinova M. N.</i> Foreign language education as a methodological phenomenon and its emotional and value component	88
<i>Vasilyeva A. V.</i> Typologization of interactive learning based on the method "A number of informational criteria" (NIC)	99
<i>Batalova Yu. A.</i> The identification potential of the regional system for assessing the quality of general education as the basis of the methodological activity of the support school	110

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Mosunova L. A.</i> Reading as a means of communication in the era of globalization.....	119
<i>Losy E., Sinitsaru L.</i> Features of interpersonal relationships and emotional experiences in married couples depending on the length of family life.....	129

SCIENTIFIC LIFE

<i>Beltyukova O. V., Vtyurina T. A., Kirillova E. P., Nizovskikh N. A.</i> Psychological well-being and social success of the individual in the context of modern challenges: results of the international forum.....	140
---	-----

Pomelov V. B. Outstanding Russian educators
Lavrenty Gorka and Feofan Prokopovich 146

BOOK WORLD

Patrusheva L. K. Ten-volume collection of works by Professor V. B. Pomelov
on the history of pedagogy and education..... 157

ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Дорогие читатели!

В 2021 г. «Вестник Вятского государственного университета» отметил свое 25-летие. В связи с этим событием председатель редакционного совета журнала, доктор исторических наук, профессор, президент ВятГУ Валерий Теодорович Юнгблюд дал интервью, в котором рассказал об истории, текущем развитии и перспективах журнала.



«У науки не может быть периферии»

История научного журнала «Вестник Вятского государственного университета» началась 25 лет назад в Вятском государственном педагогическом университете, позднее Вятском государственном гуманитарном университете. Задуманное как площадка, где могли публиковать статьи ученые вуза, издание являлось, скорее, научно-методическим сборником, охватывающим все представленные в университете научные направления.

С 1998 г. «Вестник» стал неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности Валерия Теодоровича Юнгблюда, длительное время являвшегося его главным редактором.

– Журнал прошел в своем развитии несколько этапов. Он эволюционировал в логике специализации. Сегодня «Вестник ВятГУ» посвящен философии, педагогике и психологии; главным редактором является доктор психологических наук Нина Аркадьевна Низовских. Еще один гуманитарный блок выделился в «Вестник гуманитарного образования»: там публикуются работы по истории, филологии и культурологии. Оба издания входят в список журналов, которые Всероссийская аттестационная комиссия (ВАК) рекомендует для апробации материалов, вошедших в представленные к защите кандидатские и докторские диссертации.

Включение журналов в реестр изданий ВАК уже само по себе является показателем их высокого научного статуса и всероссийской значимости. По шести названным научным направлениям опубликованные достижения ученых ВятГУ, благодаря подписке и представленности номеров на сайте университета и на различных научных платформах в сети интернет, видят повсюду – и в России, и за рубежом. Ученые всех без исключения высших учебных заведений и научных учреждений, входящих в системы РАН и РАО, могут познакомиться с ними в любой момент. Это, без сомнения, важно и значимо.

Говоря о деятельности в качестве главного редактора «Вестника гуманитарного образования», а также научного руководителя начинающих ученых, В. Т. Юнгблюд подчеркнул:

– Аспиранты ВятГУ свои первые публикации делают, как правило, именно у нас, что позволяет им познакомиться с результатами собственных исследований российских коллег. Возможность сделать это именно там, где начинается научная биография, поистине символична и, без преувеличения, бесценна.

Рассуждая о том, что может считаться показателем успеха журнала, Валерий Теодорович отметил:

– У научного журнала существует единственный критерий успешности: вписан он в научный контекст своей отрасли знания или нет. Если ученые работают в рамках научной повестки приоритетных направлений развития науки в Российской Федерации, значит, журнал качественный.

Определяя миссию издательской деятельности университета, мы исходим из того, что у науки периферии быть не может. Если научная статья содержит новое знание, посвящена открытию, представляющему существенный интерес для конкретной отрасли знаний или для науки в целом, то она работает на имидж журнала. Чем больше таких статей, тем изда-

ние успешней. Новизна публикуемых материалов и репутация у коллег по научному цеху являются самыми объективными показателями того, что научное издание развивается в правильном направлении и соответствует своему предназначению.

Редакционные коллеги работают над тем, чтобы отбирать лучшие статьи, готовить их к печати в соответствии с международными стандартами, постоянно повышая качество номеров.

Сейчас в «Вестнике ВятГУ» и «Вестнике гуманитарного образования» публикуют работы ведущие ученые из самых разных регионов России, включая Москву и Санкт-Петербург. Есть и зарубежные материалы. Также широка и география читательской аудитории.

Развивая тему миссии журналов, В. Т. Юнгблюд сделал следующие акценты:

– Журнал, с одной стороны, является своеобразной витриной для презентации результатов научных исследований. Хороший журнал отбирает качественный материал, соответствующий сегодняшнему уровню состояния науки. Так он выполняет свою научную миссию.

Одновременно он служит дискуссионной площадкой. Если он виден в научном пространстве страны, если опубликованные работы находят свою целевую аудиторию от Владивостока до Калининграда, если по поводу этих работ высказываются коллеги в полемическом ключе, цитируют их и включают в научные обзоры, значит, журнал выполняет также миссию научной дискуссионной площадки.

Третьим компонентом миссии научного журнала я бы назвал популяризацию знаний. У журнала, помимо авторов, должны быть читатели. Таким образом, миссия научного журнала носит триединый характер.

Современные журналы Вятского государственного университета соответствуют высоким ожиданиям. А что впереди? Каковы планы развития «Вестника ВятГУ»? Отвечая на эти вопросы, В. Т. Юнгблюд сказал:

– Мы постоянно развиваемся. Если говорить о «Вестнике ВятГУ», я бы хотел видеть в нем специальные рубрики, соответствующие основным тенденциям стратегического развития системы образования России.

Образовательная политика сейчас перенасыщена разнонаправленными векторами. Хотелось бы, чтобы появлялось больше работ, посвященных философскому осмыслению современного этапа развития образования в России и мире, систематизирующих знания о конструировании современной образовательной среды, отражающих главные целевые ориентиры национальной образовательной стратегии. Выверенный научный анализ и философское обобщение обширного эмпирического материала позволят гармонизировать те самые «разнонаправленные векторы», о которых я сказал выше. Это важно для образовательных учреждений всех уровней, особенно для университетов, в том числе и для нашего.

Завершая разговор, Валерий Теодорович Юнгблюд коснулся роли издательской деятельности вуза в рамках программы «Приоритет-2030», ключевого для ВятГУ в ближайшие годы документа, формирующего направленность его развития:

– Стратегия ВятГУ в рамках программы «Приоритет-2030» содержит большой и очень важный психолого-педагогический блок. В нем заложены возможности для методологических, методических и знаниевых инноваций, которые могут позволить более рационально структурировать образовательный процесс, найти новые форматы обучения, помочь в отборе действительно актуального материала, радикально обновить образовательную среду. Уверен, что университет – это лучшее место для рождения новых идей. Без совместных усилий ученых университета и студентов в этом деле точно не обойтись.

Мы живем в эпоху инновационных прорывов. Они происходят постоянно, лавинообразно. По моим ощущениям, давление перемен будет только нарастать. Поэтому так важно не утратить темп, идти вровень со временем и генерировать новые идеи, которые позволяют поддерживать движение вперед, а еще лучше – быть источником этого движения.

Беседу провела Л. А. Сыччина, сотрудник пресс-службы ВятГУ
27.12.2021

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.043

Дискуссии об историзме в горизонте классики, «анти-», «пост-» и «мета» истории*

О. А. Власова

доктор философских наук, профессор кафедры истории философии,
Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0003-4881-3652. E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

Аннотация. Статья анализирует проблему историзма в контексте смены моделей исторического мировоззрения: от классики к «анти-», «пост-», «мета» истории. В работе используются новейшие отечественные и зарубежные источники, с опорой на которые концепт «историзм» рассматривается как концепт-путешественник, переходящий в различные науки и изменяющийся с течением времени. Уточняются смыслы понятия «историзм» в классической, неклассической и постнеклассической науке. Так историзм рассматривается в междисциплинарном и историческом контексте: в горизонтальных меж-научных и вертикальных временных связях.

Классический историзм анализируется в двух его смыслах: в широком – как временная связь истории и временная пространственность индивидуальности, в узком – как традиция немецкой историографии начала XX в. Показывается развитие историзма в широком и узком смыслах в различных гуманитарных науках: как общенаучного принципа гуманитаристики и как основания гуманитарной герменевтики. Анализируются сущность кризиса историзма и диалектическая пара «историзм – антиисторизм» как пара «телеологизм – релятивизм». Описываются теоретические и институциональные последствия кризиса историзма для гуманитарных наук.

Показана специфика историзма в постисторических и метаисторических исследованиях: в критике современного исторического мировоззрения, в новом прочтении истории и активном выводе на арену исторических отраслей: новой истории (литературы) и новой истории психологии. Обоснованы перспективы междисциплинарной контекстуализации историзма для гуманитарных наук. Сделан вывод о том, что исследование историзма в рамках основных конфигураций – классики, «анти-», «пост» истории, позволяет обратиться к фундаменту гуманитарных наук и их способам работы с собственной историей, а также по-новому оценить актуальные дискуссии о методологии гуманитаристики.

Ключевые слова: историзм, антиисторизм, междисциплинарность, гуманитарные науки, новая история, постистория, метаистория.

«Историзм»: концепт-путешественник

Во введении к недавно вышедшей коллективной монографии, посвященной историзму, Херман Паул и Адриан ван Вельдхёйзен справедливо замечают, что, несмотря на популярность соответствующей исследовательской тематики, междисциплинарные контексты историзма так и остаются практически не изученными. Историзму посвящено огромное количество статей, не один десяток книг, однако контекст его анализа до сих пор остается всецело историческим и, более того, привязанным к узко специальным исследованиям академической традиции XIX–XX вв. «Несмотря на широкое хождение историцизма как полемического термина, исследований, прослеживающих, как историцизм перемещался между дисциплинами, нациями или конфессиями, на удивление мало. В то время как понятия «рационализм», «психологизм» и «нигилизм» вместе со всем диапазоном злоупотреблений ими становились предметом обширных исследований, таких исследований об историзме просто не существует» [27, р. 3–4].

© Власова О. А., 2021

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 21-18-00174 «Историзм как парадигма гуманитарных наук».

Обзор традиционной и современной литературы, к сожалению, показывает справедливость этих неожиданных утверждений. Об историзме и историцизме написаны сотни статей, десятки книг. Однако, действительно, все они помещают его в контекст исторической науки (истории или философии истории) либо используют для обозначения узкой традиции немецкой мысли начала XX в. [14; 20]. В дискуссиях об антиистории его анализируют в отрицательной производной [15; 32], в последних работах по постмодернистской философии истории предпочитают не акцентировать эту терминологию и мыслить в других современных терминах [17; 18]. Отечественная традиция здесь идет в русле мировой [2; 6; 9].

Между тем во времена междисциплинаризации науки историзм может выступить одним из связующих терминов для гуманитарного поля, который соединит философию и историю, психологию и филологию, теорию культуры и политическую теорию. Диссертационные исследования унаследовали из советского прошлого фразу о методологии: «исследование опирается на общенаучные принципы: историзм...», однако часто это всего лишь магическая методологическая формула. Из неясного пережитка «диаматовского прошлого» историзм может стать продуктивным термином для настоящего, более того, он является таким продуктивным концептом, однако исследований, которые бы это показали, практически нет. То, что на это указывает в самых последних (хотя и единичных) западных работах, – не случайно.

Паул и ван Вельдхёйзен предлагают расценивать историзм как «переходящий концепт» (a travelling concept). Они заимствуют последний термин у теоретика культуры Мике Балл, которая в 1999 г. говорит о своеобразных «концептах-путешественниках». Эти концепты перемещаются в разные места – какие-то идут дальше, какие-то продвигаются совсем чуть-чуть, какие-то глубоко проникают в освоенные регионы, а какие-то кочуют по разным местам. Все они путешествуют «между дисциплинами, конкретными учеными, историческими периодами и географически не связанными академическими сообществами» [13, р. 22] (говорит она). Историзм, по мнению Паула и ван Вельдхёйзена, именно такой концепт, и было бы полезно посмотреть на «его путешествия по дисциплинам, странам и противоборствующим конфессиям» (например, из преимущественно протестантской интеллектуальной среды в католические учебники по философии)» [27, р. 5].

Контекстуализация историзма в рамках основных конфигураций разговора об истории – классики, «анти-», «пост-» и «мета» истории – позволит обратиться к основаниям гуманитарных наук и их способам работы с собственной историей. Это позволяет по-новому оценить все еще актуальные дискуссии о «новой» и «старой» методологии гуманитаристики.

Историзм как основание гуманитарных наук и его «анти» проблематизация

Трактовка историзма в рамках классической традиции более или менее непротиворечива. В широком смысле в рамках школы XIX в. историзм означал историческую ориентацию на конкретную временную пространственность индивидуальности [19, р. 130]. Эта историческая ориентация отличалась одновременно от философской, ориентированной на системность и вневременность, и естественнонаучной, нацеленной на эмпиричность и конкретность. По общему признанию исследователей, историзм в такой трактовке стал основанием исторической науки, способствовал ее институционализации, разработке ее методологии и теории. Особенно важным здесь стало представление о всеобъемлющей связности истории, поэтому историзм дополнялся теорией развития.

В этом классическом варианте историзм стал и одним из оснований тех гуманитарных наук, которые предполагали генетическое рассмотрение человека и культуры: философии, психологии, филологии, теории культуры, а позднее политической и социальной мысли. Именно в этой трактовке он закрепился как принцип историзма в системе методологических общенаучных принципов. В известном всем учебнике В. П. Кохановского с ориентацией на диалектическую картину мира историзм трактуется как «философский, диалектический принцип, являющийся методологическим выражением саморазвития действительности в плане его направленности по оси времени в виде целостного неразрывного единства таких состояний (временных периодов), как прошлое, настоящее и будущее» [3, с. 218]. В учебнике по философии науки под редакцией С. А. Лебедева историзм представляется уже в обновленной трактовке следующим образом: «Его смысл в том, что не могут существовать модели картин мира, свободные от идеологических, познавательных и телеологических влияний своей исторической эпохи» [10, с. 591]. Историзм активно обсуждается в рамках филологических исследований и теории литературы по формуле «историзм в произведениях...», а также в

языкознании, становится предметом работ по истории политической и социальной мысли, юриспруденции, археологии, библиотечному делу. Множество работ в отечественной традиции посвящено реализации принципа историзма в преподавании, причем не только гуманитарных, но и естественных наук.

В узком смысле классическая трактовка историзма связывается с традицией немецкой историографии начала XX в. и отождествляется с именами Ф. Майнеке, Э. Трельча, В. Дройзена. Необходимость трансформации историцистских оснований в те времена, как убедительно показывает Т. Пэддок, была связана с социально-политическими причинами и историческим обоснованием проекта Бисмарка [26]. Этот немецкий историзм отличался акцентированием уникальности культур и признанием необходимости развития человека. Кроме того, он развивался параллельно сходным трансформациям в естественных науках. Как подчеркивает Дж. Свитт, переосмысление историзма явилось общим методологическим поворотом того времени, заметным и в фундаментальной физике, и в истории [31]. Для этого поворота были характерны направленность на исследование уникальных конфигураций опыта на их собственных основаниях, а не систем в целом, отход от непрерывности и жесткого детерминизма, ориентация на релятивизм и уникальность.

Эта трактовка историзма закладывает основание для герменевтических исследований в гуманитарных науках. Связка «понимание уникальных феноменов на их собственных основаниях – воссоздание исторически уникальных систем» становится фундаментом исторического метода В. Дройзена [25]. Со времен А. Бека она ложится в основание герменевтики в теории литературы, а также благодаря В. Дильтею дает возможность понимающей интерпретации исторических феноменов в философии истории [21; 30]. Метод интерпретации – понимающей, структурной, впоследствии обращающейся к целостности феномена, – становится историцистским основанием гуманитарных наук. В неклассической филологии, философии, теории культуры историцистская по своей направленности герменевтика продвигает исследование уникальных конфигураций человеческого. Именно этот вариант историзма в конечном счете выступает основанием «научности» гуманитарных наук.

Однако ориентация на уникальность и такая опасная возможность релятивизма подрывает сами основания целостного исторического исследования. Историки, экономисты, философы очень рано, уже в конце XIX в., начинают говорить о «кризисе историзма». В теоретическом отношении он явился следствием отказа от веры в согласованность исторического процесса [19, р. 132–133]: стало понятно, что историческое исследование не столько показывает самобытность (европейской) культуры в ее специфическом развитии, сколько демонстрирует относительность культурных ценностей. Конец истории, кризис историзма, антиисторизм, провозглашенные в философии Ф. Ницше, в истории Э. Трельчем и прочих, стали выражением общих кризисных настроений культуры рубежа XIX–XX вв., и это настроение только усилилось в первой половине XX в.

Как указывают современные критики, в частности С. Тернер, слабость классической историцистской концепции состояла в возможности ее онтологического самоподрыва [32]. Признание развития как движущей силы обращало к релятивизму, и антиисторизм в своей онтологической концепции может быть интерпретирован как крайний релятивизм. Оппозиция «историзм – антиисторизм» в таком случае представляется как оппозиция «телеологизм – релятивизм». Поэтому, как справедливо подчеркивает Пол Кунц, антиисторизм не становится новой моделью, он всегда предполагается историзмом, а эти две ориентации находятся в диалектической связи [22].

Для гуманитарных наук антиисторицистские тенденции имели как теоретические, так и институциональные последствия. Если история как наука развилась, институализировалась благодаря историцистским тенденциям и практически ничего не потеряла в антиисторицистских спорах, то исторические отрасли гуманитаристики испытали на себе серьезные последствия деонтологизации в истории. Историзм классической науки первоначально мыслился как онтологическое основание «наук о жизни», которое могло бы гарантировать их научную объективность, сродни объективности естественных наук. Анти-историзм означал крах этого проекта и, следовательно, утрату историей философии, историей психологии, историей литературы, историей экономики и прочими историческими отраслями статуса пропедевтических, основополагающих или хотя бы важных. Особенно ярко эти тенденции были заметны в англосаксонской традиции, где позитивистские тенденции привели практически к отказу от исторических отраслей [7]. Эта институциональная антиисторицистская атака ак-

тивно началась в экономике в конце XIX в. как критика исторической школы экономики [34], она заметна в спорах об истории философии и философии, характерных для Франции и Германии начала XX в., в институциональном провале истории психологии и прочем. Возврат к этой проблеме и институциональная реабилитация исторических отраслей начинается только в последней трети XX в., с переосмыслением историцистских оснований науки.

«Пост-» и «мета» история: трансформации историзма

Историзм классической традиции, проблематизированный в диалектике «телеологизм – релятивизм» как концепт и область изучения, перешел и в постисторические исследования. Постистория не сняла и не отбросила проблем историзма, поскольку, отрицая классические формулировки историцистской проблематики, гуманитарные науки по-прежнему говорят о своих историцистских основаниях.

Формулировка «постистория» при этом обозначает состояние гуманитарных наук и мира после кризиса историзма, после утраты веры в согласованность истории и объективность ее прогресса, после погружения в тотальный релятивизм. Постистории не соответствует постисторизм, скорее, это состояние затяжного антиисторизма и релятивизма. При этом, что важно для исторических исследований, постистория есть состояние не отсутствия, а неверия в историзм.

Как подчеркивает Ж.-Ф. Лиотар, современная ему эпоха есть состояние недоверия к метанарративам, состояние отхода от представления о всеохватывающем, едином и согласованном историческом процессе [5]. Здесь больше нельзя ставить вопрос о кризисе историзма и конце истории, поскольку релятивизм антиисторизма исключает подобную постановку вопроса. Утрата истории и есть состояние постистории.

Постистория и постисторизм продолжают и радикализируют движение антиисторизма. Происходит то же, что и со всеми другими феноменами, которые мы видим в посткультуре: она не приносит ничего нового, не постулирует даже новое отрицание, только радикализируя старое. Ф. Анкерсмит, который метко усматривает классические корни современных установок культуры и науки и который не устает подчеркивать, что все «новые», «пост-» и «анти»истории современности есть лишь продолжение классической традиции, последовательно доказывает, что постмодернистская интерпретация истории есть лишь радикализация историзма и, добавим, предполагаемого историзмом антиисторизма. Анкерсмит называет составляющие постисторического мировоззрения: «Фрагментация исторического мира; деталь, которая больше не рассматривается как выражение бывшего целого; номиналистическая тенденция в отношении онтологии репрезентации – все эти постмодернистские взгляды уже представлены до постмодернизма в историзме. Историзм стоит посередине между спекулятивной философией истории и постмодернизмом» [1, с. 424].

В самой исторической науке радикальная деонтологизация истории приводит к отходу от большой истории к малой, от макро- к микроподходам [4; 8; 11]. Мы видим это во внимании к контексту, к жизни отдельных исторических личностей, к отдельным повседневным практикам культуры. Однако историцистская проблематизация не уходит с арены гуманитарных наук, она по-новому разворачивается в интеллектуальной истории и ее вариациях. Отсутствие историцистской онтологии не проходит бесследно для гуманитаристики, поэтому в критических работах тоска по историцистской модели интерпретации выражается в критике современного исторического мировоззрения, в новом прочтении истории и активном выводе на арену исторических отраслей, только теперь в их новом облике.

Одну из таких попыток мы видим в метаистории Х. Уайта, который, специально не обращаясь к концепту «историзма», тем не менее предлагает свое прочтение последствий деонтологизации истории и предельных антиисторичестских тенденций современности. Бич современного мира и исторической науки для него – гиперреализм и падение в иронию, неспособность современной истории стать посредником между реальностью и мифом. «Автор нигде не касается «кризиса» и того, как возрастающее осознанию исторической вариативности и многообразия может повлиять на сферу моральной достоверности. Скорее, для Уайта «кризис историзма» отмечает тот прискорбный факт, что в 1970-е гг., как и в конце XIX в., «академическая историография оказывается в тисках иронической перспективы» и не может развить продуктивного взаимодействия с воображаемым, надеждой и мифом» [27, р. 64], – подчеркивает Пол Херман и показывает, что метаистория Уайта как раз и есть попытка критической интерпретации и решения пресловутого «кризиса историзма». Тиски иронии не

позволяют гуманитарным наукам обратиться к прошлому и будущему, к идеалу, поскольку не работают с полем воображения и надежды, полностью оставаясь в рациональном поле иронии. Они не могут обратить свою интерпретацию к целостности и увидеть историческое целое культуры, возвыситься до уровня незыблемых моральных норм. Без воображаемого, по Уайту, невозможно развитие морального сознания, можно продолжить, невозможна историцистская и моральная онтология.

Невозможность возвращения к историзму и развития макроистории тем не менее не делает невозможными исторические проекты. И в 1990-е – 2000-е гг. мы видим развитие исторических отраслей в гуманитарных науках. Реализуя установки интеллектуальной истории, с ее вниманием к контексту, ориентацией на практики и личности, строят «новую» историческую методологию история литературы и психологии. «Новая история», обращаясь к литературному наследию, акцентирует контекст с выстраиванием интеллектуальных рядов и панорам, уделяя особое внимание политическому фону и властным отношениям, открывает новые незамеченные ранее агенты истории (маргинальные группы) и все теснее связывает историю с современностью [23]. Новая история психологии сохраняет контекст и пытается уйти от презентизма, переосмысляет старую концепцию прогресса, лишая современную психологию гегемонии по отношению к собственной истории [24; 33]. Благодаря развитию новых исторических отраслей гуманитарные науки обращаются к проблемам своей идентификации [12; 16; 29], возвращают себе исторические разделы, институализируют свои «истории» в университетах, запускают новые журналы, общества, образовательные программы.

В целом, как мы видим, проблематика историзма не сходит с гуманитарной сцены, она не уходит вместе с антиисторицистской или постисторицистской ориентацией. Те проблемы, которые вовлекает установка историзма как основополагающая для гуманитарных наук, вновь артикулируются в новом поле. Они способствуют переосмыслению науками своей истории и, что более важно, развитию исторических отраслей, интенсификации исторического сознания гуманитарных наук.

Характеризуя обрисованную перспективу развития проблематизации историзма, можно сделать ряд обобщений:

1. Историзм можно, вслед за историками Херманом Паулом и Адрианом ван Вельдхёйзенем, расценивать как концепт-путешественник. Он может выступить одним из связующих терминов для гуманитарного поля, который соединяет философию и историю, психологию и филологию, теорию культуры и политическую теорию.

2. В рамках классической традиции историзм в широком смысле означает историческую ориентацию на конкретную временную пространственность индивидуальности и предполагает представление о всеобъемлющей связи истории. Он становится основанием гуманитарных наук, которые предполагали генетическое рассмотрение человека и культуры (философии, психологии, филологии, теории культуры, а позднее политической и социальной мысли). В узком смысле классическая трактовка историзма связывается с традицией немецкой историографии начала XX в., которая отличается акцентированием уникальности культур и признанием необходимости развития человека. Эта трактовка историзма закладывает основание для герменевтических исследований в гуманитарных науках.

3. Направленность на уникальность и возможность релятивизма подрывала сами основания целостного исторического исследования. Следствием этого стало раннее развитие «кризиса историзма». В теоретическом отношении кризис явился следствием отказа от веры в согласованность исторического процесса, антиисторизм не становится новой моделью, но всегда предполагается историзмом, а эти две ориентации находятся в диалектической связи. Для гуманитарных наук антиисторицистские тенденции имели как теоретические, так и институциональные последствия: утрата историей философии, историей психологии, историей литературы, историей экономики и прочими историческими отраслями статуса пропедевтических и основополагающих.

4. Историзм классической традиции, проблематизированный в диалектике «телеологизм – релятивизм» как концепт и область изучения, перешел в постисторические исследования. В критических работах тоска по историцистской модели интерпретации выражается в критике современного исторического мировоззрения (Х. Уайт), в новом прочтении истории и активном выводе на арену исторических отраслей: новой истории (литературы) и новой истории психологии. Благодаря развитию этих отраслей гуманитарные науки обращаются к проблемам своей идентификации.

5. Контекстуализация историзма в рамках основных конфигураций разговора об истории – классики, «анти-», «пост» истории – позволяет обратиться к основаниям гуманитарных наук и их способам работы с собственной историей, а также по-новому оценить актуальные дискуссии о «новой» и «старой» методологии гуманитаристики.

Список литературы

1. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 496 с.
2. Дёмин И. В. Философия истории в постметафизическом контексте. Самара : Самар. гуманитар. акад., 2015. 251 с.
3. Кохановский В. П. Философия и методология науки. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 576 с.
4. Кочесоков Р. Х. Постисторический фактор в современной исторической науке // Кавказология. 2018. № 2. С. 12–29.
5. Лиотар Ж.-Ф. Заметка о смысле «пост» / пер. А. В. Гараджи // Иностранная литература. 1994. № 1. С. 54–66.
6. Махлин В. Л. Историзм: (К истории понятия) // Литературоведческий журнал. 2013. № 33. С. 5–24.
7. Поннер К. Нищета историцизма. М. : Прогресс, 1993. 185 с.
8. Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. М. : Кругъ, 2011. 560 с.
9. Руткевич А. М. Наследие историзма // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2020. № 3. С. 36–70.
10. Философия науки / под ред. С. А. Лебедева. Изд. 5-е. М. : Академический проект, Альма Матер, 2007. 731 с.
11. Филюшкин А. И. Постмодернистский вызов и его влияние на современную теорию исторической науки // Топос. Философско-культурологический журнал. 2000. № 3. С. 67–78.
12. Ankersmit F. R. An Appeal from The New to The Old Historicists // History and Theory. 2003. Vol. 42. Pp. 253–270. DOI: 10.1111/1468-2303.00242.
13. Bal M. Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide. Toronto : University of Toronto Press, 2002. 432 p.
14. Beiser F. C. The German Historicist Tradition. Oxford; New York : Oxford University Press, 2011. 600 p.
15. Bevir M. Historicism and Critique // Philosophy of the Social Sciences. 2015. № 2. Pp. 227–245. DOI: 10.1177/0048393114531370.
16. Danziger K. Psychology and Its History // Theory & Psychology. 2013. № 6. Pp. 829–839. DOI: 10.1177/0959354313502746.
17. Grumley J. E. History and Totality: Radical Historicism from Hegel to Foucault. London; New York : Routledge, 1989. 241 p.
18. Hamilton P. Historicism. New York : Routledge, 1996. 226 p.
19. Iggers G. G. Historicism: The History and Meaning of the Term // Journal of the History of Ideas. 1995. № 1. Pp. 129–152.
20. Jaeger F., Rüsen J. Geschichte des Historismus: Eine Einführung. München : C. H. Beck, 1992. 239 p.
21. Kluback W. Wilhelm Dilthey's philosophy of history. New York : Columbia University Press, 1956. 118 p.
22. Kuntz P. G. The Dialectic of Historicism and Anti-Historicism // The Monist. 1969. № 4. Pp. 656–670. DOI: 10.5840/monist196953437.
23. Levinson M. Reflections on the New Historicism // European Romantic Review. 2012. № 3. Pp. 355–362. DOI: 10.1080/10509585.2012.674269.
24. Lovett B. J. The New History of Psychology: A Review and Critique // History of Psychology. 2006. № 1. Pp. 17–37. DOI: 10.1037/1093-4510.9.1.17.
25. Maclean M. J. Johann Gustav Droysen and the Development of Historical Hermeneutics // History and Theory. 1982. № 3. Pp. 347–365. DOI: 10.2307/2505095.
26. Paddock T. Rethinking Friedrich Meinecke's Historicism // Rethinking History. 2006. № 1. Pp. 95–108. DOI: 10.1080/13642520500474857.
27. Paul H. Hayden White and the Crisis of Historicism. *Re-Figuring Hayden White* / Eds. F. Ankersmit, E. Domanska & H. Kellner. Stanford : Stanford University Press, 2009. Pp. 54–73.
28. Paul H., Veldhuizen A. van. Introduction: Historicism as A Travelling Concept / Historicism as A Travelling Concept / Eds. H. Paul, A. van Veldhuizen. London, New York : Bloomsbury Academic, 2021. Pp. 1–12.
29. Robinson D. N. Historiography in Psychology: A Note on Ignorance // Theory & Psychology. 2013. № 6. Pp. 819–828. DOI: 10.1177/0959354313499426.
30. Rand C. G. Two Meanings of Historicism in the Writings of Dilthey, Troeltsch, and Meinecke // Journal of the History of Ideas. 1964. № 4. Pp. 503–518. DOI: 10.2307/2708183.
31. Sweet G. «Historismus» and Experimental Philosophy // The Modern Language Review. 1995. № 4. Pp. 944–954. DOI: 10.2307/3733068.
32. Turner S. Not So Radical Historicism // Philosophy of the Social Sciences. 2015. № 2. Pp. 246–257. DOI: 10.1177/0048393114531372.

33. Watrin J. P. The «New History of Psychology» and The Uses and Abuses of Dichotomies // Theory & Psychology. 2017. № 69–86. Pp. 69–86. DOI: 10.1177/0959354316685450.

34. Wittkau A. Historismus. Zur Geschichte des Begriffs und des Problems. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1992. 237 p.

Discussions about historicism in the horizon of classics, "anti-", "post-" and "meta" history

O. A. Vlasova

Doctor of Philosophy, professor of the Department of History of Philosophy,
Institute of Philosophy, St. Petersburg State University. Russia, St. Petersburg.
ORCID: 0000-0003-4881-3652. E-mail: o.a.vlasova@gmail.com

Abstract. The article analyzes the problem of historicism in the context of changing models of historical worldview: from classics to "anti-", "post-", "meta" history. The work uses the latest domestic and foreign sources, based on which the concept of "historicism" is considered as a concept traveler, passing into various sciences and changing over time. The meanings of the concept of "historicism" in classical, non-classical and post-non-classical science are clarified. This is how historicism is viewed in an interdisciplinary and historical context: in horizontal inter-scientific and vertical temporal connections.

Classical historicism is analyzed in its two senses: in the broad sense – as a temporal connection of history and the temporal spatiality of individuality, in the narrow sense – as a tradition of German historiography of the early XX century. The development of historicism in a broad and narrow sense in various humanities is shown: as a general scientific principle of humanitarianism and as the basis of humanitarian hermeneutics. The essence of the crisis of historicism and the dialectical pair "historicism – anti-historicism" as a pair of "teleologism – relativism" are analyzed. The theoretical and institutional consequences of the crisis of historicism for the humanities are described.

The specificity of historicism in posthistoric and metahistorical studies is shown: in the criticism of the modern historical worldview, in a new reading of history and active introduction to the arena of historical branches: new history (literature) and new history of psychology. The prospects of interdisciplinary contextualization of historicism for the humanities are substantiated. It is concluded that the study of historicism within the framework of the main configurations – classics, "anti-", "post" history, allows us to turn to the foundation of the humanities and their ways of working with their own history, as well as to re-evaluate the current discussions about the methodology of humanities.

Keywords: historicism, anti-historicism, interdisciplinarity, humanities, new history, posthistory, meta-history.

References

1. Ankersmith F. R. *Istoriya i tropologiya: vzlet i padenie metafory* [History and tropology: the rise and fall of metaphor]. M. Progress-Traditsiya (Progress-Tradition). 2003. 496 p.
2. Demin I. V. *Filosofiya istorii v postmetafizicheskom kontekste* [Philosophy of history in a post-metaphysical context]. Samara. Samara Humanitarian Academy. 2015. 251 p.
3. Kohanovskij V. P. *Filosofiya i metodologiya nauki* [Philosophy and methodology of science]. Rostov-on-Don. Phenix. 1999. 576 p.
4. Kochesokov R. H. *Postistoricheskij faktor v sovremennoj istoricheskoy nauke* [Posthistoric factor in modern historical science] // *Caucasus study – Kavkazologiya*. 2018. No. 2. Pp. 12–29.
5. Liotar Zh.-F. *Zametka o smyslah "post"* [A note on the meanings of "post"] / transl. by A. V. Garaji // *Inostrannaya literatura – Foreign literature*. 1994. No. 1. Pp. 54–66.
6. Mahlin V. L. *Istorizm: (K istorii ponyatiya)* [Historicism: (To the history of the concept)] // *Literaturovedcheskij zhurnal – Literary Journal*. 2013. No. 33. Pp. 5–24.
7. Popper K. *Nishcheta istoricizma* [Poverty of historicism]. M. Progress. 1993. 185 p.
8. Repina L. P. *Istoricheskaya nauka na rubezhe XX–XXI vv.: social'nye teorii i istoriograficheskaya praktika* [Historical science at the turn of the XX–XXI centuries: social theories and historiographical practice]. M. Krug (Circle). 2011. 560 p.
9. Rutkevich A. M. *Nasledie istorizma* [Heritage of historicism] // *Filosofiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki – Philosophy. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. No. 3. Pp. 36–70.
10. *Filosofiya nauki – Philosophy of Science* / ed. by S. A. Lebedev. Ed. 5th. M. Academic Project, Alma Mater. 2007. 731 p.
11. Filyushkin A. I. *Postmodernistskij vyzov i ego vliyanie na sovremennuyu teoriyu istoricheskoy nauki* [Postmodern challenge and its impact on the modern theory of historical science] // *Topos. Filosofskokul'turologicheskij zhurnal – Topos. Philosophical and cultural journal*. 2000. No. 3. Pp. 67–78.

12. *Ankersmit F. R.* An Appeal from The New to The Old Historicists // *History and Theory*. 2003. Vol. 42. Pp. 253–270. DOI: 10.1111/1468-2303.00242.
13. *Bal M.* Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide. Toronto : University of Toronto Press, 2002. 432 p.
14. *Beiser F. C.* The German Historicist Tradition. Oxford; New York : Oxford University Press, 2011. 600 p.
15. *Bevir M.* Historicism and Critique // *Philosophy of the Social Sciences*. 2015. № 2. Pp. 227–245. DOI: 10.1177/0048393114531370.
16. *Danziger K.* Psychology and Its History // *Theory & Psychology*. 2013. № 6. Pp. 829–839. DOI: 10.1177/0959354313502746.
17. *Grumley J. E.* History and Totality: Radical Historicism from Hegel to Foucault. London; New York : Routledge, 1989. 241 p.
18. *Hamilton P.* Historicism. New York : Routledge, 1996. 226 p.
19. *Iggers G. G.* Historicism: The History and Meaning of the Term // *Journal of the History of Ideas*. 1995. No. 1. Pp. 129–152.
20. *Jaeger F., Rüsen J.* Geschichte des Historismus: Eine Einführung. München : C. H. Beck, 1992. 239 p.
21. *Klubb W.* Wilhelm Dilthey's philosophy of history. New York : Columbia University Press, 1956. 118 p.
22. *Kuntz P. G.* The Dialectic of Historicism and Anti-Historicism // *The Monist*. 1969. No. 4. Pp. 656–670. DOI: 10.5840/monist196953437.
23. *Levinson M.* Reflections on the New Historicism // *European Romantic Review*. 2012. No. 3. Pp. 355–362. DOI: 10.1080/10509585.2012.674269.
24. *Lovett B. J.* The New History of Psychology: A Review and Critique // *History of Psychology*. 2006. No. 1. Pp. 17–37. DOI: 10.1037/1093-4510.9.1.17.
25. *Macleon M. J.* Johann Gustav Droysen and the Development of Historical Hermeneutics // *History and Theory*. 1982. No. 3. Pp. 347–365. DOI: 10.2307/2505095.
26. *Paddock T.* Rethinking Friedrich Meinecke's Historicism // *Rethinking History*. 2006. No. 1. Pp. 95–108. DOI: 10.1080/13642520500474857.
27. *Paul H.* Hayden White and the Crisis of Historicism. *Re-Figuring Hayden White* / eds. F. Ankersmit, E. Domanska & H. Kellner. Stanford : Stanford University Press, 2009. Pp. 54–73.
28. *Paul H., Veldhuizen A. van.* Introduction: Historicism as A Travelling Concept / *Historicism as A Travelling Concept* / eds. H. Paul, A. van Veldhuizen. London, New York : Bloomsbury Academic, 2021. Pp. 1–12.
29. *Pobinson D. N.* Historiography in Psychology: A Note on Ignorance // *Theory & Psychology*. 2013. No. 6. Pp. 819–828. DOI: 10.1177/0959354313499426.
30. *Rand C. G.* Two Meanings of Historicism in the Writings of Dilthey, Troeltsch, and Meinecke // *Journal of the History of Ideas*. 1964. No. 4. Pp. 503–518. DOI: 10.2307/2708183.
31. *Sweet G.* «Historismus» and Experimental Philosophy // *The Modern Language Review*. 1995. No. 4. Pp. 944–954. DOI: 10.2307/3733068.
32. *Turner S.* Not So Radical Historicism // *Philosophy of the Social Sciences*. 2015. No. 2. Pp. 246–257. DOI: 10.1177/0048393114531372.
33. *Watrin J. P.* The «New History of Psychology» and The Uses and Abuses of Dichotomies // *Theory & Psychology*. 2017. No. 69–86. Pp. 69–86. DOI: 10.1177/0959354316685450.
34. *Wittkau A.* Historismus. Zur Geschichte des Begriffs und des Problems. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1992. 237 p.

Христианство в секулярном обществе: перспективы эволюции

О. Н. Демченко

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, истории и иностранных языков,
Заполярный государственный университет им. Н. М. Федоровского.
Россия, г. Норильск. ORCID: 0000-0001-6472-8816. E-mail: demchon@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается современное положение христианской религии в контексте вызовов постиндустриального мира. Сегодня христианские церкви испытывают серьезный кризис, связанный с усиливающимся расхождением религиозных ценностей и запросов секуляризованного общества. В этих условиях перед христианством встают вопросы поиска нового соотношения религиозного и светского в общественной жизни, новых способов повышения адаптационной эффективности.

Целью исследования является анализ и оценка попыток христианских конфессий встроиться в современную культуру. Главное место в работе занимает анализ моделей поведения протестантизма, католицизма и православия в изменяющейся социальной действительности. Особое внимание уделяется либерализации морали, которая раскалывает не только различные христианские конфессии, но и весь христианский мир по нравственным вопросам. Показано, что в христианском сообществе существуют разнонаправленные векторы эволюции, представленные в альтернативных теологических проектах – традиционализме и модернизме. Выясняется, что наиболее радикальные формы пересмотра религиозной традиции имеют место в протестантизме, но они несут угрозу утраты конфессионального самосознания. Католическая церковь испытывает идейный кризис и пока еще не нашла теологический выход из сложившейся ситуации. Православие идет по пути умеренного обновления, сочетающего максимальную открытость проблемам современности и обязательное сохранение верности церковному Преданию.

Отмечается, что поиск путей развития христианства оказывается сопряженным с поиском выхода из современных глобальных кризисов. Делается вывод о том, что перспективы эволюции христианства в значительной степени зависят от поиска способов обновления его приспособительной стратегии, обеспечивающей достижение гибких и оптимальных форм сочетания традиционных и модернистских элементов.

Ключевые слова: христианство, секулярный, модернизм, традиционализм, либерализация морали, протестантизм, католицизм, православие.

В XXI в. христианство столкнулось с новыми вызовами исторической эпохи. Прогрессирующая секуляризация приводит к резкому сокращению числа прихожан и закрытию церквей, падению ее влияния на верующих [1; 13]. Индивидуализация и плюрализация религии размывает содержание христианской веры [12; 17]. Глобализация усиливает конкуренцию между религиями и подрывает исключительность христианского откровения. Набирающая обороты исламизация Европы несет прямую угрозу христианской идентичности. Идейный контекст современной культуры включает различные светские мировоззренческие альтернативы религии, с влиянием которых христианство не может не считаться. Ключевыми точками столкновения христианства и секулярного общества являются: гендерное равенство, женское священство, контрацепция, право женщины на аборт, искусственное оплодотворение (ЭКО), отношение к однополым бракам и сексуальным меньшинствам.

Увеличивается пропасть между христианскими ценностями и либеральными установками постиндустриального общества, прежде всего, в области моральных норм [2; 14; 19]. Возникновение этого конфликта связано с культурной революцией, которая носит антихристианский характер. На протяжении веков христианская религия обосновывала вечные ценности человеческого бытия и задавала средства их достижения. В наше время христианский моральный порядок перестал быть законом для миллионов жителей Запада. Потребительские установки составляют систему жизненных координат нынешних поколений, в которой уже нет места для трансцендентных идеалов. Образ Запада как христианской цивилизации разрушается на глазах [4, с. 32]. Яркой иллюстрацией этого процесса является протестное движение «Черные жизни имеют значение» в США, которое считает традиционное изображение Иисуса Христа проявлением «белого расизма». Об этом свидетельствует возникновение и

распространение в западных странах «гендерной идеологии», согласно которой человек сам выбирает биологический пол, а не имеет его от природы или от Бога. Наступление ультралиберальной идеологии определяет пересмотр традиционных представлений о семье, национальной, религиозной и культурной идентичности, значении религии в жизни общества. Оно порождает не только изменения в законодательстве (например, закон об однополых браках), но и приводит к переформатированию общественного сознания и мировоззренческому расколу общества [11].

Сегодня христианская мысль по-прежнему сталкивается с главным вопросом: как совместить необходимость сохранения религиозной традиции и включение христианства в систему современной культуры. С одной стороны, сущность христианства трансцендентна любой культуре. С другой стороны, христианство глубоко укоренено в истории. Церковь обязана осуществлять свое призвание – строить христианское общество посредством пастырского и социального служения. Конфликт между универсальным характером вероучения и требованием его связи с определенной культурой составляет внутренне присущее христианской религии противоречие. Поиск способов его разрешения порождает альтернативные теологические проекты.

Религиозный модернизм считает, что изменение христианской традиции возможно и необходимо, для того чтобы найти способ существования в современной действительности. Он черпает свои силы в противостоянии всякой ортодоксии и охранительным тенденциям. В этом случае опасность состоит в переходе той черты в ходе реформирования христианства, которая приводит к разрушению его догматических основ, его самоидентичности.

В свою очередь, религиозный традиционализм настаивает на верности христианской традиции, для которой секулярный мир представляет угрозу. Его представители выступают за восстановление исконных начал веры, доказывают вред светских идеологий, нередко отвержены политическим и культурным моделям прошлого. В своих крайних формах религиозный традиционализм смыкается с фундаментализмом, который не принимает резких социальных перемен. Опасность заключается в превращении христианства в маргинальную религию ввиду утраты связи с процессами развития общества.

Среди христианских конфессий наиболее активно по пути обновления идет протестантизм. В различных версиях радикального протестантского модернизма («теология смерти Бога» Т. Альтицера, «секулярная теология» Х. Кокса, «теология надежды» Ю. Мольтмана, «теология революции» Р. Шолла и другие) обосновывается необходимость освобождения от идеи потустороннего, абстрактного и умозрительного Бога и обращения к поиску и обнаружению посюстороннего «присутствия в мире» вечно живого Христа. Сторонники модернизма делают упор на открытости христианства земному миру, его обращенности к реальным проблемам человека. Их анализ проводится на языке библейских понятий, а практическое участие в борьбе против зла и несправедливости в мире провозглашается соответствующим подлинным социально-нравственным установкам Евангелия. Однако в конечном счете вместо спасения христианства протестантский теологический модернизм привел к политизации и этизации религии, разрушению христианского эксклюзивизма и нивелированию христианской веры [3, с. 94].

В конце XX – начале XXI вв. в качестве реакции на модернизм и светские формы изменения культуры в протестантизме происходит усиление фундаментализма. Теоретическую платформу фундаментализма составляют идеи религиозной исключительности и монополизации истины, буквалистского понимания Библии, дуалистического миропонимания (битва Бога и дьявола в истории), радикального отрицания разделения сакрального и мирского, неприятие принципов гуманизма и демократии. Средством преодоления кризиса цивилизации объявляется масштабная евангелизация жизни. Протестантский фундаментализм пустил глубокие корни в США, где широко представлен евангелическими движениями («Моральное большинство» Дж. Фолуэла, «Христианская коалиция» П. Робертсона, «Совет исследования семьи» и другие), оказывающими огромное влияние на политические процессы.

В последние десятилетия происходит значительный рост протестантских объединений. Глобализация оказалась выгодна протестантизму, так как предложила инструменты, которые обеспечили расширение сферы его влияния в мире. Взяв на вооружение сетевую форму организации религии и применяя новейшие информационные технологии, евангелические и харизматические мегацеркви (в первую очередь, пятидесятничество) теснят и выдавливают другие религии даже из регионов их традиционного распространения. Протестантское мис-

сионерство является одним из самых эффективных способов глобализации. Проповедники не скрывают, что хотят сделать мир единым, в основе которого должны лежать христианские ценности, демократия и рыночная экономика [18, с. 78]. В этом плане одним из крупных достижений протестантизма можно считать Южную Корею, где большинство населения этой некогда буддистской страны перешло в протестантизм.

В настоящее время в протестантском сообществе существуют серьезные разногласия в понимании приоритетов текущего момента – идти навстречу требованиям общества или придерживаться христианских ценностей. В ситуации выбора между этими альтернативами протестантизм все чаще следует за либеральным общественным мнением, за модой, политической конъюнктурой, стремясь стать удобной и комфортной религией для современного человека, заботящегося о земном, а не о вечном. Так, некоторые протестантские церкви (англиканские, епископальные, лютеранские) уже допускают рукоположение женщин в священнический сан и имеют женщин-епископов, благословляют однополые браки, разрешают лицам нетрадиционной сексуальной ориентации становиться священниками. Это один из многих примеров целенаправленного вытеснения из жизни современного общества христианских норм и замещения их либеральным стандартом. В перспективе это может привести к утрате конфессионального самосознания вплоть до полного его растворения в системе секулярных ценностей.

Обрести место в стремительно трансформирующейся действительности пытается и католицизм. Курс на обновление католицизма провозгласил II Ватиканский собор, который признал кризис церкви, а секулярный мир местом ее свидетельства и деятельности. Решения Собора определили ведущие векторы реформ: «антропологический поворот» в теологии; новую «евхаристическую еkkлесиологию»; литургическую реформу (богослужение на национальных языках); новое понимание пастырской роли духовенства, состоящей в служении людям, а не в осуществлении власти; пересмотр статуса мирян и усиление их роли в церковной жизни (концепция «апостолатов мирян»); диалог между религиозными традициями; принцип сотрудничества с государством при взаимной независимости и автономии церкви от государства [5].

Вместе с тем II Ватиканский собор не оправдал возложенных на него надежд. Обновление католицизма не привело к остановке процесса расцерковления и дехристианизации общества. Послесоборный этап показывает, что процесс реформирования оказался незавершенным. В период понтификата Папы Иоанна Павла II происходит «замораживание» модернизации католицизма и доктринальное закрепление достигнутых результатов. Консервативный курс продолжил и Папа Бенедикт XVI, для которого плюралистическая трактовка веры оказывается недопустимой, а секулярный «ценностный релятивизм» выступает одной из главных угроз церкви. Подтверждая верность традиционализму, он считает единственной защитой от СПИДа добрачное целомудрие и супружескую верность в браке.

Есть основания полагать, что, столкнувшись с углублением церковного кризиса, нынешний Папа Франциск начал поиск новой модели поведения церкви в современной действительности, которая не предусматривает пересмотр догматических постулатов христианства или их преобразование. Программу перестройки католицизма фундируют идеи возвращения в церковь миссионерского духа и выполнения решений II Ватиканского собора [15, с. 105]. Показательно, что энциклика Папы Франциска «Радость Евангелия» (2013) по смыслу и по духу напоминает решения II Ватиканского собора. Понтифик утверждает необходимость защиты ценности человеческой жизни «в современной экономике отчуждения и неравенства», осуждает «идолопоклонство перед деньгами и большим бизнесом», «тиранию капитализма».

В качестве первоочередной задачи выдвигается создание нового имиджа церкви – милосердной и сострадающей человеку. Ведь «Для Церкви выбор в пользу бедных – в первую очередь, богословская, а не культурная, социологическая, политическая или философская категория. Именно им Бог дарует свое первое милосердие» [11, с. 198]. Франциск личным примером утверждает необходимость соответствия образа жизни духовенства проповеди бедности. Его подход к служению церкви выражает провозглашенную им «революцию нежности» как альтернативу глобальному равнодушию и несправедливости, господствующим в современном мире.

Улучшение образа церкви увязывается с открытым обсуждением ее проблем. Франциск обещает покончить с сексуальным насилием и коррупцией в церкви. В отличие от своих предшественников, он отправляет в отставку и лишает сана епископов виновных в сокрытии или совершении преступлений. Вместе с тем, не отрицая негативных аспектов в жизни церк-

ви, Папа делает упор на демонстрации ее положительных сторон, проповедуя не только словами, но и своими действиями евангельские принципы. Когда Франциск оmyвает ноги заключенным в тюрьме, обнимает и целует больных, он тем самым проповедует исходные христианские ценности – милосердие, смирение, терпимость. Для конструирования и пропаганды нового образа церкви Ватикан активно применяет новейшие компьютерные технологии.

Другой важной задачей выступает изменение церковного управления, так как «чрезмерная централизация не облегчает, а усложняет жизнь Церкви и препятствует миссионерской динамике» [11, с. 53]. Франциск пытается внедрить принцип коллегиальности с целью достижения оптимального баланса между центром и поместными структурами, заявляет о необходимости изменения приходской организации церкви. В конечном счете реформа управления направлена на повышение ответственности духовенства и мирян за миссию церкви в современном обществе.

Еще один приоритетный вектор деятельности католической церкви продиктован назревшей потребностью поиска путей к единству христианских церквей и преодоления их разделения [11, с. 26]. В этом отношении прорывное значение имеет первая в истории встреча глав Ватикана Папы Франциска и Русской православной церкви Патриарха Кирилла в 2016 г. в Гаване. По ее итогам было принято Совместное заявление, в котором выражается единая позиция католицизма и православия на современные проблемы (христианские гонения в странах Ближнего Востока и Северной Африки, распространение секулярной идеологии, социальное служение церкви и другое).

Наиболее острыми для католицизма являются вопросы celibата и расторжения церковного брака. Невозможность вступать в брак удерживает многих потенциальных священников от принятия сана. В этом состоит главная причина кадрового кризиса католической церкви. Ведь за последние 50 лет количество католиков в мире возросло с 500 млн до 1 млрд 250 млн крещеных, а численность приходского духовенства осталась прежней – 433–415 тыс. священников. Что касается вопроса о разводе мирян, то для церкви уже сам развод является грехом, а повторное заключение брака – двойным грехом. Исследования показывают, что в вопросах половой морали католики все меньше придерживаются христианских норм [7; 8]. Даже такие форпосты консервативного католицизма, как Испания и Португалия, сдают свои позиции (узаконивают аборт, разрешают однополые браки и так далее). Ватикан подвергается беспрецедентному давлению со стороны либеральных кругов по вопросу половой морали. Несмотря на это, Синод епископов католической церкви в 2015 г. вновь подтвердил запрет на однополые браки. По сути дела, католическая церковь остается последним защитником традиционных ценностей семьи и брака в западном мире.

Представляется, что перспективы эволюции католицизма определяются способностью Ватикана разработать эффективную кризисную стратегию и консолидировать католическое сообщество, вступить в серьезный диалог с секулярным обществом о поиске нового соотношения либерализма и традиционализма при разработке ответов на глобальные угрозы нашего времени.

Современное православие придерживается позиции умеренного обновления, которая была сформулирована на Поместном соборе Русской православной церкви в 1971 г. Она состоит в признании и допустимости лишь тех изменений, которые не разрушают системные компоненты церковного организма и не отрицают основополагающие доктринальные принципы. Особый акцент православие делает на эволюционном и поэтапном процессе церковных реформ, их обязательном обеспечении санкцией общецерковного собора, осуществлении преобразований исключительно церковными инструментами. В 1961 г. православные церкви объявили о необходимости подготовки Всеправославного собора, на котором должны быть обсуждены вопросы трансформации вероучения и обрядности с учетом требований времени. Однако реализовать это решение до сих пор не удалось.

В догматическом плане осуществление потребности в обновлении усматривается православными мыслителями (митрополит Антоний (Блум), митрополит Иларион (Алфеев), епископ Каллист (Уэр) и другие) не столько в поиске новых методов истолкования вероисповедных положений, сколько в творческом возвращении к святоотеческому духовному наследию, которое признается актуальным в любую эпоху [9, с. 212]. При анализе проблем церковная мысль руководствуется «богословским принципом развития» – признания допустимости изменения в формулировках догматов вероучения при сохранении неприкосновенным их содержания. Сущностной чертой богословского творчества выступает максимальная открытость вызовам современной эпохи при неукоснительном сохранении верности Преданию церкви.

РПЦ считает, что свободное свидетельство и защиту ценностей православной традиции нельзя осуществить без включения церкви в процесс обсуждения и принятия решений по актуальным вопросам современности. В этой связи эпохальным событием для мирового православия следует признать «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» (2000). В этом документе получила обоснование официальная позиция церкви по широкому спектру насущных проблем жизни общества, которым дается духовно-нравственная оценка, укорененная в Священном Писании и Священном Предании. Методологическую основу православного анализа современного мира составляют установки еклесиоцентризма, христоцентризма и провиденциализма. Согласно православному видению исторического процесса, главной причиной общественных конфликтов являются морально-религиозные факторы, а их разрешение возможно лишь на пути духовного совершенствования. Исходным пунктом концепции выступает положение о «массовой апостасии» мира и торжестве идеологии антропоцентризма, которая делает греховного человека центром мироздания, что приводит к росту бездуховности и нравственному распаду общества. Отсюда делается вывод о необходимости новой христианизации общества.

Принципиальной новацией в социальном учении является отказ церкви от византийской традиции сакрализации власти и необходимости дистанцирования от любых государственных структур, политических доктрин и партий. Церковь впервые заявляет о границах лояльности по отношению к государству в случаях, когда власть принуждает верующих к отступлению от веры и совершению греховных деяний. В этой ситуации церковь оставляет за собой право на выражение своей критической позиции различными мирными способами [16, с. 54–55]. Признавая принцип отделения церкви от государства, РПЦ оправдывает свое вмешательство в мирскую жизнь необходимостью достижения исключительно духовных целей, сохранения нравственного здоровья общества. Однако такое понимание социального призвания церкви содержит опасность выхода за рамки решения только духовно-религиозных задач, роста клерикальных тенденций.

Православную доктрину характеризует патриотическая, социальная и гуманистическая направленность. Она выражается в защите общенациональных интересов, традиционных духовно-нравственных ценностей; раскрытии социальной миссии церкви как заботе о наиболее бедных и социально незащищенных слоях общества; призывах к диалогу и сотрудничеству представителей разных мировоззрений на благо общества; осуждении насилия и обосновании миротворчества и так далее. Обоснованная в концепции позиция «критической солидарности» по отношению к государству означает поворот РПЦ от властных институтов к обществу как главному объекту ее социального призвания. Таким образом, социальная концепция православия демонстрирует открытость церкви миру, ее стремление служить в мире и нести свою ответственность за судьбу мира.

В либерализации морали православие видит крайне опасную тенденцию к разрушению христианских нравственных ценностей. Она выражает наступление антирелигиозного, вульгарно-материалистического мировоззрения, которое отвергает нравственный идеал и абсолютизирует ценность индивидуальной свободы [10, с. 11]. Экспансия тотального секуляризма привела к демографическому кризису Европы, угрожает духовной унификацией человечества, порождает радикальный религиозный экстремизм. Выход состоит в сохранении религиозных ценностей как фактора стабильности и жизнеспособности общества, в отказе как от агрессивной секуляризации, так и от воинственного насаждения религии.

Признавая закономерный характер процесса глобализации, православная традиция отвергает попытки навязать западный либеральный стандарт в качестве универсального для всех стран и народов. Подлинным базисом новой мировой идентичности должен стать не набор приходящих индивидуалистических ценностей, а единая для мировых религий система вечных нравственных Абсолютов, общечеловеческих идеалов. Цивилизационный стандарт многополярного мира должен представлять собой органичный сплав ряда универсальных для всех принципов и ценностей национально-культурных традиций. Такого рода складывающаяся глобальная идентичность не разрушает существующие религиозно-культурные и цивилизационные спецификации, но, наоборот, призвана обеспечить их мирное сосуществование и взаимодействие [6].

Вместе с тем дискуссия о будущих ценностных ориентирах человечества не должна превращаться в войну на уничтожение. Православие призывает к совместной работе представителей религиозного и секулярного мировоззрений в деле создания подхода, учитываю-

шего как либеральную точку зрения, так позицию христианской традиции. В целом присущий православию традиционализм и консерватизм доминируют над модернизмом, определяют сложные и достаточно противоречивые формы реализации процесса реформирования церковной жизни в современных условиях.

Нужно подчеркнуть, что перед лицом исторических вызовов православный мир оказался в состоянии раскола. Из-за возникших разногласий в ходе подготовки документов РПЦ, наряду с Антиохийской, Грузинской и Болгарской православными церквями, отказалась участвовать во Всеправославном соборе на Крите в 2016 г. Основным является конфликт между Константинопольским и Московским Патриархатами, претендующими на статус лидера мирового православия. Константинопольская православная церковь – первая по чести в православном мире, а Русская православная церковь – крупнейшая по числу прихожан. Самым болезненным является вопрос о православной диаспоре. Константинополь считает, что имеет эксклюзивное право духовно окормлять православных верующих, которые находятся вдали от своих национальных церквей. Московский Патриархат усматривает в такой позиции проявление «восточного папизма». В 2018 г. Синод РПЦ принял решение о разрыве евхаристического общения с Константинополем в связи с его антиканоническими действиями в Украине.

Таким образом, особенности эволюции современного христианства определяются поиском способов совершенствования адаптационной эффективности в изменяющемся мире. По всей видимости, избегая радикализма, большинство христианских конфессий будет придерживаться позиции взвешенного прагматизма – попытается найти гибкое и мобильное сочетание исторической преемственности с постепенным обновлением форм выражения религиозной веры в современной культуре. В значительной степени от того, сумеет ли христианство в важных для общества делах, в своих привлекательных и убедительных ответах на злободневные проблемы жизни людей раскрыть значимость и смысл религиозных ценностей для современного человека и общества, во многом будет зависеть его дальнейшая эволюция.

Список литературы

1. Андреева Л. А., Смирнов М. Ю., Щербаков В. П. Процесс дехристианизации в Европейском Союзе // Современная Европа. 2018. № 5 (84). С. 120–130.
2. Барышникова В. В. Традиционные религиозные ценности в современных мультикультурных обществах // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2018. Т. 19. № 4. С. 255–261.
3. Боков Г. Е. Парадоксы «христианского атеизма». Некоторые особенности радикального протестантского теологического модернизма третьей четверти XX века // Религиоведение. 2017. № 4. С. 86–96.
4. Бьюкенен П. Смерть Запада. М. : АСТ, 2003. 444 с.
5. Второй Ватиканский Собор. Конституции. Декреты. Декларации. Брюссель : «Жизнь с Богом», 1992. 573 с.
6. Глобальные вызовы. Религия и секуляризм в современном мире // Всемирный Русский Народный Собор. URL: <https://vrns.ru/news/4178> (дата обращения: 14.08.2020).
7. Данненберг А. Н. Католическая церковь в постиндустриальном мире: тенденции и перспективы // Религиоведение. 2015. № 2. С. 12–22.
8. Журавлев Д. Трансформация гендерного дискурса в современном католицизме // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2018. Т. 36. № 2. С. 77–104.
9. Иларион, митрополит Волоколамский Православный взгляд на современные проблемы человечества в XXI веке // Вопросы философии. 2017. № 4. С. 8–12.
10. Каллист (Уэр), епископ Диоклийский Православная Церковь. М. : Изд-во ББИ, 2012. 376 с.
11. Лункин Р. Н., Филатов С. Б. Межконфессиональные различия в Европе и новые идеологические противостояния // Современная Европа. 2018. № 3 (82). С. 102–114.
12. Папа Римский Франциск Апостольское обращение «Радость Евангелия» (Evangelii gaudium). М. : Изд-во Францисканцев, 2014. 186 с.
13. Степанова Е. А. Постсекулярная религиозность: индивид versus институт // Религиоведение. 2015. № 3. С. 56–64.
14. Тернер Б. Религия в постсекулярном обществе // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. № 2 (30). С. 22–51.
15. Тихомиров А. Д. Кризис религиозности и либерализация половой морали в современной западной цивилизации // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 1. С. 104–118.
16. Филиппов Б. А. Папа Франциск, II Ватиканский собор и новая модель католической церкви // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История. История Русской православной церкви. 2016. № 1. С. 102–119.
17. Церковь и мир. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. М. : Даниловский благовестник, 2000. 192 с.

18. Beck U. A God of One's Own: Religion's Capacity for Peace and Potential for Violence. Cambridge : Polity Press, 2010. 231 p.

19. Martin D. Pentecostalism: The world their parish. Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2012. 216 p.

20. Halman L., van Ingen E. Secularization and Changing Moral Views. European Trends in Church Attendance and Views on Homosexuality, Divorce, Abortion and Euthanasia // European Sociological Review. 2015. № 31 (5). Pp. 616–627.

Christianity in a Secular Society: Perspectives of Evolution

O. N. Demchenko

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy, History and Foreign Languages, N. M. Fedorovsky Polar State University.
Russia, Norilsk. ORCID: 0000-0001-6472-8816. E-mail: demchon@yandex.ru

Abstract. The article examines the current situation of the Christian religion in the context of the challenges of the post-industrial world. Today, Christian churches are experiencing a serious crisis associated with the increasing divergence of religious values and the demands of a secularized society. In these conditions, Christianity faces the questions of finding a new correlation between the religious and the secular in public life, new ways to increase adaptive efficiency.

The purpose of the study is to analyze and evaluate the attempts of Christian denominations to integrate into modern culture. The main place in the work is occupied by the analysis of the behavior patterns of Protestantism, Catholicism and Orthodoxy in the changing social reality. Particular attention is paid to the liberalization of morality, which splits not only various Christian denominations, but also the entire Christian world on moral issues. It is shown that there are multidirectional vectors of evolution in the Christian community, represented in alternative theological projects – traditionalism and modernism. It turns out that the most radical forms of revision of religious tradition take place in Protestantism, but they pose a threat of loss of confessional identity. The Catholic Church is experiencing an ideological crisis and has not yet found a theological way out of this situation. Orthodoxy is following the path of moderate renewal, combining maximum openness to the problems of modernity and the obligatory preservation of fidelity to church Tradition.

It is noted that the search for ways to develop Christianity turns out to be associated with the search for a way out of modern global crises. It is concluded that the prospects for the evolution of Christianity largely depend on the search for ways to update its adaptive strategy, ensuring the achievement of flexible and optimal forms of combining traditional and modernist elements.

Keywords: christianity, secular, modernism, traditionalism, moral liberalization, Protestantism, Catholicism, Orthodoxy.

References

1. Andreeva L. A., Smirnov M. Yu., Shcherbakov V. P. Process dekhristianizacii v Evropejskom Soyuze [The process of de-Christianization in the European Union] // *Sovremennaya Evropa – Modern Europe*. 2018. No. 5 (84). Pp. 120–130.

2. Baryshnikova V. V. Tradicionnye religioznye cennosti v sovremennyh mul'tikul'turnyh obshchestvah [Traditional religious values in modern multicultural societies] // *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii – Herald of the Russian Christian Humanitarian Academy*. 2018. Vol. 19. No. 4. Pp. 255–261.

3. Bokov G. E. Paradoksy "hristianskogo ateizma". Nekotorye osobennosti radikal'nogo protestantskogo teologicheskogo modernizma tret'ej chetverti XX veka [Paradoxes of "Christian atheism". Some features of Radical Protestant Theological Modernism of the third quarter of the XX century] // *Religiovedenie – Religious studies*. 2017. No. 4. Pp. 86–96.

4. Buchanan P. *Smert' Zapada* [Death of the West]. M. AST. 2003. 444 p.

5. *Vtoroj Vatikanskij Sobor. Konstitucii. Dekrety. Deklaracii* – The Second Vatican Council. Constitution. Decrees. Declarations. Brussels. "Life with God". 1992. 573 p.

6. *Global'nye vyzovy. Religiya i sekulyarizm v sovremennom mire* – Global challenges. Religion and secularism in the modern world // *Russkij Narodnyj Sobor – World Russian People's Council*. Available at: <https://vrns.ru/news/4178> (date accessed: 08/14/2020).

7. Dannenberg A. N. *Katolicheskaya cerkov' v postindustrial'nom mire: tendencii i perspektivy* [The Catholic Church in the post-industrial world: trends and prospects] // *Religiovedenie – Religious Studies*. 2015. No. 2. Pp. 12–22.

8. Zhuravlev D. *Transformaciya gendernogo diskursa v sovremennom katolicizme* [Transformation of gender discourse in modern Catholicism] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, church in Russia and abroad. 2018. Vol. 36. No. 2. Pp. 77–104.

9. Hilarion, Metropolitan of Volokolamsk Pravoslavnyj vzglyad na sovremennye problemy chelovechestva v XXI veke [Orthodox view on modern problems of mankind in the XXI century] // *Voprosy filosofii* – Questions of Philosophy. 2017. No. 4. Pp. 8–12.
10. Kallistos (Ware), Bishop of Diocletian Pravoslavnyaya Cerkov' [Orthodox Church]. M. BBI Publishing House. 2012. 376 p.
11. Lunkin R. N., Filatov S. B. Mezkhkonnessional'nye razlichiya v Evrope i novye ideologicheskie protivostoyaniya [Interfaith differences in Europe and new ideological confrontations] // *Sovremennaya Evropa* – Modern Europe. 2018. No. 3 (82). Pp. 102–114.
12. Pope Francis Apostol'skoe obrashchenie "Radost' Evangeliiya" (*Evangelii gaudium*) [Apostolic address "The Joy of the Gospel" (*Evangelii gaudium*)]. M. Franciscan Publishing House. 2014. 186 p.
13. Stepanova E. A. Postsekulyarnaya religioznost': individ versus institut [Postsecular religiosity: individual versus institute] // *Religiovedenie* – Religious studies. 2015. No. 3. Pp. 56–64.
14. Terner B. *Religiya v postsekulyarnom obshchestve* [Religion in a post-secular society] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, church in Russia and abroad. 2012. No. 2 (30). Pp. 22–51.
15. Tihomirov A. D. *Krizis religioznosti i liberalizatsiya polovoj morali v sovremennoj zapadnoj civilizatsii* [The crisis of religiosity and the liberalization of sexual morality in modern Western civilization] // *Znanie. Ponimanie. Umenie* – Knowledge. Understanding. Ability. 2016. No. 1. Pp. 104–118.
16. Filippov B. A. *Papa Francisk, II Vatikanskiy sobor i novaya model' katolicheskoy cerkvi* [Pope Francis, the Second Vatican Council and the new model of the Catholic Church] // *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 2: Istoriya. Istoriya Russkoj pravoslavnoj cerkvi* – Herald of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities. Series 2: History. The history of the Russian Orthodox Church. 2016. No. 1. Pp. 102–119.
17. *Cerkov' i mir. Osnovy social'noj koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi* – The Church and the World. Fundamentals of the social concept of the Russian Orthodox Church. M. Danilovsky Evangelist. 2000. 192 p.
18. Beck U. *A God of One's Own: Religion's Capacity for Peace and Potential for Violence*. Cambridge : Polity Press, 2010. 231 p.
19. Martin D. *Pentecostalism: The world their parish*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd, 2012. 216 p.
20. Halman L., van Ingen E. *Secularization and Changing Moral Views. European Trends in Church Attendance and Views on Homosexuality, Divorce, Abortion and Euthanasia* // *European Sociological Review*. 2015. № 31 (5). Pp. 616–627.

Рецепция политических понятий европейского Просвещения в России XVIII столетия

И. С. Коковин

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук,
Новосибирский государственный университет экономики и управления. Россия, г. Новосибирск.
E-mail: Ivan.kokov80@gmail.com

Аннотация. Целью исследования является формирование философской мысли в России XVIII в. в процессе рецепции понятийного аппарата европейского Просвещения. Речь идет не о механическом перенесении на российскую почву продуктов европейской мысли, но о проблемах трансформации культурного пространства, которые описываются средствами историографии, истории философии и лингвистики. Исследователь опирается в данном случае на знания, полученные в ходе изучения текстов, принадлежащих философам, историками, лингвистам.

Ставится задача охарактеризовать отношения между реконструкцией языка политики эпохи Екатерины II и переводами французской художественной прозы, а также изменение смысловых контекстов бытования различных терминов. Были выяснены следующие аспекты проблемы реконструкции: представление советскими авторами рецепции философской мысли в виде простого переноса европейских идей на российскую почву; признание постсоветской научной общественностью факта недостаточности словесных средств выражения политических и философских идей русской литературной речью восемнадцатого столетия; наличие предпосылок для создания цельной междисциплинарной реконструкции процесса становления философской терминологии в России на протяжении XVIII в. Перспективы исследования заключаются в развитии аналитического аппарата новой историко-философской концепции.

Ключевые слова: реконструкция, российское Просвещение, язык политики, идеологемы, становление философии, продукты европейской мысли.

Значительную актуальность в настоящее время обретает проблема идентификации самобытности русской философии. Подход, описывающий любые учения в терминах «прото-марксистское – марксистское – немарксистское», «прогрессивное – реакционное» [7, с. 37], уступил место иным парадигмам и языкам описания. Процесс смещения смысловых и ценностных акцентов заставляет переосмыслить проблему национальной идентичности русской философии, выбора критериев идентификации (самоидентификации). На современном этапе вопрос может быть сформулирован так: «Русская философия или философия в России?» [18, с. 36]. И какой именно элемент философского дискурса является маркером национальной принадлежности?

Имеются как минимум два критерия для определения национальных философий. Первый состоит в использовании географического признака в совокупности с языком выражения в качестве определителя пределов семиосферы. По этому критерию выделяется древнеки-тайская, древнеиндийская, древнегреческая философии. Второй состоит в отнесении мыслителя к той или иной школе философии или традиции, в этом случае границы географического и границы языкового дискурса могут не совпадать.

В советский период среди историков и историков философии был популярен второй подход, когда мыслитель идентифицируется по отношению к традиции и институции, которую он представляет (школы или течения мысли) вне зависимости от национальной принадлежности и языка. Тогда российская (русскоязычная) философия представляет собой совокупность ответвлений и приложений («филиалов») инородной мысли [9, с. 75].

Общей чертой обоих подходов является внимание на речевых аспектах выражения смысла. Однако не всякая письменная речь способна передать абстрактное содержание философских понятий, концептов или теорий [4, с. 45]. Следует заметить, что проблема самоидентификации национальной философии генетически связана с ее периодизацией: какой именно исторический период можно считать отправной точкой истории русской философии? Обозначенная проблема не предполагает единственного варианта решения. Взгляды представи-

телей отечественной истории философии могут быть объединены в три большие группы. Одни исследователи полагают, что философская рефлексия появляется на Руси в период принятия христианства. Первыми памятниками являются «Изборник» и «Слово о законе и благодати» [9, с. 60]. По мнению других, временем рождения оригинальной философской мысли в России стала эпоха Петра [1, с. 55]. Третья группа исследователей полагает, что полноценная онтологическая и гносеологическая рефлексия появляется в России лишь в период второй четверти XIX столетия [20, с. 65]. Для большинства исследователей очевидно наличие связи между процессами трансформации языка и прогрессом абстрактного мышления [8, с. 110]. Последнее означает, что философское творчество становится возможным в России лишь благодаря понятийному оформлению новых предметов рефлексии, трансляции новых иноязычных терминов и созреванию социальной среды, представители которой были заинтересованы в результатах абстрактного мышления.

Подавляющее большинство исследователей полагают, что русская философия складывалась под непосредственным влиянием европейской теории [10]. Без этого культурного воздействия она либо не могла возникнуть, либо не была способна принять те формы, которые являются предметом современной истории отечественной мысли. Однако сам процесс трансформации культурной почвы, благодаря которому стал возможен факт трансляции результатов абстрактного мышления европейских философов, как правило, не попадал в пространство дискурса российских гуманитариев (историков, историков философии, лингвистов, литературоведов и прочих).

Рассмотрим литературу по проблеме рецепции абстрактной философской и политической терминологии российским культурным пространством XVIII столетия. Согласно нашей гипотезе – исследования представителей советского, а также постсоветского научного сообщества не содержат в себе цельной реконструкции рецепции западноевропейских философских понятий российской культурой XVIII в. [5]. Основной целью исследования является анализ процессов постижения отечественной научной общественностью специфики культурных трендов усвоения русской литературной речью иноязычных философских и политических понятий европейского Просвещения.

Основной тенденцией марксистского аналитического подхода в СССР было стремление к отождествлению всего массива культуры (искусство, философия, право) с идеологией господствующих классов [13]. Отдельным формам общественного сознания приписывалась функция легитимизации власти доминирующих социальных групп. Принимался постулат об универсальности пятичленной формационной схемы, согласно которой история всех обществ земного шара должна проходить одни и те же стадии, причем некоторые социумы могут проходить эти этапы с отставанием во времени.

По мнению историков-марксистов Е. Г. Плимака, Е. В. Анисимова, В. И. Буганова [3], XVIII-е столетие в России было периодом зрелости и частичного разложения феодальных отношений, российский абсолютизм петровской и екатерининской эпох «копировал» в своем экономическом и идеологическом отношении западноевропейский феодально-монархический тренд. Следовательно, возрастала потребность правящих кругов в естественно-правовых идеологемах, тождественных германским или французским [14, с. 135]. Не было сомнений в том, что российские интеллектуалы находились под непосредственным влиянием идеологии просвещенного абсолютизма или естественно-правовой теории. Однако сам механизм словесного оформления смыслов, как правило, находился вне границ дискурса советских марксистов. Исключением является подход Е. Г. Плимака, который занимался сопоставлением текстов аббата Рейналя и А. Н. Радищева. Плимак не отрицает факта влияния идей западноевропейского просвещения на сознание Радищева и подвергает критике подходы Д. С. Бабкина и Г. П. Макогоненко, связывавших генезис взглядов писателя с русским опытом крестьянской войны: «На основе достижений мировой просветительской мысли, идей «общественного договора» Руссо строится и обоснование законности революции» [10, с. 106]. Плимак также полагает, что Радищев пропагандирует пример Кромвеля. Анализируя феномен политических воззрений русского литератора, он прибегает к приему прямого сопоставления текстов аббата Рейналя и Радищева. В свое время еще американский ученый Лэнг констатировал факт прямого заимствования Радищевым идей Рейналя. По мнению советского историка, суждения Рейналя даны в «условном наклонении», в то время как в творениях русского просветителя это наклонение отсутствует [10, с. 107]. Плимак полагал, что Радищев оказался радикальнее французского автора и последовательнее призывал народ России к революции

[10, с. 60]. Обозначенная тенденция и отразилась во фразеологии, содержащейся в «Путешествии из Петербурга в Москву». Однако анализируя проблему вербального оформления революционной идеологии писателя, Плимак не исследовал феномен генезиса языковых форм, понятий и концептов.

Проблемы смысловых трансформаций и эволюции языковых средств попадают в сферу исследовательских интересов отечественных ученых во многом благодаря усилиям представителей семиотического направления в литературоведении (Ю. М. Лотман, Б. Ф. Егоров [12]).

Подлинный всплеск интереса к феномену речевого оформления идеологических процессов начинается в 1990-е гг. Одним из известных постсоветских исследователей литературы XVIII в. являлся В. Д. Рак. Основным предметом его аналитического интереса был процесс перевода французских текстов на язык русской культуры. Рассматривая проблему трансляции текстов Вольтера и других французских просветителей отечественными авторами, он констатирует факт недостаточности языковых средств, следствием этого зачастую было тяготение переводчиков одного и того же иноязычного текста к плагиату [16, с. 174].

Рак сопоставляет фрагменты франкоязычного текста и русскоязычного перевода, это открыло новые возможности для изучения процесса выбора смысловых коррелятов иноязычных терминов русским культурным пространством. В то же время российский исследователь не стремился к созданию истории переводов, охватывающей все восемнадцатое столетие. Мы считаем, что такая работа могла бы открыть значительные перспективы понимания проблем рецепции философских терминов отечественной семиосферы.

В начале 90-х гг. в России возрастает интерес к заимствованию русской культурой иноязычных терминов, относящихся к сфере быденной жизни личности.

Значительный интерес в контексте заявленной темы представляет собой работа О. М. Гончаровой «Власть традиции и «Новая Россия» в литературном сознании второй половины XVIII в.». В сфере интересов исследователя находится соотношение новых и старых культурных элементов в процессе становления абстрактного мышления российской культурной элиты. Автор анализирует проблему формирования просветительской прозы в России, фиксируя противоречия феномена выражения философских идей на языке русской поэзии и прозы. При этом О. М. Гончарова склонна проводить прямую аналогию между процессами формирования философского романа на Западе и в России. Центральной тенденцией литературы того периода была иллюстративность, когда философские концепты излагались при помощи описания жизненной ситуации. Автор не видит разницы между творчеством представителей западноевропейского классицизма и русских писателей. Основным культурным трендом эпохи было стремление к использованию визуально воспринимаемой вымышленной ситуации для иллюстрации определенного философского концепта [6, с. 136].

По мнению О. М. Гончаровой, зримость и очевидность факта активно использовались французскими энциклопедистами XVIII в. [6, с. 136]. Ярким выразителем обозначенной западноевропейской тенденции на русской почве был Радищев, который, опираясь на эстетический опыт предшественников, «конгениально использовал и реализовал философию факта, создав в «Путешествии», например, своеобразный «портрет» русской культуры» [6, с. 135]. Однако конкретно-образный язык повествования зачастую мешает воспринимать основную идею произведения [6, с. 135].

Фиксируя основную тенденцию нововременного мышления, О. М. Гончарова цитирует фрагменты теории восприятия Гегеля [6, с. 137]. Она согласна с теми представителями современной философии, которые считают, что язык описания тождественен языку объяснения и что отличительной чертой философской прозы является рефлексивный характер [6, с. 137]. Исследователь полагает, что философская проза должна содержать в себе элементы языковой рефлексии и что опыт индивидуального осмысления факта («предмет вторичной художественной упорядоченности») является признаком философской рефлексии. Радищев оценивается ею как философствующий писатель, познавший и выразивший истину на конкретно-образном языке [6, с. 137].

Она позиционирует текст Радищева как содержащий гносеологические концепты истинного и ложного, но не реконструирует связь между теорией познания Радищева и «философией факта». Очевидно, что в западноевропейской прозе такая взаимосвязь существовала. И действительно, процесс становления философской рефлексии начинается там, где человек «перестает мыслить картинками» (убирает предметные референции из своего сознания) [6, с. 145]. Однако в России XVIII столетия само существование теории познания является историографической проблемой, предполагающей несколько вариантов решения.

В западноевропейском культурном пространстве периода становления философского знания предшествовал этап формирования понятийного инструментария, который и стал предметом многих историко-философских исследований. В работе Гончаровой также содержится анализ проблемы словесного оформления идей Радищева. По ее мнению, уровень его абстрактного мышления был значительно выше представлений его современников об обществе [6, с. 160]. Однако более высокий стандарт рефлексии требует специфического терминологического инструментария. Гончарова пишет: «Так за философскими конструкциями художественных построений Радищева открывается нам и иной смысловой уровень его произведений, на уровне семиотики, зафиксированный прежде всего в языке текстов, но не только в собственно лингвистическом аспекте, но и поэтическом» [6, с. 161]. Язык прозы писателя характеризуется как «архаичный» [6, с. 161]. Эта архаичность языка Радищева нашла выражение в тяготении к церковнославянской лексике. Факт наличия в текстах писателя церковнославянских оборотов привлекал внимание исследователей еще в период господства марксистской парадигмы. О. М. Гончарова полемизирует с А. И. Горшковым, утверждавшим, что в творчестве Радищева происходит отрыв славянизмов от церковной идеологии и наполнение их новым содержанием» [6, с. 168]. По мнению же О. М. Гончаровой, «невозможно оторвать символ от матрицы его архетипа, а слово – от его языковой семантики, от системы референций данного языка». Текст писателя должен породить «новую семантику» [6, с. 168].

Тем не менее исследователь не анализирует процесс формирования новой семантики средствами церковнославянского языка. Констатируется лишь сам факт создания Радищевым неологизмов, которые замаскированы под церковнославянизмы [6, с. 168]. О. М. Гончаровой не решается проблема выразительного потенциала церковнославянской речи, она не задается вопросом, могут ли идеологемы века просвещения быть выражены средствами архаичной лексики.

Одним из известных современных исследователей литературы эпохи Просвещения является И. Е. Баренбаум.

Значительный исследовательский интерес представляет рецепция элементов политической идеологии российской культурной средой. Ученый считает, что российская аристократия активно интересуется переводами текстов европейских политических теоретиков, что было связано с их стремлением создать сословно-представительную монархию в период правления Анны Иоанновны: «На вечерах Волынского читались политические и исторические сочинения, обсуждались проекты государственного переустройства. Сам Волынский не знал иностранных языков и, как пишет Орлов, он пользовался чужими переводами (Макиавелли, Юст Липсий, Боккалини, Бессель)» [2, с. 68]. Переводчиком политической литературы был А. Ф. Хрущев, который считал, что освоение смыслов, порожденных европейской политической мыслью, гораздо полезнее усвоения эстетических стандартов французского романа («Сочинение это будет полезнее книги Телемаковой» [2, с. 68]). Проблема перевода иноязычных политических текстов не представляла собой основного предмета научной рефлексии Баренбаума.

Анализируя трансляцию смыслов, заложенных в сочинении Франсуа Фенелона, И. Е. Баренбаум затрагивает проблему трансформации русского литературного языка, создавшей возможность перевода как художественных, так и политических произведений в России.

Ученый не был склонен детально анализировать процесс преобразования русской литературной речи. Он лишь констатирует факт неразвитости выразительных средств языка (что было также отмечено несколькими представителями российского Просвещения). По мнению автора, именно французский язык (знание его было более распространено, чем знание других европейских языков) сыграл роль образца семантических и грамматических средств преобразования церковнославянской речи и быденного языка в средство выражения смыслов науки и художественной литературы.

Побочным результатом переводческой деятельности явилось углубление идеологических трансформаций в политике, в результате чего сформировался новый тип секулярной идеологии [2, с. 439].

Автор признает, что русское Просвещение является рецепцией идей Монтескье, Руссо, Вольтера, энциклопедистов, труды которых переводили на русский литературный язык [2, с. 436]. Таким образом, в сфере исследовательских интересов И. Е. Баренбаума находятся преимущественно проблемы трансляции смыслов французской художественной литературы и естествознания. Однако процесс перевода политических и философских текстов не представляет специального предмета его аналитических изысканий.

Известным исследователем языка описания политических проблем в России является О. В. Хархордин, в своей работе «Основные понятия российской внешней политики» он анализирует процесс эволюции смыслового содержания термина «государство». Согласно его гипотезе, данное понятие обретает на русской почве иные коннотации, нежели в европейских (французском, английском, итальянском, немецком) языках. Ученый задается вопросом: «Что позволило нам допустить наличие почти мистической сущности под названием «государство», которую никто не видел, но в чье существование все верят так, что она воздействует подчас самым неумолимым образом на нашу жизнь?» [19, с. 14]. О. В. Хархордин использует метод сопоставления смыслового содержания понятия «государство» в русском и различных западноевропейских языках. По его мнению, история англоязычного термина *state* хорошо исследована в зарубежной литературе. Он обращается к эволюции русского термина «государство» [19, с. 14] и приходит к выводу, что современные коннотации понятия возникают лишь в позднем средневековье, а также в эпоху раннего Нового времени. Процесс эволюции понятия «государство» прошел в России и странах Западной Европы сходные этапы, однако значение термина насыщалось различным содержанием. Первоначально термин «государство» прилизительно соответствовал понятию «вотчина», то есть передаваемое по наследству имение, находившееся в частной собственности феодала. По мнению Хархордина, цари могли воспринимать свое царство как «государь-ство», как исключительное собственное владение, где все, включая собственность подданных, принадлежит лично царю [19, с. 26]. Распространение отношений вотчинного типа на всю территорию России происходит в 1613 г. в момент коронации Михаила Романова. Впервые в истории выстраивается личная связь между каждым подданным и царем: «Люди, занимавшиеся тем, что мы сегодня могли бы назвать «государственными делами», рассматривались и считали себя фактически управляющими «государевыми делами. Они, таким образом, воплощали в себе частицы персоны и статуса» [19, с. 26].

Коннотация понятия «государство» переносит ряд изменений. «В результате всех этих трансформаций слово «государство» стало обозначать, во-первых, свойство или качество бытия государем, то есть его достоинство и господство, присущее состоянию государь-ства, и, во-вторых, территорию его правления» [19, с. 26].

Рецепция элементов западноевропейской идеологии привела к радикальной трансформации смысла устоявшегося термина «государство». В начале восемнадцатого столетия Петр I воспринимает себя как чиновника на службе у народа, государство перестает описываться в терминах родовой вотчины, населенной слугами и холопами.

Идеологические реформы Екатерины II сближают значения понятий «отечество» и «государство». Власть царя обеспечивает благо подданных в государстве подобно тому, как власть отца опекает членов семьи [19, с. 40]. Другим распространенным значением термина было «страна, находящаяся под одним управлением» [19, с. 40]. Рецепция наследия Т. Гоббса приводит к появлению новой метафоры государства как механизма (что нашло свое отражение в текстах Радищева). Одновременно с этим представители властной элиты стремятся устранить различие между понятиями «государство» и «общество». Следствием этого стало смысловое обособление обоих терминов в последующий период.

Процесс противостояния власти и образованной элиты приводит к формированию нововременной триады «правитель – государство – подданные» [19, с. 43]. По мнению О. М. Хархордина, первый император России отделяет персону государя от государства, которым он правил, радикально настроенная элита раскалывает «государство – отечество» на общество, понимаемое как совокупность частных граждан, с одной стороны, и государство в узком смысле слова, понимаемое как механизм законной власти, с другой [19, с. 43].

Таким образом, автор исследования описывает процессы трансформации смыслов, не отрицая факт систематического влияния идеологии европейского Просвещения на российское культурное пространство. В то же время, сопоставляя значения русскоязычных и иноязычных понятий, ученый не склонен детально анализировать процесс усвоения значений политических терминов российской семиосферой.

Подводя итоги, можно кратко охарактеризовать основные тенденции реконструкции языка описания идеологических явлений в России эпохи Просвещения. Наибольший интерес (в контексте заявленной темы) представляют аналитические методы Д. Редина [17], так как он исследует процесс трансформации социокультурного контекста, порождающий пространство бытования терминов и наделяющий их новыми значениями. А также В. М. Круглова [11],

поскольку в сфере его исследовательских интересов находится адаптация иноязычных терминов (обозначавших различные эмоции) российским культурным пространством, в своей монографии он детально анализирует выстраивание синонимических рядов и создание семантических неологизмов. Подходы Д. А. Редина и В. М. Круглова обладают значительной методологической ценностью, однако проблема адаптации политической и философской терминологии (иноязычного происхождения) находится вне сферы их исследовательского курса. Наконец, укажем на И. Е. Баренбаума, который констатировал факт неподготовленности российской культурной почвы к восприятию смыслов, порожденных европейским семиотическим контекстом, и показал преобразование русского литературного языка благодаря механизмам калькирования и изобретения неологизмов.

Аналитические подходы О. Хархордина и И. Е. Баренбаума представляют значительную методологическую ценность. Однако задачи построения цельной реконструкции рецепции политических понятий требуют значительного расширения как предметной области (политическая теория), так и хронологических рамок исследования (весь XVIII в.).

Список литературы

1. *Артемяева Т. В.* От славного прошлого к светлому будущему. Философия истории и утопия в России эпохи Просвещения. СПб. : АЛЕТЕЙЯ, 2005. 496 с.
2. *Баренбаум И. Е.* Французская переводная книга в России в XVIII в. М. : Наука, 2006. 448 с.
3. *Буганов В. И.* Петр Великий и его время. М. : Наука, 1989. 192 с.
4. *Бугров К. Д., Киселев М. А.* Естественное право и добродетель. Интеграция европейского влияния в Российскую политическую культуру XVIII века. Екб. : Изд-во Уральского университета, 2016. 480 с.
5. *Васильева Е. Н.* Монтескье и Россия : автореферат дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 21 с.
6. *Гончарова О. М.* Власть традиции и «Новая Россия» в литературном сознании второй половины XVIII в. СПб. : РХГИ, 2004. 382 с.
7. *Дербов Л. А.* Общественно-политические и исторические взгляды Н. И. Новикова. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 1974. 363 с.
8. *Донских О. А.* Воля к достоинству. Новосибирск : Сова, 2007. 207 с.
9. *История философии в СССР* : в 4 т. Т. 2. М. : Наука, 1968. 591 с.
10. *Карякин Ю. Ф., Плимак Е. Г.* Запретная мысль обретает свободу. М. : Наука, 1966. 304 с.
11. *Круглов В. М.* Имена чувств в русском языке XVIII в. СПб. : Изд-во ИЛИ РАН, 1998. 110 с.
12. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начала XIX в.). Искусство. СПб., 2002. 400 с.
13. *Мавердин В. В.* Классовая борьба и общественно-политическая мысль в России в XVIII в. (1725–1773 гг.) : курс лекций. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1964. 194 с.
14. *Марасинова Е. Г.* Государственная идея в России в первой четверти XVIII в. (К истории формирования понятий и терминов) // Европейское Просвещение и цивилизация в России. М. : Наука, 2004. С. 129–160.
15. *Пантин И. К., Плимак Е. Г., Хорос В. Г.* Революционная традиция в России. М. : Мысль, 1986. 347 с.
16. *Рак В. Д.* Русские литературные сборники и периодические издания второй половины XVIII в. СПб. : Академический проект, 1998. 336 с.
17. *Редин Д. А.* Этюды по русской истории Нового времени (административный и социальный аспекты). Екб. : Изд-во Уральского университета. 248 с.
18. *Савчук В. В.* О ресурсе русской философии // Казус философии. СПб. : РХГА, 2012. 512 с.
19. *Хархордин О. В.* Основные понятия российской политики. М. : НЛО, 2011. 328 с.
20. *Шпет Г. Г.* Очерк развития Русской философии. Пг. : Госиздат, 1922. 815 с.

Reception of political concepts of the European Enlightenment in Russia of the XVIII century

I. S. Kokovin

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy and Humanities,
Novosibirsk State University of Economics and Management.
Russia, Novosibirsk. E-mail: Ivan.kokov80@gmail.com

Abstract. The aim of the research is the formation of philosophical thought in Russia of the XVIII century in the process of reception of the conceptual apparatus of the European Enlightenment. We are not talking about the mechanical transfer of the products of European thought to the Russian soil, but about the problems of transformation of cultural space, which are described by means of historiography, the history of philosophy

and linguistics. The researcher relies in this case on the knowledge gained during the study of texts belonging to philosophers, historians, linguists.

The task is to characterize the relationship between the reconstruction of the language of politics of the era of Catherine II and the translations of French fiction, as well as the change in the semantic contexts of the existence of various terms. The following aspects of the reconstruction problem were clarified: the presentation by Soviet authors of the reception of philosophical thought in the form of a simple transfer of European ideas to Russian soil; recognition by the post-Soviet scientific community of the fact of the insufficiency of verbal means of expressing political and philosophical ideas by the Russian literary speech of the eighteenth century; the existence of prerequisites for the creation of an integral interdisciplinary reconstruction of the process of formation of philosophical terminology in Russia during the XVIII century. The prospects of the research lie in the development of the analytical apparatus of a new historical and philosophical concept.

Keywords: reconstruction, Russian Enlightenment, the language of politics, ideologies, the formation of philosophy, products of European thought.

References

1. Artem'eva T. V. *Ot slavnogo proshlogo k svetlomu budushchemu. Filosofiya istorii i utopiya v Rossii epohi Prosveshcheniya* [From the glorious past to a bright future. Philosophy of History and utopia in Russia of the Enlightenment]. SPb. ALETEYA. 2005. 496 p.
2. Barenbaum I. E. *Francuzskaya perevodnaya kniga v Rossii v XVIII v.* [The French translated book in Russia in the XVIII century]. M. Nauka (Science). 2006. 448 p.
3. Baganov V. I. *Petr Velikij i ego vremena* [Peter the Great and his Time]. M. Nauka (Science). 1989. 192 p.
4. Bugrov K. D., Kiselev M. A. *Estestvennoe pravo i dobrodetel'. Integraciya evropejskogo vliyaniya v Rossijskuyu politicheskuyu kul'turu XVIII veka* [Natural law and virtue. Integration of European influence into the Russian political culture of the XVIII century]. EkB. Publishing House of the Ural University. 2016. 480 p.
5. Vasil'eva E. N. *Montesk'e i Rossiya : avtoreferat diss. ... kand. filol. nauk* [Montesquieu and Russia : abstract dis. ... PhD in Philology]. SPb. 2010. 21 p.
6. Goncharova O. M. *Vlast' tradicii i "Novaya Rossiya" v literaturnom soznanii vtoroj poloviny XVIII v* [The power of tradition and "New Russia" in the literary consciousness of the second half of the XVIII century]. SPb. RHGI. 2004. 382 p.
7. Derbov L. A. *Obshchestvenno-politicheskie i istoricheskie vzglyady N. I. Novikova* [Socio-political and historical views of N. I. Novikov]. Saratov. Publishing House of Saratov University. 1974. 363 p.
8. Donskih O. A. *Volya k dostoinstvu* [The will to dignity]. Novosibirsk. Sova. 2007. 207 p.
9. *Istoriya filosofii v SSSR : v 4 t. T. 2 – History of philosophy in the USSR : in 4 vols. Vol. 2.* M. Nauka (Science). 1968. 591 p.
10. Karyakin Yu. F., Plimak E. G. *Zapretnaya mysl' obretaet svobodu* [Forbidden thought finds freedom]. M. Nauka (Science). 1966. 304 p.
11. Kruglov V. M. *Imena chuvstv v russkom yazyke XVIII v.* [Names of feelings in the Russian language of the XVIII century]. SPb. Publishing House OR RAS. 1998. 110 p.
12. Lotman Yu. M. *Besedy o russkoj kul'ture. Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVIII – nachala XIX v.)* [Conversations about Russian culture. The life and traditions of the Russian nobility (XVIII – early XIX century)]. Art. SPb. 2002. 400 p.
13. Mavrodin V. V. *Klassovaya bor'ba i obshchestvenno-politicheskaya mysl' v Rossii v XVIII v. (1725–1773 gg.) : kurs lekcij* [Class struggle and socio-political thought in Russia in the XVIII century (1725–1773) : a course of lectures]. L. Leningrad University Publishing House. 1964. 194 p.
14. Marasinova E. G. *Gosudarstvennaya ideya v Rossii v pervoj chetverti XVIII v. (K istorii formirovaniya ponyatij i terminov)* [The State idea in Russia in the first quarter of the XVIII century (On the history of the formation of concepts and terms)] // *Evropejskoe Prosveshchenie i civilizaciya v Rossii – European Enlightenment and civilization in Russia.* M. Nauka (Science). 2004. Pp. 129–160.
15. Pantin I. K., Plimak E. G., Horos V. G. *Revolucionnaya tradiciya v Rossii* [Revolutionary tradition in Russia]. M. Mysl' (Thought). 1986. 347 p.
16. Rak V. D. *Russkie literaturnye sborniki i periodicheskie izdaniya vtoroj poloviny XVIII v.* [Russian literary collections and periodicals of the second half of the XVIII century]. SPb. Akademicheskij Proekt (Academic project). 1998. 336 p.
17. Redin D. A. *Etyudy po russkoj istorii Novogo vremeni (administrativnyj i social'nyj aspekty)* [Studies on the Russian history of Modern times (administrative and social aspects)]. EkB. Publishing House of the Ural University. 248 p.
18. Savchuk V. V. *O resurse russkoj filosofii* [About the resource of Russian philosophy] // *Kazus filosofii – Case of philosophy.* SPb. RHGA. 2012. 512 p.
19. Harhordin O. V. *Osnovnye ponyatiya rossijskoj politiki* [Basic concepts of Russian politics]. M. UFO. 2011. 328 p.
20. Shpet G. G. *Ocherk razvitiya Russkoj filosofii* [An essay on the development of Russian philosophy]. Pg. Gosizdat. 1922. 815 p.

Подход к пониманию свободы с позиции конкретно-всеобщей теории развития

В. В. Коромыслов

кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии,
Пермский государственный аграрно-технологический университет им. Д. Н. Прянишникова,
Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0001-6115-3631. E-mail: vvk79@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема наиболее фундаментальных оснований для анализа различных ситуаций и смыслов, связанных со свободой. Предлагаемое решение этой проблемы опирается на конкретно-всеобщую теорию развития и концепцию конкретно-всеобщего. Выводы конкретно-всеобщей теории развития позволяют связать объективный внутренний механизм, лежащий в основе той или иной сущностной силы человека, с динамикой взаимосвязей всеобщих моментов, аккумуляровавшихся в человеческой сущности по мере глобального развития. Всеобщие моменты, которые мы абстрагируем в виде категорий, организованы в человеческом бытии в виде определенных сторон и взаимосвязей, уникальное переплетение которых конструирует те или иные социальные ситуации и отражает их смыслы. В статье проводится исследование конкретных форм взаимосвязей между всеобщими моментами, определяющими те или иные аспекты свободы. В результате был выявлен категориальный каркас из всеобщих моментов, лежащий в основе свободы. Такой каркас неразрывно связан с особым и единичным содержанием, всегда наполнен конкретным содержанием исторических обстоятельств и жизненных ситуаций индивидов. В данной работе показано, как организованное таким образом конкретно-всеобщее определяет наиболее важные из ситуаций и смыслов, относящихся к проблеме свободы. Подход с позиции концепции конкретно-всеобщего позволяет сформулировать решение проблемы свободы воли, а также найти золотую середину между разумными ограничениями и излишними, свободой и ответственностью, выделить в понятии свободы наиболее конструктивное содержание, заключающееся в движении по пути ко все большему многообразию «конструктивных возможностей», по пути ко все большей свободе, сокращению разности потенциалов между индивидуальной и родовой, родовой и универсальной человеческой сущности.

Ключевые слова: свобода, свобода воли, духовная свобода, ответственность, конкретно-всеобщее, взаимосвязи в обществе, сущность человека, сущность морали.

Свобода – одна из самых главных человеческих ценностей. Однако до сих пор даже в научной среде встречаются крайне противоположные представления о ее природе. Одни недооценивают возможности свободной воли человека или даже считают ее лишь иллюзией, стереотипом, а другие ее абсолютизируют, не учитывая в полной мере данные наук. Одни делают акцент на необходимости борьбы с любыми проявлениями «власти», со всякой упорядоченностью, универсальностью, «диктатом разума и традиций», а другие – на необходимости разумных ограничений, на ответственности. А между тем от глубины понимания этой проблемы каждым зависят возможности достижения всеобщего комфорта и благополучия. Как найти золотую середину между разумными ограничениями и излишними, свободой и ответственностью? В чем найти фундаментальные основания для решения подобных проблем, связанных с необходимостью прояснения подлинного смысла свободы?

В предыдущих работах автора уже была изложена суть предлагаемого им подхода к исследованию сущностных сил человека, а также была продемонстрирована его эффективность в отношении анализа таких из них, как смысл жизни, ответственность, альтруизм и эгоизм. Тем не менее для ознакомления мы приведем здесь краткое описание его обоснования, опирающегося на конкретно-всеобщую теорию развития [2; 4; 13; 14; 18; 25 и др.] и концепцию конкретно-всеобщего [5; 10; 18 и др.].

Разработка конкретно-всеобщей теории развития велась пермской школой философии, начиная с 1970-х гг. на базе исследований соотношения высших и низших уровней организации материи. Основной задачей на этом этапе было решение «пограничных проблем» науки, возникающих на стыках физики и химии, химии и биологии, биологии и социальных наук. На следующем этапе была поставлена задача разработать конкретно-всеобщую теорию разви-

тия, выявляющую конкретные закономерности и механизмы перехода от низших к высшим уровням организации материи, тем самым делающую серьезный шаг в выяснении способа связи между всеобщим, особенным и единичным содержанием в процессе природного и социального развития. В 1990-е гг. эта теория приобрела стройный, современный ее вид, объединив результаты исследований в концепцию единого закономерного мирового процесса как закономерной последовательности ступеней развития. С тех пор продолжаются исследования преимущественно в отношении возможностей применения конкретно-всеобщего подхода к изучению особенностей развития общества и индивида.

В рамках этой теории было показано, что по мере развития материального обобщения взаимодействий с окружающим миром всеми субстратами всеобщее содержание мира аккумулируется во все более развитых его проявлениях, достигая наибольшего богатства и сложности в человеке, его сущности. Как отмечает В. В. Орлов, человек «“собран”, “сконструирован” из всеобщих моментов», объективных «категорий», они образуют каркас человеческой сущности [17, с. 3–12]. Он пишет: «Каждое из сущностных свойств человека представляет собой уникальный синтез всеобщих “категорий”, выраженных в особенном и индивидуальном содержании человека как конкретного живого существа» [16, с. 104].

Всеобщее, только будучи наполненным конкретным особенным и единичным содержанием, будучи конкретно-всеобщим, способно к порождению нового, уникального. Это новое содержание существует в конкретно-всеобщем в качестве «зачатка, тенденции» [16, с. 70].

Таким образом, возникновение и развитие сущностных сил человека происходит на фундаменте всеобщих сторон и моментов, аккумулировавшихся в человеческой сущности. В основе каждой сущностной силы человека лежит определенный механизм из особым образом структурированных между собой объективных прототипов категорий, которые, будучи наполненными конкретным содержанием самой жизни, представляют собой определенные стороны и взаимосвязи, конструирующие те или иные социальные ситуации и отражающие их смыслы. Так, изучение структуры конкретно-всеобщего, лежащей в основе нравственных сущностных сил человека, позволяет выявить глубинную *логику нравственности*, отражающую фундаментальные взаимосвязи в обществе. Задачей данного исследования мы видим выявление той структуры конкретно-всеобщего, что составляет объективный каркас, на котором выстраиваются все возможные аспекты свободы.

В отличие от других подобных исследований автора, в этой статье для удобства ее прочтения некоторые не имеющие важного значения элементы конструкции из «категорий», лежащих в основе рассматриваемых аспектов феномена свободы, не обозначаются.

Свобода – это в первую очередь *возможность* той или иной активности (*движение*), удовлетворения материальных и духовных потребностей, раскрытия своего плодотворного потенциала (*необходимая часть возможного*). Например, И. А. Гобозов отмечает: «свобода – это возможность проявлять свои физические и духовные потенции. Чем свободней человек, тем у него больше возможностей создавать материальные и духовные ценности, обогащать свой духовный мир. Иными словами, развивать в себе человеческое» [6, с. 70].

Реализующиеся человеком возможности заложены в *действительности*, которая определяет степень свободы, закладывает в последней содержание *необходимости*¹. Человек не произвольно реализует те или иные возможности, а руководствуется при этом обстоятельствами, исходит из собственной материальной и духовной организации. Несмотря на то, что случайность в поведении и мышлении индивида играет важную роль [23], на наш взгляд, она является лишь проявлением и дополнением необходимого. С диалектикой необходимого и случайного в поведении и мышлении человека связана проблема наличия у него свободной воли. Рассмотрение данной проблемы не является главной целью нашего исследования, в рамках статьи мы затронем ее лишь в общих чертах.

На наш взгляд, у той части представлений о наличии свободной воли у человека, которые не согласуются с научным принципом детерминизма, серьезных оснований среди современных научных данных нет. Интересными аргументами являются лишь попытки связать природу сознания с физическим вакуумом и его свойствами [19; 21 и др.]. Однако такие попытки натываются на серьезную критику на предмет редукционизма [7; 8]. Поэтому в целом

¹ Здесь и далее под необходимым и случайным понимается «социальная необходимость и случайность», смысл которых гораздо богаче по сравнению с их природными формами. Подробнее об этом можно ознакомиться в предыдущих работах автора по диалектике социальных форм необходимости и случайности.

можно согласиться с выводами Л. В. Максимова: «Тот очевидный факт, что индивид может самостоятельно принимать решения избирать способ действий в определенной ситуации, не говорит о том, что этот выбор совершается «свободно», то есть будто бы человеческое «Я» есть некая особая сущность, пребывающая вне мировой детерминации, не имеющая никаких – предустановленных или обретенных в социуме – ценностных установок... Принцип детерминизма – фундаментальная методологическая основа всякого объяснения (и вообще познания) мира – как материального, так и духовного, поэтому любая попытка найти какой-то разрыв, лагуну во всеобщей причинной связи может быть принята как достойная внимания гипотеза лишь при том условии, что она опирается на гораздо более серьезные доводы, нежели те, которые выдвигались прежде и на которых до сих пор фактически зиждется постулат о свободной воле» [15, с. 28].

В то же время остается открытым вопрос о природе свободы нашего выбора, способности принимать самостоятельные решения, которые интуитивно воспринимаются большинством как несомненные. Как отмечает М. А. Секацкая, «практически все участники современных дебатов о свободе воли согласны, что свободный поступок – это поступок на основании мотива... Спор идет о том, достаточно ли наличия мотива для того, чтобы присутствовала свобода воли, или необходима еще некая особая субъектная каузация. Или, если субъектная каузация не требуется, то годится ли всякий мотив, или нужен мотив, особым образом интегрированный в систему ценностей субъекта. Есть и другие требования к мотивам...» [20, с. 167]. Она обосновывает, что мотив является одновременно и причиной действия, однако вместе с этим она признает, что мотив может противопоставляться только внешней по отношению к телу человека, а не всей природной необходимости [20, с. 165–166].

Человек, действительно, не является пассивным элементом в цепочках детерминаций внешней среды, обстоятельства влияют на сознание, на выбор, но не предопределяют его. В этом смысле можно согласиться с позицией Н. М. Урманцева, что внешняя детерминация обстоятельствами не является жесткой, прямолинейно предопределяющей его поведение, и что наличие возможности делать нами свободный выбор связано со своеобразной «точкой бифуркации», со случайностью [23, с. 70–76]. Действительно, свобода выбора заключается в возможности отклонения от необходимости и в этом смысле в случайных проявлениях. Однако с нашей позиции все психофизиологические процессы во время принимаемых решений являются случайными лишь в относительном смысле, как формы проявления и дополнения необходимости. Выбор, с одной стороны, обусловлен обстоятельствами, исходит из особенностей материальной и духовной организации индивида, в этом смысле он несет в себе *необходимое* содержание. А с другой – он связан с относительной *случайностью*, относительной самостоятельностью мыслей, чувств, которые образуются как результат пересечения необходимых рядов событий, то есть противоречивости элементов прошлого опыта, а также противоречивости целей и реалий (*противоречия необходимой части возможного и сложившейся в данный момент действительности*).

Феномен свободы выбора заключается в том, что человек осознает свою способность возвышаться над обстоятельствами, над внешней детерминацией и низшими побуждениями своей животной основы, и благодаря критическому анализу ситуации, способностям взвешивать все за и против, переосмысливать, оценивать со всех сторон предыдущие проекты своих будущих решений, использует заложенную в его сознании относительную самостоятельность, случайность мысли, чтобы выразить свою волю.

Критерием свободы выбора выступает наличие среди альтернатив таких вариантов (доступных к реализации *возможностей*), которые способствуют достижению целей индивидуума, *необходимого* для него *содержания*. Чем более эти варианты оптимальны, эффективны в достижении необходимого для индивида, тем больше свободы в акте его выбора. Например, И. А. Гобозов связывает меру свободы индивидуума с возможностью принимать оптимальные в конкретных условиях решения на том основании, что она в конечном счете зависит от глубины познания законов объективного мира [6, с. 14].

В рамках конкретно-всеобщей теории развития обоснование творческой активности человека, его способности инициировать причинный ряд событий в собственных интересах происходит через анализ специфики единого закономерного мирового процесса [16, с. 93–107; 24; 25]. Так, сущность человека и его сознание здесь рассматриваются как результат длительного процесса «материального обобщения» всего многообразия качеств, сторон и ступеней по мере развития всего мира. Как пишет В. В. Орлов: «В человеке все свойства мате-

рии выражены в наивысшей, универсальной и концентрированной форме... Субстанциальность материи, ее «свойство» «быть причиной самой себя» получило концентрированное выражение в уникальной сущностной способности человека творить свое бытие и сущность» [16, с. 102].

Индивид, выбирая тот или иной стиль своей жизни, ту или иную линию своего поведения, вставая в то или иное практическое отношение к происходящему и так или иначе его воспринимая, тем самым постепенно формирует себя как личность, во многом сам закладывает в себе характер, ценности, установки, а значит, и является хозяином своей жизни. И чем более глубокого и разностороннего развития он достигает, тем больше возможностей он приобретает для выхода из самой сложной жизненной ситуации, преодоления всех трудностей и препятствий на своем жизненном пути.

Итак, горизонт *возможностей* человека задается *внешней* и *внутренней* ему *действительностью*. Человек, с одной стороны, реализует возможности природы, окружающей его действительности, а с другой – возможности собственного рода, возможности своей личности, возможности конкретного его состояния на данный момент. Человек не только противостоит окружающему его миру, но и, являясь, как бы мы ее ни называли, высшей ступенью развития материи или «проводником самоорганизации Универсума», «вектором универсальной эволюции», находится в единстве с ним [18, с. 212–239; 23, с. 73]. Возможности человека являются выражением и своеобразным продолжением возможностей природы, а возможности личности – выражением и продолжением возможностей среды, в которую она вовлечена. Поэтому, осуществляя свою деятельность, человек одновременно реализует возможности как собственного существа, так и соответствующие им возможности мира как целого. При этом возможности природы являются возможностями человека в той мере, в какой последние не выходят за рамки потенциала, заложенного в универсальной человеческой *сущности*. Как уже отмечалось, согласно конкретно-всеобщей теории развития человеческая сущность является результатом аккумуляции, материального обобщения опыта бесчисленных взаимодействий на всех этапах природного развития. Этим обосновывается богатство и универсальность ее содержания, возможность вмешиваться в любые причинные связи, а значит, и отсутствие принципиальных пределов ее потенциала [16, с. 96–108]. Однако, пожалуй, не стоит понимать этот вывод буквально, по крайней мере, какие бы логические обоснования этому мы ни находили, мы не можем знать об этом наверняка. Квантовая физика уже натолкнулась на серьезные трудности, связанные с эффектом наблюдателя, которые на данный момент кажутся непреодолимыми.

Таким образом, наивысшая степень свободного существования, свободного осуществления своей деятельности, выступающая неким эталоном свободы для человека, связана с тем потенциалом, что заложен в универсальной человеческой сущности. Человечество будет вечно устремлено к достижению этого ориентира, устранению всех препятствий и ограничений на пути реализации своих возможностей.

В понимании феномена свободы было бы неправильным исходить лишь из объективных для него оснований, важно также учитывать и его субъективную составляющую – ощущение свободы, духовную свободу. Свобода – это прежде всего отношение к своей деятельности как к свободной или нет. В то же время ощущения свободы, сколь бы они ни были иррациональны, в конечном счете имеют свои основания в действительности, являются производными от реализующихся законов и взаимосвязей [6] (*отражение действительности*).

В конкретной жизненной ситуации индивида далеко не все из его возможностей актуальны, важны [6, с. 15–16]. В первую очередь необходимо учитывать, что в той мере, в какой свобода у нас есть, мы ее не всегда ценим и часто даже не осознаем (состояние здоровья, возможности человеческого тела, разума, наличие минимальных условий, средств для существования и так далее). Мы начинаем осознавать меру нашей свободы, как правило, тогда, когда нам ее недостает. И только после периода, когда ее в чем-то не хватало, мы, быть может, временно начинаем ценить вновь или впервые обретенные возможности.

Другим аспектом, играющим важную роль в ощущении свободы, является сравнение собственных возможностей с возможностями других. Планка требований свободы повышается вместе с ростом возникающих в обществе возможностей и созданием условий по повышению их значимости. Так, для жителя первобытного общества не будет иметь значение отсутствие у него возможности получить в собственность земельный участок, а крестьянин Средневековья не будет воспринимать ограничением его свободы отсутствие свободы печати или

отсутствие возможности стать избранным правителем. Иначе говоря, для индивида в его ощущениях свободы не играют значительной роли те ограничения, которые являются непреодолимыми на данном этапе развития человеческой сущности, которые не противоречат реальным для него возможностям, развитым в человеке как родовом существе способностям и потребностям [6, с. 10–14]. Для того чтобы ограничения возможностей человека воспринимались им как недостаток свободы, сначала нужно осознать их необходимость, например, сопоставляя собственные возможности с возможностями других. Осознавая те способности, что развиты в родовой человеческой сущности как возможности каждого и формируя на этой основе свои цели и ориентиры, индивид воспринимает все препятствия на своем жизненном пути, все те условия, обстоятельства, которые ограничивают эти его возможности, как нечто противостоящее ему, отчуждающее его внутренние силы от него самого. И здесь возникает внутренний протест, чувство потребности свободы, недостатка возможностей самореализации и самоутверждения себя как полноценной личности. Так, ощущение свободы связано не со всем потенциалом универсальной человеческой сущности, а с отсутствием или особенностями реализации *необходимых* для индивида *возможностей*.

Как уже отмечалось, необходимое содержание индивидуума связано с особенностями его материальной и духовной организации (реализующихся в нем *взаимосвязей и законов*). На начальных этапах формирования личности любые ограничения *необходимых* для нее возможностей уже воспринимаются как ограничения ее свободы. Но по мере *развития* духовной зрелости личности происходит дифференциация *необходимого* по степени объективной значимости, осознание отличия между, с одной стороны, иррациональным, а порой деструктивным содержанием некоторых желаний и побуждений, а с другой – рационально выверенными потребностями. Так, представления о свободе и критериях оценки степени обладания ею, обогащаясь жизненным опытом, постепенно усложняются, наполняются содержанием ответственности [6, с. 6–10; 22].

В первую очередь происходит осознание взаимозависимости всех людей, их претензий обладать всей полнотой этого чувства свободы. *Необходимые возможности* индивидов при их реализации неизбежно пересекаются (*взаимодействие*, характеризующееся *противоречием*), и если не учитывать это обстоятельство, то свобода каждого будет сведена к минимуму претензиями на свободу остальных. Условия для реализации *необходимых возможностей* каждого во многом зависят от ответственности и разумности всех членов общества. Как отмечает И. А. Гобозов, полноценная свобода возможна только в обществе и достигается совместными усилиями людей [6, с. 8]. Так, путь познания приводит людей к пониманию недопустимости вседозволенности и эгоизма, а также необходимости компромиссных решений (*отрицание менее необходимой части возможного* для участников ситуации по отношению к более *необходимой*). Наиболее адекватный ситуации компромисс возможен на основе наиболее точного и глубокого *отражения* реализующихся *взаимосвязей и законов*.

Далее происходит осознание того, что отсутствие разумных самоограничений в настоящем приводит к сужению спектра возможностей в будущем, того, что в своей жизнедеятельности мы встаем в определенное практическое отношение к действительности, задействуя те или иные *взаимосвязи и законы*, отдаленные *следствия* реализации которых отличаются от изначальных, а потому часто путь к расширению возможностей лежит через жертвы настоящим и ближайшим.

Вместе с этим происходит осознание и того, что препятствия в реализации *необходимых* для нас *возможностей* могут находиться не только вне нас, в окружающей *действительности*, но и в нас самих, во *внутренней действительности*, нашей индивидуальной материальной и духовной организации. На пути достижения своих целей и выполнения задач человек сталкивается с трудностями, которые для него оказываются неразрешимы на данном этапе его индивидуального развития. Это может выражаться не только в неразвитых физических и интеллектуальных способностях, но и в сложившихся у него заблуждениях, вредных привычках, дурных наклонностях и так далее, которые препятствуют эффективному применению этих способностей. Человек порой сам создает себе проблемы или в силу своих недостатков имеет свойство их притягивать. Бездумное потакание своим слабостям, стиль жизни, выбирающий всегда лишь легкие пути самого удобного и приятного, дает индивиду ощущение свободы. Однако такую свободу – без понимания разумного – вряд ли можно назвать полноценной. Ведь в этом случае индивид не осознает, что он выбирает в качестве возможных и вполне вероятных последствий. Чем меньше разумных самоограничений, осторожности и

вдумчивого анализа при принятии решений, тем скорее и с большей вероятностью он испытывает на себе реализацию самых тяжелых из них.

Осознание этого обстоятельства создает стимул для самосовершенствования, преодоления ограниченности своего «я», расширения спектра своих возможностей и увеличения степени подготовленности к их реализации. Чтобы быть подлинно свободным, нужно развивать в себе навыки креативного, критически-пытливого и самокритичного мышления; осознавать свою ограниченность и стремиться выйти за ее рамки; быть готовым отказаться от всего привычного, от самых своих твердых убеждений, не выдерживающих столкновения с действительностью, преодолевать в себе предвзятость и лень [23, с. 77–82]. Глубокое познание самого себя, своих глубинных склонностей и побуждений, работа над недостатками своего характера, развитием интеллектуальных навыков и накопление жизненной мудрости не только уменьшают вероятность возникновения неприятностей в будущем, но и создают предпосылки для возникновения новых благоприятных возможностей.

Таким образом, не все из *необходимых* для личности *возможностей* ведут по пути расширения рамок свободы, уместно различать конструктивные и деструктивные возможности. Реализация первых ведет к открытию новых, ранее недоступных или увеличивает доступность уже имеющихся благоприятных для развития возможностей, а реализация вторых ведет к закрытию конструктивных возможностей или уменьшает их доступность, способствует развитию ситуации в разрушительном русле. То есть те и другие в конечном счете отличаются вероятностью (*мерой возможности*) создания благоприятных условий для жизни индивида и общества с учетом перспектив развития ситуации. Мера конструктивности возможностей зависит от особенностей реализации задействованных ими законов и взаимосвязей. Конечным критерием конструктивности возможностей является *необходимое* в отношении универсальной человеческой *сущности*, движение к раскрытию ее плодотворного потенциала².

Безусловно, даже научный анализ не позволяет точно просчитать вероятности благоприятного развития событий, что уж говорить об индивидууме в его конкретной жизненной ситуации. Однако развитие интеллектуальных способностей и углубление понимания реализующихся взаимосвязей и законов, наряду с уже существующими нравственными ориентирами, позволяет достаточно эффективно применять риск-менеджмент [3].

В то же время условия жизни личности, в которых нет места *случайному*, нет места для ошибок, просчетов, нельзя упустить *необходимые возможности*, позволить себе поступать не всегда рационально, – такие условия подавляют личность, перенапрягают ее жизненные силы, лишая чувства свободы.

Не все, а другие не всегда готовы жертвовать свободой настоящего ради свободы будущего, ради открывающихся перспектив. Далеко не всем удастся избавиться от своих вредных привычек и привязанностей. Человек остается человеком до тех пор, пока процесс его мышления не сводится к автоматизму исключительно рациональных вычислительных операций, не уподобляется действиям суперкомпьютера [23, с. 78–79] (к вопросу о трансгуманизме и постгуманизме). Поэтому одним из ключевых аспектов свободы является *возможность* распределения (*мера*) реализации *необходимых возможностей* во *времени* в соответствии с собственным состоянием (*форма*). Другими словами, возможность управления своим доступным временем, создания не жестких планов, но гибких проектов по его использованию. В определенном ракурсе развитие цифровых онлайн-технологий – это шаг в этом направлении и многие оценили их преимущества в периоды локдаунов, однако здесь речь идет о более широком контексте внешних ограничений обстоятельствами, в том числе связанными с эгоистическим поведением других людей и тоталитарным стилем управления.

То же самое можно сказать и о важности возможности управления наличными ресурсами (не говоря уже об их достаточности), однако данная проблема не является актуальной, поскольку удачно решается за счет современных технологий, применяемых в финансовой сфере (кредитная система, система электронных переводов и платежей, разнообразие финансовых активов, хеджирование рисков, система страхования). То есть коль уж путь к подлинной свободе невозможен без жертв в пользу реализации наиболее необходимых возможностей (здоровый образ жизни, самообразование, рациональное использование природных и финансовых ресурсов), то в обоих случаях речь идет о возможности самостоятельного выбора, *когда и в какой мере* жертвовать.

² Подробнее о градации социально-необходимого можно ознакомиться в предыдущих работах автора.

Развитие индивидов в тенденции приводит и к развитию родовой человеческой сущности, тем самым раздвигая рамки возможного для человека все ближе к потенциалу универсальной человеческой сущности. При этом препятствия, которые ранее были принципиально непреодолимы для личности (за исключением различных форм инвалидности, но в какой-то мере и в их случае), преодолеваются в развитии рода, например, в усовершенствовании общественного устройства, развитии духовной культуры или в создании и внедрении определенных технологий.

Безусловно, степень наличной свободы, спектр возможностей индивидуума различной степени доступности в их реализации во многом зависит и от грамотности проведения государственной политики, от эффективности встроенных в общество механизмов самоуправления, регуляции отношений в обществе, просвещения и воспитания личности. Поэтому *форма общественного устройства, порядки в обществе, его мораль должны выстраиваться на основе глубокого понимания (отражение) человеческой сущности, наиболее необходимого в отношении нее содержания*. В то же время, будучи слишком жесткой, она может зажимать личность в тиски обстоятельств, ограничивая не только возможности в ощущении свободы, но и возможности для раскрытия ее творческого потенциала. Таким образом, даже построенная на стимулах для поощрения реализации конструктивных возможностей форма общественного устройства, но не учитывающая важной роли *случайности*, может быть отвергнута людьми как не состоятельная. Совершенствование демократических институтов и механизмов позволяет двигаться по пути более гибкого и тонкого учета *диалектики необходимого и случайного содержания*, оперативно реагируя на изменение исторической ситуации.

С другой стороны, необходимо понимать, что демократия – это не панацея, сама по себе она не решит всех проблем, а многим из них, при недостаточно развитой духовной культуре общества, лишь потворствует. Культура, в которой свобода ставится выше всех остальных ценностей, снижает стимул к самосовершенствованию, развитию волевых качеств, необходимых для разумных самоограничений, нравственной дисциплины, движения по пути конструктивных возможностей, а также способствует развитию потребительского сознания, столь удобного, чтобы им манипулировать [9]. А в условиях демократических процедур это приводит, например, к расцвету популизма, мешает взвешенности и дальновидности проводимой государственной политики [6, с. 7]. Так, зависимость политиков всех уровней от избирательных циклов побуждает их принимать не глубоко продуманные решения с учетом долгосрочных перспектив, а ориентироваться на данные социологических опросов по представлениям и запросам граждан в тех или иных сферах единственно с целью повышения электорального рейтинга.

К чему это приводит, можно проследить, например, по неуклонному росту государственного долга практически всех демократически развитых стран. На данный момент у стран G7 он в среднем превышает 130 % ВВП [29] при норме до 30 % ВВП и максимальной планке, прописанной в Маастрихтских критериях (договоре о Европейском союзе) в 60 % ВВП. Откладывая решение долговой проблемы каждый раз «на завтра», создается ситуация в лучшем случае жестко ограниченных возможностей для решения других актуальных проблем в будущем, а в худшем – потерей финансовой независимости страны или краху всей мировой финансовой системы. Даже при значительно меньшем размере долга во время острой фазы долгового кризиса стран PIGS (Южной Европы) 2010–2013 гг. встал вопрос о существовании Еврозоны как единого экономического образования. Трудности с обслуживанием государственного долга далеко не редкое в мировой практике явление, однако в данном случае они возникают не на фоне бедности населения и необходимости срочных реформ (например, как это было на заре СССР или перед дефолтом России 1998 г.), а в условиях относительного благополучия, позволяющего вести более экономную финансовую политику.

Установки потребительского сознания, развивающие в людях склонность принимать желаемое и удобное за действительное, и связанная с ними недостаточная экономическая грамотность населения не способствуют решению такого рода проблем. В отношении нашей страны это можно заметить, например, по проблеме «нефтезависимости» российской экономики, сущность которой сводится к «голландской болезни». С одной стороны, приток нефтедолларов в 2000–2013 гг. приводил к более значительному росту уровня жизни граждан по сравнению с тем, что если бы тот же самый объем инвестиций шел бы не в сырьевые, а в высокотехнологичные отрасли. Но с другой – это приводило к высокой инфляции, безработице, финансовой нестабильности, завышенному курсу рубля, невыгодному для развития про-

мышленного производства и сельского хозяйства, а значит, и невозможности импортозамещения и так далее. После обрушения в 2014 г. цен на нефть и введения против России санкций создались благоприятные условия для излечения от «голландской болезни» и были введены меры для этого: «бюджетное правило», резко ограничивающее траты нефтяных доходов и откладывающее их в резерв; курс на импортозамещение; приоритет инвестиций в сырьевую инфраструктуру и высокие технологии. Понятно, что это решения, рассчитанные на долгосрочный эффект, такого рода инвестиции обычно окупаются лишь за десятки лет. При этом даже выход новых заводов на полную мощность, реализация новых технологий, по крайней мере, в ближайшие годы не дадут такого же эффекта в росте уровня жизни, как если бы нефтяные доходы в том же объеме поступали в бюджет и реинвестировались в добычу сырьевых материалов, а лишь смягчат шоки от падений цен на нефть. Однако оказалось ли готово к таким жертвам настоящим ради будущего сознание россиян, особенно молодого поколения, судящего о происходящих событиях по их изложению популистами?

Установки потребительского сознания сказываются и на коррупции. Мало кто знает, но даже в странах с самой развитой демократией в последние годы происходит бурный рост коррупции, размах которой «поражает воображение» ведущих экспертов из официальных органов Евросоюза [27], составляя сотни миллиардов евро, долларов, йен, и сказываясь на том, что в среднем 70–75 % населения этих государств считают, что коррупция в их стране или даже в правительстве их страны (как в случае с США) широко распространена [26; 27; 28].

Таким образом, важными условиями для эффективной работы демократических механизмов являются: развитая культура общества, отражающая *необходимое* в отношении универсальной человеческой *сущности содержание*; и высокий уровень экономической и политической грамотности населения (*отражение* актуальных *взаимосвязей* и *закономерностей* в этих сферах), которые позволят задавать верные ориентиры действующим политикам и увеличивать шансы на приход к власти наиболее компетентным из них.

Эффективность государственной политики не может не зависеть от межгосударственных связей и отношений. Идеал мирового порядка, при котором все государства получают максимум выгод и свобод, всем известен – это взаимоуважительное сотрудничество в целях всеобщего мира и благополучия. Он достигается благодаря взаимообогащению всех культур, обмену знаниями, технологиями, совместным проектам, целям и правилам по их достижению, сформулированным на основе всеобщего компромисса. Эти идеи легли в основу современного проекта глобализации. Однако существующее недоверие между странами, риски для безопасности с учетом непредсказуемости будущего, желания иметь геополитические и экономические преимущества внесли в реализацию этого проекта множество деструктивных моментов и по сути поделили весь мир на «своих», которым эти преимущества предоставляются (например, дешевые займы, доступ к экстренному предоставлению ликвидности, взаимные инвестиции, совместное использование технологий, свободный выход на рынки стран-союзников и так далее), и «чужих», у которых изымается и то, что было (санкции, сокращение экономических связей). В результате после достижения определенного пика международного сотрудничества тенденции глобализации развернулись вспять [11; 12]. Поэтому выходом в такой ситуации, на наш взгляд, может быть лишь духовное *развитие* человечества, движение в сторону все более глубокого познания (*отражение*) *необходимого содержания* в отношении универсальной человеческой *сущности*, обогащения этими знаниями всех культур, способствующее тому, что к власти во всем мире будут приходить люди, искренне желающие процветания всего человечества, проводящие грамотную политику в глобальных интересах, без создания искусственных преимуществ той или иной страны или того или иного союза стран.

Итак, ощущения свободы могут сильно отличаться от реальной динамики спектра возможностей и степени доступности их реализации, однако с повышением навыков профессионального анализа ситуации эти ощущения становятся все более адекватны реализующимся в этой ситуации законам и взаимосвязям (открывающим или закрывающим возможности в различной временной перспективе). По мере социальной зрелости личности они начинают определяться не только текущим моментом, но и включать в себя взгляд в будущее, оценку перспектив развития ситуации. Такие ожидания и предвкушения играют важную роль в субъективной составляющей свободы. Осознание того, что ты в чем-то ограничивая себя в настоящем, закладываешь лучшие перспективы для своего (или, к примеру, своих детей) будущего (получение образования; достижение показателей, связанных карьерным ростом, будущими доходами; инвестиции в будущее, в инфраструктуру, технологии, человеческий ка-

питал), переносит акцент в восприятии меры свободы с ограничений настоящего к возможностям будущего, создавая более устойчивое ощущение свободы. Точно так же и наоборот, осознание создания высоких рисков для будущего у зрелой личности лишь снизит ощущения свободы (использование кредита, несоблюдение назначенной диеты и так далее).

Таким образом, *развитие* индивида и общества, несмотря на сложность, противоречивость и даже драматичность этого процесса [6, с. 10–14], закономерно приводит ко все более глубокому пониманию *необходимого*, осознанию того факта, что наиболее эффективный путь к свободе, к расширению горизонта *возможностей* лежит через разумные самоограничения (*отрицание случайных возможностей* по отношению к конструктивному потенциалу индивидуальной, родовой и универсальной человеческой *сущности*) и использование знаний о *законах и взаимосвязях действительности*. Это сопровождается эволюцией содержания ощущений свободы, от возможности беспрепятственного удовлетворения любых своих потребностей и желаний до его соответствия движению по «пути свободы», соответствия динамике разности потенциалов между индивидуальной и родовой, родовой и универсальной человеческой сущности.

Наверное, необходимо признать, что волюнтаризм и произвол – это тоже стороны свободы, пусть и не те, что достойны стать гармонично дополняющей частью общечеловеческих ценностей. Свобода в этом смысле не является самоценной, она заключает в себе оба полюса, как положительный, так и отрицательный. Кто-то ценит в ней исключительно конструктивное содержание, но и много тех, для кого она важна целиком, во всей ее полноте нестесненно-го ничем выбора с непредсказуемыми последствиями. Для кого-то такой же ценностью является именно эта неопределенность [23]. Само ощущение риска, возможности неудачи, сама экстремальность ситуации тоже может быть привлекательна. Кем-то движет лишь тяга к новизне ощущений, новизне вокруг и сама возможность выиграть, несмотря на риски, рассматривается как притягательная.

На наш взгляд, ценность свободы в ее широком понимании состоит в ней лишь как необходимом, но недостаточном условии. Однако опасный путь, когда ее начинают рассматривать как самоценную, не только как необходимое условие, но и как достаточное, когда она рассматривается в отрыве от других общечеловеческих ценностей. Свобода необходима для воплощения в жизнь добра, любви, справедливости, прекрасного, для поисков истины, но без них она теряет всякий сколь бы то ни было глубокий смысл и ценность, лишается человечности [1, с. 120–121].

Исследование показало, что подлинной ценностью, имеющей фундаментальные основания для того, чтобы признаваться общечеловеческим идеалом, является возможность движения по пути ко все большему многообразию конструктивных возможностей, по «пути к свободе». Такую возможность необходимо расширять, создавать условия для повышения вероятности ее реализации каждым. И если в текущей жизни мы редко встречаем условия для ощущений независимости от обстоятельств, то искреннее всеобщее сознательное движение по таким образом понимаемому «пути к свободе» может сопровождаться ощущением полной свободы, подкрепленным стабильной основой. И это, наверное, и есть тот идеал свободного развития, который единственно достижим.

По ходу исследования различается сущность и проявления свободы. Сущность свободы понимается как объективная ситуация, связанная с горизонтом возможностей человека и со степенью доступности их реализации. Проявления свободы связываются с ощущениями свободы, которые, как показано, опираются на динамику изменений возможностей индивидуума и окружающего его общества, отражая ее с большей или меньшей точностью, в зависимости от степени его социальной зрелости и навыков профессионального анализа ситуации.

Таким образом, подход с позиции конкретно-всеобщей теории развития и концепции конкретно-всеобщего позволяет опираться на наиболее фундаментальные основания для анализа различных ситуаций и смыслов, связанных со свободой, а также позволяет выделить в этом понятии наиболее конструктивное содержание, заключающееся в движении по пути ко все большей свободе, углублении понимания и учете в своей деятельности диалектики возможного и действительного, необходимого и случайного в конкретных условиях исторических обстоятельств и жизненных ситуаций индивида.

Список литературы

1. *Артемов В. М.* Свобода в системе приоритетных ценностей современного образования // *Философия и общество*. 1998. № 5. С. 118–136.
2. *Барг О. А.* Философские проблемы химии: конкретно-всеобщий подход. Пермь : Пермский гос. ун-т, 2006. 165 с.
3. *Бессмертная О. П.* Риск как концепт социальной философии // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2016. № 3. С. 114–117.
4. *Васильева Т. С.* Перспективы человечества: тупики и магистраль развития // *Новые идеи в философии*. 1998. Вып. 7. С. 185–192.
5. *Вейнгольд Ю. Ю.* Всеобщее как целостность // *Проблема всеобщего в марксистской философии*. Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1982. С. 58–62.
6. *Гобозов И. А.* Свобода: иллюзия и действительность // *Философия и общество*. 2014. № 3 (75). С. 5–20.
7. *Дубровский Д. И.* Критический анализ теории сознания Пенроуза – Хамероффа. Ч. 1 // *Философия науки и техники*. 2017. № 1. Т. 22. С. 125–136. DOI: 10.21146/2413-9084-2017-22-1-125-136.
8. *Дубровский Д. И.* Критический анализ теории сознания Пенроуза – Хамероффа. Ч. 2 // *Философия науки и техники*. 2017. Т. 22. № 2. С. 89–102. DOI: 10.21146/2413-9084-2017-22-2-89-102.
9. *Евлямпиев И. И.* Актуальные уроки русского либерализма // *Вопросы философии*. 2015. № 6. С. 90–99.
10. *Ильенков Э. В.* Диалектическая логика: очерки истории и теории. Изд. 2-е. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
11. *Клепацкий Л. Н.* Деглобализация мировой системы // *Международная жизнь*. 2015. № 8. С. 25–45.
12. *Комолов О. О.* Деглобализация: новые тенденции и вызовы мировой экономике // *Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова*. 2021. Т. 18. № 2 (116). С. 34–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/2413-2829-2021-2-34-47>
13. *Корякин В. В.* К вопросу о конкретно-всеобщем понимании детерминизма // *Вестник Пермского университета*. Серия: Философия. Психология. Социология. 2006. № 11 (6). С. 10–26.
14. *Лоскутов Ю. В.* Субстанция морали // *Новые идеи в философии*. 2019. Вып. 6 (27). С. 93–106.
15. *Максимов Л. В.* О некоторых стереотипах теоретической этики // *Этическая мысль*. 2016. Т. 16. № 2. С. 20–33. DOI: 10.21146/2074-4870-2016-16-2-20-33.
16. *Орлов В. В.* История человеческого интеллекта. Ч. 3. Современный интеллект. Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 1999. 184 с.
17. *Орлов В. В.* Научная философия в начале XXI века // *Новые идеи в философии*. 2000. Вып. 9. С. 3–12.
18. *Орлов В. В.* Проблема системы категорий философии. Пермь : Изд-во Пермского гос. ун-та, 2012. 262 с.
19. *Панов А. Д.* Проблема сознания в фундаментальной физике. Технологическая сингулярность, теорема Пенроуза об искусственном интеллекте и квантовая природа сознания // *Метафизика*. 2013. № 3 (9). С. 142–188.
20. *Секацкая М. А.* Свобода воли и предсказуемость. Философский анализ современных исследований в нейронауке // *Вопросы философии*. 2016. № 3. С. 163–169.
21. *Соловьев Н. А.* Квантовая нейрофилософия и реабилитация картезианской модели сознания // *Журнал высшей нервной деятельности*. 2019. Т. 69. № 1. С. 120–129. DOI: 10.1134/S0044467719010106.
22. *Тульчинский Г. Л.* О природе свободы // *Вопросы философии*. 2006. № 4. С. 17–31.
23. *Урманцев Н. М.* Свобода общества и человека: аспекты самоорганизации // *Философия и общество*. 2007. № 4 (48). С. 68–82.
24. *Чернова Т. Г.* О соотношении свободы и необходимости // *Вестник Пермского университета*. Серия: Философия. Психология. Социология. 2014. № 2 (18). С. 20–24.
25. *Чернова Т. Г.* Свобода и ответственность как существенные силы человека // *Вестник Пермского университета*. Серия: Философия. Психология. Социология. 2018. № 1. С. 45–52. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-1-45-52.
26. *Americans Less Satisfied With Freedom. Perceived widespread corruption in U.S. government on the rise / American Institute of Public Opinion Gallup.* URL: <https://news.gallup.com/poll/172019/americans-less-satisfied-freedom.aspx> (дата обращения: 14.07.2021).
27. *EU anti-corruption report / An official website of the European Union.* URL: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/organized-crime-and-human-trafficking/corruption/docs/acr_2014_en.pdf (дата обращения: 14.07.2021).
28. *Government Corruption Viewed as Pervasive Worldwide / American Institute of Public Opinion Gallup.* URL: <https://news.gallup.com/poll/165476/government-corruption-viewed-pervasive-worldwide.aspx> (дата обращения: 14.07.2021).
29. *World Economic Outlook database: April 2021 / Institute of International Finance.* URL: https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/April/weo-report?c=156,132,134,136,158,112,111,&s=GGXWDG_NGDP,&sy=2019&ey=2021&ssm=0&scsm=1&sc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=country&ds=.&br=1 (дата обращения: 14.07.2021).

An approach to understanding freedom from the perspective of a concrete universal theory of development

V. V. Koromyslov

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of History and Philosophy, Perm State Agrarian and Technological University n. a. D. N. Pryanishnikov. Russia, Perm. ORCID: 0000-0001-6115-3631. E-mail: vvk79@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of the most fundamental grounds for the analysis of various situations and meanings associated with freedom. The proposed solution to this problem is based on the concretely universal theory of development and the concept of concretely universal. The conclusions of the concretely universal theory of development allow us to link the objective internal mechanism underlying one or another essential human force with the dynamics of the interrelationships of universal moments accumulated in the human being as global development progresses. The universal moments that we abstract in the form of categories are organized in human existence in the form of certain aspects and relationships, the unique interweaving of which constructs certain social situations and reflects their meanings. The article investigates specific forms of interrelations between universal moments that determine certain aspects of freedom. As a result, the categorical framework of universal moments underlying freedom was revealed. Such a framework is inextricably linked with a special and singular content, always filled with concrete content of historical circumstances and life situations of individuals. This paper shows how the concretely universal organized in this way determines the most important of the situations and meanings related to the problem of freedom. The approach from the standpoint of the concept of concrete-universal allows us to formulate a solution to the problem of free will, as well as to find a golden mean between reasonable restrictions and excessive ones, freedom and responsibility, to highlight the most constructive content in the concept of freedom, which consists in moving towards an increasing variety of "constructive possibilities", towards greater freedom, reducing the difference potentials between individual and generic, generic and universal human essence.

Keywords: freedom, freedom of will, spiritual freedom, responsibility, concretely universal, interrelations in society, the essence of man, the essence of morality.

References

1. Artemov V. M. *Svoboda v sisteme prioritetnyh cennostej sovremennogo obrazovaniya* [Freedom in the system of priority values of modern education] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and society. 1998. No. 5. Pp. 118–136.
2. Barg O. A. *Filosofskie problemy himii: konkretno-vseobshchij podhod* [Philosophical problems of chemistry: a concretely universal approach]. Perm. Perm State University. 2006. 165 p.
3. Bessmertnaya O. P. *Risk kak koncept social'noj filosofii* [Risk as a concept of social philosophy] // *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* – Economic and humanitarian studies of the regions. 2016. No. 3. Pp. 114–117.
4. Vasil'eva T. S. *Perspektivy chelovechestva: tupiki i magistral' razvitiya* [Prospects of mankind: dead ends and the highway of development] // *Novye idei v filosofii* – New ideas in philosophy. 1998. Is. 7. Pp. 185–192.
5. Weingold Yu. Yu. *Vseobshchee kak celostnost'* [The universal as integrity] // *Problema vseobshchego v marksistskoj filosofii* – The problem of the universal in Marxist philosophy. Chelyabinsk. Publishing House of CHSPI. 1982. Pp. 58–62.
6. Gobozov I. A. *Svoboda: illyuziya i dejstvitel'nost'* [Freedom: illusion and reality] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and Society. 2014. No. 3 (75). Pp. 5–20.
7. Dubrovskij D. I. *Kriticheskij analiz teorii soznaniya Penrouza – Hameroffa. Ch. 1* [Critical analysis of the Penrose-Hameroff theory of consciousness. Part 1] // *Filosofiya nauki i tekhniki* – Philosophy of Science and Technology. 2017. No. 1. Vol. 22. Pp. 125–136. DOI: 10.21146/2413-9084-2017-22-1-125-136.
8. Dubrovskij D. I. *Kriticheskij analiz teorii soznaniya Penrouza – Hameroffa. Ch. 2* [Critical analysis of the Penrose-Hameroff theory of consciousness. Part 2] // *Filosofiya nauki i tekhniki* – Philosophy of Science and Technology. 2017. Vol. 22. No. 2. Pp. 89–102. DOI: 10.21146/2413-9084-2017-22-2-89-102.
9. Evlampiev I. I. *Aktual'nye uroki russkogo liberalizma* [Actual lessons of Russian liberalism] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2015. No. 6. Pp. 90–99.
10. Il'enkov E. V. *Dialekticheskaya logika: ocherki istorii i teorii. Izd. 2-e* [Dialectical logic: essays on history and theory. Ed. 2nd]. M. Politizdat. 1984. 320 p.
11. Klepackij L. N. *Deglobalizaciya mirovoj sistemy* [Deglobalization of the world system] // *Mezhdunarodnaya zhizn'* – International life. 2015. No. 8. Pp. 25–45.
12. Komolov O. O. *Deglobalizaciya: novye tendencii i vyzovy mirovoj ekonomike* [Deglobalization: new trends and challenges to the world economy] // *Vestnik Rossijskogo ekonomicheskogo universiteta im. G. V. Plekhanova* – Herald of Russian University of Economics n.a. Plekhanov. 2021. Vol. 18. No. 2 (116). Pp. 34–47. DOI: <http://dx.doi.org/10.21686/2413-2829-2021-2-34-47>

13. Koryakin V. V. *K voprosu o konkretno-vseobshchem ponimanii determinizma* [On the question of a concrete universal understanding of determinism] // *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. 2006. No. 11 (6). Pp. 10–26.
14. Loskutov Yu. V. *Substanciya morali*. [The substance of morality] // *Novye idei v filosofii* – New ideas in philosophy. 2019. Is. 6 (27). Pp. 93–106.
15. Maksimov L. V. *O nekotorykh stereotipah teoreticheskoy etiki* [On some stereotypes of theoretical ethics] // *Eticheskaya mysl'* – Ethical thought. 2016. Vol. 16. No. 2. Pp. 20–33. DOI: 10.21146/2074-4870-2016-16-2-20-33.
16. Orlov V. V. *Istoriya chelovecheskogo intellekta. Ch. 3. Sovremennyy intellekt* [History of human intelligence. Part 3. Modern intelligence]. Perm. Publishing House of Perm State University. 1999. 184 p.
17. Orlov V. V. *Nauchnaya filosofiya v nachale XXI veka* [Scientific philosophy at the beginning of the XXI century] // *Novye idei v filosofii* – New ideas in philosophy. 2000. Is. 9. Pp. 3–12.
18. Orlov V. V. *Problema sistemy kategorij filosofii* [The problem of the system of categories of philosophy]. Perm. Publishing House of Perm State University. 2012. 262 p.
19. Panov A. D. *Problema soznaniya v fundamental'noj fizike. Tekhnologicheskaya singulyarnost', teorema Penrouza ob iskusstvennom intellekte i kvantovaya priroda soznaniya* [The problem of consciousness in fundamental physics. Technological singularity, Penrose's artificial intelligence theorem and the quantum nature of consciousness] // *Metafizika* – Metaphysics. 2013. No. 3 (9). Pp. 142–188.
20. Sekackaya M. A. *Svoboda voli i predskazuemost'. Filosofskij analiz sovremennykh issledovanij v nejro-nauke* [Freedom of will and predictability. Philosophical analysis of modern research in neuroscience] // *Voprosy filosofii* – Questions of Philosophy. 2016. No. 3. Pp. 163–169.
21. Solov'ev N. A. *Kvantovaya nejrofilosofiya i reabilitaciya kartezijskoj modeli soznaniya* [Quantum neurophilosophy and rehabilitation of the Cartesian model of consciousness] // *Zhurnal vysshej nervnoj deyatel'nosti* – Journal of Higher Nervous activity. 2019. Vol. 69. No. 1. Pp. 120–129. DOI: 10.1134/S0044467719010106.
22. Tul'chinskij G. L. *O prirode svobody* [On the nature of freedom] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2006. No. 4. Pp. 17–31.
23. Urmancev N. M. *Svoboda obshchestva i cheloveka: aspekty samoorganizacii* [Freedom of society and man: aspects of self-organization] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and Society. 2007. No. 4 (48). Pp. 68–82.
24. Chernova T. G. *O sootnoshenii svobody i neobhodimosti* [On the correlation of freedom and necessity] // *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. 2014. No. 2 (18). Pp. 20–24.
25. Chernova T. G. *Svoboda i otvetstvennost' kak sushchnostnye sily cheloveka* [Freedom and responsibility as essential human forces] // *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. 2018. No. 1. Pp. 45–52. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-1-45-52.
26. Americans Less Satisfied With Freedom. Perceived widespread corruption in U.S. government on the rise / American Institute of Public Opinion Gallup. Available at: <https://news.gallup.com/poll/172019/americans-less-satisfied-freedom.aspx> (date accessed: 14.07.2021).
27. EU anti-corruption report / An official website of the European Union. Available at: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/documents/policies/organized-crime-and-human-trafficking/corruption/docs/acr_2014_en.pdf (date accessed: 14.07.2021).
28. Government Corruption Viewed as Pervasive Worldwide / American Institute of Public Opinion Gallup. Available at: <https://news.gallup.com/poll/165476/government-corruption-viewed-pervasive-worldwide.aspx> (date accessed: 14.07.2021).
29. World Economic Outlook database: April 2021 / Institute of International Finance. Available at: https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/April/weo-report?c=156,132,134,136,158,112,111,&s=GGXWDG_NGDP,&sy=2019&ey=2021&ssm=0&scsm=1&sc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=coun-try&ds=.&br=1 (date accessed: 14.07.2021).

Рациональность религиозной веры как потенциальный источник интеллектуальной добродетели: опыт философской интерпретации мусульманского вероучения

И. С. Мавляутдинов¹, Л. Ш. Шафигуллина²

¹кандидат социологических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Россия, г. Казань. E-mail: ildarmav@yandex.ru

²кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет. Россия, г. Казань. E-mail: liliyashamilovna@mail.ru

Аннотация. В статье осуществляется опыт современной герменевтической интерпретации мусульманского вероучения в аспекте присущей ему рациональности. Современную герменевтическую интерпретацию мусульманского вероучения следует расценивать в качестве необходимой составляющей осуществляемого сегодня проекта по обновлению философии. Проект, инициированный Джонардоном Ганери, получивший название «Манифест вновь нарождающейся философии», направлен на осуществление рождения «философии плюралистического реализма».

Предлагается авторское толкование понятий «мусульманское вероучение» и «рациональность мусульманского вероучения». Рациональность как характеристика мусульманского вероучения, его отражающая, над ним рефлексирующая и участвующая одновременно в реконструкции его понимания, рассматривается с позиций надления ее в структурах постнеклассической научной картины мира свойствами «гибкости», «открытости», «закрытости». Благодаря наличию атрибутов закрытого и открытого типов рациональности, обозначается диалектичность мусульманского вероучения, а значит, и плодотворность его рациональности.

Акцентируется внимание на обусловленности специфики рациональности мусульманского вероучения гибкостью смыслового содержания Корана. Отмечается, что гибкость обеспечивается диалектическим единством, когерентностью Мекканских и Мединских сур Корана, критический синтез которых осуществил Махмуд Мохаммед Таха.

Обосновывается, что именно миропонимание, а не мировоззрение, является основой теории интеллектуальных добродетелей (ТИД), благодаря чему допускается рассмотрение мусульманского вероучения с присущим ему рефлексивным миропониманием в качестве формообразующей основы теории интеллектуальных добродетелей. Подчеркивается, что рационально обусловленная приверженность середине в мусульманском вероучении и его интеллектуальная автономность должны рассматриваться как одни из основных его добродетелей. Делается вывод о том, что умеренная (в смысле «ограниченная мерой») рациональность ислама предполагает этико-правовую систему, обеспечивающую разумные действия, благодаря чему ислам обладает потенциалом к сохранению основ традиционных семьи/общества, подрываемых сегодня.

Ключевые слова: рациональность религиозной веры, эпистемология добродетелей, герменевтика религиозной сферы, мусульманское вероучение, рациональность мусульманского вероучения, Махмуд Мохаммед Таха, интеллектуальная добродетель, теория интеллектуальной добродетели (ТИД), понимание.

Постановка проблемы. Современным этапом генезиса аналитической философии является эпистемология добродетелей. Согласно познавательной парадигме эпистемологии добродетелей, «артикуляция ценностных интуиций в процессе познания» суть «индивидуальные ментальные состояния» [7, с. 6]. Относящаяся к разряду индивидуальных ментальных состояний рационально истолковываемая религиозная вера, следовательно, может дискутироваться в качестве объектно-предметного наполнения эпистемологии добродетелей.

Аномия, «сопровождающая» современное социокультурное развитие, актуализирует (в том числе) пересмотр идей и обнаружение новых, аутентичных и актуальных качеств религиозной веры, необходимость ее философски-аналитического переосмысления. Рациональность техно-научного свойства демонстрирует «безучастность науки в деле “морального улучшения человечества”» [15, с. 54], между тем как «после начала пандемии, по крайней мере, неуместно продолжать высказываться так, как это делалось до» [12, с. 3]. Сегодня все научные и философские исследования в той или иной степени подчинены новым – пандеми-

ческим реалиям. Любая научная (философская) концепция должна быть релевантной любой исторической эпохе – каждая историческая эпоха «должна» принимать действенные меры по сохранению научно-философских традиций, выработанных временем. В этом смысле рациональность религиозной веры, отрефлексированная в диалогическом контексте – постнеклассического этапа общенаучного развития и мусульманского вероучения, – способна явить пример важной результативности.

Диалогичность как атрибут постнеклассической научной парадигмы (как то: диалог науки/философии и религии/веры) способна обуславливать ее эволюцию, если не сказать более – революцию. Взаимодополнительность, когерентность иррационального и рационального, присущая религиозной вере, может являть собой важную аналитическую составляющую обозначенной диалогичности.

В рамках аналитической философии – одной из доминант современной философской мысли – философия религии характеризуется как герменевтика религиозной сферы, особенностью которой, по мнению В. К. Шохина, становится «не только экзегеза текстов, но и экзегеза самой экзегезы» [18, с. 104], то есть аналитическая интерпретация, толкование уже интерпретированного, истолкованного. В этой связи становится явственно заметным недостаток аналитики рациональности, присущей мусульманскому вероучению, который зачастую путают (осознанно или не осознанно) с недостатком теоретического материала, что приводит к видимости рациональности, к ее плохому подобию – псевдорациональности, или, следуя терминологии Платона, к симулякру как копии копий. Стремление псевдорационализма¹ [3, с. 138] верховодить в современном российском обществе есть, помимо прочего, и свидетельством пока еще главенствующего положения в общественном сознании понимания религиозности как арефлексивной веры. В данной связи использование метафоры фронта как подвижной границы понятий звучит как требование оформления *pro publico bono* понятийных границ рефлексивной рациональной религиозной веры. В нашем случае будут обозначены интерпретационные авторские понятийные границы для мусульманского вероучения и присущей ему рациональности.

«Гибкость» является атрибутом постнеклассической научной рациональности. Сам термин «гибкая» рациональность употребил В. Н. Порус, давая свою оценку и интерпретируя разработки Стивена Тулмина в области философии науки и решения проблемы рациональности [10]. У Ст. Тулмина рациональность есть атрибутивное свойство человеческих действий и инициатив, при которых понятия и суждения, в них распространенные, подвержены критике и, соответственно, они сменяемы [14, с. 141]. Ведущей характеристикой при этом призвано выступать *понимание*, ибо «человек познаёт, но он также и осознаёт то, что он познаёт» [14, с. 23]. Понимание обуславливается некими стандартами, которые диктует конкретная социокультурная ситуация, что способствует его улучшению. Таким образом, допустима включенность как индивидуального, так и коллективного субъекта в познавательный процесс, что меняет суть рациональности, характеризуя ее как гибкий познавательный процесс.

Сущность «гибкой» рациональности заключается в раскрытии соотношения рационального и иррационального в познавательном процессе, а, значит, и в возможности предопределять *эволюцию в понимании религиозного вероучения в общем и мусульманского вероучения в частности*. Рассуждая в общем, следует особо отметить, что религиозный вариант ответов на актуальные социокультурные вопросы обладает уникальным, эксклюзивным достоинством: установкой на безусловное наступление ответственности за последствия собственного выбора. Частный ход рассуждений предполагает авторское истолкование конкретных понятий – «мусульманское вероучение» и «рациональность мусульманского вероучения». *Мусульманское вероучение* нами определяется как основанное на кораническом (теологическом/креационистском) толковании, предлагаемое исламом своим приверженцам, базис его – Коран и Сунна, постулирующие принципы вероубеждения (*акыйда*), нравственности (*ахляк*), законодательства (*шариат*). Шариат основывается на принципе поклонения Всевышнему и регламентирует отношения политического, социального и экономического характера между людьми. Важнейшими рациональными характеристиками человека, согласно мусульманскому вероучению, следует считать *веру* (или отношение к вере), *свободу* и *знание*.

¹ Псевдорационализм – попытка применить рациональную методологию к случайным фактам, к произвольному основанию, критически не осмысленным ситуациям при неспособности выявить действительные движущие силы, определяющие ход вещей социальных процессов.

Следуя герменевтической сути современных социогуманитарных наук, в качестве интерпретативной основы процесса формирования понятия «рациональность мусульманского вероучения» принимаем доводы К. Хьюбнера и его ученика Г. Ленка², а также определение рациональности, предложенное Н. Решером. Представитель американской аналитической философии определяет существо рациональности следующим образом: это «разумное стремление к адекватным решениям – с использованием релевантной информации и убедительных принципов рассуждения при решении отвлеченных и практических проблем» [11, с. 38]. Как отмечает В. Н. Порус, критерии «успешности, практической полезности» у Н. Решера «являются как бы метакритериями рациональности» [9, с. 478].

Итак, *рациональность мусульманского вероучения* есть разумное стремление к адекватным решениям практических проблем с использованием убедительных принципов рассуждения, основанное на фикхе³ как кодексе глубокого понимания знания в исламе и обусловленное конкретной ситуацией, в которой находится человек/общество. Нами утверждается, что рациональность мусульманского вероучения и научно-философская рациональность идентичны, их критерии сопоставимы.

Концептуальной идеей системы мировоззрения в философии ислама постепенно стало такое понимание веры, при котором она основывается на рациональных доводах, знаниях, опыте и на аргументах, указывающих на истинность положений пусть и на уровне определенной вероятности. Такое рациональное понимание веры как с точки зрения общего теистического критического рационализма, так и с точки зрения исламской мысли, выраженной взглядами матуридитов, представляется достаточно обоснованным, сообразующимся с призывами основного первоисточника ислама – Корана – к размышлению и анализу, и соответствует общим подходам философии ислама и калама, разработанным в исламской истории и культуре.

В условиях современной обстановки глобализации/глобализма и информационного профицита общий вектор развития исламского мира должен быть направлен на приобретение знаний посредством *рационального понимания религиозных истин, изложенных в Коране.*

Рациональность мусульманского вероучения: от гибкости к глубокому пониманию как основе теории интеллектуальной добродетели (ТИД)

Аналитические способности, присущие человеку (субъекту), проявляются в способности осуществлять селекцию информации с точки зрения ее актуальности, тем самым человеческий интеллект можно сравнить с компьютерными алгоритмами, с одной основополагающей разницей между ними – специфическим человеческим качеством является *понимание*.

Становление гибкой рациональности, характеризующееся как процесс вероятностный, формируется с учетом целесообразности получения знания и проявляется *посредством эволюции понимания*. Таким образом, гибкое представление о рациональности направлено на более глубокое понимание возможностей познания, чем в случае простого соблюдения законов и правил логического мышления. Так как базой правил в исламе являются взаимосвязи Бог – Человек, а толкование предполагают взаимосвязи Бог – Вселенная и Человек – Вселенная, Коран может быть охарактеризован с позиции содержания в нем гибкой рациональности, наполнения его смыслом: 16 Мекканская Сура Ан-Нахль (араб. Пчелы) гласит: «Мы ниспослали тебе Писание для разъяснения всякой вещи» (Коран, 16:89), «А тебе Мы ниспослали Напоминание для того, чтобы ты разъяснил людям то, что им ниспослано» (Коран, 16:44).

Рассмотрение вопросов соотношения разума и веры в исламе позволяет сделать вывод *о вариативном, относительном характере его рациональности.* Компилятивно-энциклопедическая направленность мусульманской науки ярко проявляется в форме многочисленных обобщений, комментариев и интерпретаций трудов Аристотеля, Порфирия, Птолемея и других античных авторов, осуществленных мусульманскими мыслителями. Как следствие, само понятие «знание» в рамках исламской культуры приобрело, во-первых, большую утилитарно-практическую, нежели теоретическую направленность, а во-вторых, для такого знания более

² Рациональность не может ограничиваться лишь сферой науки, она шире ее; необходимо не абсолютизировать рациональность, а расширять ее, переносить на другие области (миф и религию), не признавать правила и стандарты рациональности исторически неизменными.

³ Фикх (арабск., тур. «мусульманский кодекс; глубокое понимание, знание») – доктрина в исламе о правилах поведения мусульман, мусульманское право.

характерна. По этой причине для исламской философии характерно достаточно жесткое разделение наук на теоретические и практические: теоретические науки исследуют сущее в его автономности (объективной независимости) от человека, их целью выступает прямое постижение истины, которая всегда есть дочь своего времени (Ф. Бэкон). Практические же науки исследуют саму человеческую деятельность, направленную на сущее, их целью является достижение благ. В современной эпистемологии подобное разделение наук оформлено в *теорию интеллектуальных добродетелей (ТИД)* [6], восходящую корнями к этике Аристотеля, выделившего три подхода к обозначению добродетели – дианоэтическую добродетель (*добродетель ума*), *phronesis* (*практическую мудрость*) и *pous* (*понимание*). Именно *миропонимание*, а не *мировоззрение*, является основой ТИД, данное обстоятельство допускает рассмотрение мусульманского вероучения в качестве формирующей основы соответствующей теории интеллектуальных добродетелей. Важно отметить, что термин «миропонимание» в контексте мусульманского вероучения представляет собой не просто синоним рационализированного понятия «мировоззрение», в его основе находится религиозно-философская рефлексия.

Этика в качестве философского учения о морали нравственности оперирует понятием «правильная норма» поведения, норма эта обусловлена социальными особенностями, а значит, не может претендовать на всеобщность. «Добродетель» по Аристотелю, это «добротность», «дельность» и функциональная пригодность [4]. Книга VI «Никомаховой этики» посвящена интеллектуальным добродетелям. Сущность дианоэтической добродетели заключена в правильной деятельности теоретического разума, цель же правильной деятельности (или *итждихад* в понятийных формулировках мусульманского вероучения) может быть как теоретической, то есть отыскание истины ради нее самой, так и практической как установление нормы поведения. Аристотель в «Никомаховой этике» объясняет, что речь идет о совершенно особой сфере, при этом основной принцип остается тем же: «Следует избирать середину, избегая излишеств и недостатков. Середина соответствует правильному порядку» (Eth. Nic. 1106a22). Сущность интеллектуальной добродетели – в правильном сочетании желания и разума, рациональной и иррациональной частей души. Счастье – это и есть энергия, движение, действие, сила осуществления, «деятельность души по осуществлению добродетели». Таким образом, благодаря умеренности как атрибутивной черте мусульманского вероучения, оно может быть рассмотрено с позиций формирующей составляющей ТИД (в аристотелевском смысле формы как воплощенной сути).

Триада В. Дильтея, состоящая из *переживания – выражения – понимания*, распространенная на мусульманское вероучение, способна привести к тому, что *герменевтическая рациональность окажется атрибутом богословского мышления*, «в основании которого лежит этос⁴ религиозного переживания»; теология – это вообще не что иное, как особая форма рациональности. Как отмечает К. М. Антонов, отсюда проистекает и возможность введения понятия «диалектическая теология» в структуру эволюционирующей эпистемологии религиозной веры [2].

ТИД незаслуженно мало дискутируется в структурах отечественного социогуманитарного знания, однако она позволяет дать новое определение знания с акцентированием внимания на роли и заслуге субъекта в процессе познания. В англо-американской научной традиции ТИД выражена термином *virtue epistemology* (добродетельная эпистемология) [21].

Зададимся вопросом: что есть главная интеллектуальная добродетель? Возможно, это интеллектуальная автономность. Отвечающее современным требованиям исследование такой идеологической доктрины, как ислам, как раз и демонстрирует потенциал ее интеллектуальной автономности как публичной формы общественного сознания, обладающей собственной мировоззренческой базой и глубоко рациональной по своей сути, иначе говоря, мощной социальной доктрины. В этом своем качестве ислам способен интегрироваться в любое мультикультурное и поликонфессиональное пространство, стоять на страже традиционных семейных ценностей, отличаясь гибкостью и открытостью к реформам и переменам.

Рациональность, понимаемая как характеристика мусульманского вероучения, его отражающая, над ним рефлексирующая и участвующая одновременно в реконструкции его понимания, должна рассматриваться с позиций надления ее свойствами «открытости». Принимая во внимание специфику *рациональности* мусульманского вероучения, обусловленную

⁴ Этос – система ценностей и норм религии.

чрезвычайной гибкостью смыслового содержания Корана, следует констатировать наличие у него атрибутов неклассической, или открытой рациональности. Ведь один вектор учения направлен внутрь пространства своих возможностей, второй направлен вовне и предполагает специальную работу по взаимодействию с отличными от своей установками, а также с возможными взглядами на себя извне. Однако другие характеристики выдают в этом вероучении закрытый тип рациональности: закрытая рациональность в отличие от открытой «движется» в заданной системе целеориентиров и не способна к усовершенствованию и пересмотру своих исходных установок. Таким образом, следует обозначить диалектичность мусульманского вероучения, а значит, и плодотворность его рациональности. Плодотворность рациональности как раз и заключается в способности выхода за рамки закрытого рационального сознания, ограниченного лишь предпосылками соответствующей концепции, так обеспечивается максимальная развертываемость потенциала собственной позиции.

Интеллектуальному развитию, имманентному духовному совершенствованию личности может быть присуще как теистическое мышление, так и атеистическое («мышление, исходящее из желаний» – wishful thinking, как определяет его А. Плантинга) [18, с. 74]. При этом философское самоуглубление может становиться путем к религии, а может служить и стимулом к углублению самой религиозной жизни [2, с. 124]. Развитость отдельно взятого человека либо же народа в целом определяется приверженностью середине между двумя крайностями (как то: атеизм и теизм), сам же факт подобной приверженности благодаря этике, разработанной Аристотелем, стал атрибутом практического разума [18, с. 75]. Важно вспомнить, что П. Адо уповал на то, что современный человек может открыть для себя определенную этическую модель, предложенную античными философами, посредством «духовных упражнений» – термин, который применяет П. Адо для обозначения особой поведенческой культуры человека. Именно эта рационально обусловленная приверженность середине являет собой пример интеллектуальной добродетели, присущей человеку/обществу, которому не чужда «культура себя» (la culture de sua), то есть забота о себе посредством исправления, самопонимания/само-рефлексии, самопроверки⁵ [16].

Рациональность ислама как раз и заключена в его умеренности, в его осознании меры. Предписывая не сторониться мирского и отрицая аскетизм, благочестие ислам видит в умеренности, призывая человека преобразовать свое существование, руководствуясь принципами нравственности. Чтобы преуспеть, человеку нужно объединить моральное и материальное, а не становиться аскетом. Умеренность – важнейшая и необходимая функция регулирования доли рассудочного в разумном, ведь разум в отличие от рассудка касается не только отношения человека с миром (метафизика), но и отношения человека с человеком (этика, право). Рациональное действие – это действие, предварительно продуманное и основанное на расчете, но не обязательно учитывающее все возможные этико-правовые последствия. Разумное действие – это рациональное действие, учитывающее все возможные последствия и интересы других людей. Умеренная (в смысле «ограниченная мерой») рациональность ислама как раз и предполагает этико-правовую систему, обеспечивающую разумные действия.

В. Н. Порус отмечает, что культура без рациональности или с недоразвитой рациональностью подобна умалишенному, культура же, в которой рациональность вытесняет и подменяет собой все или многие иные человеческие ценности, подобна умирающему от жажды [9]. Ровно так же чувства без работы разума малоэффективны, а разум без чувств зачастую становится бесчеловечен, то есть необходима приверженность середине. Отчетливое понимание данного обстоятельства и последующая убежденность в нем сами по себе являются интеллектуальной добродетелью. Причем важно не просто быть убежденным, недостаточно только верить в то, что знаешь, нужно действовать, переводя идеи в ценностный план. При любом процессе планирования, однако, не следует упускать из внимания теорему Томаса (определение дано Р. Мертоном). Суть этой теоремы в следующем: в человеческом поведении последствия определяются не реальностью, а мнением человека о ней. Или по точной формулировке У. А. Томас и Д. Томас – «если люди считают ситуации реальными, ситуации оказываются реальными по последствиям» [20]. Таким образом, согласно данной теореме, пророчества имеют свойства самоисполняться, они могут стать причинами происходящих событий.

⁵ М. Фуко не считал понятие «культура себя» завершенным и законченным, данное понятие имеет характеристики фронта – подвижной границы.

Махмуд Мохаммед Таха об интерпретировании и понимании («второе» послание Корана)

Диалектичность как один из главных аспектов гибкой рациональности в контексте философского анализа рациональности мусульманского вероучения проявляется когерентным соотношением иррационального и рационального содержания Корана – священного писания, фундаментализирующего это учение и предназначенного не отдельному человеку, а всем людям, а значит, имеющего общественное значение [8, с. 102].

Знаниям, как одной из важнейших характеристик человека, согласно мусульманскому вероучению, особую роль отводили и отводят мусульманские реформаторы-модернисты, в числе которых Махмуд Мохаммед Таха (1909–1985 гг.) – мыслитель и общественный деятель из Судана, вошедший в историю исламской мысли как виднейший представитель «левого крыла» в модернистской онтологии ислама, представляющего мир единым и социализированным. С нашей точки зрения, он осуществил *критический синтез диалектического комплекса* Мекканских и Мединских сур Корана [19]. М. Таха был казнен по причине вероотступничества, 18 января 2020 г. исполнилось 35 лет с момента этого события. Хотя сам М. Таха категорически не принимал джихад в его ортодоксальном понимании, его жизнь и смерть подтверждает известный хадит: «Наилучший джихад – это сказать тирану правду в лицо».

Деятельность исламских интеллектуалов, к числу которых, помимо М. Таха, можно для примера также причислить Мухаммада Икбала и аль-Алвани Таха Джабира была направлена на совмещение традиционных ценностей ислама с принципами и категориальными понятиями социокультурной действительности. Его научная деятельность и ученые труды важны еще и потому, что этот исламский мыслитель являлся сторонником рационального интерпретирования коранических знаний во имя достижения благих социокультурных и политических целей.

М. Таха делает акцент на умственных способностях человека, на возможности рассудка *интерпретировать и понимать* по-своему. Мединские суры Корана, которые М. Таха назвал «первое послание ислама», с его точки зрения, были приспособлены только под нужды мусульманских обществ (уммы) VII века и не имеют безвременной ценности. Их законы, нарушающие ценности равенства, человеческой свободы и достоинства, не актуальны в XX веке. Суры Мекканские – «второе послание ислама», по его мнению, должны стать основой законодательства современного общества, так как содержат именно основные религиозные принципы, актуальные и сегодня: идеи о правовом равенстве, равенстве полов и мусульман с немусульманами.

Появление своего обновленца-реформатора у каждого столетия есть константная установка ислама, изложенная в одном из хадисов пророка Мухаммеда – хадиса о муджаддиде: «Поистине, Аллах будет посылать для этой общины каждые сто лет того, кто будет возрождать для них их религию!» Ни в коей мере не претендуя на обозначение М. Таха как муджаддиде, приводим его жизнедеятельность в качестве примера заботы Всевышнего о перманентном прибавлении истинных служителей ислама для нужд своего народа и своего времени. Благословением свыше следует считать появление исламских интеллектуалов с присущей им миссией по переформатированию религиозных истин сообразно велениям времени при обязательном сохранении их глубинного содержания.

Согласно доводам М. Таха, мединский ислам есть конкретно-историческое приложение мекканского ислама – подлинного, с точки зрения этого мыслителя. Почему именно мекканский ислам – «второе послание ислама» – характеризуется качествами ислама подлинного? М. Таха говорит о том, что именно мекканский ислам характеризуется направленностью во все времена и адресован он всем народам и странам. Именно его установки являются эталонными с точки зрения вечности Корана.

В условиях глобализации, носящей в целом объективный естественный характер, и глобализма, искусственной по своей сути идеи «права силы», а не «силы права», навязывания ценностей социокультурного свойства и экономического властвования транскорпораций, ислам становится интегрирующей силой, активизирующей свое влияние на социально-политические и культурные процессы. Обладая способностью ассимилировать другие культуры, либо интегрироваться с ними, сохраняя при этом свою самобытность, ислам сохраняет структуру традиционного общества, а его идеология, базирующаяся на рационалистической концепции континуума Разума-Веры, является предпосылкой совершенствования, а также реформирования гражданских структур в обществах исламского мира.

Заключение. Резюмируя, отметим, что заключением любого процесса интерпретирования становится формирование некоего нового интерпретативного проблемного поля, пространства проблем, чем иллюстрируется перманентный характер познавательной деятельности и бесконечность интерпретации. Решение проблем подобной интерпретативной природы предполагает синтезирование смежных научных/когнитивных областей, а также объективацию неявного, личностного знания, обусловливаемого личным опытом субъекта познания, и транзит этого знания из подсознания субъекта в области личного и общественного сознания. Осуществление всего этого останется невозможным без рационального усилия, которому, по обоснованию К. Баффиони, в структурах исламской философии соответствует понятие итджихад [5, с. 7]. Дальнейшее же аналитическое развертывание рациональных усилий способствует оформлению исламской философии (сегодня пока еще имеющей статус, неподобающий ее потенциалу) в автономную мыслительную конструкцию.

Ислам может и должен рассматриваться сегодня как пример объединения философского и религиозного типов миропознания/миропонимания, представляя собой универсальную методологию раскрытия сути вещей и явления, поиска присутствия Бога. Уникальность ислама заключается в когерентности философского (рационального) и религиозного подходов, при котором откровение, данное в Коране, легко уточняется и конкретизируется как примерами из жизни пророка, так и последовательными умозрениями философов. Только при системном формировании полноты наших знаний, невозможной без существеннейшего пласта религиозной их составляющей, следует ожидать успехов в теоретическом осмыслении, методическом обеспечении и практической реализации гармоничных принципов социокультурного устойчивого развития. Благодаря диалектике открытости и закрытости рациональности ислама, *в мусульманской умме, в отличие от западного социума, проблема смысла жизни никогда не превращалась в личностную и общественную трагедию. Ислам обеспечивает устойчивость системы ценностных критериев, не допуская кризиса личности благодаря сочетанию изучения своих возможностей с анализом установок, отличных от своих.* Именно в этой устойчивости ислама многие новообращенные (в том числе и европейцы), принимающие ислам, видят выход из духовного кризиса. На фоне разрушения традиционных ценностей – распада института семьи, расширения практики однополых браков, экспансии гомосексуального стиля жизни – для многих слоев западного общества традиционные исламские нормы становятся все более понятными и привлекательными.

Безоговорочно согласимся с замыслом Д. Ганери: ближайшее будущее философии заключается в «освобождении от колониального интеллектуального рабства» (*читай: от доминирования западной философии*). Западная философия – «только лишь одна из философских традиций <...> философия должна включать в себя традиции философий, существующих за пределами западного мира, чтобы обрести свой полноценный смысл» [13, с. 35, 38].

Список литературы

1. Адо П. Духовные упражнения и античная философия. М.; СПб. : Степной ветер, 2005. 448 с.
2. Антонов К. М. Этосы религии и формы рациональности // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2015. № 1 (33). С. 95–135. URL: <http://www.religion.ganepa.ru/?q=ru/node/841> (дата обращения: 25.10.2021).
3. Ахиезер А. С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Т. 2. Теория и методология : словарь. Новосибирск, Сибирский хронограф, 1998. 600 с.
4. Гусейнов А. А. Никомахова этика // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; Нац. обществ. науч. фонд; предс. науч.-ред. совета В. С. Стёпин, зам. предс. А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М. : 2010. Т. 1–4. 2816 с. URL: http://enc.biblioclub.ru/Termin/173338_Aristotel (дата обращения: 09.10.2021).
5. Исламская философия и философское исламоведение: Перспективы развития. М. : Языки славянских культур, 2012. 128 с.
6. Каримов А. Р., Казакова В. А. Теория интеллектуальных добродетелей и современное образование // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. № 5. С. 155–162.
7. Касавин И. Т. Эпистемология добродетелей: к сорокалетию поворота в аналитической философии // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 3. С. 6–19.
8. Насыров И. Р. Откровения в исламе // Философия религии: аналитические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 99–109.
9. Порус В. Н. Рациональность, наука, культура. М. : Ун-т российской академии образования, 2002. 352 с. URL: <http://lib.ru/FILOSOF/PORUS/racionalnost.txt> (дата обращения: 20.10.2021).

10. Порус В. Н. Парадоксальная рациональность // Рациональность на перепутье : в 2-х кн. Кн. 1 / отв. ред. В. А. Лекторский. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. 368 с.
11. Решеф Н. Границы когнитивного релятивизма // Вопросы философии. 1997. № 7. С. 35–54.
12. Словарь эпохи пандемии // Синий диван : философско-теоретический журнал / под ред. Е. Петровской. М. : ТРИ КВАДРАТА, 2020. Вып. 24. 328 с.
13. Степанянц М. Т. Атлас рациональности: проблемы и методы реализации проекта // Философские науки. 2018. № 6. С. 33–51.
14. Тулмин Ст. Человеческое понимание. М. : Прогресс, 1984. 328 с.
15. Тухватуллина Л. А. О мнимом противоречии в научной рациональности // Эпистемология и философия науки. 2019. Т. 56. № 3. С. 51–55.
16. Фуко М. Герменевтика субъекта : курс лекций, прочитанных в Колледже де Франс в 1981–1982 уч. г. СПб. : Наука, 2007. 677 с.
17. Швырёв В. С. Рациональность в современной культуре // Общественные науки и современность. 1992. № 1. С. 106–115.
18. Шохин В. К. Философская теология: дизайнерские фасеты. М. : ИФ РАН, 2016. 147 с.
19. Abdullahi Ahmed An-Na'im Mahmud Muhammad Taha Second Message of Islam. Syracuse University Press, 1996. 190 p.
20. Merton Robert K. The Thomas Theorem and the Matthew Effect // Social Forces. 1995. December. Vol. 74. Is. 2. Pp. 379–424.
21. Sosa E. A virtue epistemology. Apt belief and reflective knowledge. Oxford : Clarendon Press, 2007. Vol. I. 164 p.

Rationality of Religious Faith as a potential source intellectual virtue: the experience of philosophical interpretation of the Muslim creed

I. S. Mavlyautdinov¹, L. S. Shafigullina²

¹PhD in Sociological Sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) Federal University.
Russia, Kazan. E-mail: ildarmav@yandex.ru

²PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Kazan (Volga Region) Federal University.
Russia, Kazan. E-mail: liliyashamilovna@mail.ru

Abstract. The article presents the experience of modern hermeneutical interpretation of the Muslim creed in the aspect of its inherent rationality. The modern hermeneutical interpretation of the Muslim creed should be regarded as a necessary component of the ongoing project for the renewal of philosophy. The project initiated by Jonardon Ganeri, called the Manifesto of a Newly Emerging Philosophy, is aimed at realizing the birth of the "philosophy of pluralistic realism".

The author's interpretation of the concepts of "Muslim doctrine" and "rationality of Muslim doctrine" is proposed. Rationality as a characteristic of the Muslim creed, reflecting it, reflecting on it and participating simultaneously in the reconstruction of its understanding, is considered from the standpoint of endowing it with the properties of "flexibility", "openness", "closeness" in the structures of the post-non-classical scientific picture of the world. Due to the presence of attributes of closed and open types of rationality, the dialectic of the Muslim creed is indicated, and, therefore, the fruitfulness of its rationality.

Attention is focused on the conditionality of the specifics of the rationality of the Muslim creed by the flexibility of the semantic content of the Koran. It is noted that flexibility is provided by dialectical unity, coherence of the Meccan and Medina surahs of the Quran, the critical synthesis of which was carried out by Mahmoud Mohammed Taha.

It is proved that it is the worldview, and not the worldview, that is the basis of the theory of intellectual virtues (TIV), which makes it possible to consider the Muslim creed with its inherent reflexive worldview as the formative basis of the theory of intellectual virtues. It is emphasized that rationally conditioned adherence to the middle in the Muslim creed and its intellectual autonomy should be considered as one of its main virtues. It is concluded that the moderate (in the sense of "limited measure") rationality of Islam presupposes an ethical and legal system that ensures reasonable actions, thanks to which Islam has the potential to preserve the foundations of the traditional family/society that are being undermined today.

Keywords: rationality of religious faith, epistemology of virtues, hermeneutics of the religious sphere, Muslim doctrine, rationality of Muslim doctrine, Mahmoud Mohammed Taha, intellectual virtue, theory of intellectual virtue (TIV), understanding.

References

1. Ado P. *Duhovnye uprazhneniya i antichnaya filosofiya* [Spiritual exercises and ancient philosophy]. M.; SPb. Stepnoy veter (Steppe Wind). 2005. 448 p.
2. Antonov K. M. *Etosy religii i formy racional'nosti* [Ethos of religion and forms of rationality] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, church in Russia and abroad. 2015. No. 1 (33). Pp. 95–135. Available at: <http://www.religion.ranepa.ru/?q=ru/node/841> (date accessed: 10/25/2021).
3. Ahiezer A. S. *Rossiya: kritika istoricheskogo opyta (sociokul'turnaya dinamika Rossii). T. 2. Teoriya i metodologiya : slovar'* [Russia: criticism of historical experience (socio-cultural dynamics of Russia). Vol. 2. Theory and methodology : dictionary]. Novosibirsk. Siberian Chronograph. 1998. 600 p.
4. Gusejnov A. A. *Nikomahova etika* [Nikomakh ethics] // *Novaya filosofskaya enciklopediya* – New Philosophical Encyclopedia / Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences; National Societies. scientific foundation; pres. scientific-ed. council V. S. Stepin, deputy chairman A. A. Huseynov, G. Yu. Semigin, scient. secr. A. P. Ogurtsov. M. 2010. Vol. 1-4. 2816 p. Available at: http://enc.biblioclub.ru/Termin/173338_Aristotel (date accessed: 09.10.2021).
5. *Islamskaya filosofiya i filosofskoe islamovedenie: Perspektivy razvitiya* – Islamic philosophy and Philosophical Islamic studies: Prospects for development. M. Languages of Slavic Cultures. 2012. 128 p.
6. Karimov A. R., Kazakova V. A. *Teoriya intellektual'nyh dobrodetelej i sovremennoe obrazovanie* [Theory of intellectual virtues and modern education] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* – Herald of Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. 2014. No. 5. Pp. 155–162.
7. Kasavin I. T. *Epistemologiya dobrodetelej: k sorokaletiyu povorota v analiticheskoy filosofii* [Epistemology of virtues: towards the fortieth anniversary of the turn in analytical philosophy] // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and Philosophy of Science. 2019. Vol. 56. No. 3. Pp. 6–19.
8. Nasyrov I. R. *Otkroveniye v islame* [Revelations in Islam] // *Filosofiya religii: analiticheskie issledovaniya* – Philosophy of Religion: analytical studies. 2018. Vol. 2. No. 2. Pp. 99–109.
9. Porus V. N. *Racional'nost', nauka, kul'tura*. [Rationality, science, culture]. M. Unstitute of the Russian Academy of Education. 2002. 352 p. Available at: <http://lib.ru/FILOSOF/PORUS/racionalnost.txt> (date accessed: 10/20/2021).
10. Porus V. N. *Paradoksal'naya racional'nost'* [Paradoxical rationality] // *Racional'nost' na pereput'e : v 2-h kn. Kn. 1* – Rationality at the crossroads : in 2 books. Book 1 / rel. ed. V. A. Lektorsky. M. Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN). 1999. 368 p.
11. Resher N. *Granicy kognitivnogo relyativizma* [The boundaries of cognitive relativism] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1997. No. 7. Pp. 35–54.
12. *Slovar' epohi pandemii* – Dictionary of the pandemic era // *Blue sofa : philosophical and theoretical journal* / edited by E. Petrovskaya. M. TRI KVADRATA (THREE SQUARES). 2020. Is. 24. 328 p.
13. Stepanyanc M. T. *Atlas racional'nosti: problemy i metody realizacii proekta* [Atlas of rationality: problems and methods of project implementation] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2018. No. 6. Pp. 33–51.
14. Tulmin St. *CHelovecheskoe ponimanie* [Human understanding]. M. Progress. 1984. 328 p.
15. Tuhvatullina L. A. *O mnimom protivorechii v nauchnoj racional'nosti* [On the imaginary contradiction in scientific rationality] // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and philosophy of science. 2019. Vol. 56. No. 3. Pp. 51–55.
16. Foucault M. *Germenevtika sub'ekta : kurs lekcij, pročitannyh v Kolledzh de Frans v 1981–1982 uch. g.* [Hermeneutics of the subject : a course of lectures delivered at the College de France in 1981-1982]. SPb. Nauka (Science). 2007. 677 p.
17. Shvyryov V. S. *Racional'nost' v sovremennoj kul'ture* [Rationality in modern culture] // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* – Social sciences and modernity. 1992. No. 1. Pp. 106–115.
18. Shohin V. K. *Filosofskaya teologiya: dizajnerskie fasety* [Philosophical theology: design facets]. M. IF RAS. 2016. 147 p.
19. Abdullahi Ahmed An-Na'im Mahmud Muhammad Taha *Second Message of Islam*. Syracuse University Press, 1996. 190 p.
20. Merton Robert K. The Thomas Theorem and the Matthew Effect // *Social Forces*. 1995. December. Vol. 74. Is. 2. Pp. 379–424.
21. Sosa E. *A virtue epistemology. Apt belief and reflective knowledge*. Oxford : Clarendon Press, 2007. Vol. I. 164 p.

УДК 167:316.4

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.048

Социальность: понятие и методология исследования

М. В. Демидова

кандидат философских наук, свободный исследователь. Россия, г. Энгельс.
ORCID: 0000-0003-3424-2115. E-mail: demidovamv@rambler.ru

Аннотация. Актуальной тенденцией современности является переход многих государств к новой системе регулирования общественных отношений – «социальному государству». Концепция его развития осложняется неоднозначным пониманием такого понятия, как «социальность».

Цель – определение методологии исследования социальности. Методологическую базу исследования составили: периодизация этапов развития науки по В. С. Стёпину, системный, социосинергетический и компаративный подходы, общенаучные методы.

Проанализированы основные подходы к пониманию социальности: понимание социальности как совместности, реификационная, натуралистическая, индивидно-персоналистская интерпретации социального, идеи о конце социального, феноменологический, коммуникативный и диспозиционно-коммуникативный подходы. Выявлена их обусловленность методологической позицией исследователей, когда рассмотрение понятия «социальность» осуществляется относительно исторической эпохи, социокультурного, экономического и политического контекстов развития общества. Однако относительно размытой и не всегда понятной остается методологическая база представленных исследований, в то время как выбор методологии во многом определяет их результаты. Если задачей научного поиска является определение понятия «социальность», то следует идти общепринятой логикой проведения современного научного исследования. Это значит, что определению понятия «социальность» предшествует создание концепта, с помощью которого возможно создание методологической модели исследования социальности.

В результате представлен и обоснован авторский проект методологической стратегии научного исследования социальности: определение понятия «социальность», характеризующее современное общество, следует строить исходя из методологических принципов современной постнеклассической науки и на основе принципов организации современного общества. В этом случае возможно развитие концепции социального государства, максимально соответствующей современной социальной реальности.

Ключевые слова: социальность, методология, общество, постнеклассическая наука, системный подход, социальное государство, методологический концепт, атрибут общества.

Развитие цифровых информационно-коммуникативных технологий повлияло на изменение способов социального взаимодействия, на положение человека в обществе одновременно с изменением процессов его организации и сменой общественных ценностей и идеалов. Актуальной тенденцией современности является переход многих государств к новой системе регулирования общественных отношений – «социальному государству». Концепция его развития начала оформляться в западноевропейском обществе XX в. и выразилась преимущественно в разработке вопросов развития социальной политики. Полностью сформированной четкой концепции социального государства, одинаковой для всех обществ, на сегодняшний день нет; исследователи отмечают некоторые вариации социального государства в разных странах [2].

Сложность ее создания состоит в неоднозначном понимании такого понятия, как «социальность», несмотря на то, что оно существует давно, со времен Античности. Исторически развиваясь, общества менялись, что отразилось и на понимании социальности. Также нет единого понимания этого понятия в современных науках, так как применение различных методологических подходов к его исследованию приводит к разным толкованиям. Эта ситуация усложняется наличием очень небольшого количества исследований, посвященных понятию «социальность», которое зачастую рассматривается в контексте изучения других вопросов, а поэтому приобретает аспектное видение вместо выявления его сущности. Рассмотрим основные из них для того, чтобы понять явление социальности.

В монографии современного российского исследователя П. К. Гречко «Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы» [18] содержится онтологический анализ понятий «социальное» и «социальность», представляющих собой сущностные характери-

ки общества. Выделены несколько подходов к их определению: *понимание социальности как совместности, реификационная концепция социального, натуралистическая концепция социального, индивидно-персоналистская интерпретация социального, идеи о конце социального, феноменологический, коммуникативный и диспозиционно-коммуникативный подходы.*

Понимание социальности как совместности. Теория совместности, понимаемая как совместное бытие или территориальная социальность, берет начало в философии Платона, определившего «общество как совместное поселение людей» [16, с. 130], объединившихся для оказания помощи друг другу. Данная трактовка есть типично классическое понимание исследования, когда объект понимается как простая линейная система.

Реификационная концепция социального (от лат. res – предмет) представлена в творчестве Э. Дюркгейма (1858–1917), считавшего социальное особым типом бытия, отделенным от биологического и психического типов. Его составляют «способы мышления, деятельности и чувствования, находящиеся вне индивида и наделенные принудительной силой, вследствие которой они ему навязываются» [8, с. 432]. Изучать их нужно как факты или вещи, существующие до принятия индивидуального решения, так как социальное обладает своей собственной природой. По этой причине индивидуальное должно адаптироваться к социальному. Трактовка социальности Э. Дюркгеймом выражена в идее эволюции общества, но реализована в координатах линейного типа мышления, характерного для классического типа рациональности.

Натуралистическая концепция социального имеет много разновидностей: географический детерминизм, социальный «организм», социальный дарвинизм, социальный бихевиоризм, социобиология [10]. Здесь социальное трактуется с максимально эмпирических, естественнонаучных позиций. Данный подход, по мнению многих исследователей, спорен и ограничен для статуса базисного подхода к пониманию социальности, так как социальность есть «надбиологическая реальность» [18, с. 21], она искусственна.

Индивидно-персоналистская интерпретация социального. В отличие от реификационистского подхода, строящегося на детерминизме индивидуального от социального, персоналистский подход имеет противоположные основания, состоящие в обусловленности социального бытия индивидуальным бытием [11]. Здесь самостоятельность социального есть «результат фрагментации единого жизненного процесса... А необходимость и принудительность социального в отношении индивидуального объясняется в терминах отчуждения и культурно-исторической инверсии» [18, с. 23]. Методологически данные идеи сложно идентифицировать однозначно как принадлежащие к классическому или неклассическому типам рациональности, так как социальные отношения характеризуются обратной связью и самоорганизацией, но рассматриваются в аспектах линейной эволюции общества.

Идеи о конце социального связаны с идеями о конце истории и представлены в философии постмодернизма Ж. Бодрийяром, отстаивавшим позицию, согласно которой в обществе постмодерна социальное попало в пространство симуляций, где смешаны реальность и модели. В связи с феноменом массовизации социальность потеряла референта, а поэтому ничего не обозначает и не описывает. Сущность массового общества происходит из способов и средств коммуникации, благодаря которым, по мнению Ж. Бодрийяра [4], массами легче управлять.

К. Ясперс считал явление массовизации в обществе временным и переходным этапом к обществу более демократичному и справедливому [24]. То есть массовое не противостоит социальному, оно его поддерживает и укрепляет. С этой позицией согласен П. К. Гречко, характеризуя взаимосвязанные феномены массовизации и демократизации основаниями социального, строящегося не на сходстве, а на различии индивидуальных позиций. В связи с чем, по его мнению, «к концу идет не социальное как таковое, а наше прежнее его понимание... Поэтому разумнее ставить вопрос не о «конце социального», а о «новой социальности»» [18, с. 28–29]. Методологически позиция Ж. Бодрийяра очень теоретична, метафизична, а поэтому однобока, сконцентрирована на позиции понимания социальности как интеллектуального искусственного конструкта.

Общим местом для *феноменологического и коммуникативного подходов* к исследованию социального является соотношение системы (структуры) и жизненного мира (повседневной реальности). С феноменологической точки зрения социальное не существует, а «значит». То есть реальность конституируется значением наших переживаний, а не онтологической структурой объектов. Социальное – смыслозначенная (отмеченная, помеченная смыслом) реальность. В феноменологии социального смысл есть не качество, внутренне присущее тому, что и как пе-

реживается, а, как пишет А. Шюц, «результат интерпретации прошлого опыта, видимого из нынешнего Сейчас в рефлексивной установке» [23, с. 404].

Коммуникативный подход. Коммуникация, согласно Ю. Хабермасу, относится к миру человеческого действованию или социальных действий [22, с. 21]. Коммуникативное действие представляет собой действие, направленное на достижение взаимопонимания, которое венчает собой все богатство коммуникативного действованию, оно есть согласие или общая договоренность относительно содержания и значимости социальных действий.

Центральное понятие теории общества Н. Лумана – коммуникация. Она носит аутопоиетический и рекурсивный характер. А это значит, что, порождая «коммуникацию через коммуникацию», общество представляет собой коммуникативно закрытую систему, то есть в нем коммуникации контактируют исключительно с коммуникациями [12, с. 110]. Основываясь на данной логике, Н. Луман дал определение понятию «общество»: «из определения общества как всеохватывающей социальной системы вытекает, что относительно всякой допускающей подсоединение коммуникации может существовать лишь одна единственная система общества» [12, с. 157].

С методологической точки зрения феноменологический и коммуникативный подходы к исследованию социальнойности позволяют выявить социальные явления и отобразить их возможные взаимодействия. Дальнейшее онтологическое осмысление требует применения уже другого – социосинергетического подхода, с помощью которого возможно выявление социальных закономерностей и сущности социального.

Суть *диспозиционно-коммуникативного подхода к природе социального*, разработанного П. К. Гречко, сводится к пониманию социального в качестве эволюционного движения от одного конкретно-исторического круга (общественное – человеческое) к другому. Ценностно-консенсусным основанием социальных институтов является взаимопонимание, с помощью которого происходит согласование последующих действий. Отношения, ориентированные на взаимопонимание, П. К. Гречко назвал коммуникацией: «социальное состоит не из «общений», а из отношений, коммуникативных и интерсубъективных по своей природе» [18, с. 59]. Социальное имеет внешнюю и внутреннюю стороны, связанные отношением диспозиционности, понимаемой как «некая потенциальность, переходящая в актуальность в соответствующей коммуникативной ситуации. Логика диспозиционности есть взаимодействие» [18, с. 59–60]. С методологических позиций данный подход есть отражение постнеклассического типа мышления, когда изучаемый объект рассматривается как сложная саморазвивающаяся система.

В диссертационном исследовании А. А. Зенько «Общество и оформления его социальнойности» представлены *типы оформления социальнойности общества*: индивидуалистический и коллективистский. Это оформление осуществляется посредством социальной структуры: «в коллективистском обществе она раскрывается как следствие развития общества, а в индивидуалистическом обществе она выступает в качестве формально определенного содержания» [9, с. 25]. Принципом оформления социальнойности в индивидуалистическом обществе выступает свобода воли, а в коллективистском – совершенство общественных отношений [9, с. 25]. В методологическом смысле данное исследование отличается историко-философским анализом развития общества в связи с аспектным видением социальнойности, представленным типами ее оформления.

В работе «Методологические конструкты исследования социальнойности современного общества» [3] на основе научно-дисциплинарных подходов (историко-культурных, лингвopsихологических, социологических и других) рассмотрен концепт «социальность», в котором социальность представлена как «доминирующий, действительный формат взаимосвязи, солидарности людей...» и понимается как «специфика формирования и функционирования социальных структур» [3, с. 97]. В итоге, синтезировав современные представления о социальнойности отечественных и зарубежных исследователей, авторы анализируемой работы [3] предлагают понимать социальность исходя из таких критериев, как совместность, взаимодействие, общая смысловая перспектива и упорядоченность социальных взаимодействий [3, с. 98]. Однако, несмотря на попытку авторов [3] достичь максимально общего понимания социальнойности, все же в данных определениях есть методологическая неточность, выраженная в круговом определении социальнойности через социальные структуры и социальные взаимодействия.

Современный белорусский автор Т. И. Адуло, проследив эволюцию представлений о социальной реальности, начиная с эпохи Античности и до настоящего времени, осветил основные причины изменений в ее понимании. В результате он сформулировал следующее опре-

деление понятия «социальность»: «система исторически складывающихся и постоянно воспроизводящих себя на новой ступени взаимосвязей и взаимоотношений между людьми в процессе их жизнедеятельности, определяющая типы и формы организации общества, а также характер и направленность исторического процесса» [1, с. 12]. В методологическом смысле данное исследование отличается преобладанием историко-философского подхода к вопросам развития общества.

Как видим, понимание социальности различно. Рассмотрение исследователями понятия «социальность» осуществляется относительно исторической эпохи, социокультурного, экономического и политического контекстов развития общества. Однако размытой и не всегда понятной остается методологическая база представленных исследований, в то время как выбор методологии во многом определяет их результаты. Если задачей научного поиска является определение понятия «социальность», то следует идти общепринятой логикой проведения научного исследования.

С методологических позиций понятие как категория логики есть мысль, отражающая специфические характеристики объектов мира в обобщенной форме. Это значит, что определению интересующего нас понятия предшествует создание концепта, отличающегося от понятия большей широтой, так как он есть «когнитивный слепок с объекта действительности» [17, с. 12], включает в себя теоретические методологические позиции исследователя, спроецированные на сущность и природу изучаемой действительности, объективированные посредством языка в понятие. С помощью концепта возможно создание методологической модели исследования социальности, а затем и определение понятия.

Исторически примерно с XII в. концепт понимался как «форма схватывания смысла» [14]. В постнеклассической методологии науки концепты стали рассматриваться как системобразующие элементы концепций [13], отличающихся от концепта своей обязательной системной эмпирической обоснованностью [15], которая для философских концептов второстепенна, так как философия теоретична, поэтому вся философия есть «искусство формировать, изобретать, изготавливать концепты» [5, с. 10]. Как отмечают исследователи, концепт не имеет строгой структуры [20, с. 74], возможно, в связи с тем, что его структура зависит от структуры изучаемого объекта действительности. Методологический концепт есть «конструкт, используемый для определенных исследовательских целей» [21, с. 54].

Методологический концепт «социальность» следует понимать как конструкт, необходимый для разработки исследовательской методологии. В свою очередь, разработка концепта требует применения методологических позиций, обеспечивающих видение структурных элементов концепта. Также выбор методологии зависит от объекта исследования, каковым в данной работе является социальность.

В связи с этим выбор научно-исследовательского подхода не только обусловлен целями исследования, но и основан на критериях научности знания, основным из которых является систематизированность знаний. Следовательно, изучаемый объект правильнее было бы рассматривать как систему, понимаемую в широком смысле как совокупность взаимосвязанных, взаимозависимых и взаимообусловленных элементов [6, с. 281]. А это значит, что социальность как феномен следует изучать с позиций системного подхода.

Также конструирование концепта основано на понимании того, в каком качестве мы понимаем изучаемый объект. Если социальность как объект исследования является атрибутом (неотъемлемым свойством) общества, то это означает изучение общества как системы. Вопрос об атрибуте системы ориентирует на изучение системы в двух аспектах – материальном и идеальном. То есть общество предполагается рассматривать либо как материальную, либо как идеальную системы. Попытки рассмотрения общества в данных аспектах присутствовали в дискуссиях материалистов и идеалистов, главным вопросом для которых стал вопрос о том, является ли общество материальной субстанцией (натуралистический подход) или оно есть идеальный (интеллектуальный) конструкт, то есть «надбиологическая реальность», которая искусственна и сконструирована самим человеком [18, с. 21]? Эти размышления приводят нас к другому вопросу: в чем разница между естественными (природными, органическими) и искусственными системами?

Поиск ответов на данные вопросы обусловлен достижениями науки того или иного этапа, на который приходится развитие представлений о социальности: классического, неклассического или постнеклассического. Согласно В. С. Стёпину, такое разделение проводится на основе понимания объекта исследования как системы – простой для классического перио-

да науки, сложной для неклассического периода, а также сложной саморазвивающейся и обусловленной социальными ценностями в постнеклассической науке [19]. Из данных представлений строится понимание общества как простой или сложной и самоорганизующейся системы. В связи с этим понятие «социальности» как атрибута общества трактуется в рамках классической, неклассической и постнеклассической методологии. Это означает, что в тех или иных случаях учитываются особенности общества как системы, функционирующей в классическом смысле как простая система, либо в неклассическом смысле как сложная система, либо в постнеклассическом смысле как сложная самоорганизующаяся система, исследование которой обусловлено социальными ценностями [7]. Такое понимание влияет на трактовку социальности, поэтому ее дальнейшее изучение следует проводить, исходя из методологических принципов современной постнеклассической науки.

В связи с указанными доводами можно сделать вывод о том, что в перспективе построение методологического концепта «социальность» следует осуществлять на основе принципов постнеклассической науки и с применением соответствующей ей методологии. Разработка концепта и методологии его развития есть задача дальнейших исследований автора.

Таким образом, в данной работе проанализированы основные трактовки социальности, выявлена их обусловленность методологической позицией исследователей. В результате представлен и обоснован авторский проект методологической стратегии научного исследования социальности: определение понятия «социальность», характеризующее современное общество, следует строить исходя из методологических принципов современной постнеклассической науки и на основе принципов организации современного общества. В этом случае возможно исследование социальных процессов и развитие концепции социального государства, максимально соответствующей современной социальной реальности. В перспективе это означает более эффективную реализацию концепции социального государства.

Список литературы

1. Адуло Т. И. Уяснение сущности социальности – ключ к пониманию глобальных проблем современности // *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*. 2019. № 4 (26). С. 12–43.
2. Аристов Е. В. Вариации социального государства, социальное государство в различных странах // *Актуальные теоретические и практические вопросы развития юридической науки: общегосударственный и региональный аспекты*. 2015. № 1. С. 7–14.
3. Бакланова О. А., Бакланов И. С., Ерохин А. М. Методологические конструкты исследования социальности современного общества // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8. № 3. Ч. 1. С. 95–100. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-3/1-95-100.
4. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
5. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М. : Институт экспериментальной социологии, 1998. 288 с.
6. Демидова М. В. Рекурсивная парадигма в исследовании истории социума // *Вестник науки Сибири*. 2018. № 4 (31). С. 276–287.
7. Демидова М. В. Методология неклассических и постнеклассических исследований социального пространства // *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2021. № 1 (40). С. 54–65. DOI 10.18799/26584956/2021/1(40)/1042.
8. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / пер. с французского А. Б. Гофмана. М. : Канон, 1996. 430 с.
9. Зенько А. А. Общество и оформления его социальности : автореферат дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11. Красноярск : Сибирская аэрокосмическая академия им. академика М. Ф. Решетнева. 2000. 27 с.
10. Каримский А. М. Социальный биологизм: природа и идеологическая направленность. М. : Мысль, 1984. 208 с.
11. Кемеров В. Е. Общество, социальность, полисубъектность. М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2012. 252 с.
12. Луман Н. Общество как социальная система. М., 2004. 232 с.
13. Маруневич О. В. К вопросу об эпистемологическом статусе категории «концепт» // *Философия права*. 2008. № 6. С. 80–83.
14. Неретина С. С. Концепт : энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : Канон+; РООИ «Реабилитация», 2009. С. 387–389.
15. Новейший философский словарь / сост. и науч. ред. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск : Интерпрессервис, Кн. Дом, 2001. С. 505.
16. Платон : собр. соч. : в 4 т. Т. 3. М., 1994. 654 с.
17. Попова Л. В. Соотношение понятий «концепт», «понятие», «значение» в русле коммуникативно-когнитивной парадигмы // *Омский научный вестник*. 2013. № 4 (121). С. 127–131.

18. Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы / под общ. ред. П. К. Гречко, Е. М. Курмелевой. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 440 с.
19. Стёпин В. С. Особенности научного познания и критерии типов научной рациональности // Эпистемология и философия науки. 2013. Т. XXXVI. № 2. С. 78–91.
20. Суржанская Ю. В. Концепт как философское понятие // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2011. № 2 (14). С. 70–78.
21. Фёдоров М. А. Аспектуальность как способ преодоления множественности определений термина «концепт» // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 11. С. 51–57.
22. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2000. 377 с.
23. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. М., 2004. 1056 с.
24. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. 527 с.

Sociality: the concept and methodology of research

M. V. Demidova

PhD in Philosophical Sciences, a free researcher. Russia, Engels.
ORCID: 0000-0003-3424-2115. E-mail: demidovamv@rambler.ru

Abstract. The current trend of our time is the transition of many states to a new system of regulation of public relations – the "social state". The concept of its development is complicated by an ambiguous understanding of such a concept as "sociality".

The purpose is to determine the methodology of sociality research. The methodological basis of the study consisted of: periodization of the stages of the development of science according to V. S. Stepin, systemic, sociosynergetic and comparative approaches, general scientific methods.

The main approaches to the understanding of sociality are analyzed: the understanding of sociality as compatibility, reification, naturalistic, individual-personalistic interpretations of the social, ideas about the end of the social, phenomenological, communicative and dispositional-communicative approaches. Their conditionality is revealed by the methodological position of researchers, when the consideration of the concept of "sociality" is carried out relative to the historical epoch, socio-cultural, economic and political contexts of the development of society. However, the methodological basis of the presented studies remains relatively vague and not always clear, while the choice of methodology largely determines their results. If the task of scientific research is to define the concept of "sociality", then it is necessary to follow the generally accepted logic of conducting modern scientific research. This means that the definition of the concept of "sociality" is preceded by the creation of a concept with which it is possible to create a methodological model for the study of sociality.

As a result, the author's project of a methodological strategy for the scientific study of sociality is presented and justified: the definition of the concept of "sociality", which characterizes modern society, should be based on the methodological principles of modern post-non-classical science and on the principles of the organization of modern society. In this case, it is possible to develop the concept of a welfare state that best corresponds to modern social reality.

Keywords: sociality, methodology, society, post-non-classical science, systematic approach, social state, methodological concept, attribute of society.

References

1. Adulo T. I. *Uyasnenie sushchnosti social'nosti – klyuch k ponimaniyu global'nyh problem sovremennosti* [Understanding the essence of sociality – the key to understanding the global problems of modernity] // *Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obshchestve* – Philosophy and humanities in the information society. 2019. No. 4 (26). Pp. 12–43.
2. Aristov E. V. *Variacii social'nogo gosudarstva, social'noe gosudarstvo v razlichnyh stranah* [Variations of the social state, the social state in different countries] // *Aktual'nye teoreticheskie i prakticheskie voprosy razvitiya yuridicheskoy nauki: obshchegosudarstvennyj i regional'nyj aspekty* – Actual theoretical and practical issues of the development of legal science: national and regional aspects. 2015. No. 1. Pp. 7–14.
3. Baklanova O. A., Baklanov I. S., Erohin A. M. *Metodologicheskie konstrukty issledovaniya social'nosti sovremennogo obshchestva* [Methodological constructs of the study of sociality of modern society] // *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* – Historical and socio-educational thought. 2016. Vol. 8. No. 3. Part 1. Pp. 95–100. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-3/1-95-100.
4. Baudrillard J. *Obshchestvo potrebleniya. Ego mify i struktury* [Consumer society. Its myths and structures]. M. Republic; Cultural Revolution. 2006. 269 p.
5. Deleuze J., Guattari F. *Chto takoe filosofiya?* [What is philosophy?] M. Institute of Experimental Sociology. 1998. 288 p.

6. Demidova M. V. *Rekursivnaya paradigma v issledovanii istorii sociuma* [Recursive paradigm in the study of the history of society] // *Vestnik nauki Sibiri – Herald of Siberian Science*. 2018. No. 4 (31). Pp. 276–287.
7. Demidova M. V. *Metodologiya neklassicheskikh i postneklassicheskikh issledovanij social'nogo prostranstva* [Methodology of non-classical and post-non-classical studies of social space] // *Vektory blagopoluchiya: ekonomika i socium – Vectors of well-being: economics and society*. 2021. No. 1 (40). Pp. 54–65. DOI 10.18799/26584956/2021/1(40)/1042.
8. Durkheim E. *O razdelenii obshchestvennogo truda* [On the division of social labor] / transl. from French by A. B. Hoffman. M. Canon. 1996. 430 p.
9. Zen'ko A. A. *Obshchestvo i oformleniya ego social'nosti : avtoreferat dis. ... kand. fil. nauk: 09.00.11* [Society and the design of its sociality : abstract of dis. ... PhD in Phil. Sciences: 09.00.11]. Krasnoyarsk. Siberian Aerospace Academy n. a. academician M. F. Reshetnev. 2000. 27 p.
10. Karimskij A. M. *Social'nyj biologizm: priroda i ideologicheskaya napravlenost'* [Social biologism: nature and ideological orientation]. M. Mysl (Thought). 1984. 208 p.
11. Kemerov V. E. *Obshchestvo, social'nost', polisub'ektnost'* [Society, sociality, polysubjectivity.] M. Academic Project; Mir Foundation. 2012. 252 p.
12. Luhmann H. *Obshchestvo kak social'naya sistema* [Society as a social system]. M. 2004. 232 p.
13. Marunovich O. V. *K voprosu ob epistemologicheskom statuse kategorii "concept"* [On the question of the epistemological status of the category "concept"] // *Filosofiya prava – Philosophy of Law*. 2008. No. 6. Pp. 80–83.
14. Neretina S. S. *Koncept : enciklopediya epistemologii i filosofii nauki* [Concept : encyclopedia of epistemology and philosophy of science.] M. Canon+; ROON "Rehabilitation". 2009. Pp. 387–389.
15. *Novejshij filosofskij slovar'* – The newest philosophical dictionary / comp. and scient. ed. A. A. Gritsanov, M. A. Mozheyko. Minsk. Interpresservice, Book House. 2001. P. 505.
16. Platon : *sobr. soch. : v 4 t. T. 3 – Plato : coll. works : in 4 vol. Vol. 3*. M. 1994. 654 p.
17. Popova L. V. *Sootnoshenie ponyatij "concept", "ponyatie", "znachenie" v rusle kommunikativno-kognitivnoj paradigmy* [Correlation of concepts "concept", "concept", "meaning" in line with the communicative-cognitive paradigm] // *Omskij nauchnyj vestnik – Omsk scientific herald*. 2013. No. 4 (121). Pp. 127–131.
18. *Social'noe: istoki, strukturnye profili, sovremennyye vyzovy* – Social: origins, structural profiles, modern challenges / under the gen. ed. of P. K. Grechko, E. M. Kurmeleva. M. Russian political encyclopedia (ROSSPEN). 2009. 440 p.
19. Stepin V. S. *Osobennosti nauchnogo poznaniya i kriterii tipov nauchnoj racional'nosti* [Features of scientific cognition and criteria of types of scientific rationality] // *Epistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and philosophy of science*. 2013. Vol. XXXVI. No. 2. Pp. 78–91.
20. Surzhanskaya Yu. V. *Koncept kak filosofskoe ponyatie* [Concept as a philosophical concept] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya – Herald of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science*. 2011. No. 2 (14). Pp. 70–78.
21. Fedorov M. A. *Aspektual'nost' kak sposob preodoleniya mnozhestvennosti opredelenij termina "concept"* [Aspectuality as a way to overcome the multiplicity of definitions of the term "concept"] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of the Buryat State University*. 2013. No. 11. Pp. 51–57.
22. Habermas Yu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie* [Moral consciousness and communicative action]. SPb. 2000. 377 p.
23. Schutz A. *Izbrannoe: Mir, svetyashchij smyslom* [Favorites: A world glowing with meaning]. M. 2004. 1056 p.
24. Jaspers K. *Smysl i naznachenie istorii* [The meaning and purpose of history]. M. Politizdat. 1991. 527 p.

Феномен андрогинии в кино- и телеискусстве XX–XXI вв.

С. О. Изрина

магистр культурологии, выпускник кафедры культурологии, философии культуры и эстетики, независимый исследователь, Институт философии, Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-2220-8182. E-mail: s.o.izrina@gmail.com

Аннотация. Исследуются пути раскрытия андрогинной проблематики в кино- и телеискусстве конца XX – начала XXI вв. В современном культурфилософском дискурсе идея андрогинии тесно связана с постструктуралистской концепцией гендерной небинарности и в культуре настоящего времени представлена в том числе в виде феноменов небинарного гендера (трансгендеров, интерсексов и прочее). Андрогинные образы, острая социальная гендерная проблематика, поиск идентичности человека в системе полов – все это актуальные тенденции современности, активно эксплуатируемые современным визуальным искусством. В данной статье предпринимается попытка изучения специфики раскрытия темы андрогинии в различных визуальных форматах: кинофильма и сериала.

Автор приходит к заключению, что кинофильмы и телесериалы, посвященные раскрытию андрогинной проблематики, охватывают схожий круг тем: внутренний поиск гендерной идентичности, ее принятие и репрезентация во внешний мир, коммуникация с окружающими в условиях новой реальности, а также выработка гражданской позиции и отстаивание своих прав. В результате сближения двух экранных форматов появляется возможность расставить различные повествовательные и художественные акценты, максимально полно представить и широко охватить круг тем современного андрогинного дискурса.

В качестве иллюстративного материала используются современные художественные произведения: фильмы – «Орландо» (англ. Orlando, 1992, реж. Салли Поттер), «Завтрак на Плуто» (англ. Breakfast on Pluto, 2005, реж. Нил Джордан), «Девушка из Дании» (англ. The Danish Girl, 2015, реж. Том Хупер); сериалы – «Интерсексуал» (яп. IS: Otoko Demo Onna Demo Nai Sei, 2011, реж. Тацую Икэдзава и др.), «Очевидное» (англ. Transparent, 2014–2019, реж. Джилл Солоуэй и др.), «Восьмое чувство» (Sense8, 2015–2018, реж. Лана и Лилли Вачовски и др.).

Ключевые слова: андрогиния, трансгендер, интерсекс, гендерная идентичность, небинарный гендер, фильм, сериал, современная культура.

Современность открывает новые возможности для переосмысления многих фундаментальных концептов, одним из которых является идея андрогинии. Мыслители различных эпох от Платона, Я. Беме и Ф. Баадера до Н. Бердяева, В. Соловьева, З. Фрейда, К. Г. Юнга, М. Фуко и М. Элиаде исследовали грани андрогинии, рассматривая ее в мифологическом, религиозно-философском, мистическом, антропологическом, психоаналитическом и культурологическом ключе. Благодаря возникновению в XX в. понятия *гендер*¹ (фактически – дифференциации биологического пола и социальных полоролевых характеристик и механизмов) и впоследствии научного направления *гендерные исследования*², открылась перспектива разработки современного комплексного подхода к андрогинии не только как к философскому концепту, но и социокультурной концепции, анализ которой способен детерминировать и обосновать многие явления современной культуры, а также выработать механизмы их интеграции в многогранное поликультурное пространство XXI в.: эпохи глобализа-

© Изрина С. О., 2021

¹ Гендер – многозначное понятие, являющееся отдельной категорией и формирующее самостоятельный научный и философский дискурс [подробнее об этом см. 17]. Центральной идеей большинства дефиниций *гендера* является отделение биологических характеристик пола человека от его социальных моделей полоролевого поведения, то есть обнаружения биологического пола (англ. sex) и социокультурного пола (англ. gender). Однако для данного исследования актуально определение гендера, подчеркивающее его динамичный характер. Е. Э. Шишилова вслед за Т. Лауретис предложила интерпретировать гендер как «технологии репрезентации себя с помощью различных социальных институтов: семьи, системы образования, средств массовой информации, политики, права, языка, искусства, науки, моды», при этом границы подобной саморепрезентации крайне обширны: включают как «нормативные гендерные дисплеи», так и «полное размывание границ пола» [12; 17, с. 152].

² Подробнее о гендерных исследованиях как научном направлении [см. 11, с. 52–73].

ции (на смену которой, по мнению некоторых исследователей, пришла неоглобализация) и медиатизации³.

Значительное влияние на развитие идеи андрогинии оказала разработанная в конце XX в. постфеминистскими философами во главе с Дж. Батлер концепция небинарного гендера, утверждающая несостоятельность существующей в обществе бинарной гендерной системы («мужское» vs. «женское») и необходимость ее трансформации за счет введения понятия *небинарности*, призванного снять конфликт между социально детерминированными мужскими и женскими ролями. Под небинарностью подразумевалось обретение свободы мироощущения и самовыражения в пространстве пола и гендера путем конструирования собственной (согласно теории перформативного гендера – непременно изменчивой) гендерной идентичности, основанной на отказе от навязанных обществом полоролевых моделей и свободного выбора тех или иных гендерных ориентиров, которые, по мнению самого человека, уместны в настоящий момент⁴. Благодаря идее гендерной небинарности и теории перформативного гендера появилась возможность системно наблюдать за развитием идеи андрогинии и ее реальном воплощении в современности.

Концепция Батлер дала научно-философское обоснование некоторым значимым социокультурным процессам в пространстве пола и гендера, происходящим в западном обществе XX–XXI вв. Можно предположить, что подобная теоретизация способствовала легитимизации статуса носителей небинарной гендерной идентичности (гендерквиров – трансгендеров, интерсексов и других)⁵, а также интегрированию «третьего пола» в культурную среду⁶. Медиакультура, впитывая окружающую реальность и конструируя собственную виртуальную, закладывает новые смыслы в восприимчивый человеческий мозг и расширяет границы нормативности. В. А. Ульянов отмечает, что «растущая виртуализация сознания в современной социокультурной ситуации во главу угла ставит проблему определения гендерной идентификации и самоидентификации»⁷ [16, с. 158], что лишний раз подтверждает актуальность гендерной проблематики сегодня, в том числе и в медиасреде.

Еще одним значимым фактором для интеграции и демаргинализации небинарности стало использование андрогинных образов и введение героев-гендерквиров в кино- и теленарративы. В зависимости от выбора формата (фильм или сериал), а также жанра визуального произведения (комедийный, драматический, исторический, документальный и так далее) определяется специфика раскрытия характера андрогинного персонажа и его функции. Прежде чем перейти к описанию способов раскрытия темы андрогинии в кино- и телеискусстве, необходимо коротко обозначить характерные особенности обоих форматов.

В наиболее общем понимании кинофильм представляет собой художественное произведение, законченное по смыслу и предназначенное для просмотра в кинотеатрах (на большом экране). Особенность данного формата заключается в том, что целевая аудитория фильма более узкая (как правило, посещение кинотеатра (или выбор произведения для домашнего просмотра) – действие мотивированное, то есть зритель сознательно выбирает либо конкретный фильм, либо жанр), экранное время ограничено, а смысловая линия (даже если фильм имеет продолжение или разделен на части) должна быть завершена до конца показа. Кроме того, зритель готов погрузиться в нарратив на определенный промежуток времени и получить от просмотра эстетическое, интеллектуальное, эмоциональное удовольствие. Е. Г. Ростовский наблюдает следующую эволюцию эстетики кинематографа: от модернистского экспериментального кино с искаженной линейной перспективой, акцентом на технические приемы (монтаж, эксперименты с оптикой и панорамирование) и особым вниманием к психологическому портрету героя (его эмоциям, мотивам и мотивациям) к постмодернистской деконструкции, призванной посредством стилизации, пародии, гипертекстуальности и «диф-

³ Под медиатизацией будем понимать «всепроницающее влияние современных медиакommunikаций на общество и культуру, которое преобразует все сферы общественной жизни, социальные институты, профессиональные и повседневные практики» [13, с. 72], а также процесс, при котором «человек, захваченный и погруженный в медиаккультуру, сам становится продуктом новых медиа» [10, с. 29].

⁴ Подробнее о гендерной небинарности и теории перформативного гендера [см. 2; 19; 20].

⁵ Некоторые государства внедряют небинарную гендерную систему и официально признают существование «третьего гендера/пола» («X», «другие», «иные», «разнообразные») [подробнее см. 4].

⁶ Подробнее [см. 5; 6].

⁷ Подробнее о проблеме виртуализации сознания и действительности [см. 1; 3; 15].

фузии жанров» воссоздать язык кинематографа [14, с. 137–138]. Автор также обозначает некоторые тенденции рубежа XX–XXI вв. – развитие мейнстримного кино, в котором «психологическая разработка характеров все чаще сменяется на формальные сюжетные приемы, на изобразительную и композиционную выстроенность картины» [там же]; дистанцирование от телевидения с помощью сюжетной динамики и зрелищности; стирание границ между массовой и элитарной экранной культурой, чьи приемы взаимно используются и переосмысливаются [там же]. Последнее наблюдение чрезвычайно значимо для сериальной культуры.

Телесериал принято рассматривать в ракурсе принадлежности к культуре массовой, как важную составляющую нового типа визуальной культуры [8, с. 164]. Он представляет собой многосерийное произведение, созданное по привычному для зрителя канону. Универсальность подобного формата подчеркивает М. Ф. Казючиц: «К настоящему времени именно телесериал стал тем видом массовой культуры, который по многообразию жанрово-тематического диапазона способен удовлетворить интерес самой широкой и разнообразной аудитории, который активно инкорпорирован в пространство экранной культуры и по объему зрительского внимания занимает доминирующее положение в сетках вещания каналов» [там же]. Исследователь также обращает внимание на самобытный характер современного телесериала и его автономию от киноиндустрии. С одной стороны, это действительно так: современный сериал имеет более продолжительный нарратив, соблюдающий понятную для зрителя логику повествования (линейную, нелинейную, ретроспективную, дискретную); транслируется более интенсивно; его просмотр занимает значительно больше времени, а охват аудитории в разы шире. Более того, для удержания внимания зрителя используется прием незавершенности смысловых линий и отсутствие сюжетной развязки в конце каждой серии, что производит эффект саспенса и побуждает к дальнейшему просмотру. С другой стороны, с развитием медиaprостранства и популяризацией интернет-сети, созданием медиaplатформ и «онлайн-кинотеатров» (*amazon.com, ivi.ru, okko.tv* и других) происходит сближение кино- и телеформатов. Сериалы становятся более художественными, герои – психологизированными, а сюжеты – «глубокими» и непредсказуемыми. Основным различием, таким образом, становится не сколько художественное или смысловое содержание произведений, сколько возможности, предоставляемые экранным временем, и принадлежность к мейнстриму.

Тема андрогинии в кино- и телеискусстве XX–XXI вв. раскрывается на различных уровнях: личностном (психологизм героев и образы персонажей-гендерквиров), социальном (отношение близкого круга и общества в целом к выбору героя, а также изображение характера взаимоотношений «я – мир», «я – Другой»), художественно-эстетическом (значительное место занимает обращение режиссеров к телесности и акцентуации внешности и облика персонажей). Раскроем данный тезис с помощью нескольких примеров художественных произведений, в которых важное место занимает андрогинная проблематика: кинофильмов – «Орландо» (англ. *Orlando*, 1992, реж. Салли Поттер), «Завтрак на Плутоне» (англ. *Breakfast on Pluto*, 2005, реж. Нил Джордан), «Девушка из Дании» (англ. *The Danish Girl*, 2015, реж. Том Хупер)⁸; и сериалов – «Интерсексуал» (яп. *IS: Otoko Demo Onna Demo Nai Sei*, 2011, реж. Тацуя Икэдзава и др.), «Очевидное» (англ. *Transparent*, 2014–2019, реж. Джилл Солоуэй и др.), «Восьмое чувство» (*Sense8*, 2015–2018, реж. Лана и Лили Вачовски и др.).

Современные фильмы об андрогинии имеют различную жанровую принадлежность, однако практически все содержат значительную драматическую составляющую, которая часто относится непосредственно к личности и судьбе главного героя. В фильме «Орландо» драма имманентна и заключается в поиске Орландо собственной гендерной идентичности⁹. Герой фильма «Завтрак на Плутоне» – молодой трансвестит Патрик Браден (или Китэн) осознает свою женскую природу и открыто демонстрирует принадлежность к женскому через выражение феминной гендерной идентичности¹⁰. Его драма заключается, скорее, в неприятии его при-

⁸ Сразу необходимо отметить, что названные кинопроизведения являются экранизациями романов («Орландо» – В. Вулф, 1928; «Завтрак на Плутоне» – П. Маккейб, 1998; «Девушка из Дании» – Д. Эберсхофф, 2000), которые можно рассматривать в качестве самостоятельных художественных произведений, однако с опорой на литературный нарратив.

⁹ Подробнее [см. 7].

¹⁰ Интересно, что на протяжении всего фильма он пользуется обоими именами (Патриком, данным при рождении, и Китэн, выбранном впоследствии) и, несмотря на любовь к «Китэн», откликается как на мужское имя, так и на женское, тем самым демонстрируя признаки андрогинии.

роды обществом, особенно родными, что причиняет герою боль и страдание, которое он прячет за смехом и весельем (недаром жанр картины – *комедийная драма*). Драматический конфликт датского художника Эйнара Вегенера (он же Лили Эльбе) в фильме «Девушка из Дании» на определенном этапе повествования перестает быть внутренним и начинает проявляться во внешнем мире. Несмотря на то, что в основе сюжета лежит сам процесс «перехода» (transitioning)¹¹, режиссер подчеркивает изменения героя художественно-эстетическими способами: через телесность и пластику, эксперименты с внешностью, костюмы и наряды. В некоторых эпизодах *костюмированной драмы* костюмы превалируют над самой драмой.

Как уже было отмечено, формат кинокартины подразумевает жесткую ограниченность экранного времени, за счет чего динамика сюжета зачастую увеличивается. Для вышеперечисленных картин характерно насыщенное пространственно-временное повествование и интенсивность нарратива, при этом психологизм героев также в той или иной степени проявлен. Режиссеры всех трех картин используют особую эстетику: экспериментируют с костюмами главных героев (облачения Орlando подчеркнута театрализованы, Китен одевается в духе звезд 1970-х, а Лили экспериментирует с модой 1920-х). Эти кинопроизведения вполне можно считать предельно художественными и переложить в формат театральной постановки.

Сериальные композиции по теме андрогинии менее картинные и более реалистичные. Например, один из наиболее известных сериалов о гендерной небинарности – «Очевидное» – повествует об отце еврейского семейства, который большую часть своей жизни боролся со своей «женской» природой, но на склоне лет решил изменить свою жизнь и совершить каминг-аут¹² перед своими близкими и обществом. Сериал длится пять сезонов, на протяжении которых главный герой Морт/Мора находит путь к себе, своим примером толкая на изменения жизни всех членов семьи. Андрогиния, таким образом, выходит за рамки личности центрального персонажа, который фактически совмещает в себе «мужской» социальный опыт и «женскую природу» (близкие называют его «Мапа»), обучаясь женскому ролевому поведению. Вопросы собственной идентичности начинают задаваться практически все члены семейства. В конце сериала младшая дочь Али (впоследствии – Ари), определяясь с природой собственного гендера, обнаруживает свою андрогинную сущность и обретает целостность через обращение к религии.

Несколько иначе выглядит композиция многосерийной японской драмы «Интерсексуал» о новом андрогинном типе людей (IS). Драма раскрывает подробности жизни интерсекс-подростка и поднимает острые социальные проблемы интерсекс-людей¹³ в современном мире (начиная с познания собственной андрогинной природы и заканчивая адаптацией в обществе, демонстрацией готовности отстаивать свои права и демаргинализации самого явления «гермафродитизма»). Сериал состоит из десяти эпизодов, и уже с первых минут раскрывается социальная проблематика: герой неопределенного пола боится быть осмеянным другими и опозорить родных; педиатр предупреждает родителей о непринятии обществом бесполой детей, убеждает их выбрать пол ребенка и дать согласие на корректирующую операцию. Ребенок вырастает интерсексуальным, поскольку родители решают предоставить ему право самостоятельно выбирать судьбу («быть собой»), и учиться взаимодействовать с другими подростками, выстраивать коммуникацию и бороться с бинарной гендерной детерминированностью в обществе. Интересно, что у героини нет расстройства гендерной идентичности (в целом она ощущает себя андрогинном), однако именно тело становится основной проблемой (в период полового созревания тело меняется и подобные изменения трудно предугадать или скрыть). Повествование выстраивается ретроспективно и ведется от лица главного персонажа, который не просто рассказывает о своей жизни, но и делится внутренними переживаниями.

Стоит отдельно упомянуть научно-фантастический драматический телесериал «Восьмое чувство». Истории главных героев – восьми человек с разных концов света, объединенных некой мистической связью («Восьмым чувством»). Сестры Вачовски (MtF) рассказывают

¹¹ Под «переходом» подразумевается трансгендерный переход посредством операции по смене пола (от мужчины к женщине MtF (male-to-female) или от женщины к мужчине FtM (female-to-male).

¹² Каминг-аут (англ. coming out – «выход», «раскрытие») – «добровольное и сознательное разглашение человеком информации о своей сексуальной ориентации или гендерной идентичности» [9].

¹³ Современный термин интерсекс (англ. intersex, лат. inter – между, sex – пол) обозначает людей, которые родились с генетическими, гормональными или физическими половыми характеристиками (то есть имеют анатомические интерсекс-вариации), не являющимися традиционно «мужскими» или «женскими» [18, с. 9].

на экране о жизни и проблемах людей разной национальности и гендерной принадлежности в русле современного массового голливудского кино (экшн-фильм, психологический триллер, драма). Вводя в нарратив одного из главных персонажей – трансгендерную женщину из Сан-Франциско, режиссеры включают «третий пол» в единую абсолютную систему связей (основанную на сверхчувстве), в которой гендер вторичен и которая оказывается значительно более развитой, нежели существующая социальная реальность.

Итак, современная эпоха бросает вызов гендерной дифференциации и обнаруживает все большее размытие границ между «мужским» и «женским», обращая нас к идее андрогинии как феномену современности. Благодаря появлению теории гендерной небинарности концепция андрогинии становится реальной. Сегодня мы можем наблюдать за представителями «альтернативного» пола, которые в поисках собственной гендерной идентичности стремятся найти место в социокультурной парадигме XXI в. Значительный вклад в процесс «демаргинализации» небинарного гендера продолжают вносить произведения экранного искусства. Кинофильмы и телесериалы, в той или иной степени раскрывающие андрогинную проблематику, охватывают примерно одинаковый круг тем: внутренний поиск гендерной идентичности, ее принятие и репрезентация во внешний мир; коммуникация с окружающими (социумом на различных уровнях – родственники, близкие, друзья и коллеги, незнакомцы и общественные работники) в условиях новой реальности, а также выработка гражданской позиции и отстаивание своих прав. В результате сближения этих двух экранных форматов появляется возможность расставить различные повествовательные и художественные акценты, максимально полно представить и широко охватить круг тем современного андрогинного дискурса.

Список литературы

1. Артишевская Т. М. Медиapsихология в России: проблемы и перспективы // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2011. № 1 (7). С. 73–77.
2. Батлер Дж. Гендерное Беспокорство. Гл. 1. Субъекты пола/гендера/желания // Антология гендерной теории : сб. пер. / сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. Мн. : Прописи, 2000. С. 297–346.
3. Денисов А. В. Виртуализация действительности в современную эпоху – в плену иллюзий и массового гипноза // Культура культуры. 2015. № 3. URL: <http://cult-cult.ru/visualization-of-reality-in-modern-times-captive-illusions-and-mass-suggestion/> (дата обращения: 12.08.2021).
4. Добрынин В. Третьим будешь: все больше стран мира признают право граждан на половую неопределенность // Известия. 04.01.2019. URL: <https://iz.ru/827283/vladimir-dobrynin/tretim-budesh-vse-bolshe-stran-mira-priznaiut-pravo-grazhdan-na-polovuiu-neopredelennost> (дата обращения: 24.01.2021).
5. Изрина С. О. Феномен андрогинии и идея гендерной небинарности в современную эпоху : теоретические заметки // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 4 (138). С. 34–40. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.054.
6. Изрина С. О. Феномен трансгендерности и современная концепция андрогинии : культурфилософский анализ // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 2. С. 212–221. DOI: 10.17072/2078-7898/2021-2-212-221.
7. Изрина С. О. Эстетизация образа андрогина в современной культуре // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2020. Вып. 4. С. 569–578. DOI: 10.17072/2078-7898/2020-4-569-578.
8. Казюциц М. Ф. Поэтика сериала. М. : Русника, 2013. 170 с.
9. Шевченко З. В. Словник гендерних термінів [Словарь гендерных терминов]. Черкаси : Видавель Чабаненко Ю., 2016. URL: <http://a-z-gender.net/kaming-aut.html> (дата обращения: 27.01.2021).
10. Кириллова Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Академический Проект, 2006. 448 с.
11. Костикова И. В. Введение в гендерные исследования : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. И. В. Костиковой. М. : Аспект Пресс, 2005. 235 с.
12. Лауретис Т. Риторика насилия. Рассмотрение репрезентации и гендера / Т. де Лауретис // Антология гендерной теории : сб. пер. / сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. Мн. : Прописи, 2000. С. 347–372.
13. Полуэхтова И. А. Социокультурные эффекты медиатизации телевидения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 4. С. 71–82.
14. Ростовский Е. Г. Кинематограф в зале ожидания // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2010. № 1. С. 137–141.
15. Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности. СПб.: СПбГУ, 2007. 147 с.
16. Ульянов В. А. Постгендерная характеристика виртуального: генезис андрогинности // Вестник ВГУ. Серия: Философия. 2012. № 2. С. 158–171.

17. Шилова Е. Э. Гендер как инновационный научный и философский дискурс // Вестник МГИМО Университета. Философия. 2013. С. 148–152.

18. Australian Government Guidelines on the Recognition of Sex and Gender. 2013. URL: <https://www.ag.gov.au/rights-and-protections/publications/australian-government-guidelines-recognition-sex-and-gender> (дата обращения: 27.01.2021).

19. Butler J. Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity / J. Butler. London, New York : Routledge, 1990. 272 p.

20. Jagose A. Queer theory: an introduction. New York : New York University Press, 1996. 153 p.

The phenomenon of androgyny in cinema and television art of the XX–XXI centuries.

S. O. Izrina

master student of Cultural Studies, graduate of the Department of Cultural Studies, Philosophy of Culture and Aesthetics, independent researcher, Institute of Philosophy, St. Petersburg State University. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-2220-8182. E-mail: s.o.izrina@gmail.com

Abstract. The ways of revealing androgynous issues in cinema and television art of the late XX – early XXI centuries are investigated. In the modern cultural and philosophical discourse, the idea of androgyny is closely related to the poststructuralist concept of gender non-binary. It is represented in the culture of the present times, among other things, in the form of phenomena of non-binary gender (transgender, intersex, etc.). Androgynous images, acute social gender issues, the search for human identity in the gender system – all these are current trends of our time, actively exploited by modern visual art. This article attempts to study the specifics of the disclosure of the topic of androgyny in various visual formats: a movie and a TV series.

The author concludes that films and television series devoted to the disclosure of androgynous issues cover a similar range of topics: the internal search for gender identity, its acceptance and representation in the outside world, communication with others in a new reality, as well as the development of a civic position and the defense of their rights. As a result of the convergence of the two screen formats, it becomes possible to place various narrative and artistic accents, to fully present and broadly cover the range of topics of modern androgynous discourse.

Modern works of art are used as illustrative material: films – "Orlando" (Eng. "Orlando", 1992, dir. Sally Potter), "Zavtrak na Plutone" (Eng. "Breakfast on Pluto", 2005, dir. Neil Jordan), "Devushka iz Dani" (Eng. "The Danish Girl", 2015, dir. Tom Hooper); TV series – "Intersexual" (Jap. IS: Otoko Demo Onna Demo Nai Sei, 2011, dir. Tatsuya Ikezawa et al.), "Ochevidnoe" (Eng. "Transparent", 2014–2019, dir. Jill Soloway et al.), "8 chuvstvo" (Sense8, 2015–2018, dir. Lana and Lilly Wachowski et al.).

Keywords: androgyny, transgender, intersex, gender identity, non-binary gender, film, TV series, modern culture.

References

1. Artishevskaya T. M. *Mediapshihologiya v Rossii: problema i perspektivy* [Media psychology in Russia: problems and prospects] // *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* – Sign: problematic field of media education. 2011. No. 1 (7). Pp. 73–77.

2. Butler J. *Gendernoe Bespokojstvo. Gl. 1. Sub'ekty pola/gendera/zhelaniya* [Gender Anxiety. Chapter 1. Subjects of gender/gender/desire] // *Antologiya gendernoj teorii: sb. per.* – Anthology of gender theory: coll. of transl. / comp. and comm. by E. I. Gapova and A. R. Usmanova. Mn. Propylaea. 2000. Pp. 297–346.

3. Denisov A. V. *Virtualizaciya dejstvit'nosti v sovremennuyu epohu – v plenu illyuzij i massovogo gipnoza* [Virtualization of reality in the modern era – in the thrall of illusions and mass hypnosis] // *Kul'tura kul'tury – Culture of culture*. 2015. No. 3. Available at: <http://cult-cult.ru/visualization-of-reality-in-modern-times-captive-illusions-and-mass-suggestion/> (date accessed: 12.08.2021).

4. Dobrynin V. *Tret'im budesh': vse bol'she stran mira priznayut pravo grazhdan na polovuyu neopredelenost'* [You will be the third: more and more countries of the world recognize the right of citizens to sexual uncertainty] // *Izvestiya – News*. 04.01.2019. Available at: <https://iz.ru/827283/vladimir-dobrynin/tretim-budesh-vse-bolshe-stran-mira-priznaiut-pravo-grazhdan-na-polovuiu-neopredelennost> (date accessed: 24.01.2021).

5. Izrina S. O. *Fenomen androginii i ideya gendernoj nebinarnosti v sovremennuyu epohu: teoreticheskie zametki* [The phenomenon of androgyny and the idea of gender non-binary in the modern era: theoretical notes] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2020. No. 4 (138). Pp. 34–40. DOI: 10.25730/VSU.7606.20.054.

6. Izrina S. O. *Fenomen transgendersnosti i sovremennaya koncepciya androginii: kul'turfilosofskij analiz* [The phenomenon of transgenderism and the modern concept of androgyny: a cultural philosophical analysis]

sis] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2021. Is. 2. Pp. 212–221. DOI: 10.17072/2078-7898/2021-2-212-221.

7. *Izrina S. O. Estetizaciya obraza androgina v sovremennoj kul'ture* [Aestheticization of the androgynous image in modern culture] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2020. Is. 4. Pp. 569–578. DOI: 10.17072/2078-7898/2020-4-569-578.

8. *Kazyuchic M. F. Poetika seriala* [The poetics of the series]. M. Rusnik. 2013. 170 p.

9. *Shevchenko Z. V. Slovník gendernih terminiv [Slovar' gendernyh terminov]* [Dictionary of gender terms [Dictionary of Gender terms]]. Cherkasi. Vidavets. Chabanenko Yu. 2016. Available at: <http://a-z-gender.net/kaming-aut.html> (date accessed: 27.01.2021).

10. *Kirillova N. B. Mediakul'tura: ot moderna k postmodernu. Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Media culture: from modern to postmodern. Ed. 2-e, reprinted and add.] M. Academicheskij Project (Academic Project). 2006. 448 p.

11. *Kostikova I. V. Vvedenie v gendernye issledovaniya : ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Introduction to gender studies : textbook for university students] / ed. by I. V. Kostikova. M. Aspect Press. 2005. 235 p.

12. *Lauretis T. Ritorika nasiliya. Rassmotrenie reprezentacii i gendera* [The rhetoric of violence. Consideration of representation and gender] / T. de Lautis // *Antologiya gendernoj teorii : sb. per.* – Anthology of gender theory : coll. of transl. / comp. and comm. by E. I. Gapova and A. R. Usmanova. Mn. Propylaea. 2000. Pp. 347–372.

13. *Poluekhova I. A. Sociokul'turnye efekty mediatizacii televideniya* [Sociocultural effects of mediatization of television] // *Znanie. Ponimanie. Umenie* – Knowledge. Understanding. Ability. 2018. No. 4. Pp. 71–82.

14. *Rostovskij E. G. Kinematograf v zale ozhidaniya* [Cinema in the waiting room] // *Teatr. Zhivopis'. Kino. Muzyka* – Theatre. Painting. Movie. Music. 2010. No. 1. Pp. 137–141.

15. *Taratuta E. E. Filosofiya virtual'noj real'nosti* [Philosophy of virtual reality]. SPb. St. Petersburg State University. 2007. 147 p.

16. *Ul'yanov V. A. Postgendernaya harakteristika virtual'nogo: genezis androginnosti* [Postgender characteristics of the virtual: the genesis of androgyny] // *Vestnik VGU. Seriya: Filosofiya* – Herald of VSU. Series: Philosophy. 2012. No. 2. Pp. 158–171.

17. *Shilova E. E. Gender kak innovacionnyj nauchnyj i filosofskij diskurs* [Gender as an innovative scientific and philosophical discourse] // *Vestnik MGIMO Universiteta. Filosofiya* – Herald of MGIMO University. Philosophy. 2013. Pp. 148–152.

18. Australian Government Guidelines on the Recognition of Sex and Gender. 2013. Available at: <https://www.ag.gov.au/rights-and-protections/publications/australian-government-guidelines-recognition-sex-and-gender> (date accessed: 27.01.2021).

19. *Butler J. Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity* / J. Butler. London, New York : Routledge, 1990. 272 p.

20. *Jagose A. Queer theory: an introduction.* New York : New York University Press, 1996. 153 p.

Экуменизм: история и современность

А. К. Токсанбаев

аспирант кафедры философии религии и религиоведения,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.
E-mail: abaytoks@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена одной из самых актуальных и востребованных проблем межконфессиональных отношений внутри христианства, называемой экуменизмом. Данная работа представляет собой описательное вторичное исследование, основывающееся на работах западных (Л. Свидлер, Дж. Линдбек, Т. Бест) и российских (А. В. Шишков, В. И. Манзюк, А. В. Карев, К. В. Сомов) ученых и информации из открытых онлайн-ресурсов (Британника, Библия Онлайн, Патриархия.ру и так далее). В начале статьи автором приводятся определения термина «экуменизм», затем упоминаются наиболее распространенные формы данного феномена. Далее описывается история зарождения и становления экуменического движения. Отдельными пунктами выделяются позиции Римско-католической церкви и Поместных православных церквей. Именно благодаря двум наиболее распространенным христианским течениям экуменические замыслы претворились в жизнь. Но стоит отметить, что, несмотря на быстрое распространение, экуменизм пережил трансформацию: изначальное стремление объединения христианских конфессий в единую церковь с общей догматикой переросло в плоскость, где христианские лидеры сообща решают наиболее насущные проблемы касательно социальных, политических, экологических и прочих вопросов. Так, в 2016 г. состоялась встреча между главами двух церквей – Патриархом Всея Руси Кириллом и Папой Римским Франциском. Главной повесткой дня было положение христиан Ближнего Востока и Севера Африки, которые из-за терроризма и войн вынуждены покинуть родные места, где исторически зародилась христианская религия. Параллельно с экуменизмом в наиболее традиционных христианских обществах существуют противники данного движения, которые опасаются полной ассимиляции со стороны иных христианских традиций. Подобные антиэкуменические выступления происходили среди части паствы Русской православной церкви, считая еретическим актом союз с Папой Римским. Автор, изучив мнения экуменистов из разных стран и конфессий, соглашается с тем, что идея об объединении всех христиан мира в единую церковь является невозможной, а единственным способом поддержания связи выступает сотрудничество по решению различных общечеловеческих проблем.

Ключевые слова: экуменизм, межконфессиональный диалог, христианство, православие, протестантизм, католицизм.

Введение. На протяжении всего существования человечества религия является одной из самых неудобных тем, вызывавшая не только споры и дебаты, но и открытые столкновения и даже войны. Подобные конфликты происходили не только между кардинально противоположными цивилизациями и культурами (мусульманами и христианами, мусульманами и буддистами, христианами и иудеями), но и между разными течениями внутри одной религии. Так, например, из истории известно о крестовых походах на Русь в середине XIII в., когда Папа Римский благословил рыцарей на поход против православных славян, считая их еретиками и язычниками. Другим подобным событием можно считать ряд религиозных войн в Европе между католиками и протестантами, апогеем которых считается так называемая «Варфоломеевская ночь», когда в 1572 г. по приказу правительницы Франции Екатерины Медичи в Париже католиками была устроена резня, в ходе которой за ночь погибло около трех тысяч гугенотов-протестантов. А затем по всей стране было уничтожено порядка тридцати тысяч протестантов. Исходя из событий в Париже, долгое время протестанты Европы с большим негативом относились к католикам, называя католицизм «кровавой и предательской религией» [27].

Для решения конфессионального вопроса внутри христианства по инициативе американских протестантов в начале XX в. была разработана идея всеобщего объединения христиан мира, известная под названием «экуменизм». С самого зарождения и вплоть до сегодняшнего времени среди верующих различных христианских деноминаций сложилось как резко негативное, так и максимально положительное отношение к данному движению. Следует более подробно отметить наиболее важные этапы становления экуменизма.

Определение. Принято считать, что слово «экуменизм» происходит от ряда классических греческих слов: *oikos* («дом», «семья», «люди», «нация») и *oikoumene* («весь обитаемый мир») [28]. Как и многие греческие слова, использованные в Библии, они понимаются в христианском значении. Слово *oikoumene* используется для обозначения Божией примирительной миссии (Мф. 24:14) [3], единства Римской империи (Лк. 2:1) [1], царств земли (Лк. 4:5) [2] и мира, предназначенного для искупления Христом (Евр. 2:5) [4; 28].

Согласно сборнику «Католическая энциклопедия», «экуменизм – это движение внутри христианского мира, направленное на сближение и воссоединение христиан различных конфессий, в том числе на восстановление общения в таинствах между разъединенными христианскими Церквями при сохранении своеобразия их традиций и обрядов» [10, с. 452].

Более краткое определение дается в энциклопедии «Британника»: «экуменизм – это движение или тенденция к всемирному христианскому единству или сотрудничеству» [30].

Исходя из того, что экуменизм является движением за объединение и сотрудничество между христианами всего мира, то его можно рассматривать как межконфессиональный диалог внутри христианства. Из этого следует, что для полного понимания экуменизма необходимо рассмотреть такое понятие, как «диалог».

Прекрасно известны мнения великих греческих философов (Сократ, Платон), еврейских (Бубер, Розенцвейг) и русских (Библер, Бахтин и так далее) мыслителей о диалоге и его природе. Но поскольку в данной статье затрагивается экуменизм, остановим свое внимание на понимании диалога с христианской точки зрения.

Согласно сборнику «Католическая энциклопедия», под диалогом понимается «любая форма встречи и поиска взаимоотношения между людьми, группами или общинами, осуществляемая в духе искренности, уважения и доверия к другому человеку как к личности и имеющая своей целью углубленное познание какой-либо истины либо стремление сделать отношения между людьми более соответствующими достоинству человека» [9, с. 1626–1627]. При этом профессор, специализирующийся на католической мысли и межрелигиозном диалоге, Леонард Дж. Свидлер говорит о том, что неправильно под диалогом понимать любой вид встречи. Он объясняет это тем, что в данную категорию относятся также дебаты и переговоры, где каждый из участников считает только себя наделенным всей полнотой правды и стремится переубедить своего оппонента. Такая форма общения не соответствует диалогу, где главным условием является равноправие участников, которые не стремятся переубедить друг друга. Л. Свидлер дает свое определение: «Диалог – это разговор на общую тему между людьми с различными взглядами, главной целью которого является дать возможность участникам учиться друг у друга и, следовательно, внутренне расти и изменяться» [18, с. 1]. В идеальном случае диалог должен подтолкнуть каждого его участника к внутренним изменениям и искреннему пониманию позиции своего партнера.

Помимо вышесказанного, стоит отметить основные направления или модели поведения, которые были условно выделены российским исследователем Т. В. Излученко в ходе комплексного изучения экуменизма:

1) «Православная – стремление достижения единства в понимании соборности, не подразумевающей физического объединения и слияния всех церквей». При этом только Православная церковь обладает «истиной», приобщение к ней «дает подлинное единство»;

2) «Католическая – видит объединение церквей в их юридическом смысле под властью Ватикана путем уний и принятия верующими католического вероисповедания, догматов и канонов». Как и Православная церковь, РКЦ считает себя единственной церковью, обладающей всей полнотой истины;

3) «Протестантская – объединяющая в едином учении церкви, сочетание некоторых вероучительных моментов для обретения политического веса в отношении отстаивания своих позиций перед другими участниками мирового процесса» [7, с. 85–86].

Формы экуменизма. С самого зарождения экуменизма – как движения за объединение христиан всего мира – в научной сфере появились исследователи по данному вопросу. Так, одним из крупных ученых в области экуменизма считается американский лютеранский теолог Дж. Линдбек, который принял участие во Втором Ватиканском соборе в качестве делегата-наблюдателя и с тех пор принимал активное участие в экуменическом диалоге. В 1989 г. он опубликовал статью, в которой предложил два вида экуменизма: объединительный и межконфессиональный. Первый вид представляет собой экуменизм, стремящийся к фактическому объедине-

нию церквей. А второй – участие различных христианских конфессий в вопросах практического характера [32].

Российский исследователь А. Шишков предлагает два типа экуменизма: классический и консервативный. Под классическим он понимает деятельность Всемирного совета церквей и связанных с ним организаций и фондов, а также церковных структур, занимающихся богословскими диалогами между церквями. В свою очередь, консервативный экуменизм представляет собой такие движения, которые отстаивают традиционные ценности христианства: традиционная семья (против ЛГБТ), жизнь (против абортов, эвтаназии) и так далее [21].

По мнению А. Шишкова, для успешного развития экуменического диалога участники должны обладать «экуменическим сознанием», главными критериями которого являются: «признание общности христиан вне зависимости от конфессиональной принадлежности; отказ от прозелитизма, то есть такой формы миссионерской деятельности, которая связана с целенаправленными усилиями по обращению христиан одной конфессии в другую; принципиальный отказ от богословского языка, определяющего христиан других конфессий в негативных терминах «ереси» и «раскола» («схизмы»)» [21, с. 273].

История. Причинами возникновения и быстрого распространения идей экуменизма является комплекс факторов: 1) технологический прогресс и глобализация – возникновение радио и телевидения, развитие транспорта (наземного, водного и воздушного) – что облегчило коммуникацию между людьми, странами и культурами; 2) усиление позиций идей секуляризма, ставшее, по мнению верующих, угрозой для духовного и морального облика человека; 3) возникновение новых церковных приходов в странах Азии и Африки и усиление позиций христианства в данных регионах, что подтолкнуло различные протестантские церкви начать сотрудничать друг с другом во имя «имиджа» учения Христа; и так далее.

Одним из первых экуменических движений принято считать движение «Мерсерсбургская школа теологии», берущее свое начало в XIX в. Основателями данной школы являются американский богослов Д. Невин (1803–1886) и немецко-швейцарский теолог и церковный историк Ф. Шафф (1819–1893), предложившие новый термин «евангельская католичность», или «евангельское католичество» (Evangelische Katholizität). По мнению авторов, суть данного термина сводится к тому, чтобы объединить две враждующие стороны – протестантизм и католичество. Д. Невин обвинял американских протестантов в излишнем рационализме и призывал вернуться к реформаторской теологии континентальной Европы, подчеркивая важную роль церковных таинств, в особенности Евхаристии (Причащение). Ф. Шафф утверждал, что Реформация является не противником, а продолжением католицизма, вобравшая в себя самое лучшее [20, с. 117].

Если в США мерсерсбургская теология не получила дальнейшего развития, то в Европе идею «евангельского католичества» подхватил и развил шведский лютеранский богослов Натан Зёдерблом (1866–1931), стремившийся к установлению единства христиан после Первой мировой войны. Об этом высказался его личный секретарь Ю. Брилиот: «Для Рима путь к единству идет только через подчинение под власть церкви. Против этого стоит путь евангельского католичества. Оно стремится к единству в сообществе веры, которое есть сообщество вокруг Креста... Протестантская церковь была разделена на национальные церкви. Это выражает роль церкви в построении наций. Но это не должно блокировать международный характер церкви. Единство людей должно быть освящено христианством. Предварительным условием для этого является экуменическое мышление... Протестантские церкви представляют одну часть католической (всецелой) церкви в ее истинном значении, бок о бок с православной и римско-католической. Однако эта евангельско-католическая церковь нуждается в едином органе» [26].

Поскольку Н. Зёдерблом являлся не только архиепископом города Уппсала, но и до 1914 г. профессором богословия Лейпцигского университета, он призывал общество к открытости, знаниям и исторической точности в преподавании религии в школах, отказу от исключительности и власти государственной церкви, требуя полного признания роли свободных церквей и других верований в вопросах практической жизни. Данную мысль он выражает в работе «Religionen och staten» («Религия и государство»): «может быть, ... стоит помнить, что ни церковь, ни какой-либо другой институт не имеет какой-либо монополии на Евангелие, не говоря уже о религии» [36].

Плодом всей проделанной работы Н. Зёдерблома является серия конференций «Жизнь и работа» («Life and work»), первая из которых прошла в 1925 г. в Стокгольме. Ее главной целью

было не только организовать встречу между различными христианскими церквями, но и обсудить экономические, промышленные, социальные и моральные проблемы, появившиеся после Первой мировой войны, минимизируя доктринальные различия между участниками [31]. За свою деятельность в 1930 г. Н. Зёдерблом был награжден Нобелевской премией мира [34].

В дальнейшем подобные мероприятия экуменического характера продолжились в других частях Европы и мира.

Стоит отметить, что первые экуменические движения и идеи развивались в странах с преимущественно протестантским населением. До серий конференций «Жизнь и работа» в 1910 г. в шотландском городе Эдинбург была проведена Всемирная миссионерская конференция с участием 1215 делегатов из протестантских и англиканских конфессий. Одной из главных тем данной конференции был призыв к единству среди протестантских миссионеров, хотя по окончании не проводилась общая литургия [24].

Девизом Всемирной миссионерской конференции считается название книги ее председателя и крупного протестантского деятеля методиста Джонна Р. Мотта (1865–1955) – «Евангелизация мира в этом поколении» (1900) [8], который, в свою очередь, объехал весь мир в поисках лидеров для обогащения мирового христианского сообщества в духе экуменического сотрудничества.

После Второй мировой войны, а именно в 1948 г., такие экуменические движения в Европе, как «Всемирная миссионерская конференция», «Мировой христианский совет жизни и труда», «Мировая конференция о вере и порядке» и ряд других сообществ, оформились в единую организацию – Всемирный совет церквей (ВСЦ). На инаугурационной сессии ВСЦ Дж. Мотт был официально признан почетным президентом, а также получил неофициальное звание «отец экуменического движения». За свой вклад в развитие экуменического движения в 1946 г. Дж. Мотт был удостоен Нобелевской премии мира [25].

Согласно официальному сайту, Всемирный совет церквей позиционирует себя как «сообщество церквей на пути к видимому единству в единой вере и единому евхаристическому общению, выражающемуся в поклонении и совместной жизни во Христе» [40].

В первой ассамблее ВСЦ приняло участие 147 церквей из англиканских и протестантских деноминаций, тогда как восточно-православные и новые автономные африканские церкви вступили лишь в 1960-х гг. На сегодняшний день количество членов во Всемирном совете церквей составляет порядка 349 церквей из более 110 стран мира с численностью 500 млн человек [40].

Римско-католическая церковь и экуменизм. Если говорить о Римско-католической церкви, то долгое время Ватикан выступал с жестким неприятием к экуменизму: в 1928 г. Папа Пий XI в своей энциклике «Об единстве христиан» запретил католикам участвовать в экуменических мероприятиях, считая не католиков ложными христианами [33]. Однако внутри католической церкви были те, кто считал необходимым участие в диалоге с не католиками, и за подобные взгляды подвергались осуждению со стороны руководства. Ситуация изменилась лишь в период правления Иоанна XXIII, который положительно относился к идее участия РКЦ в экуменическом движении [16]. Как итог, в 1960 г. был создан «Секретариат по содействию христианского единства», главной задачей которого была подготовка ряда документов для Второго Ватиканского собора (1962–1965) по следующим секторам: экуменизм, нехристианские религии, религиозная свобода и догматические вопросы [6].

Именно с принятием Декларации Второго Ватиканского собора Римско-католическая церковь пересмотрела большое количество положений. Так, в 1964 г. был принят «Декрет об экуменизме», являющийся классическим документом по экуменизму [38]. Как результат, РКЦ установила межконфессиональные отношения с лютеранами (1965) [37], восточно-православными (1967), англиканами (1967), методистами (1967), реформаторами (1970) и Церковью Христа (Ученики Христа) (1977) [29].

Главным фактором для участия Римско-католической церкви в экуменическом движении является пересмотр монополии на истинность: до Собора РКЦ считала только себя единственной истинной Церковью, а после – другие христианские конфессии обладают некоей частью истины. Но при этом Святой Престол настаивает на том, что вся полнота истины лишь в их церкви [11, с. 255].

Ключевыми фигурами, повлиявшими на развитие межконфессиональных отношений в католицизме, являются три понтифика Ватикана. Первый – Иоанн XXIII, при котором начали зарождаться идеи участия в межконфессиональном диалоге. Второй – Павел VI, претворив-

ший идеи экуменизма и диалога в жизнь через установление отношений с Константинопольской православной и Маланкарской сирийской православной, Коптской, Англиканской и Лютеранской церквями. А также Иоанн Павел II, продолживший политику своих предшественников и расширивший до диалога с нехристианскими религиями.

Несмотря на активное участие Ватикана в установлении и развитии экуменических отношений, Римско-католическая церковь не является членом Всемирного совета церквей, а участвует в качестве наблюдателя и осуществляет свою деятельность совместно с данной организацией через совместную рабочую группу «ВСЦ-Католическая церковь» [35].

Православие и экуменизм. В экуменическом движении помимо протестантов, католиков и англикан активное участие принимают православные церкви. Долгое время не существовало официальной позиции православия к иным христианским конфессиям. Все осложнялось тем, что, в отличие от католицизма (централизованная церковь во главе с Папой Римским), православное христианство представлено 14 Поместными церквями (Православная церковь Украины признана не всеми Церквями) и общего заявления по данному вопросу не было. Поэтому в октябре 2015 г. произошло V Всеправославное предсоборное совещание в Шамбези (Швейцария), где был разработан проект документа «Отношения Православной церкви с остальным христианским миром». Так, в данном документе говорится о том, что Православная церковь «всегда... первенствовала в поиске путей и способов восстановления единства верующих во Христа, принимала участие в экуменическом движении с момента его появления и вносила свой вклад в его формирование и дальнейшее развитие» [14].

Наиболее важные вопросы, касающиеся Православной церкви, решаются коллективно, учитывая мнения и голоса всех Поместных церквей [14].

Некоторые Православные церкви выступили как одни из учредителей Всемирного совета церквей, разделяя главную миссию организации – «продвижение единства христианского мира», и, как итог, стали ее членами. Однако Грузинская, в 1997 г., и Болгарская, в 1998 г., православные церкви решили выйти из состава ВСЦ и больше не принимают участия в подобных мероприятиях [14].

Одним из главных достижений развития межхристианских отношений является первая в истории существования двух Церквей официальная встреча между Папой Римским Франциском и Патриархом Московским и всея Руси Кириллом в 2016 г. в Гаване (Куба). По итогам встречи был принят документ, где отмечается: «... Мы скорбим об утрате единства, ставшей следствием человеческой слабости и греховности, произошедшей вопреки Первосвященнической молитве Христа Спасителя: «Да будут все едино, как Ты, Отче, во Мне, и Я в Тебе, так и они да будут в Нас едино» (Ин. 17:21)» [15]. Далее в документе говорится о надежде двух Церквей к достижению «богозаповеданного единства» (6 пункт), о совместном усилии для свидетельства Евангелия (7 пункт), о традиционных ценностях института семьи и брака (18–19 пункты), о развитии межрелигиозного диалога и значимости роли религиозных лидеров (13 пункт), об уважении права на жизнь и о вопросах биоэтики (21 пункт) и так далее [15]. Лидеры РКЦ и РПЦ призвали мировое сообщество обратить внимание и посодействовать в прекращении гонений христиан на Ближнем Востоке и Севере Африки, отмечая значимость данного региона для истории христианства; а также оказать гуманитарную помощь страдающим от терроризма и боевых действий беженцам и местным жителям (8–9 пункты) [15].

Однако после данной исторической встречи в России среди православной общественности встречались и антиэкуменические настроения. На просторах сети интернет было опубликовано «Обращение православных граждан России к высшим органам госвласти и церковным иерархам», где авторы данного письма критикуют Патриарха Кирилла за то, что он подписал Гаванскую декларацию и тем самым признал равноправность между православием и католицизмом, нарушая святоотеческое определение папизма как ереси. Также инициаторы данного документа считают, что под видом «христианского единства» католики будут проводить политику раскола внутри православных христиан России, как они разделили Украину на два враждебных лагеря через поддержку униатства на Майдане. То есть, по мнению авторов данного обращения, налаживание отношений между РПЦ и РКЦ угрожает национальной безопасности России [13].

Против экуменизма и сближения с католиками выступали и представители православного духовенства. Открытое письмо подобного характера написал настоятель Свято-Троицкого храма города Байкальска протоиерей Владислав Емельянов, который говорит об ощущении предательства после встречи Кирилла и Франциска, уничтожении Соборности в РПЦ и ее окатоличивании, а экуменизм считает ересью [5]. В своем письме он полностью разделил

антиэкуменическую позицию священника Алексея Мороза, который считает, что после Гаванской декларации РПЦ стоит на грани раскола. А. Мороз пошел дальше и в сентябре 2017 г. принял участие в «Соборе православных священников РПЦ, в святоотеческом предании стоящих», по итогам которого участники приняли резолюцию, где говорится о том, что они разорвали каноническое общение с «еретиками, захватившими власть в МП РПЦ» [17].

Комментируя подобные обвинения в адрес Патриарха Кирилла и руководства РПЦ, митрополит Волоколамский Иларион (Алфеев) отметил, что Церковь считает грехом выступление некоторой части верующих против сближения христиан. Он пояснил, что РПЦ скорбит об отсутствии единства, единомыслия и единой Евхаристии среди христиан всего мира, поскольку разделение христиан полностью противоречит словам Иисуса Христа [12].

Современное состояние. Если говорить о нынешнем положении экуменизма в мире, то еще в конце XX в. Дж. Линдбек отметил, что в данном движении преобладает межконфессиональный характер, тогда как стремление к единству церквей отодвигается на второй план [32]. Его слова в 2017 г. подтвердил А. Шишков: «Реальное экуменическое сотрудничество сегодня строится на принципах практического межконфессионального, а не нормативного объединительного экуменизма. Экуменисты уже не ставят перед собой цели достижения христианского единства в виде интеркоммуниона или единой организации. Они рассматривают межхристианское экуменическое взаимодействие как общее дело. Это может быть борьба за мир, забота о бедных, противостояние дискриминации и так далее» [22].

Почему сторонники данного движения не продвигают первоначальную идею единства всех церквей? Подобный вопрос был задан А. Шишковым представителям европейских церквей, занимающихся экуменическими вопросами [23].

Наиболее подробно объяснила протекающие тенденции в современном экуменизме швейцарский профессор богословия Дагмар Хеллер, считающая, что изначально у участников экуменического движения было разное понимание слова «единство»: «одни церкви понимали единство как «общее действие» (работать вместе над практическими вопросами), другие – как «интеркоммунион» (общая Евхаристия как выражение единства при сохранении автономии церквей как организаций), а третьи ожидали единства как достижения «органического союза» (единой организации)». Поэтому Д. Хеллер утверждает, что одной из главных задач экуменизма является выяснить подлинный смысл единства, к которому стремятся христиане мира [23, с. 304–306].

Подобного мнения придерживается и немецкий экуменический деятель Йоханнес Эльдеман: «Главная проблема экуменического движения на сегодняшний день – это отсутствие общего понимания основной цели». По его словам, многие христианские лидеры и деятели сходятся на том, что основная цель экуменизма должна строиться на идее «единство в многообразии», но каждая сторона имеет свое представление об этих двух вещах [23, с. 306–307].

На наш взгляд, причина преобладания в экуменизме курса на межконфессиональное сотрудничество заключается в сложности реального единства христиан мира из-за наличия культурных, исторических, богословских и прочих различий. Так, выделим наиболее основные расхождения между Католической и Православной церквями: 1) филиокве – исхождение Святого Духа не только от Бога-Отца (православная точка зрения), но и от Бога-Сына (католическая) [19, с. 41]; 2) непорочное зачатие Девы Марии (католическая) [19, с. 41], у православных подобное отсутствует; 3) институт Церкви (строгая централизованность (катол.) [19, с. 34], Поместные церкви (правосл.) [19, с. 89]); 4) личность Папы Римского (непогрешимость (безошибочность), «викарий Иисуса Христа», видимый глава Церкви (катол.) [19, с. 30]), православные отвергают этот факт; 5) наличие чистилища (катол.) [19, с. 41], в православии отсутствует; 6) разное количество признанных Вселенских соборов (у православных – 7, у католиков – 21 [19, с. 28–29]); и прочее. Помимо вышеперечисленного, между католической и православной традицией существуют обрядовые и канонические различия.

Поскольку протестантизм зародился в начале XVI в. как движение, выступавшее за реформацию Римско-католической церкви, то следует провести сравнение между этими двумя христианскими течениями: 1) личность Папы Римского (непогрешимость (безошибочность), «викарий Иисуса Христа», видимый глава Церкви (катол.) [19, с. 30]), протестанты не признают этот факт [19, с. 75]; 2) Таинства (у католиков – 7 [19, с. 31], у протестантов – 2 [19, с. 65]); 3) целибат для священнослужителей (у католиков – обязательно [19, с. 50], у протестантов – нет [19, с. 75]); 4) почитание икон, святых и их мощей (катол.) [19, с. 41, 44], протестанты категорически отвергают [19, с. 74]; и прочее.

Проанализировав, следует отметить, что воплощение в реальность изначальной цели экуменизма по объединению христиан представляется невозможным и может создать конфликтную ситуацию, поэтому наиболее подходящей формой экуменизма для христианских церквей и деноминаций является сотрудничество по решению общемировых проблем.

Подтверждением вышесказанных слов является современная деятельность Всемирного совета церквей. Согласно их официальному сайту, данная организация проводит большое количество экуменических мероприятий: общие молитвы, круглые столы и конференции по вопросам защиты прав человека, прекращения войн и конфликтов, борьбы с ксенофобией и расизмом и так далее [39].

Список литературы

1. Библия Онлайн. От Луки святое благовествование. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/luk-2/> (дата обращения: 06.06.2021).
2. Библия Онлайн. От Луки святое благовествование. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/luk-4/> (дата обращения: 06.06.2021).
3. Библия Онлайн. От Матфея святое благовествование. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/mat-24/> (дата обращения: 06.06.2021).
4. Библия Онлайн. Послание к Евреям. URL: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/heb-2/> (дата обращения: 06.06.2021).
5. Встречу патриарха с Папой некоторые представители РПЦ считают «предательством». URL: https://www.newsru.com/religy/25feb2016/yemelianov_moroz.html (дата обращения: 17.06.2021).
6. История религии : в 2 т. Т. 2. Кн. 2. Западные конфессии. Ислам. Новые религии : учебник для академического бакалавриата / И. Н. Яблоков [и др.]; отв. ред. И. Н. Яблоков. Изд. 4-е. М. : Изд-во Юрайт, 2019. 422 с.
7. Излученко Т. В. Социально-философский анализ диалогичности религиозного сознания : дис. ... канд. философских наук / Т. В. Излученко. Красноярск : СФУ, 2014.
8. Карев А. В., Сомов К. В. История христианства. Лекция 20. Христиане в двадцатом веке. URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History_Church/Karev_histHrist/Karev20.php (дата обращения: 11.06.2021).
9. Католическая энциклопедия : в 5 т. Т. 1. М. : Изд-во Францисканцев, 2002. 1906 с.
10. Католическая энциклопедия : в 5 т. Т. 5 (X-Я, A-W). М. : Изд-во Францисканцев, 2013. 798 с.
11. Манзюк В. И. Генезис католической модели экуменизма / В. И. Манзюк // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2010. № 14 (85). С. 253-256.
12. Митрополит Иларион: у встречи папы и патриарха будут далеко идущие последствия. URL: <https://tass.ru/obschestvo/2692223> (дата обращения: 18.06.2021).
13. Обращение православных граждан России к высшим органам госвласти и церковным иерархам с требованием навести законный порядок. URL: https://communitarian.ru/publikacii/tserkovnaya_analitika/obraschenie_pравославnyh_grazhdan_rossii_k_vysshim_organam_gosvlasti_i_cerkovnym_ierarham_s_trebovaniem_navensti_zakonnyu_poryadok_09032016/ (дата обращения: 12.06.2021).
14. Отношения Православной Церкви с остальным христианским миром. Официальные документы. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4361154.html> (дата обращения: 10.06.2021).
15. Совместное заявление Папы Римского Франциска и Святейшего Патриарха Кирилла. Официальные документы. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4372074.html> (дата обращения: 13.06.2021).
16. Примирение : сб. мат-в коллоквиума в Крестовоздвиженском монастыре. М. : ББИ, 1997. С. 123.
17. Русская Народная Линия. Бывший священник Алексей Мороз создал собственную тоталитарную секту. URL: https://ruskline.ru/news_rl/2017/10/10/byvshij_svyawennik_aleksij_moroz_sozdal_sobstvennuu_totalitarnuyu_sektu (дата обращения: 13.06.2021).
18. Свидлер Л. Декалог диалога: основные принципы межрелигиозного, междидеологического диалога. URL: <https://static1.squarespace.com/static/5464ade0e4b055bfb204446e/t/551eaeabe4b00fd1a1b38884/1428074155848/Dialogue+Decalogue+-+Russian.pdf> (дата обращения: 12.10.2021).
19. Сравнительная история мировых религий : учебное пособие / А. В. Запороженко, К. Д. Давыдова; Мин-во образования и науки РФ, Новосибирск. гос. пед. ун-т. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. 157 с.
20. Христианское чтение : научный журнал / Санкт-Петербургская духовная академия. СПб., 1821-1917, 1991; 2018. № 1 [январь-февраль]. Теология. Философия. История. 264 с.
21. Шишков А. Два экуменизма: консервативные христианские альянсы как новая форма экуменического взаимодействия // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 269-300.
22. Шишков А. Дискуссия о концепции «консервативного экуменизма» // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2018. № 4. С. 10-29.
23. Шишков А. Христианский экуменизм сегодня: кризис или трансформация? Беседа с экуменистами разных конфессий // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 301-312.

24. *Best Thomas F.* A Tale of Two Edinburghs: Mission, Unity and Mutual Accountability. *Journal of Ecumenical Studies*. 2011. 46 (3). С. 311–323.
25. Biographies. Mott John. Timeline. The Association of Religion Data Archives. URL: https://www.thearda.com/timeline/persons/person_85.asp (дата обращения: 19.06.2021).
26. *Brilioth Y.* Eucharistic Faith & Practice: Evangelical & Catholic. Chs. IV–VI / translated by A. G. Hebert London. SPCK, 1930.
27. *Chadwick H., Evans G. R.* Atlas of the Christian Church. London : Macmillan, 1987. 113 p.
28. Encyclopedia Britannica. Christianity – Ecumenism. URL: <https://www.britannica.com/topic/Christianity/Ecumenism> (дата обращения: 17.06.2021).
29. Encyclopedia Britannica. Christianity – Ecumenism since the start of the 20th century. URL: <https://www.britannica.com/topic/Christianity/Ecumenism-since-the-start-of-the-20th-century> (дата обращения: 01.07.2021).
30. Encyclopedia Britannica. Ecumenism. Definition & History. URL: <https://www.britannica.com/topic/ecumenism> (дата обращения: 30.06.2021).
31. *FitzGerald T. E.* The Ecumenical Movement: An Introductory History. London : Praeger, 2004. Pp. 89–90.
32. *Lindbeck G.* Two Kinds of Ecumenism: Unitive and Interdenominational. *Gregorianum*. 1989. 70 (4). 647 p.
33. *Mortalius Animos* (January 6, 1928). PIUS XI. URL: https://www.vatican.va/content/piusxi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19280106_mortalius-animos.html (дата обращения: 29.06.2021).
34. The Nobel Peace Prize 1930. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1930/atican/biographical/> (дата обращения: 03.06.2021).
35. Joint Working Group with the Roman Catholic Church. World Council of Churches. URL: <https://www.oikoumene.org/what-we-do/church-and-ecumenical-relations/joint-working-group-with-the-roman-catholic-church> (дата обращения: 07.06.2021).
36. *Söderblom N.* Religionen och staten. Stockholm : P. A. Norstedt & Söner, 1918.
37. The Lutheran World Federation. Lutheran-Roman Catholic Dialogue. URL: <https://www.lutheranworld.org/content/atican-roman-catholic-dialogue> (дата обращения: 23.06.2021).
38. Unitatis redintegratio. URL: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_en.html (дата обращения: 29.06.2021).
39. World Council of Churches. Achievements. URL: <https://www.oikoumene.org/about-the-wcc/achievements> (дата обращения: 14.07.2021).
40. World Council of Churches. What is the World Council of Churches? URL: <https://www.oikoumene.org/about-the-wcc> (дата обращения: 11.07.2021).

Ecumenism: History and Modernity

A. K. Toksanbayev

postgraduate student of the Department of Philosophy of Religion and Religious Studies,
St. Petersburg State University. Russia, St. Petersburg. E-mail: abaytoks@gmail.com

Abstract. This article is devoted to one of the most urgent and in-demand problems of interfaith relations within Christianity, called ecumenism. This work is a descriptive secondary study based on the works of Western (L. Svidler, J. Lindbeck, T. Best) and Russian (A. V. Shishkov, V. I. Manziuk, A. V. Karev, K. V. Somov) scientists and information from open online resources (Britannica, the Bible Online, Patriarchy.ru and so on). At the beginning of the article, the author gives definitions of the term "ecumenism", then mentions the most common forms of this phenomenon. The following describes the history of the origin and formation of the ecumenical movement. The positions of the Roman Catholic Church and Local Orthodox Churches are highlighted in separate paragraphs. It is thanks to the two most widespread Christian movements that ecumenical ideas have come to life. But it is worth noting that, despite the rapid spread, ecumenism has undergone a transformation: the initial desire to unite Christian denominations into a single church with a common dogma has grown into a plane where Christian leaders jointly solve the most pressing problems regarding social, political, environmental and other issues. So, in 2016, a meeting was held between the heads of the two churches – Patriarch Kirill of All Russia and Pope Francis. The main agenda was the situation of Christians in the Middle East and North Africa, who, due to terrorism and wars, are forced to leave their native places, where the Christian religion historically originated. In parallel with ecumenism, there are opponents of this movement in the most traditional Christian societies who fear complete assimilation by other Christian traditions. Similar anti-ecumenical actions took place among part of the flock of the Russian Orthodox Church, considering an alliance with the Pope to be a heretical act. The author, having studied the opinions of ecumenists from different countries and confessions, agrees that the idea of uniting all Christians in the world into a single church is impossible, and the only way to maintain communication is cooperation to solve various universal problems.

Keywords: ecumenism, interfaith dialogue, Christianity, Orthodoxy, Protestantism, Catholicism.

References

1. *Bibliya Onlajn. Ot Luki svyatoe blagovestvovanie* – The Bible Online. Holy Gospel from Luke. Available at: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/luk-2/> (date accessed: 06.06.2021).
2. *Bibliya Onlajn. Ot Luki svyatoe blagovestvovanie* – The Bible Online. Holy Gospel from Luke. Available at: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/luk-4/> (date accessed: 06.06.2021).
3. *Bibliya Onlajn. Ot Matfeya svyatoe blagovestvovanie* – The Bible Online. Holy Gospel from Matthew. Available at: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/mat-24/> (date accessed: 06.06.2021).
4. *Bibliya Onlajn. Poslanie k Evreyam* – The Bible Online. The Epistle to the Hebrews. Available at: <https://bibleonline.ru/bible/rst66/heb-2/> (date accessed: 06.06.2021).
5. *Vstrechu patriarha s Papoj nekotorye predstaviteli RPC schitayut "predatel'stvom"* – The meeting of the patriarch with the Pope is considered by some representatives of the Russian Orthodox Church as "betrayal". Available at: https://www.newsru.com/religy/25feb2016/yemelianov_moroz.html (date accessed: 06/17/2021).
6. *Istoriya religii : v 2 t. T. 2. Kn. 2. Zapadnye konfessii. Islam. Novye religii : uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* – History of Religion: in 2 vols. Vol. 2. Book 2. Western confessions. Islam. New religions : Textbook for academic baccalaureate / I. N. Yablokov [et al.]; ed. by I. N. Yablokov. Ed. 4th. M. Yurayt Publishing House. 2019. 422 p.
7. *Izluchenko T. V. Social'no-filosofskij analiz dialogichnosti religioznogo soznaniya : dis. ... kand. filosofskih nauk* [Socio-philosophical analysis of the dialogicity of religious consciousness : dis. ... PhD in Philosophical Sciences] / T. V. Radiuchenko. Krasnoyarsk. SFU. 2014.
8. *Karev A. V., Somov. K. V. Istoriya hristianstva. Lekciya 20. Hristiane v dvadcatom veke* [History of Christianity. Lecture 20. Christians in the twentieth century]. Available at: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/History_Church/Karev_histHrist/Karev20.php (date accessed: 11.06.2021).
9. *Katolicheskaya enciklopediya : v 5 t. T. 1* – Catholic Encyclopedia: in 5 vols. Vol. 1. M. Franciscan Publishing House. 2002. 1906 p.
10. *Katolicheskaya enciklopediya : v 5 t. T. 5 (H-YA, A-W)* – Catholic Encyclopedia: in 5 vols. Vol. 5 (X-I, A-W). M. Franciscan Publishing House. 2013. 798 p.
11. *Manzyuk V. I. Genesis katolicheskoy modeli ekumenizma / V. I. Manzyuk* [Genesis of the Catholic model of ecumenism] / V. I. Manzyuk // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo* – Scientific herald of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right. 2010. No. 14 (85). Pp. 253–256.
12. *Mitropolit Ilarion: u vstrechi papy i patriarha budut daleko idushchie posledstviya* – Metropolitan Ilarion: the meeting of the pope and the Patriarch will have far-reaching consequences. Available at: <https://tass.ru/obschestvo/2692223> (date accessed: 06/18/2021).
13. *Obrashchenie pravoslavnyh grazhdan Rossii k vysshim organam gosvlasti i cerkovnym ierarham s trebovaniem navesti zakonnyj poryadok* – Appeal of Orthodox citizens of Russia to the highest state authorities and church hierarchs with a demand to restore legal order. Available at: https://communitarian.ru/publikacii/tserkovnaya_analitika/obraschenie_pravoslavnyh_grazhdan_rossii_k_vysshim_organam_gosvlasti_i_cerkovnym_ierarham_s_trebovaniem_navesti_zakonnyy_poryadok_09032016/ (date accessed: 12.06.2021).
14. *Otnosheniya Pravoslavnoj Cerkvi s ostal'nym hristianskim mirom. Oficial'nye dokumenty* – Relations of the Orthodox Church with the rest of the Christian world. Official documents. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4361154.html> (date accessed: 10.06.2021).
15. *Sovmestnoe zayavlenie Papy Rimskogo Franciska i Svyatejshego Patriarha Kirilla. Oficial'nye dokumenty* – Joint statement by Pope Francis and His Holiness Patriarch Kirill. Official documents. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4372074.html> (date accessed: 06/13/2021).
16. *Primirenie : sb. mat-v kollokviuma v Krestovozdvizhenskom monastyre* – Reconciliation: the collection of the mat-in colloquium at the Holy Cross Monastery. M. BBI. 1997. p. 123.
17. *Russkaya Narodnaya Liniya. Byvshij svyashchennik Aleksij Moroz sozdal sobstvennyuyu totalitarnuyu sektu* – Russian Folk Line. Former priest Alexy Moroz created his own totalitarian sect. Available at: https://ruskline.ru/news_rl/2017/10/10/byvshij_svyawennik_aleksij_moroz_sozdal_sobstvennyuyu_totalitarnuyu_sektu (date accessed: 13.06.2021).
18. *Svidler L. Dekalog dialoga: osnovnye principy mezhreligioznogo, mezhideologicheskogo dialoga* [The Decalogue of dialogue: the basic principles of interreligious, interideological dialogue]. Available at: <https://static1.squarespace.com/static/5464ade0e4b055bfb204446e/t/551eaeabe4b00fd1a1b38884/1428074155848/Dialogue+Decalogue+-+Russian.pdf> (date accessed: 12.10.2021).
19. *Sravnitel'naya istoriya mirovyh religij : uchebnoe posobie* – Comparative History of World religions : textbook / A.V. Zaporozhchenko, K. D. Davydova; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical Institute. un-T. Novosibirsk. Publishing House of NGPU. 2013. 157 p.
20. *Hristianskoe chtenie : nauchnyj zhurnal* – Christian Reading : scientific journal / St. Petersburg Theological Academy. SPb. 1821–1917, 1991; 2018. No. 1 [January-February]. Theology. Philosophy. History. 264 p.
21. *Shishkov A. Dva ekumenizma: konservativnye hristianskie al'yansy kak novaya forma ekumenicheskogo vzaimodejstviya* [Two Ecumenisms: Conservative Christian Alliances as a new form of Ecumenical Interaction] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, church in Russia and abroad. 2017. No. 1. Pp. 269–300.

22. Shishkov A. *Diskussiya o koncepcii "konservativnogo ekumenizma"* [Discussion on the concept of "conservative ecumenism"] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, Church in Russia and abroad. 2018. No. 4. Pp. 10–29.
23. Shishkov A. *Hristianskij ekumenizm segodnya: krizis ili transformaciya? Beseda s ekumenistami raznyh konfessij* [Christian ecumenism today: crisis or transformation? Conversation with ecumenists of different confessions] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, church in Russia and abroad. 2017. No. 1. Pp. 301–312.
24. Best Thomas F. *A Tale of Two Edinburghs: Mission, Unity and Mutual Accountability*. Journal of Ecumenical Studies. 2011. 46 (3). Pp. 311–323.
25. Biographies. Mott John. Timeline. The Association of Religion Data Archives. Available at: https://www.thearda.com/timeline/persons/person_85.asp (date accessed: 19.06.2021).
26. Brilioth Y. *Eucharistic Faith & Practice: Evangelical & Catholic*. Chs. IV–VI / transl. by A. G. Hebert London. SPCK, 1930.
27. Chadwick H., Evans G. R. *Atlas of the Christian Church*. London : Macmillan, 1987. 113 p.
28. Encyclopedia Britannica. Christianity – Ecumenism. Available at: <https://www.britannica.com/topic/Christianity/Ecumenism> (date accessed: 17.06.2021).
29. Encyclopedia Britannica. Christianity – Ecumenism since the start of the 20th century. Available at: <https://www.britannica.com/topic/Christianity/Ecumenism-since-the-start-of-the-20th-century> (date accessed: 01.07.2021).
30. Encyclopedia Britannica. Ecumenism. Definition & History. Available at: <https://www.britannica.com/topic/ecumenism> (date accessed: 30.06.2021).
31. FitzGerald T. E. *The Ecumenical Movement: An Introductory History*. London : Praeger, 2004. Pp. 89–90.
32. Lindbeck G. *Two Kinds of Ecumenism: Unitive and Interdenominational*. Gregorianum. 1989. 70 (4). 647 p.
33. *Mortalium Animos* (January 6, 1928). PIUS XI. Available at: https://www.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_19280106_mortalium-animos.html (date accessed: 29.06.2021).
34. The Nobel Peace Prize 1930. Available at: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1930/atican/biographical/> (date accessed: 03.06.2021).
35. Joint Working Group with the Roman Catholic Church. World Council of Churches. Available at: <https://www.oikoumene.org/what-we-do/church-and-ecumenical-relations/joint-working-group-with-the-roman-catholic-church> (date accessed: 07.06.2021).
36. Söderblom N. *Religionen och staten*. Stockholm : P. A. Norstedt & Söner, 1918.
37. The Lutheran World Federation. *Lutheran-Roman Catholic Dialogue*. Available at: <https://www.lutheran-world.org/content/atican-roman-catholic-dialogue> (date accessed: 23.06.2021).
38. *Unitatis redintegratio*. Available at: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_en.html (дата обращения: 29.06.2021).
39. World Council of Churches. *Achievements*. Available at: <https://www.oikoumene.org/about-the-wcc/achievements> (date accessed: 14.07.2021).
40. World Council of Churches. *What is the World Council of Churches?* Available at: <https://www.oikoumene.org/about-the-wcc> (date accessed: 11.07.2021).

Применение когнитивной лингвистики при объяснении употребления иностранных предлогов

М. А. Калюга

кандидат филологических наук, зав. кафедрой русского языка, Университет Маккуори.
Австралия, г. Сидней. ORCID: 0000-0002-1588-7930. E-mail: marika.kalyuga@mq.edu.au

Аннотация. Актуальность темы обусловлена тем, что в современных исследованиях широко обсуждаются пути и способы реализации достижений когнитивной лингвистики в лингводидактике и методике. Большое внимание в таких исследованиях уделяется объяснению особенностей употребления предлогов. Как известно, большинство предлогов (особенно первообразных) многозначны, их трудно выучить, их употребление часто подвергается интерференции родного языка. В традиционных учебниках предлагается механически заучивать либо только основные значения какого-либо предлога, либо целые списки его значений, причем значения в таких списках представлены как несвязанные между собой. Когнитивная лингвистика предлагает альтернативный подход к изучению предлогов, в основе которого лежит утверждение, что различные значения предлога взаимосвязаны и образуют структуру радиального типа. При анализе полисемии предлогов в рамках когнитивной лингвистики учитывается, что понятийная система человека обусловлена его перцептивным и моторным опытом, который переносится на абстрактные идеи и понятия. Цель статьи – представить результаты исследования по применению достижений когнитивной лингвистики при объяснении употребления иностранных предлогов. Результаты исследования показали, что хотя преимущество применения достижений когнитивной лингвистики при объяснении предлогов экспериментально доказано многими исследователями, пути и способы реализации этих достижений требуют дальнейших исследований. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в разработке эффективных подходов к преподаванию предлогов на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, обучение языкам, предлоги, лингводидактика, иностранные языки.

Введение. Предлоги представляют большую трудность для студентов, изучающих иностранные языки, поскольку большинство предлогов (особенно первообразных) многозначны. Еще одна трудность заключается в том, что одно и то же значение может быть выражено с помощью различных синонимичных предлогов (например, *задрожать от страха, расплакаться с досады, пропустить уроки по уважительной причине*), что также может вызвать путаницу [15]. Кроме того, один и тот же предлог может соответствовать разным предлогам другого языка. Следовательно, на употребление предлогов студентами, изучающими иностранный язык, вероятно, будут влиять межъязыковые вариации, часто приводящие к ошибкам [10; 19; 24; 25].

В традиционных учебниках значения предлогов представляются как несвязанные между собой. Учащимся предлагается заучивать значения предлогов или словосочетаний с предлогами. При этом главное внимание обычно обращается на основные пространственные и временные значения предлогов. В отличие от традиционного подхода к обучению иностранному языку, когнитивная лингвистика помогает понять механизмы, стоящие за употреблением языковых единиц.

Проблема лингвокогнитивного подхода к обучению иностранным языкам исследовалась в ряде монографий, научно-методических статей и диссертаций. В этих исследованиях анализируются теоретические предпосылки использования достижений когнитивной лингвистики при обучении иностранному языку и даются рекомендации по практическому применению ключевых положений когнитивной лингвистики [6; 17; 24], а также описываются ре-

зультаты экспериментов, сравнивающих эффективность применения лингвокогнитивного и традиционного подходов к объяснению употребления предлогов на уроках иностранного языка [11; 12; 27]. Тем не менее еще нет однозначного ответа на вопрос, как идеи когнитивной лингвистики должны быть реализованы в методике обучения иностранному языку. Данная статья посвящена особенностям обучения иностранным языкам с использованием принципов и методов когнитивной лингвистики. В статье будут проанализированы исследования по применению наработок когнитивной лингвистики в преподавании предлогов, а также представлены некоторые замечания, сделанные на основании апробации лингвокогнитивного подхода к объяснению подбора предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному.

Теоретические основы. Лингвокогнитивный подход к анализу полисемии предлога, на примере английского слова *over*, был впервые применен в диссертации К. Бругман [9]. К. Бругман удалось показать, что различные значения *over* связаны между собой и образуют структуру радиального типа, организованную вокруг образ-схем. Под образ-схемами понимаются базовые ментальные структуры, основанные на перцептивном и моторном опыте человека. Образ-схемы, например, контейнер (*container*), источник-путь-цель (*source-path-goal*), вертикальная ориентация (*vertical orientation*), центр-периферия (*center-periphery*) и связь (*link*), обеспечивают связность и упорядоченность человеческого опыта [21, с. 348].

По мнению сторонников этого направления, многие значения предлога развились на базе метафорического или метонимического переосмысления образ-схем и подчиняются закономерностям когнитивной категоризации мира, принятым в том или ином языке. Например, в таблице 1 приведены примеры употребления предлогов со словами *дождь*, *солнце* и *холод* в английском, немецком, итальянском, сербском и русском языках.

Таблица 1

Примеры употребления предлогов со словами *дождь*, *солнце* и *холод*, а также с их эквивалентами в английском, немецком, итальянском и сербском языках.

Английский	Немецкий	Итальянский	Сербский	Русский
<i>in the rain</i> «*в дожде»	<i>im regen</i> «*в дожде»	<i>sotto la pioggia</i> «под дождем»	<i>на киши</i> «на дожде»	<i>на дожде</i> <i>под дождем</i>
<i>in the sun</i> «*в солнце»	<i>in der sonne</i> «*в солнце»	<i>sotto al sole</i> «под солнцем»	<i>на киши</i> «на солнце»	<i>на солнце</i> <i>под солнцем</i>
<i>in the cold</i> «в холоде»	<i>in der kälte</i> «в холоде»	<i>al freddo</i> «в холоде»	<i>на хладном</i> «на холоде»	<i>на холоде</i> <i>в холоде</i>

Употребление русского предлога *в* в словосочетании *в холоде*, а также употребление эквивалентов этого предлога в словосочетаниях *in the rain* «*в дожде», *in the sun* «*в солнце», *in the cold* «в холоде», *im regen* «*в дожде», *in der sonne* «*в солнце», *in der kälte* «в холоде», *al freddo* «в холоде» в английском, немецком и итальянском языках основано на метафорическом понимании ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ (ОКРУЖАЮЩИХ ПРИРОДНЫХ ЯВЛЕНИЙ) в терминах КОНТЕЙНЕРА, или ОГРАНИЧЕННОГО ПРОСТРАНСТВА¹.

Концептуальная метонимия основана на смежности осмысливаемых явлений и наличию некоторой связи между ними. Например, в русском языке (и отчасти в сербском) слова, обозначающие погодные явления и ассоциирующиеся с нахождением вне помещения, на открытом воздухе, употребляются с предлогом *на*. Метонимия, которая объясняет употребление предлога *на* в русских словосочетаниях *на дожде*, *на солнце*, *на холоде* и в сербских словосочетаниях *на киши* «на дожде», *на киши* «на солнце» и *на хладном* «на холоде» – МЕСТО ВМЕСТО (ХАРАКТЕРНОГО ДЛЯ ЭТОГО МЕСТА) ПОГОДНОГО ЯВЛЕНИЯ.

Употребление предлога *под* (и его эквивалентов в итальянском языке) со словами, обозначающими то, что находится наверху (солнце), или то, что падает сверху (дождь), также связано с когнитивной метонимией: *под солнцем*, *под дождем*, *sotto al sole* «под солнцем» и *sotto la pioggia* «под дождем».

Диссертация К. Бругман [9] вдохновила исследователей на продолжение работ в том же направлении, в частности, работ по применению методов теории когнитивной метафоры в преподавании предлогов. Например, Ф. Боерс и М. Демечелеер в своей работе [7] приводят перечень концептуальных метафор, которые объясняют употребление *behind* и *beyond*. Экс-

¹ В данной статье когнитивные метафоры и метонимии выделяются заглавными буквами.

периментальные исследования Ф. Боерс и М. Демечелеер показали, что студенты с большей вероятностью правильно интерпретируют различные абстрактные значения предлогов, если они были ранее ознакомлены с пространственными значениями, на основании которых развились абстрактные значения этих предлогов. Например, зная, что значение *beyond* предполагает некоторое расстояние между объектами, студенты смогли понять значение *beyond* в предложении *This theory is beyond me* «Эта теория не укладывается в моей голове», буквально «*Эта теория вне меня», основанное на концептуальной метафоре: НЕДОСТУПНОСТЬ – ЭТО ДИСТАНЦИЯ (ABSTRACT INACCESSIBILITY IS DISTANCE).

Другой лингвокогнитивный подход, на котором основываются многие исследования по преподаванию иностранного языка, связан с именами Эванса и Тайлер [12]. Принципиальное различие между подходом Эванса и Тайлер и теорией концептуальных метафор в том, что их подход, по сути, является аметафорическим. Хотя Эванс и Тайлер не отвергают важную роль метафор в человеческом познании, они считают, что метафоры являются слишком расплывчатыми, и поэтому не могут четко объяснить когнитивные механизмы и процессы, лежащие в основе семантики предлогов. Разницу между этими двумя подходами можно проиллюстрировать следующим примером. Лакофф и Джонсон [20] объясняют употребления слова *above* «над» в таком выражении, как *above marginal costs* «выше предельных затрат», буквально «*над предельными затратами», с помощью концептуальной метафоры УВЕЛИЧЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВВЕРХ (MORE IS UP) и УМЕНЬШЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВНИЗ (LESS IS DOWN). Они утверждают, что большинство наших фундаментальных понятий пространственно-ориентированы [20, с. 16]. К примеру, метафора «УВЕЛИЧЕНИЕ НАПРАВЛЕНО ВВЕРХ» (MORE IS UP) связана со зрительным образом груды (или кучи, стопки), которая растет по мере увеличения количества лежащих в ней объектов. Эванс и Тайлер [12] избегают термина «концептуальная метафора» и называют концептуализацию одного явления через другое «эмпирической корреляцией» (experiential correlations). По мнению Эванса и Тайлер [12] семантику предлогов следует описывать при помощи такого понятия, как протосцена (идеализированная ментальная репрезентация, объединяющая схожие пространственные сцены). Например, они объясняют возможность употребления *over* и невозможность употребления *above* в предложении *Mary has a strange power over John* «Мэри обладает странной властью над Джоном» разницей в протосценах, ассоциирующихся с этими предлогами. Для концепта «контроль» важно понятие «физическая близость или сфера влияния» (physical proximity or sphere of influence), а предлог *above*, в отличие от *over*, предполагает дистанцию между объектами [12, с. 35]. Лакофф и Джонсон [20] дают схожее объяснение употреблению *over* в таких предложениях, но привлекают для этого объяснения метафоры КОНТРОЛЬ – ВВЕРХУ (CONTROL IS UP) и КОНТРОЛЬ – ЭТО ФИЗИЧЕСКАЯ БЛИЗОСТЬ (CONTROL IS PHYSICAL PROXIMITY).

В подходах к обучению иностранному языку, основанных на принципах и методах когнитивной лингвистики, большой упор делается на использование визуализации в процессе объяснения. Например, многие такие исследования для иллюстрации значений многозначных предлогов используют схемы. В частности, в работе Ф. А. Мисходжевой «Технологии когнитивной лингвистики в методике преподавания иностранного языка (на материале английского предлога *over*)» [2] семантические особенности предлога *over* описаны с опорой на когнитивные схемы. В статье Килимци [18] представлены сети значений английских предлогов *over*, *under*, *above* и *below* (например, на рисунке 1 показана семантическая структура предлога *over*, предложенная в этой статье).

В то время как одни исследования, посвященные интеграции наработок когнитивной лингвистики в структуру занятий по предлогам, концентрируются на описании различных значений одного или группы предлогов, в других исследованиях основное внимание уделяется сравнительному анализу употреблений предлогов в одном каком-то значении. Например, М. Дж. Фальк [13] для объяснения употребления английских предлогов *in*, *on*, *at* во временном значении использует рисунки. В частности, рисунок 2 иллюстрирует, что *in* используется с продолжительными отрезками времени: веком, годом, месяцем, неделей. Продолжительные отрезки времени представляются как достаточно большие пространства, внутри которых что-то может находиться «a time which is long enough for us to be able to think of it as a frame or space that something can be in» [23, с. 77]. *On* употребляется с меньшим отрезком времени, таким как день (*on Friday* и *on that day that*) [23, с. 69]. *At* сочетается с (почти) невидимо маленькими и точечными «(almost) invisibly small and point-like» единицами времени [23, с. 70] (*at 10.30*, *at noon*, *at dusk* (в тот момент, в 10.30, в полдень, в сумерки)).

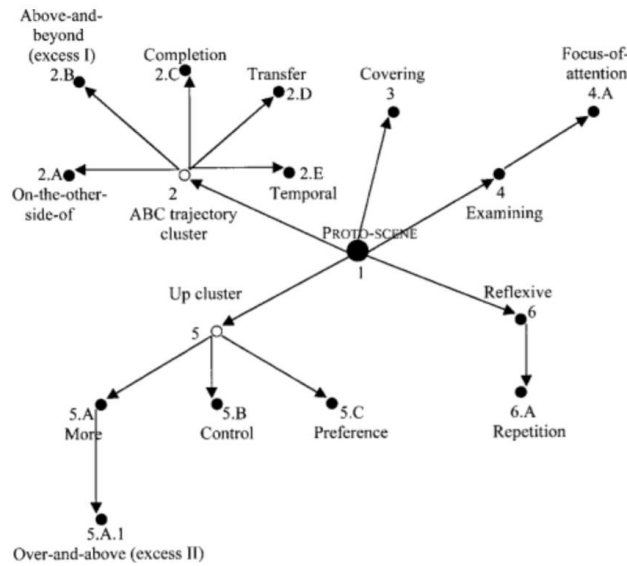


Рис. 1. Семантическая структура предлога *over* [18, с. 711].

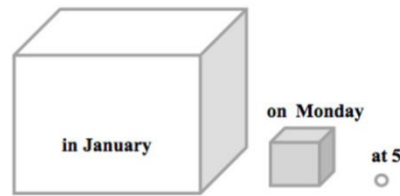


Рис. 2. Иллюстрация временных значений *in, on, at* [23, с. 70].

Наличие большого количества визуального материала, иллюстрирующего не только пространственные значения предлогов, но и абстрактные значения, характерно для многих исследований, выполненных в рамках когнитивной лингвистики. Например, в работе С. Линдстромбергера с помощью рисунка 3 иллюстрируется метафора НЕПРИЯТНОСТИ – ЭТО НОША, ЗАМЕДЛЯЮЩАЯ ДВИЖЕНИЕ и поясняется употребление *under* в таком выражении, как *under a heavy burden (of responsibility)* «под тяжелым бременем (ответственности)» [23, с. 58].



Рис. 3. Иллюстрация метафоры НЕПРИЯТНОСТИ – ЭТО НОША, ЗАМЕДЛЯЮЩАЯ ДВИЖЕНИЕ [23, с. 58].

В работе Ё. Лам [19] обосновывается возможность использования рисунков при изучении испанских предлогов. Например, при объяснении предлога *para* студентам был предложен текст, где каждое предложение, содержащее предлог, сопровождалось изображением, символизирующим прототипическое (центральное) пространственное значение этого предлога. Например, в предложение, помеченное в статье Ё. Лам как (1), был вставлен рисунок, на котором была изображена девочка и стрелка, указывающая на здание школы. Этот рисунок (4) иллюстрировал значение «направление движения».

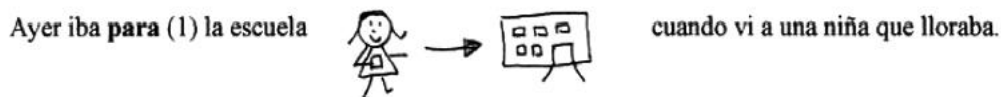


Рис. 4. Иллюстрация значения «направление движения» [19, с. 17].

С целью активации экстралингвистических образов после прочтения рассказа студентам были показаны только картинки, их попросили в графической форме передать общее значение рассматриваемого предлога. Затем преподаватель указал на связь значений предлога *para* с его прототипическим значением.

В других работах, например, в статье Хунг и других [16] картинки использовались только для иллюстрации пространственных значений предлогов. Причем, при объяснении связи абстрактных значений с прототипическими пространственными значениями применялись те же картинки.

Результаты. Кратко суммируя сказанное выше, можно выделить следующие преимущества применения когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку.

Во-первых, дается объяснение механизмов, стоящих за особенностями употребления языковых единиц (концептуальных метафор и метонимий [20] или эмпирических корреляций [12]), что способствует пониманию и, соответственно, запоминанию этих единиц. Более того, студентам предоставляются не правила, а информация о когнитивных механизмах, которую они могут использовать при изучении не только предлогов, но и других языковых единиц [12; 22].

Во-вторых, понимание сходства и различия в концептуализации явлений действительности в разных языках помогает избежать ошибок, вызванных языковой интерференцией.

В-третьих, значения предлогов изучаются не разрозненно, а как взаимосвязанные друг с другом. Они представлены в виде семантической сети, организованной вокруг прототипа, что также может помочь студентам усвоить различные значения предлога (ср. утверждение Фриссона и других [14] о том, что учащимся легче усвоить взаимосвязанные значения, чем несвязанные).

В-четвертых, информация преподносится в наглядной, потому хорошо запоминающейся и лучше доступной для восприятия студентов форме. «Происходит сопоставление абстрактного лексического элемента с его ментальным изображением (воспроизведением), которое делает значение слова или выражения более конкретным и, следовательно, более запоминающимся» [1]. Кроме того, наличие большого количества визуального материала уменьшает необходимость отсылки к переводу, тем самым также снижает количество ошибок, вызванных языковой интерференцией.

Обсуждение и заключение. Целый ряд экспериментальных исследований доказал эффективность применения методов когнитивной лингвистики в обучении предлогам. В экспериментах, описанных в данных исследованиях, много общего. В экспериментальных классах, где применялся лингвокогнитивный подход, широко использовались схемы и картинки, иллюстрирующие прототипические значения предлогов. Объяснение прототипического значения предваряло объяснение других значений, поскольку это было необходимо для понимания связи между значениями предлогов. Обсуждались концептуальные метафоры и метонимии [20] или эмпирические корреляции [12], лежащие в основе употребления предлогов.

Однако исследователи отмечают, что применение наработок когнитивной лингвистики на занятиях по иностранному языку не исключает традиционных заданий. Классические упражнения не отбрасываются, а «гармонично вливаются в структуру занятия» [4, с. 168].

Кроме того, многие экспериментальные занятия основывались не только на лингвокогнитивном подходе, но и включали другие подходы. Так, например, в статье С. В. Мотова «Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе» [3] говорится о сочетании лингвокогнитивного подхода с коммуникативно-ориентированным обучением. Дж. Норрис и Л. Ортега [26] также дополняли объяснения, основанные на лингвокогнитивном подходе, коммуникативными заданиями, тогда как Ф. Боерс, С. Линдстромберг [8] и А. Килимци [18] комбинировали методы корпусной лингвистики и когнитивной лингвистики. Исследователи считают, что комбинация указанных подходов может оказаться мощным педагогическим инструментом для обучения учащихся значениям многозначного слова.

В работе Ё. Лам [19] большой упор делается на использовании визуального материала, наряду с лингвокогнитивным подходом. Комментируя результаты своего исследования, автор отмечает, что такой метод обучения подходит не всем студентам. Известно, что, тогда как учащиеся аналитического типа больше опираются на визуальную память, учащиеся коммуникативного типа обладают более развитой аудитивной памятью и лучше воспринимают информацию на слух.

Таким образом, на результаты экспериментальных исследований по эффективности применения лингвокогнитивного подхода в преподавании языка может влиять то, что этот подход часто комбинируется с другими подходами.

Одним из достоинств интеграции достижений когнитивной лингвистики в структуру занятий по предлогам считается то, что при таком подходе дается объяснение целой сети различных значений предлога, а не только нескольких основных значений. Например, в статье R. F. Aajami [5] описаны экспериментальные занятия по обучению семантике многозначного английского предлога *at* с применением лингвокогнитивного подхода, которые длились десять недель. В реальной учебной практике ограниченное количество часов не позволяет посвятить десять недель одному предлогу. Изучение же большого количества абстрактных значений какого-либо предлога в течение одной/двух недель (четырёх/восемью учебных часов), как показывает апробация на занятиях по русскому языку как иностранному на уровнях А2 и Б1 в австралийском университете Маккуори, недостаточно для усвоения этого материала. Кроме того, примеры употребления многозначных предлогов могут включать большое количество новой лексики, что тоже вызывает трудности. У студентов также возникают вопросы о различиях в употреблении предлогов с близкими значениями. Например, применение лингвокогнитивного подхода на занятиях по объяснению русской предложно-падежной конструкции *по+ дательный падеж* облегчило понимание значений этой конструкции и помогло избежать ошибок, вызванных языковой интерференцией (в частности, типичную ошибку употребления предлога *по* в переводе предложения *to sail along the coast* «плавать вдоль берега»). Однако возникли вопросы об отличиях этой конструкции от синонимичных конструкций. Вероятно, всю сеть значений какого-либо предлога лучше объяснять на обобщающих занятиях, после серии подготовительных занятий по объяснению отдельных значений предлога и сравнению его с синонимичными предлогами.

Таким образом, несмотря на то, что преимущество применения достижений когнитивной лингвистики при объяснении употребления предлогов очевидно многим исследователям и экспериментально доказано, пути и способы реализации этих достижений, а также разработка методик подачи материала, требуют дальнейших исследований.

Список литературы

1. Коротенко Т. Н. Роль когнитивной лингвистики в освоении лексики английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2018. № 3 (81). Ч. 1. С. 114–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnoy-lingvistiki-v-osvoenii-leksiki-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.03.2021).
2. Мисходжева Ф. А. Технологии когнитивной лингвистики в методике преподавания иностранного языка (на материале английского предлога *over*) : сб. мат-в 16-й Межд. науч.-практ. конференции Обучение и воспитание. Методика и практика. Новосибирск : ЦРНС, 2014. С. 181–187. URL: https://www.publika-cia.net/archive/uploads/pages/2014_5_2/43.pdf (дата обращения: 16.03.2021).
3. Мотов С. В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 32–39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-angliyskogo-yazyka-na-lingvokognitivnoy-osnove> (дата обращения: 16.03.2021). DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39.
4. Поляков О. Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165–168. URL: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/46.html> (дата обращения: 16.03.2021).
5. Aajami R. F. Applying Cognitive Linguistics to Enhance the Semantics of English at : An Experimental Study (Baghdad University) // International Journal of English Linguistics. 2018. № 8 (6). Pp. 185–192. DOI:10.5539/ijel.v8n6p185.
6. Achard M., Niemeier S. Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2004. Vol. 18. Pp. 165–194.
7. Boers F., Demecheleer M. A cognitive semantic approach to teaching prepositions // ELT Journal. 1998. № 52 (3). Pp. 197–204.
8. Boers F., Lindstromberg S. From empirical findings to pedagogical practice // Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 375–393.
9. Brugman C. Story of «over» : MA thesis, University of California. Berkeley, 1981. 201 p.
10. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Mass. : Newbury House, 1998. 854 p.
11. De Rycker A., De Knop S. Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching: Historical background and new developments // Journal of Modern Languages. 2009. № 19 (1). Pp. 29–46.
12. Evans V., Tyler A. Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality // Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2005. № 5 (2). Pp. 11–42. DOI: 10.1590/S1984-63982005000200002.

13. Falck M. J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Sprakdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015. Pp. 61–73.
14. Frisson S., Sandra D., Brisard F., Cuyckens H. From one meaning to the next: The effects of polysemous relationships in lexical learning / In M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The construal of space in language and thought*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 613–647.
15. Hermet M., Désilets A. Using First and Second Language Models to Correct Preposition Errors in Second Language Authoring : Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications. Boulder, Colorado, 2009. Pp. 64–72. DOI: 10.3115/1609843.1609853.
16. Hung B. Ph., Vien T., Vu N. N. Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi Experimental Study // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11. № 3. Pp. 327–346. URL: file:///C:/Users/Marika%20Kalyuga/Documents/article_Teaching/EJ1183431.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
17. Kalyuga M., Kalyuga S. Metaphor awareness in teaching vocabulary // *Language Learning Journal*. 2008. № 36 (2). Pp. 249–257.
18. Kilimci A. Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2017. № 13 (2). Pp. 681–719.
19. Lam Y. Applying Cognitive Linguistics to the Teaching of the Spanish Prepositions por and para // *Language Awareness*. 2009. № 18 (1). Pp. 2–18.
20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press, 1980. 242 p.
21. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1990. 632 p.
22. Langacker R. W. *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 562 p.
23. Lindstromberg S. *English preposition explained*. Revised ed. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company, 2010. 286 p.
24. Littlemore J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 212 p.
25. Liu D. *Describing and explaining grammar and vocabulary in ELT: Key theories and effective practices*. London : Routledge, 2013. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203085608>.
26. Norris J. M., Ortega, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis // *Language Learning*. 2000. № 50 (3). Pp. 417–528. URL: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136> (дата обращения: 03.03.2021).
27. Tyler A., Mueller Ch., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation // *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2011. № 8. Pp. 180–205. URL: https://www.researchgate.net/publication/326149552_Applying_Cognitive_Linguistics_to_Teaching_English_Prepositions_A_Quasi-Experimental_Study (дата обращения: 03.03.2021). DOI: 10.12973/iji.2018.11323a.

Application of cognitive linguistics in explaining the use of foreign prepositions

M. A. Kalyuga

PhD in Philological Sciences, Head of Russian Studies, Macquarie University.
Australia, Sydney. ORCID: 0000-0002-1588-7930. E-mail: marika.kalyuga@mq.edu.au

Abstract. The relevance of the topic is due to the fact that in modern research, ways and means of implementing the achievements of cognitive linguistics in linguodidactics and methodology are widely discussed. Much attention in such studies is paid to the explanation of the peculiarities of the use of prepositions. As you know, most prepositions (especially primitive ones) are ambiguous, they are difficult to learn, and their use is often subject to interference of the native language. In traditional textbooks, it is proposed to mechanically memorize either only the basic meanings of a preposition, or entire lists of its meanings, and the values in such lists are presented as unrelated. Cognitive linguistics offers an alternative approach to the study of prepositions, which is based on the statement that the various meanings of a preposition are interrelated and form a radial type structure. When analyzing the polysemy of prepositions within the framework of cognitive linguistics, it is taken into account that the conceptual system of a person is conditioned by his perceptual and motor experience, which is transferred to abstract ideas and concepts. The purpose of the article is to present the results of a study on the application of cognitive linguistics achievements in explaining the use of foreign prepositions. The results of the study showed that although the advantage of using the achievements of cognitive linguistics in explaining prepositions has been experimentally proven by many researchers, the ways and means of implementing these achievements require further research. The practical significance of the work is determined by the possibility of using its results in developing effective approaches to teaching prepositions in foreign language classes.

Keywords: cognitive linguistics, language teaching, prepositions, linguodidactics, foreign languages.

References

1. Korotenko T. N. *Rol' kognitivnoj lingvistiki v osvoenii leksiki anglijskogo yazyka* [The role of cognitive linguistics in mastering the vocabulary of the English language] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological sciences. Questions of theory and practice*. Tambov. Diploma. 2018. No. 3 (81). Part 1. Pp. 114–117. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kognitivnoj-lingvistiki-v-osvoenii-leksiki-anglijskogo-yazyka> (date accessed: 03.16.2021).
2. Miskhodzheva F. A. *Tekhnologii kognitivnoj lingvistiki v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka (na materiale anglijskogo predloga over) : sb. mat-v 16-j Mezhd. nauch.-prakt. konferencii Obuchenie i vospitanie. Metodika i praktika* [Technologies of cognitive linguistics in the methodology of teaching a foreign language (based on the material of the English preposition over) : coll. of materials of the 16th International Scientific and Practical Conference Training and Education. Methodology and practice]. Novosibirsk. CRNS. 2014. Pp. 181–187. Available at: https://www.publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_5_2/43.pdf (date accessed: 03.16.2021).
3. Motov S. V. *Obuchenie grammatike anglijskogo yazyka na lingvokognitivnoj osnove* [Teaching English grammar on a linguocognitive basis] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Herald of Tambov University. Series: Humanities*. Tambov. 2019. Vol. 24. No. 179. Pp. 32–39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-grammatike-anglijskogo-yazyka-na-lingvokognitivnoj-osnove> (date accessed: 03/16/2021). DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39.
4. Polyakov O. G. *Lingvisticheskie aspekty proektirovaniya kursa anglijskogo yazyka dlya special'nyh celej* [Linguistic aspects of designing an English language course for special purposes] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological sciences. Questions of theory and practice*. Tambov. Diploma. 2013. No. 12 (30). Part 1. Pp. 165–168. Available at: <https://www.gramota.net/materials/2/2013/12-1/46.html> (date accessed: 03.16.2021).
5. Aajami R. F. *Applying Cognitive Linguistics to Enhance the Semantics of English at : An Experimental Study (Baghdad University)* // *International Journal of English Linguistics*. 2018. No. 8 (6). Pp. 185–192. DOI: 10.5539/ijel.v8n6p185.
6. Achard M., Niemeier S. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2004. Vol. 18. Pp. 165–194.
7. Boers F., Demecheleer M. *A cognitive semantic approach to teaching prepositions* // *ELT Journal*. 1998. No. 52 (3). Pp. 197–204.
8. Boers F., Lindstromberg S. *From empirical findings to pedagogical practice* // *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 375–393.
9. Brugman C. *Story of “over”* : MA thesis, University of California. Berkeley, 1981. 201 p.
10. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Mass. : Newbury House, 1998. 854 p.
11. De Rycker A., De Knop S. *Integrating Cognitive Linguistics and foreign language teaching: Historical background and new developments* // *Journal of Modern Languages*. 2009. No. 19 (1). Pp. 29–46.
12. Evans V., Tyler A. *Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality* // *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2005. No. 5 (2). Pp. 11–42. DOI: 10.1590/S1984-63982005000200002.
13. Falck M. J. *Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions* // *Sprakdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015. Pp. 61–73.
14. Frisson S., Sandra D., Brisard F., Cuyckens H. *From one meaning to the next: The effects of polysemous relationships in lexical learning* / In M. Pütz & R. Dirven (Eds.), *The construal of space in language and thought*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1996. Pp. 613–647.
15. Hermet M., Désilets A. *Using First and Second Language Models to Correct Preposition Errors in Second Language Authoring : Proceedings of the NAACL HLT Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. Boulder, Colorado, 2009. Pp. 64–72. DOI: 10.3115/1609843.1609853.
16. Hung B. Ph., Vien T., Vu N. N. *Applying Cognitive Linguistics to Teaching English Prepositions: A Quasi Experimental Study* // *International Journal of Instruction*. 2018. Vol. 11. No. 3. Pp. 327–346. Available at: file:///C:/Users/Marika%20Kalyuga/Documents/article_Teaching/EJ1183431.pdf (date accessed: 03.03.2021).
17. Kalyuga M., Kalyuga S. *Metaphor awareness in teaching vocabulary* // *Language Learning Journal*. 2008. No. 36 (2). Pp. 249–257.
18. Kilimci A. *Integrating cognitive linguistics insights into data-driven learning: teaching vertical prepositions* // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2017. No. 13 (2). Pp. 681–719.
19. Lam Y. *Applying Cognitive Linguistics to the Teaching of the Spanish Prepositions por and para* // *Language Awareness*. 2009. No. 18 (1). Pp. 2–18.
20. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University Press, 1980. 242 p.
21. Lakoff G. *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago, London : The University of Chicago Press, 1990. 632 p.

22. Langacker R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford : Oxford University Press, 2008. 562 p.
23. Lindstromberg S. English preposition explained. Revised ed. Amsterdam : John Benjamin Publishing Company, 2010. 286 p.
24. Littlemore J. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2009. 212 p.
25. Liu D. Describing and explaining grammar and vocabulary in ELT: Key theories and effective practices. London : Routledge, 2013. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203085608>.
26. Norris J. M., Ortega, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis // Language Learning. 2000. No. 50 (3). Pp. 417-528. Available at: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136> (date accessed: 03.03.2021).
27. Tyler A., Mueller Ch., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2011. No. 8. Pp. 180-205. Available at: https://www.researchgate.net/publication/326149552_Applying_Cognitive_Linguistics_to_Teaching_English_Prepositions_A_Quasi-Experimental_Study (date accessed: 03.03.2021). DOI: 10.12973/iji.2018.11323a.

Иноязычное образование как методический феномен и его эмоционально-ценностный компонент

М. Н. Татарина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения
иностранным языкам, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0003-1593-8213. E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена противоречием между социально небезопасными технократическими тенденциями в обучении иностранным языкам и необходимостью обеспечить гармоничное приобщение учащегося к культуре народов зарубежных стран и искать пути интеграции возрождающейся национальной российской культуры в мировое культурное пространство. Цель статьи – изучение возможностей преодоления технократизма в иноязычном образовании через обоснование целесообразности выделения в его структуре эмоционально-ценностного компонента. Выявление в системе составляющих иноязычного образования подсистемы эмоционально-ценностного компонента – это важный шаг на пути к приобщению учеников к духовным ценностям за счет становления личностных мировоззренческих диспозиций школьников, развития их ценностных ориентаций и аффективно-волевых стереотипов, обретения учащимися жизненных смыслов. Подсистема эмоционально-ценностного компонента представлена как совокупность содержательных субкомпонентов (ценностных, эмоциональных, волевого и личностных универсальных учебных действий), адекватной деятельности составляющей и цели-результата иноязычного образования.

Для достижения цели статьи использовались *методы* теоретического анализа – системно-структурный и организационно-функциональный. *Научная новизна* статьи заключается в том, что в ней представлена подсистема малоисследованного эмоционально-ценностного компонента, что вносит вклад в преодоление заявленного противоречия. Включение данного компонента в теорию и практику современного иноязычного образования позволит в полной мере реализовать его потенциал, во многом определяющий нравственный облик учащегося. Статья представляет интерес для методистов в области преподавания иностранных языков, школьных и вузовских педагогов, студентов и аспирантов, интересующихся современными приоритетами и тенденциями развития системы школьного иноязычного образования.

Ключевые слова: иностранный язык, иноязычное образование, технократизм, эмоционально-ценностный компонент, подсистема субкомпонентов.

Введение. Иностранный язык является эффективным средством раскрытия уникальности и самобытности его носителей, их исторических приобретений и свершений. Не случайно в наши дни на смену традиционному понятию «обучение иностранным языкам» приходит термин «иноязычное образование», главное в котором – не количество и качество лингвисторановедческих знаний, речевых навыков и умений, а их связь с личностными характеристиками учащихся, развитие способностей самостоятельно пользоваться собственными познавательными ресурсами.

Термин «иноязычное образование» был представлен Е. И. Пассовым в конце 90-х гг. XX в. [13] в контексте гуманизации образовательного пространства. Главной ценностью при этом становится не отстраненный от ученика набор знаний, навыков, умений, а сама личность, которая отличается целостностью, поэтому должна гармонично развиваться в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях. Иноязычное образование во многом определяет моральный образ подрастающей личности, который формируется под влиянием родной и иноязычной культур, их духовных традиций, составляющих нравственное наследие человека, а также процессы его взращивания, самовоспитания, «шлифовки» индивидуальности и тому подобное.

С провозглашением принципов гуманизации и демократизации системы отечественного образования в 90-е гг. стали разрабатываться и его первые государственные стандарты. Тем не менее только в современном поколении стандартов зафиксированы преобразования в содержании и деятельностном компоненте иноязычного образования, произошедшие в результате реформирования школы. Так, в Федеральном государственном образовательном

стандарте (ФГОС) среднего (полного) образования прописано, что в требуемый минимум содержания программ по иностранным языкам включены базовые ценности и свершения человечества, шедевры национальной и мировой культуры, ведущие научные достижения, лежащие в основе мировоззрения современной личности как части социума [8; 14; 15].

Сказанное подразумевает «смещение с пьедестала» знаниевых и навыковых составляющих, равно как и речевых умений [16, с. 183] в пользу реализации в иноязычном образовательном процессе эмоционально-ценностных отношений школьников, которая долгое время протекала хаотично и интуитивно. Изменившаяся ситуация требует выявления в структуре иноязычного образования эмоционально-ценностного компонента (ЭЦК).

Следует отметить, что понятие «ЭЦК содержания образования» появилось в педагогической науке еще в 80-е гг. прошлого века. Оно было введено авторским коллективом И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского и представлено как опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к миру, к людям, к себе; как система эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности учащихся. В трудах вышеназванных авторов впервые были описаны структура и функции данного компонента [10].

ЭЦК присутствует и в концепциях методистов в области иноязычного образования как неотъемлемая составляющая содержания учебно-воспитательного процесса, которая подчеркивает культуроведческую ориентацию урока; окрашивает факты иноязычной культуры яркой эмоционально-ценностной палитрой. У И. Л. Бим это чувства и эмоции, создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду [2]; у Е. И. Пассова – нравственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм, этическая, экологическая культура и другое [12].

Присутствие ЭЦК как деятельностной составляющей учебно-воспитательного процесса определяет глобальные направления интеллектуального и эмоционально-ценностного развития школьников и исключает примат «вербализованно-требовательных» методов (М. Г. Яновская), получивший в научно-педагогической литературе название «технократизм» [22, с. 153].

Объектом нашего исследования является процесс современного иноязычного образования. *Предмет* исследования – ЭЦК иноязычного образования как его подсистема в составе содержательных субкомпонентов, деятельностной составляющей и адекватного им цели-результата.

Проблема, решению которой посвящена статья, есть противоречие между социально небезопасными технократическими тенденциями в обучении иностранным языкам и необходимостью обеспечить гармоничное приобщение учащегося к культуре народов зарубежных стран и искать пути интеграции возрождающейся национальной российской культуры в мировое культурное пространство.

Целью данной статьи является изучение возможностей преодоления технократизма в иноязычном образовании через обоснование целесообразности выделения в его структуре ЭЦК. Достижение заявленной цели осуществляется в процессе решения ряда взаимосвязанных задач:

- 1) описать технократические тенденции в обучении иностранным языкам;
- 2) дифференцировать понятия «обучение иностранным языкам» и «иноязычное образование»;
- 3) охарактеризовать подсистему ЭЦК иноязычного образования как средство преодоления технократических тенденций.

Новизна статьи определяется тем, что в ней представлена подсистема малоисследованного ЭЦК иноязычного образования как средство разрешения сформулированного выше противоречия.

Теоретические основы. Технократические тенденции в обучении иностранным языкам

Долгое время в теории и практике обучения иностранным языкам приоритетными оставались интеллектуальные компоненты, что предполагает превалирование мотивации, направленной на цель учебно-речевой деятельности, а не на ее процесс [19, с. 317–318]. В такой ситуации школьник воспринимается педагогом не как свободная и самостоятельная личность со своими ценностями, эмоциями, чувствами, переживаниями и настроениями, а как обучаемый программированный объект. Это приводит к ***технократизму*** – крайней степени проявления рационализма, связанного с изъятием из учебного процесса эмоциональных аспектов.

Как уже было отмечено выше, нормой технократических тенденций является использование на уроке иностранного языка репродуктивных и «вербализованно-требовательных» методов обучения [22, с. 153], а идеалом – точное следование шаблону. Знания, навыки и уме-

ния рассматриваются как самоцель, а учащийся – как средство ее достижения. Как следствие, на уроке часто возникает атмосфера эмоционального дискомфорта, отличающаяся преобладанием у школьников эмоций тревожности, отторжения, тягостного чувства неуспешности и неверия в свои силы и возможности.

М. Г. Яновская называет подобную атмосферу «отрицательным эмоциональным полем» процесса обучения, в котором негативные отражательно-оценочные эмоции ведут к появлению мотива неприятия и изучаемого предмета, и педагога. Исключением из общей тенденции является высокоразвитое чувство долга у отдельных учеников или эмоционально осознанная субъективная значимость учебной дисциплины. При этом ключевым механизмом достижения результата становится воля, в основе которой – целеустремленная самоорганизация личности на преодоление трудностей и подавление собственных отрицательных эмоциональных состояний на уроке [21, с. 118].

Осуществление в процессе обучения нагрузки преимущественно на интеллектуальную, а не на эмоциональную сферу личности чревато появлением в обществе технократов, то есть людей, лишенных эмоционального интеллекта, мыслящих и действующих сугубо рационально. Технократические тенденции в образовании опасны, поскольку мышлению людей-технократов, по емкому высказыванию В. П. Зинченко, «чужды Разум и Мудрость, для них не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства» [7, с. 17].

Нельзя не отметить, что в явное противоречие с технократическими тенденциями в обучении иностранному языку вступает уникальность образовательных возможностей этого предмета, отличительной чертой которого является то значимое и ценное, что не только заложено в языке, но и присутствует в культуре его носителей. Изучение иностранного языка предусматривает овладение не только самим языковым кодом, но и ознакомление с литературой, историей, культурой, искусством, традициями страны изучаемого языка. Оно призвано внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности.

Мы согласны с точкой зрения Е. И. Пассова, который утверждает, что иностранный язык является не учебным предметом, а, скорее, образовательной дисциплиной, возможности которой действительно велики – они, наверное, самые неисчерпаемые [13, с. 168], что предполагает опору на личностно-ориентированную модель образования и исключает технократизм.

Рассмотрим отличия понятий «обучение иностранным языкам» и «иноязычное образование».

Обучение иностранным языкам и иноязычное образование

Долгое время дидакты и методисты (предметная область «Иностранные языки») пользовались понятием «обучение», а не «образование», и эти термины не являются синонимами. Так, в словаре методических терминов Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина «обучение» характеризуется как «процесс передачи и усвоения знаний, навыков, умений и способов познавательной деятельности человека» [1, с. 168]. В данной статье уже неоднократно подчеркивалось, что на практике эти «интеллектуальные» составляющие зачастую оказываются оторванными от эмоциональной сферы личности, и это проявляется в доминировании технократических тенденций.

Если обучение – это процесс, который имеет двусторонний характер: с одной стороны, это преподавание, а с другой – учение, то образование представляет собой более широкое понятие. Как указывает Е. И. Пассов, оно включает в себя и обучение, и учение, и дополняет их воспитанием, когда учащийся осваивает не только систему знаний, навыков и умений, но и ценностей, отражающих его потребности, интересы и возможности [13, с. 164]. Анализ методической литературы свидетельствует о том, что среди специалистов в области преподавания иностранных языков понятие «иноязычное образование» начинает приобретать общепринятый характер.

Так, изучение диссертационных исследований и монографий исследователей иноязычного образования XXI в. (М. Н. Ветчинова, С. С. Кунанбаева, З. Н. Никитенко) позволило выявить схожие с Е. И. Пассовым [12, с. 15] позиции. Под «иноязычным образованием» в их трудах понимается:

1) «целостно организованный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся в рамках предмета «иностранного языка», который способствует становлению опыта творческой деятельности, духовному развитию личности обучающихся и формированию их культуры» [4, с. 3];

2) целостный междисциплинарно-комплексный объект исследования в своей предметно-объектной области (иноязык–инокультура–личность) [9, с. 257];

3) «социально и индивидуально обусловленный процесс и результат коммуникативно-го, когнитивного и духовно-нравственного развития ... школьника, овладевающего иностранным языком как средством общения и познания» [11, с. 151].

Анализ приведенных подходов к определению иноязычного образования свидетельствует о том, что ключевыми словами в них являются: «воспитание», «духовное развитие личности», «духовно-нравственное развитие школьника». Это свидетельствует о признании учеными того, что в термине «образование» обучение соединяется с воспитанием; главное здесь – это обучение и воспитание школьников через содержание предмета «Иностранный язык», позитивно влияющее на духовное совершенствование и развитие творческих начал учащихся. В этом и состоит весьма значительный воспитательный потенциал иноязычного образования, направленный на преодоление технократизма и гармоничное развитие школьника в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях.

Достижение этих целей осуществляется через приобщение учеников к ценностям, созданным другими народами, что доказывает целесообразность выделения в структуре иноязычного образования ЭЦК. Охарактеризуем подсистему данного компонента как средство преодоления технократических тенденций, сложившихся в практике обучения иностранным языкам.

Подсистема эмоционально-ценностного компонента как средство преодоления технократических тенденций

Иноязычное образование как интегрированный, особым образом организованный учебно-воспитательный процесс имеет свои закономерности, цели, содержание, средства управления деятельностью его субъектов, отличается поступательностью и непрерывностью. Он обусловлен культурными и историческими традициями и условиями общества, его социальным заказом, а также программными требованиями к уровню подготовки учащихся различных ступеней обучения в предметной области «иностранный язык». Иноязычное образование представляет собой систему взаимосвязанных компонентов, которые, в свою очередь, делятся на субкомпоненты и более мелкие составляющие (И. Л. Бим [3], Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [5; 6] и другие). Системообразующим фактором системы иноязычного образования является его цель, а остальные компоненты входят на правах подсистем.

Реализация в иноязычном образовании личностно-ориентированной парадигмы оказывает влияние на его структуру, принципы, цель, содержание, деятельностный компонент (методы, приемы, организационные формы) и результаты. Такая ситуация побудила нас, с одной стороны, вести речь об ЭЦК системы иноязычного образования как его составляющей, которая, во-первых, обеспечивает становление личностных мировоззренческих диспозиций учащихся, развитие их ценностных ориентаций, обретение жизненных смыслов, формирование аффективно-волевых стереотипов, на основе которых осуществляются поведение и деятельность человека как в школьной, так и во взрослой жизни.

Во-вторых, названный компонент совершенно необходим школьникам для овладения коммуникативными компетенциями в обозначенной предметной области, поскольку обеспечивает их личностный, значимый и ценный для жизнедеятельности учащихся характер и тем самым побуждает их к активной и целенаправленной познавательной деятельности. И наконец, ЭЦК придает системе иноязычного образования «человеческое лицо» благодаря гармоничному приобщению школьников к ценностям иноязычной и родной культур. Проявляя лучшие качества своей индивидуальности, они с удовольствием и интересом взаимодействуют как равно активные и равно ответственные участники образовательного процесса, чтобы оптимальным путем достигать поставленные перед ними цели.

Результатом стало условное вертикальное деление системы иноязычного образования на две неравные, но тесно связанные, взаимодействующие и «взаимосодействующие» достижения запланированного результата подсистемы, где первую представляет так называемый «интеллектуальный» блок, а вторую, параллельную с ней, – ЭЦК (см. Рис. 1). Благодаря такому делению ЭЦК как подсистема иноязычного образования, с одной стороны, базируется на той же совокупности подходов и принципов, как и сама его система, но в этом случае на первый план выходят их эмоционально-ценностные аспекты. С другой стороны, данная подсистема включает содержательный и деятельностный компоненты, выступающие в качестве ее субкомпонентов, характеристике которых посвящены наши более ранние публикации [17; 18 и другие].

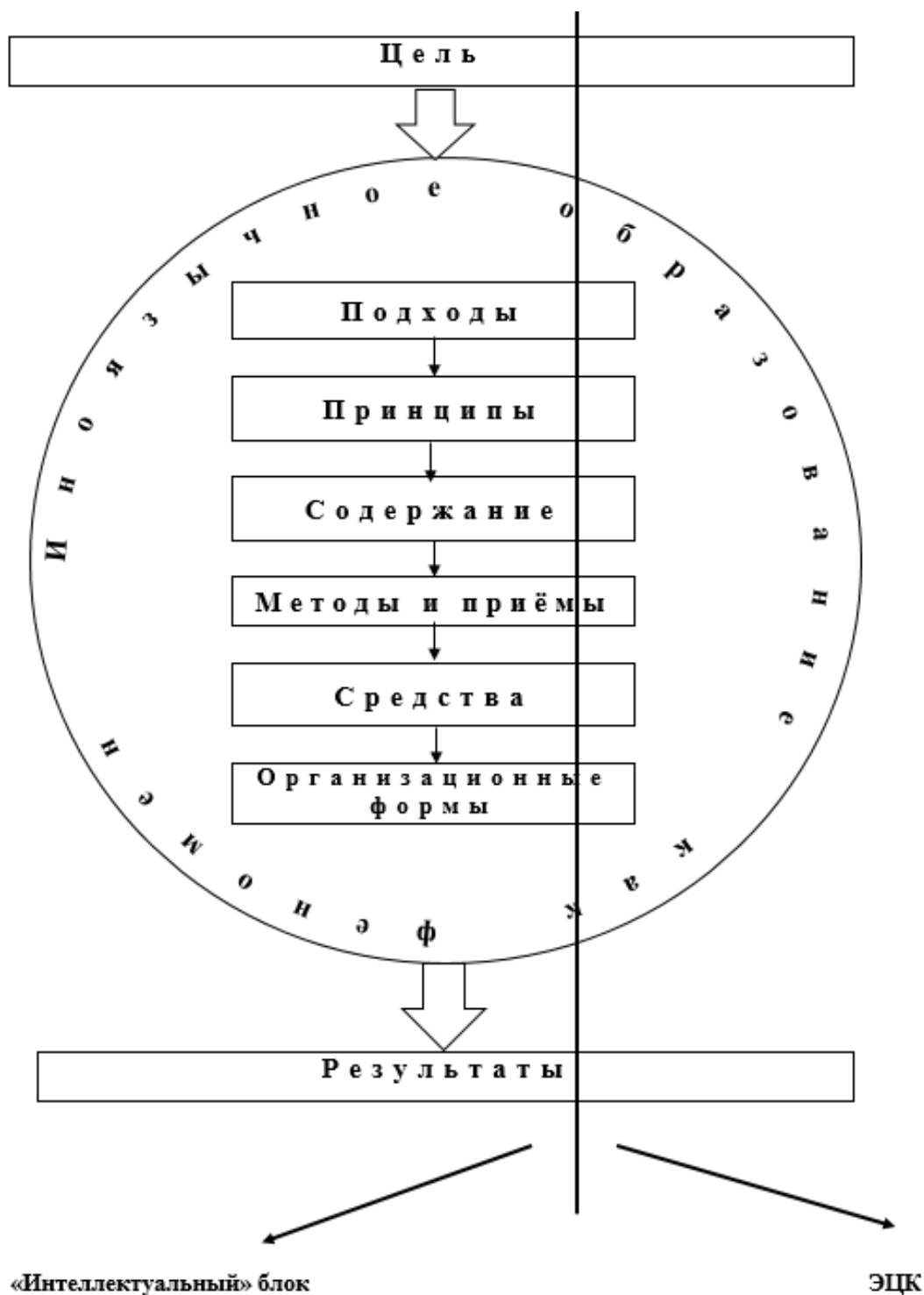


Рис. 1. Условное вертикальное деление системы иноязычного образования на «интеллектуальный» блок и эмоционально-ценностный компонент.

Мы определяем **ЭЦК иноязычного образования** как опыт эмоционально-ценностных отношений, приобретаемый учащимися через содержание и деятельностную составляющую учебно-воспитательного процесса по иностранному языку и отраженный в его цели-результате. Представим развернутую характеристику субкомпонентов ЭЦК и поясним, как каждый из них обеспечивает преодоление технократизма (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента как средств преодоления технократизма в иноязычном образовании

Субкомпоненты эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	«Вклад» субкомпонентов в преодоление технократизма
<p>1) Субкомпоненты содержания ЭЦК:</p> <p><i>а) ценностные</i> – это комплекс базовых общенациональных (Россия) и мировых ценностей (истина, жизнь, мировая культура, свободы и права личности, общение и сотрудничество и др.), а также ценностных ориентаций как формы включения культурных ценностей в механизм деятельности и поведения личности;</p> <p><i>б) эмоциональные</i> – это эмоции и чувства, которые на уроке иностранного языка следует активизировать: гностические (интеллектуальные), коммуникативные, практические, эстетические. Релевантные в иноязычном образовательном процессе эмоции и чувства имеют одинаковые названия. Однако чувства трактуются как форма устойчивого отношения учащихся к культурным ценностям, отвечающим их потребностям и интересам и имеющим для них личное значение. В число эмоциональных субкомпонентов эмоционально-ценностного компонента также входят производные от эмоций и чувств эмоциональные состояния личности: переживания, настроения, интересы, мотивы, установки. Они лежат в основе развития совокупности способностей эмоционального плана, составляющих эмоциональный интеллект личности;</p> <p><i>в) волевой</i> – это воля как умение учащегося создавать собственную систему ценностей и прикладывать усилия для овладения ценностями мировой культуры. Результатом развития воли школьника в процессе совершения регулярных волевых усилий становится духовно-нравственное развитие и совершенствование учащегося как лингвокультурной личности;</p> <p><i>г) личностные универсальные учебные действия (УУД)</i>, которые позволяют сделать процесс освоения культурных ценностей осознанным и значимым для ученика. В совокупность таких действий входит личностное самоопределение, ценностно-смысловая ориентация учащихся, нравственно-этическое оценивание, смыслообразование, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях.</p>	<p>В субкомпонентах содержания ЭЦК находят отражение идея усиления «антропоразмерности» или «человекообразности» современного методического знания, его ценностные и эмоционально-волевые аспекты. Эмоционально-ценностный текст-дискурс как продукт отбора и организации субкомпонентов содержания ЭЦК иноязычного образования направлен на гармоничное (как интеллектуальное, так и эмоционально-ценностное) развитие школьника, обеспечивая:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) отражение главных ценностей цивилизации (личность, жизнь, счастье, общество, природа); 2) представление о целесообразных эмоционально-волевых и оценочных отношениях учащихся к миру вокруг; 3) учет возрастных лингвопсихологических особенностей и показателей лингвокультурного развития школьников, соответствие содержания речевого материала их коммуникативно-когнитивным потребностям и интересам; 4) описание предметной социокультурной действительности, жизни представителей различных этнических сообществ, рас, социальных слоев; приобретение учащимся сведений о специфике и самобытности разных социумов; взгляд на культуру носителем иностранного языка, в том числе сквозь призму его родной культуры и восприятие ее уникальности в контексте достижений мировой цивилизации; 5) активизацию эмоционально-волевой и мыслительной деятельности учащихся благодаря присутствию в содержании противоречий, создающих проблемные ситуации, ориентированные на развитие интересов, потребностей и способностей школьника.
<p>2) Эмоционально-ценностный деятельностный субкомпонент – прием как единица эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования, отражающая значимые связи между:</p> <p><i>а) эмоционально-ценностными материальными средствами</i> (вербальными, изобразительными, знаковыми, смешанными, информационно-коммуникационными);</p> <p><i>б) операционными средствами-действиями</i> (учебно-речевыми, УУД, предметными продуктивными);</p> <p><i>в) эмоционально-окрашенными способами их использования</i> (т.е. такими, в которых выполнение операционных действий вызывало бы положительную мотивацию и интерес учащихся есте-</p>	<p>Прием как единица эмоционально-ценностной деятельностной составляющей иноязычного образования призван актуализировать и активизировать гуманистическую ценностно-ориентационную направленность содержания, что исключает технократизм. Так, эмоционально-ценностные материальные средства следует преподносить школьникам как факты культуры и помогать им моделировать ситуации личностно-значимого эмоционально-волевого напряжения и творческого взаимодействия. Набор операционных средств-действий предъявления и реализации эмоционально-ценностных материальных средств предполагает выбор адекватных – т.е. эмоционально-окрашенных – способов их использования. Эти способы</p>

Окончание табл. 1

Субкомпоненты эмоционально-ценностного компонента иноязычного образования	«Вклад» субкомпонентов в преодоление технократизма
ственным путем: качественные, количественные, организационные, предъявления материальных средств приема); 2) условиями работы с иноязычными текстами эмоционально-ценностного содержания (внешними, т. е. заданными требованиями ФГОС программы по иностранному языку и находящимися отражение в учебно-методических комплексах; и внутренними, включающими возрастные особенности учащихся и характеристики их индивидуальности).	направлены на решение школьниками учебных речемыслительных задач в социокультурных ситуациях разной степени интеллектуального затруднения и эмоционально-волевого напряжения. Наконец, условия как составляющая приема работы с текстами эмоционально-ценностного содержания обеспечивают формирование ценностных ориентаций учащихся, свободу их когнитивно-коммуникативной деятельности в соответствии с потребностями личностного развития.
3) Цель-результат эмоционально-ценностного иноязычного образования – лингвокультурная личность учащегося как автономная, гармонично развитая в интеллектуальном и эмоционально-ценностном измерениях личность, владеющая: а) коммуникативными умениями в различных видах иноязычной речевой деятельности; б) собственной системой ценностей; в) эмоциональной компетентностью / эмоциональным интеллектом; г) развитой волевой сферой; д) набором личностных УУД.	Обозначенная цель-результат в значительной степени адекватна личностно ориентированной парадигме, где во главе всего находится не набор знаний, навыков и умений, а сама личность. В основе формирования лингвокультурной личности как цели-результата иноязычного образования лежат ценностные аспекты (ценности-знания и ценности-отношения), личностно-деятельностные составляющие, эмоционально благоприятная атмосфера иноязычного образовательного процесса. Уникальность и целостность лингвокультурной личности учащегося – это единство интеллектуального и эмоционально-ценностного. Ее субъективный опыт самоценен и представляет собой значимый источник жизнедеятельности.

Составляющие иноязычного образования в совокупности «интеллектуального» блока и ЭЦК, находясь в интегративном единстве и непрерывном взаимодействии, способствуют появлению и совершенствованию таких его характеристик, как интерактивность, креативность, аутентичность, осознанность, делая урок, по словам А. Н. Шамова, методически оснащенным, эмоционально-ценностным, целенаправленным, динамичным, результативным [20, с. 226]. Таким образом возможно целостно воздействовать на личность в интеллектуальном и эмоциональном измерениях, чтобы преодолеть рационализм и вербализм учебно-воспитательного процесса по иностранному языку, воспрепятствовать технократизации подрастающей личности.

Результаты и обсуждение. В предыдущих разделах статьи мы попытались доказать целесообразность выявления в структуре иноязычного образования ЭЦК, способствующего не только овладению школьниками компетенциями в данной предметной области, но и гармоничному приобщению их к жизни. Это происходит за счет становления личностных мировоззренческих диспозиций учащихся, развития их ценностных ориентаций, обретения ими жизненных смыслов. Сказанное предполагает формирование аффективно-волевых стереотипов, лежащих в основе деятельности и поведения человека, которому был бы чужд технократизм как крайняя степень проявления рационализма.

Опираясь на труды исследователей отдельных субкомпонентов ЭЦК в педагогике (И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин, В. В. Краевский, М. Г. Яновская) [10; 21; 22] и методике преподавания иностранных языков (И. Л. Бим, Е. И. Пассов) [2; 12], мы впервые попытались представить его как многокомпонентную подсистему иноязычного образования, охватывающую субкомпоненты, которые носят не только содержательный, но и деятельностный характер, а также включающую цель-результат. Более того, эта подсистема рассматривается нами в качестве важнейшего средства преодоления технократизма через гармоничное приобщение учащегося к культурным ценностям.

В частности, благодаря присутствию подсистемы ЭЦК в иноязычном образовании происходит активное формирование не только интеллектуальной деятельности личности, но и ее социальное взаимодействие с другими картинами мира. Это сопровождается становлением ценностных ориентаций и развитием эмоционально-волевой сферы учащегося через его вхождение в социокультурное пространство, в том числе за счет расширения круга культур и приобщения к ценностям, созданным другими народами.

Ограничения исследования связаны с тем, что оно носит теоретический характер. Возможности практического применения результатов связаны с организацией опытно-экспериментальной работы по внедрению подсистемы ЭЦК в практику школьного иноязычного образования. Это область наших будущих исследований.

Заключение. В данной статье был осуществлен поиск возможностей преодоления технократизма в иноязычном образовании через обоснование целесообразности выделения в его структуре подсистемы ЭЦК. Были сделаны следующие выводы.

1. Технократические тенденции в обучении иностранным языкам – это исключение из учебного процесса эмоциональных аспектов, приоритет в нем компонентов интеллектуальных, связанных с преобладанием мотивации достижения цели учебно-речевой деятельности без должного внимания к необходимым для этого средствам. Такая ситуация зачастую приводит к появлению в обществе людей-технократов, лишенных эмоциональной компетенции, зато с развитыми интеллектом и волей.

2. Технократизм инороден значительному образовательному потенциалу учебного предмета «иностранный язык», который способен внести большой вклад в гармоничное развитие личности учащегося, воспрепятствовать ее технократизации. В контексте этого на смену термина «обучение иностранному языку» с его приматом знаний, навыков и умений сегодня приходит новый – «иноязычное образование». По сравнению с первым это понятие носит более широкий характер и включает и обучение, и учение, и воспитание школьника, что предполагает освоение учащимся не только системы «интеллектуальных» составляющих, но и опыта эмоционально-ценностных отношений к миру вокруг.

3. Реализация в иноязычном образовании личностно-ориентированной парадигмы предусматривает присутствие в его структуре подсистемы ЭЦК, представляющей собой средство преодоления опасных технократических тенденций. Подсистема ЭЦК включает:

1) содержательные субкомпоненты: ценностные, эмоциональные, волевой и личностные УУД;

2) деятельностьную составляющую, актуализирующую и активизирующую гуманистическую ценностно-ориентационную направленность иноязычного образования;

3) цель-результат, в качестве которого трактуется целостная лингвокультурная языковая личность с развитыми интеллектуальной и эмоционально-волевой сферами.

Новизна статьи в том, что нами представлена подсистема малоизученного ЭЦК, и это вносит вклад в преодоление противоречия между социально небезопасными технократическими тенденциями в обучении иностранным языкам и необходимостью обеспечить гармоничное приобщение школьника к иноязычной культуре и вести поиск путей интеграции наследия отечественной культуры в мировое культурное пространство.

Статья носит теоретический характер, однако указанное ограничение определяет перспективы нашего исследования. Они связаны с практическим применением результатов, то есть организацией и реализацией опытно-экспериментальной работы по внедрению представленной подсистемы ЭЦК иноязычного образования как средства преодоления технократизма в практику общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бим И. Л. Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования (ИЯ) // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 2–6.
3. Бим И. Л. Что нового привносит личностно-ориентированная парадигма в образование подрастающего поколения // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 2–7.
4. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : МГПУ, 2009. 48 с.
5. Гальскова Н. Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 2–12.
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
7. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 29 с.
8. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения / А. Г. Асмолов, А. М. Кондаков, А. А. Кузнецов, Н. Д. Никандров, В. А. Поляков, М. В. Рыжаков, В. В. Фирсов; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008. 36 с.

9. Кунанбаева С. С. Теория и практика современного иноязычного образования. Алматы : Изд-во КазУМО и МЯ, 2010. 344 с.
10. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 2002. С. 137–161.
11. Никитенко З. Н. Содержание начального иноязычного образования: концептуальные основы // Преподаватель XXI век. М. : МГПУ, 2015. № 1. С. 150–155.
12. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М. : Просвещение, 2000. 154 с.
13. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Кн. 1. Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. 543 с.
14. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9 классы. М. : Просвещение, 2012. 144 с. (Стандарты второго поколения).
15. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. Изд. 2-е, стереотип. М. : Дрофа, 2013. 287 с.
16. Тарева Е. Г. Коммуникативный подход vs межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы : мат-лы III Междунар. науч.-практич. конференции, посвященной 100-летию ВятГГУ, г. Киров, 20–21 ноября 2014 г. / отв. ред. С. С. Куклина. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. С. 181–185.
17. Татарина М. Н. Базовая модель эмоционально-ценностного компонента содержания иноязычного образования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 7. С. 109–115.
18. Татарина М. Н. Приемы овладения эмоционально-ценностным компонентом содержания иноязычного образования / М. Н. Татарина, А. В. Казаков, Н. А. Груба, А. В. Иванов, Р. А. Иванова // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 357–389.
19. Татарина М. Н. Технократизм, эмоциональный интеллект личности и гуманистическая стратегия обучения // Ценности современной науки и образования. Т. 1 : мат-лы Междунар. науч.-теорет. конф., 3–4 апреля 2008 г. / отв. ред. Е. А. Ходырева. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2008. С. 317–320.
20. Шамов А. Н. Учитель иностранного языка: портрет педагогической деятельности : монография. Н. Новгород : Мининский университет, 2019. 276 с.
21. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 4 (1). С. 117–126.
22. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход к методам воспитания // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4 (1). С. 153–160.

Foreign language education as a methodological phenomenon and its emotional and value component

M. N. Tatarinova

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages
and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University. Russia, Киров.
ORCID: 0000-0003-1593-8213. E-mail: mayya.tatarinova@mail.ru

Abstract. *The relevance of the article* is due to the contradiction between socially unsafe technocratic tendencies in teaching foreign languages and the need to ensure a harmonious introduction of the student to the culture of the peoples of foreign countries and to look for ways to integrate the reviving national Russian culture into the world cultural space. *The purpose of the article* is to study the possibilities of overcoming technocracy in foreign-language education through the justification of the expediency of allocating an emotional and value component in its structure. The identification of the emotional-value component subsystem in the system of components of foreign-language education is an important step towards introducing students to spiritual values through the formation of personal ideological dispositions of student, the development of their value orientations and affective and volitional stereotypes, the acquisition of life meanings. The subsystem of the emotional and value component is presented as a set of meaningful sub-components (value, emotional, volitional and personal universal educational actions), an adequate activity component and the goal and the result of foreign language education.

To achieve the purpose of the article, *methods* of theoretical analysis were used – systemic, structural and organizational. *The scientific novelty* of the article lies in the fact that it presents a subsystem of a little-explored emotional and value component, which contributes to overcoming the stated contradiction. The inclusion of this component in the theory and practice of modern foreign-language education will allow to fully realize its potential,

which largely determines the moral character of the student. The article is of interest to methodologists in the field of teaching foreign languages, school and university teachers, students and postgraduates, interested in modern priorities and trends in the development of the system of school foreign-language education.

Keywords: foreign-language, foreign-language education, technocracy, emotional and value component, subsystem of sub-components.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M. ICARUS Publishing House. 2009. 448 p.
2. Bim I. L. *Modernizatsiya struktury i soderzhaniya shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya (IYA)* [Modernization of the structure and content of school language education] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2005. No. 2. Pp. 2–6.
3. Bim I. L. *Chto novogo privnosit lichnostno-orientirovannaya paradigma v obrazovanie podrastayushchego pokoleniya* [What new does the personality-oriented paradigm bring to the education of the younger generation] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2011. No. 10. Pp. 2–7.
4. Vetchinova M. N. *Teoriya i praktika inoyazychnogo obrazovaniya v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny XIX – nachala XX veka : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theory and practice of foreign language education in Russian pedagogy of the second half of the XIX – early XX century : abstract. dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences]. M. MSPU. 2009. 48 p.
5. Gal'skova N. D. *Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatie i osobennosti* [Modern system of teaching foreign languages: concept and features] // *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*. 2018. No. 5. Pp. 2–12.
6. Gal'skova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvovidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology : textbook for students of lingv. university and fac. of foreign languages of higher. ped. universities]. M. Publishing Center "Academy". 2013. 336 p.
7. Zinchenko V. P. *Affekt i intellekt v obrazovanii* [Affect and intelligence in education]. M. Trivola. 1995. 29 p.
8. *Koncepciya federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya* – The concept of federal state educational standards of general education of the second generation / A. G. Asmolov, A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov, N. D. Nikandrov, V. A. Polyakov, M. V. Ryzhakov, V. V. Firsov; ed. by A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 2008. 36 p.
9. Kunanbaeva C. C. *Teoriya i praktika sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya* [Theory and practice of modern foreign language education]. Almaty. KazUMO and MYA Publishing House. 2010. 344 p.
10. Lerner I. Ya. *Sostav soderzhaniya obshchego obrazovaniya i ego sistemoobrazuyushchie faktory* [The composition of the content of general education and its system-forming factors] // *Teoreticheskie osnovy processa obucheniya* – Theoretical foundations of the learning process / ed. by V. V. Krayevskiy, I. Ya. Lerner. M. Pedagogy. 2002. Pp. 137–161.
11. Nikitenko Z. N. *Soderzhanie nachal'nogo inoyazychnogo obrazovaniya: konceptual'nye osnovy* [The content of primary foreign language education: conceptual foundations] // *Prepodavatel' XXI vek – Teacher XXI century*. M. MSPU. 2015. No. 1. Pp. 150–155.
12. Passov E. I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: Koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya "Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur"* [Communicative foreign language education: The concept of communicative foreign language education "The development of individuality in the dialogue of cultures"]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 2000. 154 p.
13. Passov E. I. *Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Kn. 1* [Methodology as theory and technology of foreign language education. Book 1]. Yelets. YSU n. a. I. A. Bunin. 2010. 543 p.
14. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Inostrannyj yazyk. 5–9 klassy* – Sample programs on academic subjects. Foreign language. Grades 5–9. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 2012. 144 p. (Standards of the second generation).
15. *Sbornik normativnyh dokumentov. Inostrannyj yazyk* – Collection of regulatory documents. Foreign language / comp. E. D. Dneprov, A. G. Arkadiev. Ed. 2nd, stereotype. M. Drofa (Bustard). 2013. 287 p.
16. Tareva E. G. *Kommunikativnyj podhod vs mezkul'turnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam* [Communicative approach vs intercultural approach in teaching foreign languages] // *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya prepodavaniya inostrannyh yazykov v svete lichnostno-deyatel'nostnoj paradigmy : mat-ly III Mezhdunar. nauch.-praktich. konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu VyatGGU, g. Kirov, 20–21 noyabrya 2014 g.* – Actual problems of improving the teaching of foreign languages in the light of the personal-activity paradigm : materials of the III International scientific-practical conference dedicated to the 100th anniversary of VyatSHU. Kirov, November 20–21, 2014 / ed. S. Kuklina. Kirov. VyatSHU Publishing House. 2014. Pp. 181–185.
17. Tatarinova M. N. *Bazovaya model' emocional'no-cennostnogo komponenta soderzhaniya inoyazychnogo obrazovaniya* [The basic model of the emotional and value component of the content of foreign language

education] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2015. No. 7. Pp. 109–115.

18. Tatarinova M. N. *Priemy ovladeniya emocional'no-cennostnym komponentom sodержaniya inoyazychnogo obrazovaniya* [Methods of mastering the emotional and value component of the content of foreign language education] / M. N. Tatarinova, A. V. Kazakov, N. A. Gruba, A. V. Ivanov, R. A. Ivanova // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2021. No. 1 (49). Pp. 357–389.

19. Tatarinova M. N. *Tekhnokratizm, emocional'nyj intellekt lichnosti i gumanisticheskaya strategiya obucheniya* [Technocratism, emotional intelligence of personality and humanistic learning strategy] // *Cennosti sovremennoj nauki i obrazovaniya. T. 1 : mat-ly Mezhdunar. nauch.-teoret. konf., 3–4 aprelya 2008 g.* – Values of modern science and education. Vol. 1 : Materials of International Scientific Theory. conf., April 3–4, 2008 / ed. by E. A. Khodyreva. Kirov. VyatSHU Publishing House. 2008. Pp. 317–320.

20. Shamov A. N. *Uchitel' inostrannogo yazyka: portret pedagogicheskoy deyatel'nosti : monografiya* [Foreign language teacher: portrait of pedagogical activity : monograph]. N. Novgorod. University n. a. Minin. 2019. 276 p.

21. Yanovskaya M. G. *Emocional'no-cennostnyj podhod v obrazovatel'nom processe* [Emotional-value approach in the educational process] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2009. No. 4 (1). Pp. 117–126.

22. Yanovskaya M. G. *Emocional'no-cennostnyj podhod k metodam vospitaniya* [Emotional-value approach to methods of education] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2011. No. 4 (1). Pp. 153–160.

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.053

Типологизация интерактивного обучения на основе метода «Ряд информационных критериев» (РИК)

А. В. Васильева

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна,
Санкт-Петербургский государственный университет. Россия, г. Санкт-Петербург.
ORCID: 0000-0002-5071-6846. E-mail: littlegenius@yandex.ru

Аннотация. Усиление интерактивной составляющей образовательного процесса признается многими исследователями неотъемлемым фактором, способствующим модернизации российского образования. С развитием интерактивной составляющей связывают переход к когнитивно-деятельностному подходу в обучении и обеспечение реализации компетентностной парадигмы в образовательном процессе. Однако феномен интерактивного обучения, активно исследуемый в работах как отечественных, так и зарубежных ученых, до сих пор не рассматривается как системный объект, что является причиной отсутствия описания его типологизации и траекторий развития. Представляется, что *цель* данного исследования – выделение и обоснование видового разнообразия интерактивного обучения – может быть достигнута, если интерактивное обучение представить как совокупность информационных критериев, каждый из которых выражает какую-либо из его качественных характеристик, что позволит, во-первых, отразить усложнение интерактивного обучения в процессе эволюции, во-вторых, выделить и описать типы интерактивного обучения.

Методологию исследования составили метод контент-анализ литературы и категориальный метод «Ряд информационных критериев».

Результаты: 1. сформирована типологизационная модель интерактивного обучения; 2. выделены виды и типы интерактивного обучения, позволяющие идентифицировать уровень его развития на любой ступени образовательного процесса; 3. определена логическая последовательность форм интерактивного обучения, позволяющая организовывать методически правильно выстроенное управление процессом обучения.

Выводы: выявленная типологизация интерактивного обучения позволяет описать возможные ветви его прогрессивного и регрессивного развития. Полученные результаты могут быть использованы при изучении механизма функционирования феномена интерактивного обучения, а также при модернизации содержания процесса обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ.

Ключевые слова: информационный критерий, категориальный метод, интерактивное обучение, познавательная активность, обучение русскому языку как иностранному в вузе.

Введение. Одной из важнейших проблем дидактики и методики является процесс описания, систематизации и упорядочивания накопленных инноваций, значительная часть которых на сегодняшний день не получила должного теоретического осмысления. В частности, дискуссионным вопросом является классификация форм, методов и средств инновационного обучения, успешное решение которого многими исследователями рассматривается в качестве обязательного условия эффективного совершенствования системы профессионального образования, так как оно напрямую связано с более продуктивным применением инновационных технологий интерактивного обучения (см., например, [10]). Согласно анализу научных работ как российских, так и зарубежных исследователей, интерактивное обучение по своим характеристикам и заложенному в нем потенциалу многими авторами расценивается в качестве самого подходящего инструмента для реализации компетентностной парадигмы образования, основная идея которой, согласно точке зрения И. Б. Шляховой, сводится к практической ориентации образовательного процесса через способность обучающихся успешно применять ЗУН в практической познавательной деятельности [17, с. 62], что и является главной идеей и целью интерактивного обучения [16; 22].

На сегодняшний день накоплена довольно обширная база теоретических исследований интерактивного обучения, где освещаются вопросы, связанные с определением сути и содержания самого феномена интерактивное обучение [13; 19], смежных понятий и категорий, составляющих понятийно-терминологический аппарат его предметной области [7; 16]. Однако,

несмотря на то, что интерактивное обучение исследуется уже более 30 лет, описываемые в научно-методической литературе формы интерактивного обучения используются в практике преподавания бессистемно, зачастую в отрыве друг от друга [5], а имеющиеся в педагогике и методике классификации и систематизации не отражают эволюционную последовательность формирования интерактивного обучения и не дают оснований для выделения единообразных качественных параметров объекта исследования, то есть авторы не рассматривают интерактивное обучение как системный объект. Соответственно, на основании имеющихся исследований невозможно создать типологию объекта и осмыслить возможные траектории его эволюционирования.

Тем не менее представляется, что разработка научно-обоснованной типологизации, во-первых, необходима для создания полноценной научной теории интерактивного обучения, во-вторых, представление о возможных формах, в которых может существовать интерактивное обучение, поможет в решении других связанных научных проблем, в-третьих, решение данного вопроса имеет большое значение для практического применения интерактивного обучения, так как позволит прояснить многие вопросы, связанные с организацией и управлением процессом интерактивного обучения на каждом этапе системы образования, в том числе и на этапе высшего профессионального образования, особенно при обучении иностранным языкам и русскому языку как иностранному (РКИ), где эффективность применения форм интерактивного обучения была подтверждена многими эмпирическими исследованиями. Так, в работах М. А. Головяшкиной [8] и А. В. Обскова [15] были освещены некоторые теоретические аспекты интерактивного обучения и его организации при обучении иностранному языку в вузе. Особенно ценным является выделение условий и принципов реализации интерактивного обучения, а также описание барьеров при использовании методов интерактивного обучения, что «необходимо учитывать при планировании своего урока и быть готовыми прилагать определенные усилия по их преодолению» [15, с. 123]. Практическая составляющая использования интерактивного обучения при обучении иностранным языкам в вузе анализируется в работе С. В. Еловской [9]. Подчеркивается, что интерактивные технологии «способствуют достижению высокого уровня развития иноязычной коммуникативной и информационно-коммуникационной компетенций, лучшему запоминанию изученного материала, развитию познавательной активности и логического мышления, а также повышают уровень мотивации к изучению английского языка» [9, с. 39]. В исследовании N. V. Bagratova и A. V. Vasil'eva анализируется опыт применения интерактивного обучения на краткосрочных курсах обучения РКИ, последовательно доказывается, что активное взаимодействие (в первую очередь, конечно, речевое) в ходе использования интерактивных форм и приемов становится прообразом социального и профессионального взаимодействия в языковой среде, где язык – не цель, а средство общения, следовательно, на занятиях, построенных на основе технологий интерактивного обучения, использование иностранного языка обучаемыми приближено к спонтанной речи носителей языка [18, с. 180]. В работах M. Fahim, A. Seidi [20] и E. Lucero, J. Scalante-Morales [21] уделяется особое внимание описанию интерактивных стилей преподавания как главной причине эффективности и результативности использования интерактивного обучения при обучении иностранным языкам [20, с. 932].

Теория и методология. На сегодняшний день исследователями интерактивного обучения и в педагогике, и в методике предложено достаточное количество классификаций интерактивных методов, однако анализ публикаций, посвященных обзору имеющихся классификаций, показал, что полная классификация интерактивных методов обучения в педагогике отсутствует [1; 10; 11]. Имеющиеся же классификации различаются по выделенным авторами основаниям, среди которых:

- степень включенности учащегося в учебную деятельность;
- дидактические цели;
- функции в обучении;
- формирование мотивации конфликта;
- коммуникативные функции;
- ведущая функция в педагогическом взаимодействии;
- обеспечиваемый результат;
- среда для взаимодействия [1; 11].

Стоит отметить, что, во-первых, выделенные основания для разделения методов на группы в приведенных примерах не везде выглядят убедительно; во-вторых, выделить такое

основание удалось не для всех рассмотренных классификаций, в ряде случаев авторы просто перечисляют группы (например, классификация Т. С. Паниной и Л. Н. Вавиловой [16]); в-третьих, сами группы методов, несмотря на различные основания, схожи между собой: так или иначе, но во всех классификациях присутствует деление методов на игровые – неигровые, имитационные – неимитационные, выделяется группа дискуссионных или диалоговых, проблемных, творческих методов, что прямо или косвенно восходит к классификации активных методов обучения Ю. С. Арутюнова, которая была описана еще в 1983 г. и имела в основе заданные модели деятельности и наличие ролей [2].

Согласно результатам сделанного литературного обзора, все представленные классификации являются попыткой систематизировать формы, методы или приемы как реализующие интерактивную составляющую не интерактивного, а традиционного процесса обучения, то есть в отрыве от собственно формы интерактивного обучения. При этом, как это было продемонстрировано выше, в основу классификаций положены различные эмпирически выделенные особенности этих форм, методов и приемов. Однако специфика интерактивного обучения в сравнении с другими формами обучения, качественные характеристики, отражающие сущность и природу рассматриваемого феномена, а также закономерности эволюционирования в приведенных авторами классификациях отражены фрагментарно. Н. В. Мяташ подчеркивает факт условности всех классификаций, так как выделяемые авторами методы «взаимно проникают друг в друга» [12], вследствие чего используемые исследователями классификационные основания отличаются определенной ограниченностью и носят противоречивый характер, а сами существующие классификации и систематизации в целом не способствуют углублению понимания содержания феномена интерактивного обучения в педагогике и методике. Полагаем, что данная проблема возникает по той причине, что ни в педагогике, ни в методике интерактивное обучение не рассматривается как системный объект, который, с одной стороны, имеет единообразные качественные параметры, а с другой стороны, характеризуется многообразием форм и видов, которые следует систематизировать на достаточно четких основаниях.

В связи со всем вышесказанным стоит обратить особое внимание на точку зрения А. А. Вербицкого о том, что решение проблемы усиления активизации деятельности учащихся в процессе познания заключается не в использовании тех или иных методов, форм и приемов или их сочетаний в условиях традиционного обучения, а «в создании принципиально иного типа обучения, в котором человек не может не быть активным, в переходе к новой образовательной парадигме» [6, с. 12]. Полагаем, что таким обучением «принципиально иного типа» как раз и может выступать интерактивное обучение, которое, как отмечалось выше, призвано создавать подобные условия. Следовательно, важнейшим основанием для классификации должны выступать этапы эволюции познавательной активности как источника познавательной деятельности и, соответственно, главной характеристики интерактивного обучения. Подобная классификация при обзоре имеющихся источников нами встречена не была.

На наш взгляд, принципиально важным для построения классификации интерактивного обучения будет являться также учет предположения о том, что в силу постоянного расширения «арсенала» форм, методов и приемов за счет развития информационных технологий, а также эмпирических исследований, проводимых в педагогике и методике, часть форм и приемов интерактивного обучения будет все время оставаться вне поля зрения исследователей и, следовательно, за рамками классификаций. Соответственно, встает вопрос поиска и применения иного методологического подхода, который позволил бы идентифицировать и систематизировать существующие формы и виды интерактивного обучения, а также позволил бы идентифицировать те разновидности, которые на сегодняшний день еще не были опознаны исследователями. Выстроенная таким образом типологизация интерактивного обучения позволит внести ясность и в систематизацию методов и приемов, соответствующих конкретному виду интерактивного обучения.

Полагаем, что цель данной статьи – выделение и обоснование видового разнообразия интерактивного обучения, может быть достигнута на базе категориальной методологии с помощью метода «Ряд информационных критериев» (РИК), разработанного В. И. Разумовым [4, с. 107]. Данный метод был апробирован в разных науках, однако в педагогике и методике пока не получил широкого применения.

Категориальный метод «Ряд информационных критериев» отражает формирование и развитие качественных характеристик объекта исследования с помощью выстраивания ря-

дов информационных критериев. Данные качества располагаются в определенной последовательности с учетом того, что всякое последующее качество отражает большую системность объекта-носителя качеств в сравнении с предыдущим. Каждый информационный критерий является составным, включает в себя все информационные критерии более низкого уровня. Данное построение отражается качественной моделью, состоящей из ячеек, включающих триады информационных критериев (Рис. 1). Каждая такая триада состоит из двух информационных критериев, отражающих качественные характеристики объекта, и третьего информационного критерия, наивысшего в ряду [4, с. 109].

Логика построения ячеистой конструкции состоит в том, что всякий предыдущий информационный критерий входит в последующий информационный критерий как его часть. Вся модель строится относительно того информационного критерия, которым заканчивается данный ряд, становясь обобщенным образом объекта с учетом всех качественных характеристик, так как все остальные информационные критерии являются его качествами. Состав пар информационных критериев определяется возможными парными комбинациями информационных критериев. И вертикальный, и горизонтальный ряд конструкции образован совокупностью ячеек, один из элементов которых постоянный, а другой меняется согласно последовательности информационных критериев. Так, нижний уровень конструкции представляет собой совокупность самых примитивных форм объекта, основой создания которых является какой-то из информационных критериев. Высший уровень представлен информационным критерием, отражающим наиболее сложные качественные характеристики объекта [3, с. 198–200; 14, с. 208–209].

Результаты. На предыдущих этапах исследования в качестве базовой характеристики интерактивного обучения была предложена познавательная активность, представляющая собой источник воздействия на имеющиеся у обучаемых мотивы и интересы с целью побуждения к получению результата в виде взаимодействия [5]. Также было выдвинуто предположение, что в процессе формирования и развития интерактивного обучения виды познавательной активности последовательно формируются и развиваются в следующем порядке:

- Критерий 1 – речевая познавательная активность
- К2 – практическая познавательная активность
- К3 – игровая познавательная активность
- К4 – проблемная познавательная активность
- К5 – творческая/креативная познавательная активность
- К6 – эвристическая познавательная активность
- К7 – интерактивное обучение.

Опишем содержание данных видов познавательной активности как составных информационных критериев метода «Ряд информационных критериев» (РИК), отражающих усложнение интерактивного обучения в процессе эволюции.

Первым информационным критерием, определяющим наличие системного объекта и его простейшую качественную характеристику, является критерий К1 – речевая познавательная активность.

К1 – речевая познавательная активность. Данный параметр выявляет наличие в интерактивном обучении взаимодействия на основе речевой активности участников образовательного процесса. На этом уровне происходит зарождение интерактивного обучения и начинают формироваться интерактивные навыки и умения. Интерактивное обучение возникает в тот момент, когда речь преподавателя способна пробудить в ученике живой интерес к предмету изучения, проявляющийся сначала в виде активного слушания, а затем постепенного включения в процесс познавательного общения. Также на этом этапе формируются навыки восприятия собеседника, которые в дальнейшем выступят надежным фундаментом успешного взаимодействия.

К2 – практическая познавательная активность. Параметр показывает вовлечение в процесс интерактивного обучения совместной практической деятельности, в результате выполнения которой происходит усвоение самых общих знаний и правил, формируются навыки осуществления совместной практической деятельности.

К3 – игровая познавательная активность. Интерактивное обучение данного уровня привлекает в свой состав формы и приемы, основанные на игровом взаимодействии. Хорошо известно, что игровая деятельность осуществляется, во-первых, по правилам, во-вторых, в тес-

ном взаимодействии обучающихся, что является прообразом социальных взаимоотношений и способствует развитию умений совместной деятельности. В ходе выполнения такой деятельности, как правило, происходит непосредственное применение полученных знаний, в результате интерес к процессу познания возрастает в разы, интерактивное обучение начинает прогрессивно развиваться.

К4 – проблемная познавательная активность. Данный параметр регистрирует наличие возможного перехода от чисто учебного к «учебно-реальному» взаимодействию. Вовлечение правильно организованной совместной деятельности на основе решения проблемных задач способствует, с одной стороны, осмыслению полученных знаний, во-вторых, развитию умений «социализации», поэтому такая деятельность может рассматриваться прообразом профессионального взаимодействия. Это способствует усилению интереса к предмету познания, а вместе с ним увеличивается мотивация к обучению, что побуждает к дальнейшему развитию интерактивного обучения.

К5 – творческая познавательная активность. На данном уровне интерактивное обучение обогащается за счет творческих видов совместной деятельности, происходит развитие всех накопленных ранее как предметных, так и интерактивных навыков и умений, приобретает способность их свободного комбинирования с целью самостоятельного (творческого) нахождения решения поставленных познавательных задач различными способами.

К6 – эвристическая познавательная активность. На данном уровне формируется потребность в постоянном совершенствовании полученных навыков и умений и приобретении новых знаний, вследствие чего в интерактивное обучение включаются эвристические виды взаимодействия, а само ИО становится самообучающей системой [5, с. 62–63].

К7 – интерактивное обучение. Определяет тип интерактивного обучения.

Полученный ряд информационных критериев выступает основанием для построения типологизированной модели ИО (Рис. 1).

Нижний уровень модели представлен простейшими типами интерактивного обучения:

- интерактивное обучение «речевая познавательная активность» (К710);
- ИО практическая ПА (К720);
- ИО игровая ПА (К730);
- ИО проблемная ПА (К740);
- ИО творческая ПА (К750);
- ИО эвристическая ПА (К760).

Данные типы интерактивного обучения по отдельности не могут представлять полноценного процесса интерактивного обучения, однако они дают название виду интерактивного обучения и задают основу типам, включающим два компонента.

					7 ИО 6 эвристическая ПА 5 творческая ПА
				7 ИО 5 творческая ПА 4 проблемная ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 4 проблемная ПА
			7 ИО 4 проблемная ПА 3 игровая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 3 игровая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 3 игровая ПА
		7 ИО 3 игровая ПА 2 практическая ПА	7 ИО 4 проблемная ПА 2 практическая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 2 практическая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 2 практическая ПА
	7 ИО 2 практическая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 3 игровая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 4 проблемная ПА 1 речевая ПА	7 ИО 5 творческая ПА 1 речевая ПА	7 ИО 6 эвристическая ПА 1 речевая ПА
7 ИО 1 речевая ПА 0	7 ИО 2 практическая ПА 0	7 ИО 3 игровая ПА 0	7 ИО 4 проблемная ПА 0	7 ИО 5 творческая ПА 0	7 ИО 6 эвристическая ПА 0

Рис. 1. Типология интерактивного обучения.

На втором типологическом уровне определяющим элементом двухэлементного ядра ячеек становится речевая познавательная активность, которая дает ряд сочетаний с различными информационными критериями более высокого порядка (К721–К761):

- ИО речевая ПА / практическая ПА (K721);
- ИО речевая ПА / игровая ПК (K31);
- ИО речевая ПА / проблемная ПА (K741);
- ИО речевая ПА / творческая ПА (K751);
- ИО речевая ПА / эвристическая ПА (K761).

Третий уровень модели формируется совокупностью типов интерактивного обучения, постоянным элементом которых является практическая познавательная активность в сочетании с более сложными видами познавательная активность из последовательности (K732–K762) и так далее.

Наиболее сложные типы ИО находятся в верхней части модели, так как за их реализацию отвечают такие виды познавательной активности (ПА), как *проблемная*, предполагающая усиление интереса к предмету познания и увеличение мотивации к обучению; *творческая*, направленная на самостоятельное (творческое) нахождение решения поставленных познавательных задач различными способами; наконец, *эвристическая* ПА – завершающее звено в последовательности, обеспечивающее создание системного ИО в наиболее общем виде – как самообучающей системы.

Таким образом, в соответствии с содержанием и логикой метода «Ряд информационных критериев» [3; 4; 14], каждый уровень полученной типологизированной модели интерактивного обучения (по вертикали) образован совокупностью ячеек, один из элементов которых постоянный, а другой меняется согласно последовательности видов познавательной активности. Постоянный элемент в каждом случае представляет собой следующий по порядку в последовательности вид познавательной активности, соотносимый с информационным критерием более высокого порядка, что отражает переход интерактивного обучения на более сложный вид взаимодействия и, соответственно, повышение его системной и организационной сложности.

Стоит особо подчеркнуть, что, согласно [3; 14], двухэлементность ядра ячеек в модели не означает невозможность реализации иных видов познавательной активности в процессе познания, организованном с определенным типом интерактивного обучения. Они могут проявляться, но играть подчиненную роль по сравнению с видами познавательной активности, составляющими ядро. Именно элементы ядра будут определять цели, задачи и содержание той или иной формы интерактивного обучения. Так, например, при интерактивном обучении «проблемная ПА / игровая ПА» преобладающим видом познавательной активности является проблемная, совместная деятельность обучаемых направлена на решение проблемных задач. Однако в образовательном процессе, организованном в такой форме интерактивного обучения могут и будут присутствовать и речевая, и практическая познавательная активность как вспомогательные по отношению к упомянутым выше элементам ядра, а также и более сложные виды познавательной активности (творческая, эвристическая), но не в полноценном виде, а в виде использования отдельных приемов.

Согласно содержанию метода «Ряд информационных критериев», сформированная типология определяет совокупность всех возможных форм интерактивного обучения, формирующихся в результате его эволюционного развития, в том числе и тех, которые не были ранее выделены в данной предметной области. Полученная качественная модель позволяет выявить все возможные комбинации видов познавательной активности, ведущие к созданию разных типов интерактивного обучения, и проанализировать направления и траектории, по которым может осуществляться развитие интерактивного обучения [3; 4; 14]. Для процесса обучения характерно и то, что сама форма модели – лесенка – отражает ступенчатость процесса познания, где подъем вверх символизирует процесс овладения как предметными знаниями, умениями, навыками, так и интерактивными навыками и умениями: нижняя часть каждого горизонтального ряда ячейки может быть соотнесена с процессом формирования и активизации навыков, в то время как вертикаль – формирование и развитие умений.

В зависимости от конкретных целей, задач и условий обучения могут быть выбраны разные траектории движения. С точки зрения развития интерактивного обучения важно, что все траектории приводят наверх. Так, согласно условиям обучения, а именно – срокам и уровню подготовки обучаемых, может быть выбрана как самая длинная траектория (K710-K720-K730-K740-K750-K760-K761-K762-K763-K764-K765), предполагающая последовательное включение всех типов интерактивного обучения и процесс постепенного формирования навыков и умений с последующим их развитием, так и самая короткая траектория – K 710- K 721- K 732- K 743-

К 754- К 765 – способствующая быстрому формированию новых ЗУН, но предполагающая интенсивное повторение и закрепление пройденного. Не отрицается и возможность всех промежуточных вариантов, также как не только прогрессивное развитие учебного процесса (все время вверх), но и прогрессивно-изогрессивное, предполагающее некоторое продвижение по горизонтали (повторение или закрепление материала), предшествующее подъему вверх, а также и отход назад при необходимости что-то вспомнить или заполнить пробелы в знаниях.

Обсуждение полученных результатов. Полученная типологизированная модель интерактивного обучения базируется на универсальной систематизации его качественных характеристик и тем самым отражает, во-первых, эволюционное изменение системной и организационной сложности интерактивного обучения, во-вторых, природную сущность ИО. Каждая ячейка в полученной модели – это типовой экземпляр интерактивного обучения. Хорошо известно, что чистых типов не бывает, поэтому и ядро каждого типа интерактивного обучения модели «Ряд информационных критериев» состоит из двух компонентов. Учитывая, что в основе ядра – виды познавательной активности, то это положение также коррелирует с особенностями организации и протекания процесса обучения. Познание – это неоднородный, а смешанный процесс, в ходе которого всегда доминируют минимум два вида познавательной деятельности, например, при изучении иностранного языка и РКИ это могут быть два вида речевой деятельности, слушание и говорение. Также и для осуществления процесса интерактивного обучения необходимо наличие двух видов взаимодействия, например, речевого и практического, которые в результате действия соответствующих видов познавательной активности стимулируют друг друга и предоставляют ресурсы для усиления интереса и увеличения мотивации. Именно поэтому типы интерактивного обучения, составляющие самый нижний горизонтальный ряд модели, были названы простейшими типами интерактивного обучения, которые нельзя считать полноценными. Однако их ценность заключается в том, что они дают название постоянному компоненту ядра каждой ячейки вертикального ряда, тем самым могут правомерно считаться как определяющие вид интерактивного обучения. Таким образом, модель «Ряд информационных критериев» позволила выделить шесть видов интерактивного обучения: интерактивное обучение «речевая познавательная активность», интерактивное обучение «практическая познавательная активность», интерактивное обучение «игровая познавательная активность», интерактивное обучение «творческая познавательная активность», интерактивное обучение «эвристическая познавательная активность».

Как видно по рисунку модели (Рис. 1), вид интерактивного обучения усложняется от ступеньки к ступеньке, и каждый последующий включает в себя на один тип интерактивного обучения больше предыдущего. Такая закономерность полностью соответствует процессу эволюции, предполагающему отраживание внутри объекта новых качественных характеристик. Каждый вид интерактивного обучения включает в себя типы интерактивного обучения, двухкомпонентное ядро которых включает постоянный элемент и переменный. Постоянный элемент характеризует сущность объекта, то есть интерактивное обучение на определенном этапе эволюционирования. Каждая сущностная характеристика, определяющая вид интерактивного обучения, – это вид познавательной активности, определяющий познавательную деятельность при осуществлении того или иного взаимодействия.

Переменный элемент каждого типа интерактивного обучения внутри каждого вида интерактивного обучения (вертикальный ряд) подтверждает положение о том, что вид не имеет постоянного содержания, и каждый тип интерактивного обучения, входящий в определенный вид, благодаря переменному элементу качественно отличается от другого, тем самым происходит постепенное наращивание внутри объекта потенциала для эволюционирования – перехода к новому виду, чему в немалой степени способствуют, конечно, факторы внешней среды, то есть конкретные условия, цели и задачи обучения. Совокупность видов в модели представляет взаимосвязанную систему интерактивного обучения, где все элементы (типы интерактивного обучения в горизонтальных и вертикальных рядах) связаны друг с другом.

Первостепенное значение данная модель приобретает для практики интерактивного обучения, так как системное и осознанное внедрение интерактивного обучения в учебный процесс должно основываться на знании особенностей конкретного вида интерактивного обучения и потенциала входящих в него типов ИО. При этом условия, в которых осуществляется каждый конкретный процесс обучения, в свою очередь, должны соответствовать предполагаемому к реализации виду интерактивного обучения и типам интерактивного обучения, то есть располагать ресурсами, которые способствовали бы развитию заложенных в ин-

терактивное обучение возможностей. Соответственно, встает вопрос о содержании интерактивного обучения. Если тип – это обобщенный образ, или образец, то для реализации на практике каждый тип интерактивного обучения должен иметь свою конкретную форму. Таким образом, если каждый тип интерактивного обучения отражает ту или иную сущностную сторону интерактивного обучения, то на практике форма интерактивного обучения, соответствующая этому типу, будет отражать эту суть через содержание, присущее только конкретно этой форме. С другой стороны, форма также коррелирует с понятием структуры. Как мы отмечали выше, структурными единицами интерактивного обучения являются методы и приемы. Именно выбор соответствующих методов и приемов будет способствовать успешной реализации конкретной формы интерактивного обучения в процессе обучения. В свою очередь, методы и приемы, будучи структурными единицами интерактивного обучения, реализуют содержание формы интерактивного обучения через упражнения и задания, которые и предъявляются на занятии и в результате выполнения которых у обучаемых происходит формирование и развитие как интерактивных навыков и умений, так и овладение предметными ЗУН. Таким образом, каждая ячейка модели, представленная на схеме типом интерактивного обучения, на практике оборачивается конкретной формой интерактивного обучения с присущими только ей методами и приемами, которые воплощаются в только им присущие упражнения и задания, ведущие к формированию определенных ЗУН. Набор форм интерактивного обучения и движение вверх по модели, то есть траектория развития интерактивного обучения, будет зависеть от конкретных целей, задач и условий в каждом конкретном случае. Но, как уже упоминалось, какая бы траектория ни была выбрана, все они призваны так или иначе прийти до самого верха.

Поясним, что этому будет способствовать. Как известно, форма является неизменной, однако в ходе развития содержания, то есть овладения учащимися ЗУН, одна форма должна сменять другую. Вспомним, что каждая ячейка – тип интерактивного обучения – содержит двухкомпонентное ядро, каждый из элементов которого становится составным для соседних ячеек по горизонтали (см., например, интерактивное обучение «игровая ПА / речевая ПА» (K731) и интерактивное обучение «проблемная ПА / речевая ПА» (K741)). Это означает, что переход от одной формы интерактивного обучения к другой осуществляется за счет методов и приемов, которые как раз и будут осуществлять этот переход: в зависимости от того, какими ЗУН обучаемым удалось овладеть и как будет происходить движение либо вверх (или наискосок), либо в сторону, по горизонтали. Именно благодаря двухкомпонентному ядру типов интерактивного обучения формы интерактивного обучения организуют системность содержания всего процесса интерактивного обучения, отражая при этом его сущность.

Выводы. Применение категориального метода «Ряд информационных критериев» (РИК) позволило разработать типологию интерактивного обучения, основанную на выделении такого типологизационного критерия, как двухэлементное ядро, состоящее из видов познавательной активности. Осмысление разработанной модели позволило получить следующие результаты:

1. На основе парных комбинаций видов познавательной активности, предусмотренных логикой построения модели в рамках метода РИК, выявлены все возможные виды и типы интерактивного обучения, в том числе и такие, которые не были ранее описаны при проведении эмпирических исследований.

2. Выделенные типы интерактивного обучения позволяют осуществлять идентификацию уровня его развития на конкретной ступени образовательного процесса и, следовательно, планировать возможные траектории его развития как в прогрессивном и прогрессивно-изогрессивном, так и регрессивном направлениях.

3. Определена логическая последовательность форм интерактивного обучения, опора на которую посредством правильно выстроенного методического воздействия позволит осуществлять управление и контроль процессами его развития в выбранном направлении.

Полученные результаты могут быть использованы как при изучении механизма функционирования объекта исследования, так и при исследовании эволюционного потенциала интерактивного обучения и направлений его развития.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработанная типологизированная модель интерактивного обучения, во-первых, дает основания для качественной идентификации существующих форм интерактивного обучения русскому языку как иностранному в вузе, во-вторых, позволяет осуществить как обоснованный отбор тех форм, которые соответствуют уровню развития интерактивного обучения, так и

поиск и разработку новых, ранее не выделяемых в педагогике и методике, что будет способствовать модернизации содержания процесса обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ.

Список литературы

1. Андреева Л. А., Копосова Е. Г. Применение интерактивных методов с целью повышения мотивации в обучении математике в военном ВУЗе // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. 3 (48). С. 80–85.
2. Арутюнов Ю. С. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С. 11–15.
3. Боуш Г. Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск : Омский государственный университет, 2013. 408 с.
4. Боуш Г. Д., Разумов В. И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях) : учебник. М. : ИНФРА-М, 2020. 227 с. DOI: 10.12737/991914.
5. Васильева А. В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 4. С. 58–71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
6. Вербицкий А. А., Трунова Е. Г. Проблема адекватности понятийного аппарата современного образования // Педагогика. 2017. № 87. С. 3–15.
7. Гавронская Ю. Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101–104.
8. Головашкина М. А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16–22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22.
9. Еловская С. В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 39–45. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45.
10. Коваленко В. И., Соколова О. А., Маматова С. И. Методика и технология интерактивного обучения: проблема классификации и сущностных отличий // Наука. Искусство. Культура. 2018. Вып. 3. № 19. С. 135–150.
11. Курьшева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 160–164.
12. Матяш Н. В., Павлова Т. А. Методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 96 с.
13. Москалевич Г. Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 43–48.
14. Недолужко О. В. Типологизация, идентификация и диагностика интеллектуального капитала организации с использованием категориального метода «Ряд информационных критериев» // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2017. Т. 3. № 1. С. 206–222.
15. Обсков А. В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 120–124.
16. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32–41.
17. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения // Теория и практика образования в современном мире : мат-лы VII Междунар. науч. конф. СПб. : Свое издательство, 2015. С. 54–64.
18. Bagratova N. V., Vasilieva A. V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). Pp. 171–181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.
19. Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. Pp. 512–521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.
20. Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. Issue 6. Pp. 932–937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.
21. Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom // HOW. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11–31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.
22. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. Vol. 3. Pp. 36–38. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3S1.166.

Typologization of interactive learning based on the method "A number of informational criteria" (NIC)

A. V. Vasilyeva

PhD in Pedagogical Sciences, lecturer of the Department of Design, St. Petersburg State University.
Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-5071-6846. E-mail: littlegenius@yandex.ru

Abstract. The strengthening of the interactive component of the educational process is recognized by many researchers as an integral factor contributing to the modernization of Russian education. The development of the interactive component is associated with the transition to a cognitive-activity approach in teaching and ensuring the implementation of the competence paradigm in the educational process. However, the phenomenon of interactive learning, actively investigated in the works of both domestic and foreign scientists, is still not considered as a system object, which is the reason for the lack of description of its typologization and development trajectories. It seems that the purpose of this study – the identification and justification of the species diversity of interactive learning – can be achieved if interactive learning is presented as a set of information criteria, each of which expresses one of its qualitative characteristics, which will, firstly, reflect the complexity of interactive learning in the process of evolution, and secondly, highlight and describe the types of interactive learning.

The methodology of the study consisted of the method of content analysis of literature and the categorical method "A number of information criteria".

Results: 1. a typologization model of interactive learning has been formed; 2. types and types of interactive learning have been identified that allow identifying the level of its development at any stage of the educational process; 3. a logical sequence of forms of interactive learning has been determined that allows organizing methodically correctly structured management of the learning process.

Conclusions: the revealed typologization of interactive learning makes it possible to describe possible branches of its progressive and regressive development. The results obtained can be used in studying the mechanism of functioning of the phenomenon of interactive learning, as well as in modernizing the content of the process of teaching Russian as a foreign language in Russian universities.

Keywords: information criterion, categorical method, interactive learning, cognitive activity, teaching Russian as a foreign language at a university.

References

1. Andreeva L. A., Kuposova E. G. *Primenenie interaktivnykh metodov s cel'yu povysheniya motivatsii v obuchenii matematike v voennom VUZe* [The use of interactive methods to increase motivation in teaching mathematics at a military university] // *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom – Education and science in Russia and abroad*. 2018. 3 (48). Pp. 80–85.
2. Arutyunov Yu. S. *O klassifikatsii aktivnykh metodov obucheniya*. [On the classification of active teaching methods] // *V Mezhdvornostvennaya shkola-seminar po intensivnym metodam obucheniya – V Interdepartmental School-seminar on intensive teaching methods*. Riga. 1983. Pp. 11–15.
3. Boush G. D. *Klastery v ekonomike: nauchnaya teoriya, metodologiya issledovaniya, koncepciya upravleniya* [Clusters in economics: scientific theory, research methodology, management concept]. Omsk. Omsk State University. 2013. 408 p.
4. Boush G. D., Razumov V. I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyah) : uchebnyk* [Methodology of scientific research (in candidate and doctoral dissertations) : textbook]. M. INFRA-M. 2020. 227 p. DOI: 10.12737/991914.
5. Vasil'eva A. V. *Vyyavlenie evolyucionnoy posledovatel'nosti vozniknoveniya i razvitiya interaktivnogo obucheniya* [Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning] // *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Scientific result. Pedagogy and psychology of education*. 2020. Vol. 6. No. 4. Pp. 58–71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.
6. Verbickij A. A., Trunova E. G. *Problema adekvatnosti ponyatijnogo apparata sovremennogo obrazovaniya* [The problem of adequacy of the conceptual apparatus of modern education] // *Pedagogika – Pedagogy*. 2017. No. 87. Pp. 3–15.
7. Gavronskaya Yu. Yu. *"Interaktivnost" i "interaktivnoe obuchenie"* ["Interactivity" and "interactive learning"] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2008. No. 7. Pp. 101–104.
8. Golovyashkina M. A. *Realizatsiya interaktivnoy paradigmy obucheniya inostrannomu yazyku na urovne otdel'nykh elementov lingvodidakticheskoy sistemy* [Implementation of the interactive paradigm of teaching a foreign language at the level of individual elements of the linguodidactic system] // *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii – Educational resources and technologies*. 2018. No. 1 (22). Pp. 16–22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22.
9. Elovskaya S. V. *Ispol'zovanie interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologij pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze* [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at a university] // *Vestnik*

Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Herald of Tambov University. Series: Humanities. 2018. Vol. 23. No. 176. Pp. 39–45. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45.

10. Kovalenko V. L., Sokolova O. A., Mamatova S. I. *Metodika i tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: problema klassifikatsii i sushchnostnyh otlichij* [Methodology and technology of interactive learning: the problem of classification and essential differences] // *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura* – Science. Art. Culture. 2018. Is. 3. No. 19. Pp. 135–150.

11. Kuryshcheva I. V. *Klassifikatsiya interaktivnykh metodov obucheniya v kontekste samorealizatsii lichnosti uchashchihsya* [Classification of interactive teaching methods in the context of students' self-realization] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – News of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2009. No. 112. Pp. 160–164.

12. Matyash N. V., Pavlova T. A. *Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obucheniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Methods of active socio-psychological training : textbook. for students of higher educational institutions]. M. Publishing center "Academy". 2010. 96 p.

13. Moskalevich G. N. *Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: ponyatie i sushchnost', osobennosti i preimushchestva* [Interactive learning technology: concept and essence, features and advantages] // *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii* – Innovative educational technologies. 2014. No. 1 (37). Pp. 43–48.

14. Nedoluzhko O. V. *Tipologizatsiya, identifikatsiya i diagnostika intellektual'nogo kapitala organizatsii s ispol'zovaniem kategorial'nogo metoda "Ryad informatsionnykh kriteriev"* [Typologization, identification and diagnostics of the intellectual capital of an organization using the categorical method "A number of information criteria"] // *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* – Herald of the Tyumen State University. Socio-economic and legal studies. 2017. Vol. 3. No. 1. Pp. 206–222.

15. Obskov A. V. *K probleme organizatsii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze* [On the problem of organizing interactive teaching of a foreign language at a university] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Tomsk State Pedagogical University. 2012. No. 11 (126). Pp. 120–124.

16. Panina T. S., Vavilova L. N. *Interaktivnoe obuchenie* [Interactive learning] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2007. No. 6 (48). Pp. 32–41.

17. Shlyahova I. B. *Pedagogicheskaya paradigma, teoriya, problemy, poiski putej resheniya* [Pedagogical paradigm, theory, problems, search for solutions] // *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy VII Mezhdunar. nauch. konf.* – Theory and practice of education in the modern world : materials of the VII International Scientific Conference. SPb. Svoe publishing house (Personal publishing house). 2015. Pp. 54–64.

18. Bagramova N. V., Vasilieva A. V. *Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses* // *Philological Class*. 2020. No. 1 (59). Pp. 171–181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

19. Ceresia F. *Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences* // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 217. Pp. 512–521. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.031.

20. Fahim M., Seidi A. *Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level* // *Theory and Practice in Language Studies*. 2013. Vol. 3. Is. 6. Pp. 932–937. DOI: 10.4304/TPLS.3.6.932-937.

21. Lucero E., Scalante-Morales J. *English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom* // *HOW*. 2018. Vol. 25 (1). Pp. 11–31. DOI: 10.19183/how.25.1.358.

22. Senthamarai S. *Interactive teaching strategies* // *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018. Vol. 3. Pp. 36–38. DOI: 10.21839/jaar.2018.v3S1.166.

Идентификационный потенциал региональной системы оценки качества общего образования как основа методической деятельности опорной школы

Ю. А. Баталова

аспирант факультета педагогики и психологии, Вятский государственный университет;
начальник информационно-аналитического отдела, Кировское областное государственное автономное
учреждение «Центр оценки качества образования». Россия, г. Киров. E-mail: batalova1077@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска средств повышения качества образования в сельских школах. Одним из условий повышения качества образовательных результатов обучающихся рассматривается повышение качества кадровых ресурсов. В целях повышения качества условий реализации образовательного процесса в сельских школах в нескольких регионах Российской Федерации стартовал проект «Создание сети государственных опорных школ», которые являются по отношению к остальным школам, входящим в состав школьного округа, материально-техническими, кадровыми, методическими ресурсными центрами.

Опорная школа становится центром методической деятельности школьного округа, организованной по принципу концентрации и взаимозаменяемости ресурсов. Однако в настоящее время возможности методической деятельности опорной образовательной организации недостаточно изучены. В частности, не определены содержательные и организационно-педагогические аспекты методической работы опорной школы, не сформированы механизмы диагностики, планирования, реализации, оценки эффективности методической деятельности школьного округа.

Цель исследования: изучить, разработать и обосновать систему методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа на основе идентификационного потенциала региональной системы оценки качества общего образования.

Автором раскрыта сущность понятия «идентификационный потенциал региональной системы оценки качества общего образования», обосновано его значение в системе методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогов школьного округа. Управление процессом развития методической деятельности опорной школы рассмотрено с позиций процессного управления с применением к процессам как объектам управления классического цикла Деминга. Этими результатами определяется научная новизна исследования. Теоретическая значимость работы состоит в развитии теории педагогического менеджмента в контексте разработки вопросов организации методической деятельности опорных школ на основе идентификационного потенциала региональной системы оценки качества общего образования.

Ключевые слова: качество общего образования, оценка качества, кадровые ресурсы, профессиональные дефициты, опорная школа, методическая деятельность, идентификационный потенциал, региональная система оценки качества образования.

Введение. Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» [21] поставлена задача обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение России в десятку стран – мировых лидеров – по качеству образования, что возможно только при повышении качества образования на федеральном, региональном, муниципальном, институциональном уровнях системы образования, при этом особая ответственность за решение задачи приходится на школы как базовое звено системы образования.

Качество образования в трактовке Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – это «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [22].

Исследования качества образования [3; 4; 7; 17] подтверждают, что это сложное и многомерное понятие, раскрываемое через множество измерений. Качество образования включает качество целей, качество образовательного процесса, качество результатов, качество условий (ресурсов). При этом качество образовательных результатов является одним из определяющих показателей качества образования: с одной стороны, образовательные результаты являются значимыми для участников образовательных отношений, а с другой стороны, качество образовательных результатов зависит от качества образовательного процесса и качества условий, созданных для его реализации.

Низкое качество образовательных результатов часто является следствием низкого качества условий реализации образовательного процесса.

Данные национальных исследований качества образования, проводимых в России под руководством Рособнадзора и Министерства просвещения Российской Федерации, позволяют выявить факторы риска возникновения низкого качества образовательных результатов. Так, в проведенном ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» сравнительном анализе результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ (Едином государственном экзамене), ОГЭ (Основном государственном экзамене), ВПР (Всероссийских проверочных работах), выявлено, что индексы низких результатов как по результатам ВПР, так и государственной итоговой аттестации в формах ОГЭ и ЕГЭ, более сконцентрированы в кластерах сельских школ, чем в городских [19]. Данные о результатах оценочных процедур образовательных организаций Кировской области также подтверждают, что более низкие образовательные результаты отмечаются у обучающихся сельских школ [16].

Данные ряда исследований позволяют оценить степень взаимосвязи низких образовательных результатов сельских школьников с условиями реализации образовательного процесса. Среди условий возникновения низких образовательных результатов выделяются: низкий кадровый потенциал, дефицит материальных ресурсов, неблагоприятная учебная атмосфера в школе [6].

В целях повышения качества условий реализации образовательного процесса в сельских школах в Кировской области в 2018 г. стартовал проект «Создание сети государственных опорных школ» – региональных государственных общеобразовательных организаций, являющихся по отношению к муниципальным общеобразовательным организациям, входящим в состав школьного округа, материально-техническим, кадровым, методическим ресурсным центром [15]. Это привело к формированию в региональной системе образования новых структур – школьных округов как организационной формы объединения на основе сетевого взаимодействия расположенных на территории одного или нескольких муниципальных образований общеобразовательных школ. В своем подавляющем большинстве эти школы являются сельскими.

Опорная школа становится центром методической деятельности школьного округа, организованной по принципу концентрации и взаимозаменяемости ресурсов.

Однако в настоящее время возможности методической деятельности опорной образовательной организации недостаточно изучены. В частности, не определены содержательные и организационно-педагогические аспекты методической работы опорной школы, не сформированы механизмы диагностики, планирования, реализации, оценки эффективности методической деятельности школьного округа.

Таким образом, актуальность исследования подтверждается следующими противоречиями:

– между усилением роли кадровых условий реализации образовательного процесса в повышении качества образовательных результатов и наличием профессиональных дефицитов у педагогов, подтвержденных исследованиями;

– между сложившимися устойчивыми представлениями о значительных возможностях методической деятельности опорной школы в обеспечении непрерывного профессионального развития педагогов и отсутствием научных и прикладных исследований, раскрывающих ее потенциал в восполнении профессиональных дефицитов педагогов школьного округа.

Выделенные противоречия позволяют говорить о существовании следующей проблемы: каким образом ресурсы методической деятельности опорной школы могут быть использованы для целенаправленного восполнения профессиональных дефицитов педагогов школьного округа?

Цель исследования: изучить, разработать и обосновать систему методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа, на основе идентификационного потенциала РСОКОО (региональной системы оценки качества общего образования).

В соответствии с целью необходимо решить следующие конкретные задачи:

1. Выявить сущность идентификационного потенциала РСОКОО, обосновать его возможности для развития методической деятельности опорной школы.

2. Выявить и реализовать на практике психолого-педагогические и организационно-педагогические условия, способствующие эффективности методической деятельности опорной школы.

3. Обосновать систему показателей и критериев эффективности методической деятельности опорной школы.

4. Разработать и апробировать модель методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа.

В настоящей статье представлены результаты теоретической части нашего исследования, касающиеся выявления сущности идентификационного потенциала РСОКОО, обоснованию его возможностей для развития методической деятельности опорной школы.

Теоретические основы. Исследование сущности феномена «качество образования» выполнено при опоре на труды ученых В. А. Болотова, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой; анализ методической деятельности педагогического коллектива произведен с опорой на идеи В. П. Лариной, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, В. П. Симонова; исследование процессов управления в системе образования на труды Ю. А. Конаржевского, В. П. Панасюка, Н. В. Третьяковой, Т. И. Шамовой; анализ системного подхода произведен при опоре на идеи Ю. К. Бабанского; исследование сущности понятия «потенциал» в педагогике выполнено при опоре на работы С. В. Величко, В. А. Митраховича.

Перед рассмотрением сущности понятия «идентификационный потенциал РСОКОО» обратимся к миссии РСОКОО.

Анализируя сущность понятия «качество общего образования», можно выделить составляющие его следующие уровни:

– проектируемый уровень качества общего образования, который отражен в требованиях Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего общего образования [11; 12; 13];

– реализованный уровень качества общего образования, который отражается в созданных условиях для реализации образовательного процесса (материально-технических, кадровых, финансовых и иных), а также непосредственно в реализуемом образовательном процессе (реализуемым программам и технологиям, педагогическом взаимодействии участников образовательных отношений);

– достигнутый уровень качества общего образования, выражающийся в образовательных результатах. Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (кроме дошкольного образования) предусмотрено разделение образовательных результатов на предметные, метапредметные, личностные [11; 12; 13].

В последние десятилетия в России идет процесс активного построения национальной (общероссийской) и региональных систем оценки качества образования [8]. Основываясь на потребностях общества в необходимости владения надежной и достоверной информацией о качестве образования, можно определить основную цель системы оценки качества образования любого уровня – получение объективной информации о состоянии качества образования, причинах и тенденциях его изменения.

Таким образом, система оценки качества общего образования – это система механизмов, инструментов и процедур, которые обеспечивают как проведение непосредственно оценки, подразумевающей получение данных о текущем состоянии системы общего образования, так и управление качеством образования, понимаемое как реализуемый комплекс мер, направленных на его повышение.

Так как система общего образования состоит из уровней: федерального, регионального, муниципального, уровня образовательной организации, то и система оценки качества общего образования, являющаяся подсистемой системы общего образования, трансформируется на этих же уровнях: федеральном (общероссийском), региональном, муниципальном, школьном.

На каждом из этих уровней функционирует система процедур, механизмов и инструментов, обеспечивающих получение данных о текущем состоянии качества образования, производится анализ причин достижения такого качества, на основании данных анализа проектируются и реализуются меры, повышающие качество образования.

Результаты. Рассмотрение сущности ключевого понятия «идентификационный потенциал РСОКОО» начнем с определения одного из его элементов – «потенциал». Термин «потенциал» в этимологическом значении происходит от латинского *potentia*, что переводится как «мощь, сила, возможность» [10, с. 494]. В научной литературе можно встретить разные определения термина «потенциал» применительно к различным сферам деятельности, группам явлений и процессов, которые используются в философии, физике, биологии, химии, социологии, психологии, общественном знании, экономике, педагогике и других науках. Поэтому трактовки этого термина различны.

В «Словаре иностранных слов» потенциал определяется как «мощь, сила». «Толковый словарь русского языка» Д. Н. Ушакова определяет потенциал как «физическое понятие, характеризующее величину потенциальной энергии в определенной точке пространства, а также как совокупность средств, условий, необходимых для ведения, поддержания, сохранения чего-нибудь» [20]. В Большой советской энциклопедии приводится определение потенциала как «... средств, запасов, источников, имеющихся в наличии и могущих быть мобилизованными, приведенными в действие, использованными для достижения определенных целей, осуществления плана; решения какой-либо задачи; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [1].

В других источниках представлены иные, но не противоречащие друг другу определения этого понятия. «Потенциал – возможность, то, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях» [18, с. 517]. «Потенциальный – возможный, существующий в потенции, скрытый, не проявляющийся» [10, с. 494].

Таким образом, под потенциалом понимаются средства, запасы, источники, использование которых возможно в случае необходимости с какой-либо целью. Потенциал предполагает также возможности личности, общества, государства в определенной области. Поэтому этот термин чаще всего употребляется в таких сочетаниях, как «научный потенциал», «кадровый потенциал», «эстетический потенциал», «промышленный потенциал», «энергетический потенциал» и тому подобное.

С. В. Величко рассматривал понятие «потенциал» с позиций психологических наук, выделяя ключевым слово «процесс». Он дает такое определение: «потенциал – это психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению вершин личностного, профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей» [2, с. 128]. В. А. Митрахович анализирует потенциал как педагогическую категорию и определяет его как: «атрибут бытия и присущая всякой материально-духовной системе совокупность энергетического рода параметров, обуславливающих (обеспечивающих) наличие у этих систем определенных возможностей, способностей, ресурсов для реализации (осуществления) ими тех или иных усилий, направленных на самосохранение и самодвижение, а также преобразование условий и характеристик среды и взаимодействие с ними» [9, с. 18]. Анализ данного определения приводит к выводу о том, что потенциал объективно присущ не только человеку, но и социуму, социальным институтам и имеет свои динамические параметры в виде ресурсов, резервов и возможностей.

Термин «идентификация» происходит от латинского слова *identificare*, что переводится как «отождествлять» [10, с. 211]. Обобщенно идентификация понимается как опознание, отождествление объектов, признание тождественности. Однако этот термин также является многозначным.

В социологии под идентификацией понимается «процесс отождествления индивидом себя с другим индивидом, группой, коллективом, помогающий ему успешно овладеть различными видами социальной деятельности, усваивать и преобразовывать социальные нормы и ценности» [1]. В экономике – «установление соответствия реального объекта, товара представленной на него документации, его названию во избежание подмены одного объекта другим» [14]. В химии идентификация – это «определение состава и строения неизвестного соединения путем сопоставления результатов анализа, а также физических и химических свойств этого соединения с соответствующими характеристиками известного» [1]. Термин «идентификация» используется в технических науках, в психологии, в криминалистике. Та-

ким образом, в современном научном мире понятие «идентификация» имеет междисциплинарный и внесубъективный характер, используется в различных областях знаний.

Опираясь на значение терминов «потенциал» и «идентификация», с учетом диалектического понимания процессов отражения действительности в человеческом сознании, рассматриваемых в теории отражения, мы в своем исследовании попытались сформулировать понятие «идентификационный потенциал региональной системы оценки качества общего образования», понимаемое нами как возможность использования данных о текущем состоянии качества образования, полученных в результате процедур оценки качества образования, реализуемых на единой концептуально-методологической основе, в целях развития системы общего образования на любом уровне: региональном, муниципальном или институциональном.

Идентификационный потенциал РСОКОО, трансформируясь на региональном, муниципальном и институциональном (школьном) уровнях, позволяет использовать сведения об оценке образовательных результатов обучающихся в целях управления качеством общего образования.

Так, данные об итогах оценки качества образовательных результатов обучающихся, полученные при проведении ВПР, ОГЭ, ЕГЭ и других, могут быть использованы на региональном уровне для выявления и оказания адресной поддержки школам, демонстрирующим низкие образовательные результаты; выявления и трансляции лучших муниципальных практик управления; регулирования системы повышения квалификации педагогов; формирования методических рекомендаций по совершенствованию преподавания учебных предметов; корректировки отдельных аспектов региональной системы оценки качества образования и тому подобное.

На муниципальном уровне – для совершенствования деятельности муниципальной методической службы; выявление и оказание поддержки школам, демонстрирующим низкие образовательные результаты и тому подобное.

На уровне образовательной организации – для формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, основываясь на реальных результатах обучения, для выявления профессиональных дефицитов педагогических работников, адресной методической поддержки учителей, для внесения корректив в образовательный процесс и тому подобное.

Рассмотрим роль идентификационного потенциала РСОКОО в методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа. При этом уточним, что школьный округ является межшкольным формированием, в основе его функционирования лежит принцип сетевого взаимодействия как государственных, так и муниципальных образовательных организаций (причем, возможно, расположенных на территориях разных муниципальных образований). Мы считаем, что получение достоверной информации о качестве образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ, возможно на основе использования идентификационного потенциала РСОКОО.

Методическая деятельность в школьном округе реализуется методической службой – совместной организационной структурой опорной школы и школ, входящих в школьный округ, объединяющей субъекты образовательной деятельности школьного округа и реализующей функции их методического сопровождения в целях повышения качества образовательных результатов.

Цель методической деятельности опорной школы – выявление и восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школ, входящих в школьный округ, осуществляемые в целях повышения качества образовательных результатов обучающихся. В нашем исследовании мы не останавливаемся на других направлениях методической деятельности опорной школы.

Задачами методической деятельности опорной школы являются:

- 1) выявление и изучение образовательных дефицитов у обучающихся школ, входящих в школьный округ;
- 2) информирование педагогических работников школ, входящих в школьный округ, об образовательных дефицитах обучающихся;
- 3) выявление и изучение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа;
- 4) выявление связи (корреляции) или ее отсутствия между образовательными дефицитами обучающихся и профессиональными дефицитами педагогов;

- 5) планирование методического сопровождения педагогов по восполнению их профессиональных дефицитов;
- 6) мотивация педагогических работников школьного округа на восполнение профессиональных дефицитов;
- 7) организация деятельности по реализации плана методического сопровождения;
- 8) проведение контрольно-диагностических мероприятий и корректировка планов дальнейшей методической деятельности.

Методическая деятельность школьного округа является объектом управления опорной школы.

Управление процессом развития методической деятельности опорной школы можно рассмотреть с позиций процессного управления, применяя к процессам как объектам управления классический цикл Деминга – PDCA [5].

В соответствии с управленческим циклом Деминга на *этапе планирования* методической деятельности школьного округа, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогов, необходимо:

- описать и проанализировать текущее состояние образовательных систем школ, входящих в школьный округ (особое внимание следует уделить состоянию кадрового ресурса и образовательных результатов обучающихся);
- на основании данных анализа провести работу по выявлению профессиональных дефицитов педагогических работников школ, входящих в школьный округ, а также по выявлению положительной педагогической практики педагогов школьного округа;
- сформировать банк положительного, передового педагогического опыта работников школ, входящих в школьный округ;
- составить план работы по устранению профессиональных дефицитов педагогических работников;
- определить критерии и показатели результативности плана работы;
- спрогнозировать возможные отклонения от цели, нежелательные препятствия и последствия, организовать работу по их нивелированию;
- мотивировать педагогических работников на достижение цели и реализацию плана, создание творческой атмосферы в коллективе.

Идентификационный потенциал РСООК на этапе планирования методической деятельности помогает установить качество образовательных результатов обучающихся школ, входящих в школьный округ; помогает соотнести проблемы, выявленные в качестве образовательных результатов обучающихся с профессиональными дефицитами педагогических работников; учитывается при составлении плана методической деятельности, определении критериев и показателей результативности составленного плана и тому подобное.

На *этапе реализации* деятельность методической службы и педагогических работников направлена на выполнение комплекса запланированных мероприятий, направленных на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа и повышение качества образовательных результатов обучающихся. Идентификационный потенциал РСООК используется на данном этапе в качестве ресурса для практической деятельности педагогических работников (работа с банками заданий оценочных процедур ВПР, ОГЭ, ЕГЭ, критериями оценивания, кодификаторами и тому подобное), используется в качестве одного из основополагающих элементов при формировании методических объединений и творческих групп педагогов, отборе материалов в банк педагогического опыта, при проведении исследований и составлении методических рекомендаций.

На третьем управленческом этапе – *этапе проверки и анализа* – реализуется диагностика, достигнутые показатели методической деятельности по восполнению профессиональных дефицитов педагогов и повышению уровня образовательных результатов обучающихся сопоставляются с запланированными, устанавливаются причины возможного рассогласования достигнутых и запланированных показателей, осуществляется корректировка дальнейшей деятельности педагогических коллективов, отдельных педагогов и их групп. Идентификационный потенциал РСООК на данном этапе, как и на этапе планирования, используется в качестве инструмента диагностики, а также позволяет выявлять динамику в преодолении профессиональных дефицитов педагогических работников.

На четвертом управленческом этапе, когда происходит *корректировка* планов дальнейшей методической деятельности, прорабатываются ее перспективные направления, так-

же возможно использование идентификационного потенциала РСОКОО в качестве прогнозирования ориентиров деятельности.

Обсуждение и заключение. Результаты нашего исследования позволяют судить о достижении поставленной в начале исследования цели, они могут использоваться в деятельности руководящих и педагогических работников опорных школ.

Таким образом, нами раскрыта сущность идентификационного потенциала РСОКОО, обоснованы его возможности для развития методической деятельности опорной школы, направленной на восполнение профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа. Нами установлено, что управление развитием методической деятельности опорной школы – это часть управленческой деятельности, в которой посредством реализации четырех этапов управленческого цикла в соответствии с циклом Деминга (планирование, реализация, проверка и анализ, коррекция деятельности) обеспечивается целенаправленность и организованность методической деятельности по устранению профессиональных дефицитов педагогических работников школьного округа – как следствие, повышению качества образовательных результатов обучающихся. Нами обосновано значение идентификационного потенциала региональной системы оценки качества образования на каждом из четырех этапов управления развитием методической деятельности опорной школы.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия. URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения: 30.04.2021).
2. *Величко С. В.* Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004. № 1 (17). С. 126–130.
3. *Воротилов В. В.* Анализ основных подходов к определению качества образования / В. В. Воротилов, Г. А. Шапоренкова // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 49–51.
4. *Давыдова Л. Н.* Эволюция содержания понятия качества // Известия высших учеб. заведений: Северо-Кавказ. регион. Ростов н/Д, 2004. Прилож. № 11. С. 99–105.
5. *Деминг Э.* Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами : пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. 328 с.
6. *Заир-Бек С. И.* Портрет российской сельской школы / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков // Мониторинг экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2020. № 35. URL: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354265717/release_35_2020.pdf (дата обращения: 30.04.2021).
7. Качество образования: проблемы и технология управления : в вопр. и ответах / М. М. Поташник; Рос. акад. образования. М. : Пед. общество России, 2002. 351 с.
8. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / под ред. А. Н. Лейбович, А. О. Татур, А. М. Новиков и др. М. : 2008. 28 с.
9. *Митрахович В. А.* Потенциал как педагогическая категория // Известия ВГПУ. 2008. С. 16–20.
10. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1990. С. 569, 641.
11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 11.05.2021).
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://base.garant.ru/55170507/> (дата обращения: 11.05.2021).
13. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <http://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 11.05.2021).
14. *Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б.* Современный экономический словарь. Изд. 2-е, испр. М. : ИНФРА-М, 1999. 479 с.
15. Распоряжение министерства образования Кировской области от 29.08.2018 г. № 5-312 «Об опорной школе в Кировской области и образовательном кластере в Кировской области». URL: http://gouyior.mu1.ru/Reglament/opor_schkola/rasporjzhenie_ob_opornoj_shkole1.pdf (дата обращения: 11.05.2021).
16. Результаты единого государственного экзамена выпускников общеобразовательных организаций Кировской области в 2020 г. // Информационно-аналитический сборник, КОГАУ «Центр оценки качества образования». URL: <https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf> (дата обращения: 11.05.2021).
17. *Селезнева Н. А.* Качество образования как объект системного исследования : лекция-доклад. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 95 с.
18. Словарь иностранных слов. М., 1949. С. 857.
19. Сравнительный анализ результатов процедур оценки качества образования в общеобразовательных организациях, участвовавших в ЕГЭ, ОГЭ, ВПР за 2016 и 2017 гг. в разрезе кластеров / ФГБУ

«Федеральный институт оценки качества образования». URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Сравнительный%20анализ%20результатов%20по%20кластерам-1.pdf> (дата обращения: 01.04.2021).

20. Толковый словарь Д. Н. Ушакова. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 30.04.2021).

21. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 11.05.2021).

22. Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362> (дата обращения: 11.05.2021).

The identification potential of the regional system for assessing the quality of general education as the basis of the methodological activity of the support school

Yu. A. Batalova

postgraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University;
Head of the Information and Analytical Department, Kirov Regional State Autonomous Institution
"Center for Education Quality Assessment". Russia, Kirov. E-mail: batalova1077@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the problem of finding means to improve the quality of education in rural schools. One of the conditions for improving the quality of educational results of students is considered to improve the quality of human resources. In order to improve the quality of the conditions for the implementation of the educational process in rural schools in several regions of the Russian Federation, the project "Creation of a network of state support schools" has been launched, which are, in relation to other schools that are part of the school district, logistical, personnel, methodological resource centers.

The reference school becomes the center of the methodical activity of the school district, organized according to the principle of concentration and interchangeability of resources. However, at present, the possibilities of methodological activity of the supporting educational organization are insufficiently studied. In particular, the content and organizational and pedagogical aspects of the methodological work of the reference school have not been defined, the mechanisms of diagnosis, planning, implementation, and evaluation of the effectiveness of the methodological activities of the school district have not been formed.

The purpose of the study: to study, develop and justify the system of methodological activities of the reference school aimed at filling the professional deficits of the teaching staff of the school district based on the identification potential of the regional system for assessing the quality of general education.

The author reveals the essence of the concept of "identification potential of the regional system for assessing the quality of general education", substantiates its significance in the system of methodological activities of the reference school aimed at filling the professional deficits of teachers of the school district. Management of the process of development of methodological activities of the reference school is considered from the standpoint of process management with application to processes as objects of management of the classical Deming cycle. These results determine the scientific novelty of the study. The theoretical significance of the work consists in the development of the theory of pedagogical management in the context of the development of issues of the organization of methodological activities of reference schools based on the identification potential of the regional system for assessing the quality of higher education.

Keywords: quality of general education, quality assessment, human resources, professional deficits, support school, methodological activity, identification potential, regional system of education quality assessment.

References

1. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya* – The Great Soviet Encyclopedia. Available at: <https://bse.slovaonline.com> (date accessed: 30.04.2021).

2. *Velichko S. V. Rol' lichnostnogo potenciala v processah social'noj readaptacii* [The role of personal potential in the processes of social readaptation] // *Perspektivnye informacionnye tekhnologii i intellektual'nye sistemy* – Promising information technologies and intelligent systems. 2004. No. 1 (17). Pp. 126–130.

3. *Vorotilov V. V. Analiz osnovnykh podhodov k opredeleniyu kachestva obrazovaniya* [Analysis of the main approaches to determining the quality of education] / V. V. Vorotilov, G. A. Shaporenkova // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2006. No. 11. Pp. 49–51.

4. *Davydova L. H. Evolyuciya sodержaniya ponyatiya kachestva* [Evolution of the content of the concept of quality] // *Izvestiya vysshikh ucheb. zavedenij: Severo-Kavkaz. region* – News of higher studies. establishments: North Caucasus. region. Rostov-on-Don. 2004. App. No. 11. Pp. 99–105.

5. *Deming E. Vyhod iz krizisa: Novaya paradigma upravleniya lyud'mi, sistemami i processami* : per. s angl. [Getting out of the crisis: A new paradigm of managing people, systems and processes : transl. from English]. M. Alpina Business Books. 2007. 328 p.

6. Zair-Bek S. I. *Portret rossijskoj sel'skoj shkoly* [Portrait of a Russian rural school] / S. I. Zair-Bek, T. A. Mertsalova, K. M. Anchikov // *Monitoring ekonomiki obrazovaniya* – Monitoring of the economics of education. National Research University "Higher School of Economics". 2020. No. 35. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/12/03/1354265717/release_35_2020.pdf (date accessed: 30.04.2021).
7. *Kachestvo obrazovaniya: problemy i tekhnologiya upravleniya : v vopr. i otvetah* – Quality of education: problems and management technology: in questions and answers / M. M. Potashnik; Russian Academy of Sciences. M. Pedagogical Society of Russia. 2002. 351 p.
8. *Koncepciya obshcherossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya* – The concept of the all-Russian system for assessing the quality of education / ed. A. N. Leibovich, A. O. Tatur, A.M. Novikov, et al. M. 2008. 28 p.
9. *Mitrakhovich V. A. Potencial kak pedagogicheskaya kategoriya* [Potential as a pedagogical category] // News of the VSPU. 2008. Pp. 16–20.
10. *Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. M. 1990. Pp. 569, 641.
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 373 dated 06.10.2009 "On approval and introduction of the Federal state educational standard of primary general education". Available at: <http://base.garant.ru/197127/> (date accessed: 05/11/2021) (in Russ.).
12. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.12.2010 No. 1897 "On approval of the Federal state educational standard of basic general education". Available at: <http://base.garant.ru/55170507/> (date accessed: 11.05.2021) (in Russ.).
13. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated 17.05.2012 "On approval and introduction of the Federal state educational standard of secondary general education". Available at: <http://base.garant.ru/70188902/> (date accessed: 05/11/2021) (in Russ.).
14. Raizberg B. A., Lozovskij L. Sh., Starodubceva E. B. *Sovremennyy ekonomicheskij slovar'* [Modern Economic dictionary. 2nd ed., corr.] M. INFRA-M. 1999. 479 p.
15. Order of the Ministry of Education of the Kirov region dated 29.08.2018 No. 5-312 "On the reference school in the Kirov region and the educational cluster in the Kirov region". Available at: http://gouyiop.my1.ru/Reglament/opor_schkola/rasporjazhenie_ob_opornoj_shkole1.pdf (date accessed: 05/11/2021) (in Russ.).
16. *Rezultaty edinogo gosudarstvennogo ekzamina vypusknikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij Kirovskoj oblasti v 2020 g.* – Results of the unified state examination of graduates of educational institutions of the Kirov region in 2020 // *Informacionno-analiticheskij sbornik, KOGAU "Centr ocenki kachestva obrazovaniya"* – Information and analytical collection, Kirov regional state autonomous establishment "Center for Education Quality assessment". Available at: <https://coko.43edu.ru/wp-content/uploads/2021/04/Rezultaty-EGYE2020.pdf> (date accesses: 05/11/2021).
17. *Selezneva N. A. Kachestvo obrazovaniya kak ob'ekt sistemnogo issledovaniya : lekciya-doklad* [The quality of education as an object of systematic research : lecture-report]. M. Research Center for Quality problems of training specialists. 2002. 95 p.
18. *Slovar' inostrannyh slov* – Dictionary of foreign words. M. 1949. 857 p.
19. *Sravnitel'nyj analiz rezul'tatov procedur ocenki kachestva obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah, uchastvovavshih v EGE, OGE, VPR za 2016 i 2017 gg. v razreze klasterov* – Comparative analysis of the results of the procedures for assessing the quality of education in general education organizations that participated in the Unified State Exam, OGE, VPR for 2016 and 2017 in the context of clusters / Federal State Budgetary Institution "Federal Institute for Education Quality Assessment". Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Comparative%20analysis%20results%20to%20clusters-1.pdf> (date accessed: 01.04.2021).
20. *Tolkovyj slovar' D. N. Ushakova* – Explanatory dictionary of D. N. Ushakov. Available at: <https://ushakov-dictionary.ru/> (date accessed: 30.04.2021).
21. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024". Available at: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (date accessed: 11.05.2021) (in Russ.).
22. Federal Law of the Russian Federation No. 273-FZ dated 29.12.2012 "On Education in the Russian Federation". Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (date accessed: 05/11/2021) (in Russ.).

Чтение как средство коммуникации в эпоху глобализации

Л. А. Мосунова

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2130-6872. E-mail: lmosunova@hotmail.com

Аннотация. *Проблема и цель.* Исследуется проблема реализации коммуникативной функции чтения в условиях распространения мультимедийных технологий, подчеркиваются изменения в его структуре. Выделяются две тенденции в мотивах чтения современников: прагматизм и развлечение; выдвигается идея общественной необходимости сохранения отношения к чтению как диалогу читателя и автора. Цель статьи – обосновать важность чтения как средства коммуникации в социокультурном пространстве информационного общества, так как лишь данная функция обеспечивает новым поколениям трансляцию общечеловеческих ценностей.

Методология. Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов, позволяющих определить систему умений, которые помогли бы читателю активно взаимодействовать с текстом. Методология исследования строится на основе психологической теории деятельности, теории речевой деятельности и теории чтения, в рамках которых осмыслено различие в способах чтения как коммуникации и чтения как потребления информации.

Результаты. Автором решена проблема определения системы умений, которые позволили бы читателю активно взаимодействовать с текстом. Выявлены качества функционирования коммуникативной стороны чтения у студентов российского вуза. Факты, полученные в результате исследования, подтверждают гипотезу о недостаточной реализации в современном обществе коммуникативной функции чтения. Выделена наиболее актуальная в эпоху глобализации проблема в области чтения: это вопрос мотивации и выстраивания на всех ступенях образования системы обучения чтению как коммуникации.

Заключение. Делается вывод о том, что победить отношение к чтению как к форме потребления информации помогает целенаправленное развитие универсальных навыков чтения. Технологические процессы чтения в современных условиях (понимание, экспликация, применение, идентификация) требуют специальных исследований.

Ключевые слова: коммуникативная функция чтения, структура чтения как деятельности, навыки чтения, понимание текстовой информации, читательские умения, поиск информации, интеграция и интерпретация информации, оценка информации.

Введение. Изменения в обществе и культуре обусловили новый взгляд на чтение как уникальную человеческую деятельность. Коммуникативный аспект этого процесса несомненен: тексты передают разнообразную информацию, в том числе и весьма специфичную. Так, художественные тексты несут информацию особого рода, которая представляет собой эстетически обобщенный человеческий опыт. Такая информация способна воздействовать на личность и порождать индивидуальный смыслообразовательный процесс, а ее трансляция может выполнять одну из важнейших функций искусства – передачу новым поколениям общечеловеческих ценностей [13].

Эта передача осуществляется посредством художественного слова – строительного материала литературного образа. Не случайно Гегель называл слово самым пластичным материалом, непосредственно принадлежащим духу, а действенной силе поэтического слова посвящены древние легенды и мифы: греки рассказывали, что певцы Орфей и Амфион укрощали песнями диких зверей и передвигали деревья и камни; деревья шли за Орфеем в пустыню, чтобы стать там рощами; под песни Амфиона камни сами складывались в городские стены.

Однако эстетическая коммуникация невозможна без участия личностных смыслов: люди воспринимают в произведениях искусства лишь то, что лично им важно, имеет для них смысл. Более того, способность к полноценному художественному восприятию не является элементарной и врожденной, о чем в отношении музыки говорил Б. В. Асафьев – выдающийся музыковед, композитор, педагог, академик: «Как в естествознании нельзя ограничиться прирожденным каждому человеку чувством природы, так и в музыке нельзя базироваться только на врожденных реакциях» [1, с. 30]. Очевидно, что способность к разнообразным видам коммуникации нужно и можно развивать. Навыки чтения, помимо освоения культурного богатства, необходимы для успеха в образовательной и профессиональной деятельности, участия в общественной жизни, саморазвития. Отсюда актуальность взгляда на чтение как средство коммуникации и острота проблемы становления коммуникативной функции чтения в обучении.

Российские и зарубежные ученые в мотивах чтения выделяют две очевидные тенденции: прагматизм и развлечение.

Как отмечает Ю. П. Мелентьева, «исследования последних лет, проведенные в США Book Industry Study Group (Исследовательской группой книжной продукции), Reading Watch observatory, America Online, а также для Европейской Комиссии ЮНЕСКО, показывают, что основные характеристики чтения современного российского читателя вполне сравнимы с аналогичными параметрами чтения в других странах». Сопоставление обнаруживает, что «в структуре чтения российского, как и зарубежного, читателя есть "свободное" и "деловое" чтение; тот или иной тип чтения преобладает в зависимости от возраста и жизненной ситуации читателя». Ученый подчеркивает тенденцию к «преобладанию в круге чтения россиян справочных, утилитарных изданий (пособий по домоводству, садоводству, воспитанию детей и так далее), а также словарей, энциклопедий» [12, с. 67].

Другая тенденция состоит в том, что многие считают легкое, необременительное чтение наиболее естественным способом потребления книжной продукции, а развлечение – единственно приемлемым для современного человека мотивом чтения. Эта тенденция создает трудности для уяснения людьми сущности чтения как способа освоения общечеловеческих смыслов и ценностей или хотя бы для понимания того, что развлечение – это всего лишь одна из возможных функций чтения. Корни привычки к тому или иному типу чтения – в жизненном опыте человека. И прагматичный, и развлекательный тип чтения находят отражение в нашей повседневной жизни и сказываются, в том числе, на уровне образования молодого поколения.

В 2018 г. по результатам международного исследования PISA (Programme for International Student Assessment), в котором приняли участие 70 стран, российские учащиеся по уровню понимания текстов заняли 26-е место. Это один уровень с подростками из Швеции, Дании, Франции, Бельгии, Португалии, Великобритании, Тайваня, США, Испании, Китая, Швейцарии, Латвии, Чехии, Хорватии, Вьетнама – в целом из 15 стран, средний балл которых незначительно отличается от балла России [8]. По данным PISA, лидирует читательская публика Сингапура, Гонконга, Канады, Финляндии, Ирландии. Сравнение с предыдущими PISA показывает, что результаты по чтению не улучшаются или улучшаются незначительно.

Тесты PISA оценивали читательскую компетентность, основываясь на специальных умениях и навыках: 1) находить доступ к информации и извлекать ее; 2) уметь связать и интерпретировать информацию (понять текст и истолковать его своим языком); 3) размышлять о содержании и форме текста и давать им оценку. Проблемы формирования у молодого российского читателя данных умений, а в целом – вкуса к чтению, нуждаются в тщательном изучении.

В российской науке понимание текстовой информации рассматривали такие ученые, как Т. В. Борзова, В. В. Знаков, Л. А. Мосунова и другие. Понимание определяется как способность человека проникнуть в ее значение, смысл и сопоставить этот результат с замыслом автора текста. Такое понимание характеризуется особым состоянием сознания, когда читатель приходит к уверенности, что его выводы являются адекватными форме и содержанию текста [3; 4; 6; 7; 23].

Понимание текстовой информации – это феномен личностный, обусловленный внутренними и внешними факторами, так как зависит не только от индивидуальных способностей, но и от причастности субъекта к различным системам коммуникации. Без этого особого состояния сознания невозможна коммуникация: общение, координация и осмысление действий, воздействие [9; 22]. Понимание – исходный пункт коммуникации, а ее полноценность

зависит от экспликации, то есть способности вербального выражения понятого и прочувствованного в прочитанном тексте. Не случайно в поле зрения исследователей критическое и индуктивное чтение, позволяющее понять суть написанного, раскрыть смысловые связи, выявить идеи автора.

Понимание текстов в процессе чтения зарубежными исследователями рассматривается на основе когнитивного подхода, в аспекте ментальных моделей, репрезентирующих человеку образ мира и служащих поддержанию как локальной, так и глобальной согласованности между людьми [16; 21]. Прагматическую направленность имеют исследования, посвященные разработке разнообразных стратегий понимания дискурса, то есть текстов, включенных в конкретный социокультурный контекст [17; 19; 20]. В рамках теории коммуникации изучались основные процессы понимания прочитанного, восприятия информации. Зарубежные ученые внесли значительный вклад в область формирования *homo legens* [18; 24; 25].

Исходя из анализа проведенных исследований можно сделать вывод, что понимание прочитанного – показатель состоявшейся коммуникации. Данные PISA показали невысокий уровень восприятия текста, что свидетельствует о слабом воплощении в жизнь у молодого поколения коммуникативной функции чтения. Гипотеза исследования состояла в том, что в настоящее время происходит смещение коммуникативной функции чтения в сторону сугубо прагматической функции потребления информации; редуцирование коммуникативной функции меняет саму деятельность чтения, упрощает и профанирует ее. С целью проверки данной гипотезы было проведено исследование содержания и структуры чтения как деятельности, изучено актуальное состояние читательских умений у студентов Вятского государственного университета. Студенты должны были дать ответ на вопрос: «Является ли чтение в современном обществе полноценным средством коммуникации?».

Материалы и методы. Концептуальную основу исследования составили психологическая теория деятельности, теория речевой деятельности (психолингвистика), теория чтения (Д. А. Леонтьев [11], А. А. Леонтьев [10], G. Cavallo и R. Chartier [18], Ю. П. Мелентьева [12], Л. А. Мосунова [13; 22] и другие). Методология включает такие взаимосвязанные понятия, как коммуникация, взаимодействие, диалог. Метод теоретического анализа процесса чтения как коммуникации позволил определить систему умений, которые помогли бы читателю активно взаимодействовать с текстом. Сравнительный метод помог выстроить альтернативную схему чтения как потребления информации. Методом эксперимента были выявлены актуальные читательские умения испытуемых и сделано эмпирическое обобщение о тенденции к снижению способности осмысленного чтения.

Коммуникация трактуется современными учеными как смысловой аспект социального взаимодействия, предполагающий обмен информацией. Исходя из этого, чтению как коммуникации свойственны признаки обмена. Но какой информацией может обмениваться читатель с текстом? Разрешить этот вопрос помогает философская категория взаимодействия, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность. Всякое движение материи вызывает изменение взаимодействующих объектов. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны. Специфическая связь читателя с воспринимаемой текстовой информацией как раз и обуславливает информационный обмен.

Условием эффективной коммуникации и формой человеческого взаимодействия выступает диалог. По определению А. А. Леонтьева, основой диалога является общение, представляющее собой «систему целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей» [9, с. 240].

Теоретический анализ чтения как процесса, деятельности и обобщение взглядов ученых на чтение как диалог автора с читателем (А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Ю. П. Мелентьева, Л. А. Мосунова и другие) позволил выявить его содержание и структуру (см. Рис. 1).

Коммуникация возможна лишь в мысленном диалоге с автором произведения. Чтение как глубинный и продуктивный диалог с автором приводит в движение смысловые структуры личности (ценности, интересы, потребности), тем самым являясь личностно ориентированной, а потому значимой деятельностью. Общение, опосредованное искусством слова, в этом случае отличается порождением новых мотивов, хотя ведущим мотивом остается деятельный интерес к содержанию текста. Равенство психологических позиций в чтении-диалоге заключается в том, что читатель не только ощущает воздействие, но сам стремится к сопереживанию, пониманию позиции автора [10]. Все это в совокупности обуславливает субъектную роль читателя.



Рис. 1. Содержание и структура чтения как диалога читателя с автором

Читатель-субъект никогда не приступает к книге, даже абсолютно неизвестного автора, будучи *tabula rasa*. Он уже интересовался данной темой, размышлял над проблемами, которые будут рассматриваться в книге, в связи с этим у него возникли свои собственные вопросы. Он не пассивное вместилище для слов и мыслей, он читает и понимает, и, получая информацию, реагирует на нее активно и продуктивно. То, что он читает, стимулирует его собственные размышления. У него рождаются новые вопросы, возникают новые идеи.

Чтение для такого читателя представляет собой живой процесс. Все, о чем говорит автор, он читает с интересом и тут же сопоставляет с жизнью. Он не просто приобретает новые знания. На такого читателя книга оказывает определенное влияние, вызывает какие-то изменения. После чтения он (или она) уже чем-то отличается от того человека, каким он был прежде. Конечно, такой тип чтения может превалировать лишь в том случае, если автор предлагает материал, стимулирующий интерес читателя.

Результативный диалог с произведением развивает и обогащает способы осмысления человеком реальности, преобразует систему личностных смыслов. Таким образом обеспечивается изменение читающего субъекта, возникает специфическая связь читателя с воспринимаемой текстовой информацией. Обогащение (или нет) внутреннего мира читателя новыми смыслами позволяет ответить на вопрос: состоялось ли чтение как коммуникация.

Иногда и читатель при общении с автором выбирает роль объекта, занимая отстраненную позицию созерцателя, пассивного потребителя информации, ожидающего, чтобы его увлекли, заинтересовали, не прикладывая для этого встречных усилий. Такой читатель недоступен для контакта, почти не реагирует на сигналы, которые посылает текст. Чтение, как и реальное общение, становится поверхностным, нетворческим. В этом случае оно не приобретает качества диалога и остается монологическим.

В рамках исследовательской задачи изучается актуальное противоречие: чтение утрачивает признаки коммуникации (не является осмысленным), тогда как по требованию ФГОС именно смысловое чтение как универсальное учебное действие является итогом основного общего образования. И по стандартам высшего образования у современного читателя востребована система универсальных действий: находить источник и извлекать из него информацию, интегрировать и интерпретировать ее, осмысливать и оценивать содержание и форму текста.

Данные умения в настоящее время необходимы для отбора наиболее информативных признаков текста, а также для различения естественных и искусственных текстов, поскольку их автоматическая генерация – одна из самых горячих сфер в современной науке, непосредственно связанная с проблемой истинности информации. Активное развитие таких форм книги, авторами которых являются не писатели в обычном смысле слова, а читатели (видеоблоги, блоги, страницы в соцсетях и тому подобное), делает остроактуальной задачу повышения информационной культуры и создателей, и потребителей этих ресурсов. Именно навыки смыслового чтения и смыслового понимания информации помогают авторам и читателям не утонуть в океане информационного мусора. Поэтому сегодня информационная культура не ограничивается овладением информационными технологиями (это лишь ее

частный случай), а состоит, прежде всего, в развитии смыслового понимания информации (смыслового чтения, если речь идет о текстовой информации).

Результаты исследования. Исследование (2016–2019 гг.) признаков чтения как средства коммуникации среди студентов ВятГУ, изучающих издательское дело, филологию, журналистику (всего 118 человек), показало, что 98 % учащихся обладают умением находить текстовую информацию и извлекать ее, выбирать искомое сообщение. Технологии поиска информации отличаются в зависимости от носителя. Так, печатные тексты читатель видит непосредственно, а при поиске электронной информации нужно обращаться к гиперсвязям. В результате эксперимента поиск печатных и электронных текстов (независимо от формата) у большинства студентов ВятГУ затруднений не вызвал.

Вместе с тем 2 % испытуемых не смогли найти нужную информацию, показав отрицательный результат, что ставит под сомнение саму возможность получения полноценного высшего образования (Рис. 2).

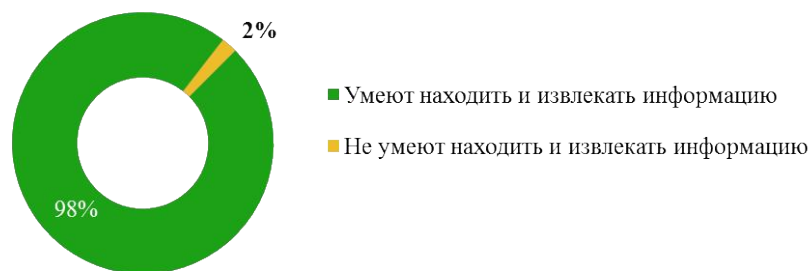


Рис. 2. Результат анализа умения поиска информации

В чтении как эффективном средстве обучения можно выделить следующие операции: извлечение основных тем (смысловых меток, смысловых вех), буквальное толкование, беглое чтение, обобщение информации и формулирование выводов. В процессе критического чтения происходит изучение сложных и разнообразных текстов, смысловая переработка информации, которая знакомит читателя с новыми фактами, событиями, учит его делать выводы из прочитанного. В целом овладение базовыми операциями развивает навыки и умения критического мышления.

Анализ материалов исследования в ВятГУ показал, что недостаточно сформированные базовые навыки отрицательно сказываются на обработке студентами текста на более сложном уровне.

В эксперименте специально предлагалось чтение различных текстов: проверялась способность студентов к интерпретации и обобщению информации из нескольких отличающихся источников. В итоге 33 % учащихся показали умение не теряться в содержании текста, понимать его целостный смысл, выделять главные и второстепенные элементы (структурировать его). Они смогли установить взаимосвязь описанных явлений, событий, процессов, суммировать их и обобщить главную идею. 67 % студентов затруднялись интерпретировать текст, определять статус содержания, преобразовывать его, переносить информацию на другие ситуации. Иными словами, они не обладают умением вписывать новую информацию в жизненный и культурный контекст (Рис. 3).

Тем не менее связывание единиц информации и их истолкование необходимы для более глубокого, полного и детализированного понимания прочитанного. Не случайно Концепция читательской грамотности 2018 г. для оценки базовых читательских умений включает такие понятия, как «смысловое чтение», «определение основной темы», «формулирование выводов».

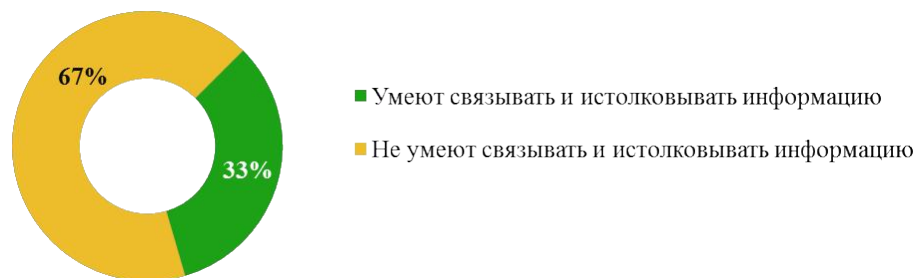


Рис. 3. Результат анализа умения интерпретации информации

В эксперименте также испытывалась способность студентов ориентироваться в информационных потоках и справляться с вновь появившимися требованиями. Экспериментальные тексты были связаны с оценкой применения информации в Интернете, в частности, распознаванием достоверных сайтов и онлайн-документов. Оказалось, что оценочное определение содержания и формы текста является наиболее сложным читательским действием. Оценить прочитанное, сформулировать свою позицию по отношению к новой информации, глубоко осмыслить текст способны только 10 %. 90 % студентов затруднились высказать свое отношение к прочитанному и не смогли ответить на вопрос: «Что значит эта информация лично для тебя?» (Рис. 4).

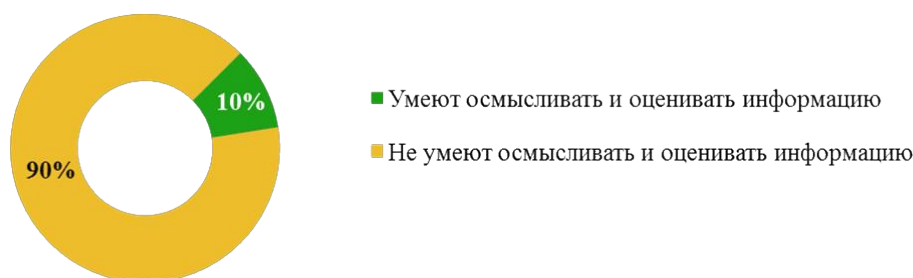


Рис. 4. Результат анализа умения оценки прочитанного

Таким образом, в результате проведенного исследования удалось выявить сформированность у студентов коммуникативных умений чтения: находить в тексте и извлекать из него нужную информацию; ориентироваться в содержании текста, структурировать его, понимать его целостный смысл; устанавливать взаимосвязь описанных событий, явлений, процессов; интерпретировать и преобразовывать текст, переносить смысл на другие области жизни, в другие ситуации; критически оценивать содержание и форму текста.

Обсуждение результатов. Чтение как коммуникация по своей сути является процессом осмысления информации: именно коммуникация соединяет объективное значение новой информации и субъективный внутренний мир индивида, информацию внутри него. Появляющаяся в процессе обработки информации связь с личностным опытом порождает личностный смысл, обогащает личность. Факты, полученные в результате исследования, подтверждают гипотезу о недостаточной реализации в современном обществе коммуникативной функции чтения.

Данная проблема обусловлена объективными обстоятельствами.

1. Изменение способов получения и использования информации, структуры ее носителя, психологии чтения [18].

2. Распространение цифровых технологий, породившее возникновение новых стратегий чтения [12]. Например, достаточно сравнить процедуру чтения свитка или кодекса, или чтения с экрана.

3. Существенные изменения в сложившихся представлениях о книге и чтении, вызванные визуализацией культуры и ростом возможностей досугового времяпрепровождения [5; 14; 15].

По мнению философов, эти объективные обстоятельства усиливают разрыв между двумя типами сознания: «технократическим» и «гуманитарным». В эпоху глобализации интенсивное материальное потребление способствует развитию «технократического» сознания, отличающегося утилитарностью и прагматизмом, направленного на решение сугубо практических задач [2; 11].

Под влиянием технологических инноваций и интенсивного материального потребления происходит трансформация по отношению к чтению – оно также становится «потребительским» [12, с. 342–346], порождает объектную позицию читателя, препятствующую эффективной коммуникации. Отсюда – установка на чтение исключительно как на отдых и развлечение; выбор книг под влиянием рекламы; некритическое потребление всего, что предлагается автором; отсутствие подлинного диалога с произведением.

Таким образом, осмысление результатов исследования привело к построению структуры чтения как потребления информации, позволило определить признаки чтения как «потребления» (см. Рис. 5).



Рис. 5. Содержание и структура чтения как потребления информации

Люди, ориентированные на «потребительское» чтение, могут читать текст, воспринимать слова, понимать логическое построение фраз и их смысл и в лучшем случае дословно пересказать то, что говорит автор. Содержание книги не становится частью их собственного смыслового мира, не расширяет и не обогащает его. Вместо этого такие читатели все прочитанное в книге просто фиксируют в виде отдельных мыслей или фактов в своей памяти и сохраняют их. Между читателем и содержанием книги не устанавливается никакой связи, они остаются чуждыми друг другу, разве что читатель становится обладателем некой коллекции чужих высказываний, сформулированных автором.

Исследование привело к выводу, что главным для различения двух типов чтения является способ устанавливаемой читателем связи с произведением.

При чтении по принципу потребления такая связь чисто механическая (связь между двумя последовательными словами) или чисто логическая (связь между противоположными или пересекающимися понятиями). Чтение по принципу диалога представляет собой активное понимание слов, мыслей, художественных образов. Конкретный факт, который нужно понять, соединяется со множеством других связанных с ним фактов. В этом случае устанавливаются не механические или чисто логические связи, а связи живые. Одна мысль связывается с другой в результате продуктивного акта мышления (или чувствования), которое мобилизуется в поиске смысла.

Наряду с объективными причинами недостаточной реализации коммуникативной функции чтения существуют и субъективные: редкое обращение к чтению как к способу освоения общечеловеческих смыслов и ценностей; неготовность молодого поколения прилагать серьезные усилия для понимания текстов. Как видим, прогнозы малооптимистичные. В перспективе вероятны замедление процессов саморазвития и личностного роста; консервация инфантильных, примитивных структур сознания; возрастание неспособности к осмысленному восприятию информации.

Заключение. Исследование наметило вопросы, определившие новые задачи. Наиболее актуальные из них в эпоху глобализации – вопросы мотивации и выстраивания на всех ступенях образования системы обучения чтению как коммуникации. Технологические процессы чтения в современных условиях (понимание, экспликация, применение, идентификация) требуют специальных исследований. Мотивом чтения для современника является предмет поиска смежных дисциплин: психологии, дидактики, социологии и других.

Отметим также, что целенаправленное развитие универсальных навыков чтения поможет преодолеть отношение к чтению как потреблению информации.

Список литературы

1. Асафьев Б. В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Вопросы музыки в школе. Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. 284 с.
2. Баранов С. Т. Технократическое мышление: мифы и реальность // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. Новосибирск : Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга», 2014. № 38. С. 43–48.

3. Борзова Т. В. Психология понимания в обучении студентов вуза : монография. Хабаровск : ДВГГУ, 2014. 280 с.
4. Борзова Т. В., Мосунова Л. А. Условия развития смыслового понимания информации в процессе обучения // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 1. С. 7–24. URL: <http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/07borzova1-20z.pdf>.
5. Бусыгина Ю. А., Мосунова Л. А. Мотивы чтения комиксов как фактор визуализации культуры // Общество. Наука. Инновации. Т. 3. Гуманитарные и социальные науки. Киров : Науч. изд-во ВятГУ, 2019. С. 114–122.
6. Знаков В. В. Три типа детерминации понимания // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 16–27. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44434377>.
7. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 308 с. DOI: <https://10.38098/mng.2021.12.48.001>
8. Исследование PISA-2018 : материалы. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 13.01.2021).
9. Леонтьев А. А. Психология общения. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Смысл, 1997. 365 с.
10. Леонтьев Д. А. В поисках основы личности. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / А. Ж. Аверина и др.; под ред. Д. А. Леонтьева. М., Смысл, 2011. С. 12–41.
11. Макеев С. В. Концепции технократизма: историко-философский анализ. М. : Изд-во МГОУ, 2008. 254 с.
12. Мелентьева Ю. П. Чтение: явление, процесс, деятельность / отделение историко-филол. наук РАН; науч. совет РАН «История мировой культуры». М. : Наука, 2010. 182 с. URL: <http://www.vmo.rgub.ru/navigator/recommended/melentjeva.php>.
13. Мосунова Л. А. Трансформация чтения в эпоху глобализации // Педагогика Культуры: Общественный научно-просветительский журнал. URL: <https://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/kultura-chteniya-bibliotechno-prosvetitelskaya-deyatelnost/mosunova-l-a-transformatsiya-chteniya-v-epokhu-globalizatsii>.
14. Мосунова Л. А. Чтение как потребление // Берковские чтения-2019. Книжная культура в контексте международных контактов : мат. V Международной науч. конф., Пинск, 29–30 мая 2019 г. / сост.: Л. А. Авгуль, Д. Н. Бакун. Минск : ЦНБ НАН Беларуси; М. : ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2019. 630 с. С. 342–346.
15. Современное издательское дело: новое в теории и практике : коллективная монография / науч. ред. Л. А. Мосунова. Киров : Изд-во «Радуга-ИРЕСС», 2015. 154 с.
16. Albrecht J. E., Jason E. A., Edward J. O'Brien Updating a Mental Model: Maintaining both Local and Global Coherence // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1993. Vol. 19. № 5. Pp. 1061–1070.
17. Arthur C., Graesser A., Keith K., Rolf A. Discourse Comprehension // Annual Review of Psychology. 1997. Vol. 48. Pp. 163–189.
18. Cavallo G., Chartier R. A History of Reading in the West. Univ. of Massachusetts press, 2003. 488 p.
19. Clark H. C. Arenas of Language Use. Chicago : University of Chicago Press [Stanford, Calif.], Center for the Study of Language and Information, 1992. 419 p.
20. Van T. A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension // New York : Academic Press, 1983. 418 p.
21. Johnson Laird P. N. Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 513 p.
22. Mosunova L. A. The Formation of the Information Culture of Students in the System of Electronic Education: A Theoretical and Experimental Study // Scientific and Technical Information Processing. 2018. Vol. 45. No. 3. Pp. 128–134. DOI: <https://link.springer.com/article/10.3103/S0147688218030036>
23. Mosunova L. A. Theoretical approaches to defining the concept of the «perception of the meaning of information» // Scientific and Technical Information Processing. 2017. Vol. 44. Is. 3. Pp. 175–183. DOI: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>
24. Richard C., Anderson P., Pearson D. A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension : Handbook of Reading Research / ed. by P. David Pearson. New York, 1984. Pp. 255–291.
25. Schnotz W., Dutke S. Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenen-verarbeitung anhand multipler Informationsquellen: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000 / Ulrich Schiefele [et al.]. Wiesbaden, 2004. S. 61–100.

Reading as a means of communication in the era of globalization

L. A. Mosunova

Doctor of Psychological Sciences, associate professor, professor of the Department of Journalism and Integrated Communications, Vyatka State University. Russia, Kirov.
ORCID: 0000-0002-2130-6872. E-mail: lmosunova@hotmail.com

Abstract. The problem and the goal. The problem of the implementation of the communicative function of reading in the conditions of the spread of multimedia technologies is investigated, changes in its structure are emphasized. There are two trends in the motives of reading contemporaries: pragmatism and entertainment; the idea of the social need to preserve the attitude to reading as a dialogue between the reader and the author is put forward. The purpose of the article is to substantiate the importance of reading as a means of communication in the socio-cultural space of the information society, since only this function provides new generations with the transmission of universal values.

Methodology. The study was conducted on the basis of a set of theoretical approaches and empirical methods that allow us to determine a system of skills that would help the reader to actively interact with the text. The research methodology is based on the psychological theory of activity, the theory of speech activity and the theory of reading, within which the difference in the ways of reading as communication and reading as information consumption is understood.

Results. The author solved the problem of defining a system of skills that would allow the reader to actively interact with the text. The quality of functioning of the communicative side of reading among students of the Russian university is revealed. The facts obtained as a result of the study confirm the hypothesis of insufficient implementation of the communicative function of reading in modern society. The most urgent problem in the era of globalization in the field of reading is highlighted: This is a question of motivation and building a system of teaching reading as communication at all levels of education.

Conclusion. It is concluded that the purposeful development of universal reading skills helps to overcome the attitude to reading as a form of information consumption. Technological processes of reading in modern conditions (understanding, explication, application, identification) require special research.

Keywords: communicative function of reading, structure of reading as an activity, reading skills, understanding of textual information, reading skills, information search, integration and interpretation of information, information evaluation.

References

1. Asaf'ev B. V. *Muzyka v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole* [Music in a modern comprehensive school] // *Voprosy muzyki v shkole* – Questions of music in school. L. Brockhaus-Efron. 1926. 284 p.
2. Baranov S. T. *Tekhnokraticeskoe myshlenie: mify i real'nost'* [Technocratic thinking: myths and reality] // *Aktual'nye voprosy obshchestvennykh nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya* – Actual issues of social sciences: sociology, political science, philosophy, history. Novosibirsk. Association of Researchers "Siberian Academic Book". 2014. No. 38. Pp. 43–48.
3. Borzova T. V. *Psihologiya ponimaniya v obuchenii studentov vuza : monografiya* [Psychology of understanding in teaching university students : monograph]. Khabarovsk. DVGGU. 2014. 280 p.
4. Borzova T. V., Mosunova L. A. *Usloviya razvitiya smyslovogo ponimaniya informacii v processe obucheniya* [Conditions for the development of semantic understanding of information in the learning process] // *Science for Education Today* – Science for Education Today. 2020. VOL. 10. No. 1. Pp. 7–24. Available at: <http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/07borzova1-20z.pdf>.
5. Busygina Yu. A., Mosunova L. A. *Motivy chteniya komiksov kak faktor vizualizacii kul'tury* [Motives of reading comics as a factor of visualization of culture] // *Obshchestvo. Nauka. Innovacii. T. 3. Gumanitarnye i social'nye nauki* – Society. The science. Innovations. Vol. 3. Humanities and Social Sciences. Kirov. VyatSU Scientific Publishing House. 2019. Pp. 114–122.
6. Znakov V. V. *Tri tipa determinacii ponimaniya* [Three types of understanding determination] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 2020. No. 4. Pp. 16–27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44434377>.
7. Znakov V. V. *Psihologiya vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovanij ponimaniya. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Psychology of the possible: A new direction of understanding research. 2nd edition, corr. and add.] M. Publishing House "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", 2021. 308 p. DOI: <https://10.38098/mng.2021.12.48.001>.
8. *Issledovanie PISA-2018 : materialy* – PISA-2018 study : materials. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (date accessed: 13.01.2021).
9. Leont'ev A. A. *Psihologiya obshcheniya. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Psychology of communication. 2nd edition, corr. and add.] M. Smysl (Sense). 1997. 365 p.
10. Leont'ev D. A. *V poiskah osnovy lichnosti. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu* [In search of the basis of personality. New guidelines for understanding personality

in psychology: from the necessary to the possible] // *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika* – Personal potential: structure and diagnostics / A. J. Averina et al.; ed. by D. A. Leontiev. M. Smysl (Sense). 2011. Pp. 12–41.

11. *Makeev S. V. Konceptii tekhnokratizma: istoriko-filosofskij analiz* [Concepts of technocracy: historical and philosophical analysis]. M. Publishing House of Moscow State University. 2008. 254 p.

12. *Melent'eva Yu. P. Chtenie: yavlenie, process, deyatel'nost'* [Reading: phenomenon, process, activity] / Department of Historical and Philological Sciences of the Russian Academy of Sciences; scientific. Council of the Russian Academy of Sciences "History of World Culture". M. Nauka (Science). 2010. 182 p. Available at: <http://www.vmo.rgub.ru/navigator/recommended/melentjeva.php>.

13. *Mosunova L. A. Transformaciya chteniya v epohu globalizacii* [Transformation of reading in the era of globalization] // *Pedagogika Kul'tury: Obshchestvennyj nauchno-prosvetitel'skij zhurnal* – Pedagogy of Culture: A public scientific and educational journal. Available at: <https://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/kultura-chteniya-bibliotechno-prosvetitel'skaya-deyatelnost/mosunova-l-a-transformatsiya-chteniya-v-epokhu-globalizatsii>.

14. *Mosunova L. A. Chtenie kak potreblenie* [Reading as consumption] // *Berkovskie chteniya-2019. Knizhnaya kul'tura v kontekste mezhdunarodnyh kontaktov : mat. V Mezhdunarodnoj nauch. konf., Pinsk, 29–30 maya 2019 g.* – Berkov readings-2019. Book culture in the context of international contacts : mat. V International Scientific Conference, Pinsk, May 29-30, 2019 / comp.: L. A. Augul, D. N. Bakun. Minsk. Central National Library of the National Academy of Sciences of Belarus; M. FSB SIC "Science" of the Russian Academy of Sciences, 2019. 630 p. Pp. 342–346.

15. *Sovremennoe izdatel'skoe delo: novoe v teorii i praktike : kollektivnaya monografiya* – Modern publishing: new in theory and practice : a collective monograph / scient. ed. by L. A. Mosunov. Kirov. Raduga-PRESS Publishing House. 2015. 154 p.

16. *Albrecht J. E., Jason E. A., Edward J. O'Brien* Updating a Mental Model: Maintaining both Local and Global Coherence // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1993. Vol. 19. No. 5. Pp. 1061–1070.

17. *Arthur C., Graesser A., Keith K., Rolf A.* Discourse Comprehension // *Annual Review of Psychology*. 1997. Vol. 48. Pp. 163–189.

18. *Cavallo G., Chartier R.* A History of Reading in the West. Univ. of Massachusetts press, 2003. 488 p.

19. *Clark H. C.* Arenas of Language Use. Chicago : University of Chicago Press [Stanford, Calif.], Center for the Study of Language and Information, 1992. 419 p.

20. *Van T. A., Kintsch W.* Strategies of discourse comprehension // New York : Academic Press, 1983. 418 p.

21. *Johnson Laird P. N.* Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 513 p.

22. *Mosunova L. A.* The Formation of the Information Culture of Students in the System of Electronic Education: A Theoretical and Experimental Study // *Scientific and Technical Information Processing*. 2018. Vol. 45. No. 3. Pp. 128–134. DOI: <https://link.springer.com/article/10.3103/S0147688218030036>

23. *Mosunova L. A.* Theoretical approaches to defining the concept of the “perception of the meaning of information” // *Scientific and Technical Information Processing*. 2017. Vol. 44. Is. 3. Pp. 175–183. DOI: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>

24. *Richard C., Anderson P., Pearson D.* A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension : *Handbook of Reading Research* / ed. by P. David Pearson. New York, 1984. Pp. 255–291.

25. *Schnitz W., Dutke S.* Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA-2000 / Ulrich Schiefele [et al.]. Wiesbaden, 2004. S. 61–100.

Особенности межличностных отношений и эмоциональных переживаний в супружеских парах в зависимости от стажа семейной жизни

Е. Лосый¹, Л. Синицару²

¹кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии,
Кишиневский государственный педагогический университет.

Молдова, г. Кишинев. E-mail: lenadonica@yahoo.com

²кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Кишиневский государственный педагогический университет.

Молдова, г. Кишинев. E-mail: larisasinitaru52@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию межличностных отношений в современных супружеских парах. Актуальность исследования обусловлена тем, что изучение супружеских отношений позволяет выявить как негативные тенденции в развитии современной семьи, так и эффективность межличностных отношений между супругами.

Целью статьи является рассмотрение особенностей межличностных отношений и эмоциональных переживаний в супружеских парах на разных этапах их семейной жизни.

В теоретической части статьи обосновывается взаимосвязь межличностных отношений и эмоциональных переживаний в супружеской паре.

Описываются результаты исследования, полученные с применением методик: «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (модификация Л. Н. Собчик); «Предпочитаемые переживания» Б. И. Додонова; «Склонность к воспроизводству неотреагированных переживаний» В. В. Бойко. В исследовании приняли участие 33 супружеские пары (66 испытуемых) со стажем супружеской жизни от одного до десяти лет.

Выявлено существование связи между уровнем неотреагированных переживаний и доминированием партнера. Обозначен кризисный период в межличностных отношениях (от трех до шести лет), когда между супругами преобладает доминирование, а дружелюбие отсутствует. В период совместной жизни от шести до десяти лет наблюдается тенденция установления между супругами эмоциональной стабильности. Представлена динамика позиций «доминирования» и «дружелюбия».

В заключении описаны исследовательские возможности с учетом результатов проведенного исследования.

Ключевые слова: межличностные отношения, супружеская пара, стаж семейной жизни, доминирование, дружелюбие, неотреагированные эмоциональные переживания.

Интерес психологической науки к изучению межличностных отношений в современных супружеских парах вызван целым рядом негативных тенденций в развитии института семьи. Это и нестабильность браков, и возрастание количества разводов, появление как нормы неполных семей, разрушение сложившихся семейных нравственно-этических норм и традиций. Все перечисленное отрицательно сказывается на общественной и личностной ценности семьи.

Сегодня взаимоотношения между супругами, как отмечает Е. И. Николаева, все чаще обусловлены влиянием материальных потребностей партнеров, которые, занимая главенствующую позицию в их мотивационной направленности, могут создавать условия как для деформации личностной сферы супругов, так и их отношений в целом [12, с. 95]. В связи с этим многие супружеские пары, по мнению М. А. Падун, находятся в зоне риска, когда во взаимодействии супругов возникает целый ряд отрицательных эмоциональных состояний, настроений и переживаний [13].

Изучение эмоциональных переживаний в супружеских отношениях на современном этапе развития семьи, на наш взгляд, представляется особенно актуальным, так как оно позволяет изучить как современные негативные тенденции в развитии семьи, так и эффективность межличностных отношений между супругами.

Межличностные отношения разные авторы определяют по-разному. Я. Л. Коломинский определяет их через понятие «взаимоотношения», в которых всегда сохраняется возмож-

ность взаимности и личного отношения со стороны партнера [8, с. 7]. Межличностные отношения по мнению С. Л. Рубинштейна представляют собой более или менее устойчивые отношения между людьми, которые основаны на личном знании субъектов друг друга. По мнению автора, отношение к людям показывает, к каким отношениям человек стремится, какие отношения он способен устанавливать [14, с. 639].

Термин «межличностные» указывает не только на то, что объектом отношения выступает другая личность, но и на взаимную направленность отношений, которая, в свою очередь, предполагает открытость, осознанность, отказ от социальных и ролевых стереотипов, традиций, защит. А это означает то, что отношения формируются самим человеком и возможны только при осуществлении личной работы по их созданию [1; 4; 7].

Эффективность межличностных отношений оценивается эмоциональным компонентом, который включает в себя положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при взаимодействии с другими людьми [3; 7; 14].

Межличностные отношения, в частности в супружеской паре, определяются как «близкие отношения». В близких отношениях доминируют внутренние личностные факторы, а основную роль играют чувства и близость. Они строятся благодаря взаимной симпатии и любви, эмоциональной привязанности и доверчивости [5; 7; 10].

Совместная жизнь и деятельность, как отмечает Е. И. Николаева, обязывают людей координировать усилия между собой, согласовывать образы «Я – Он» для создания благополучных отношений [12, с. 97].

Содержание межличностных супружеских отношений задают такие параметры как: степень психологической близости между партнерами, оценка отношений, позиция партнеров (равенство, зависимость или доминирование) [9; 10; 18].

Для выявления качественных особенностей в развитии межличностных отношений супругов важно, как отмечают многие авторы, что отношения в супружестве претерпевают определенные изменения, имеют динамику, ритм в зависимости от стажа семейной жизни. Каждые несколько лет начинается новая фаза, наполненная своим проблемным содержанием [5; 9; 10; 12].

Отношения в супружеской паре можно определить, по словам С. Л. Рубинштейна, как взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте. Переживания, которые возникают в ходе этих длительных контактов, претерпевают изменения, откладываящие отпечаток на характер межличностных отношений [14, с. 632].

Супруги, внутренне переживая свои отношения, должны захотеть понять ход своих переживаний и через их осознание разрешить возникшую в отношениях проблемную ситуацию [7; 13].

Изучение межличностных отношений супругов и их эмоциональных переживаний, с точки зрения целого ряда авторов, становится возможным в связи с тем, что единицей анализа их отношений выступает именно чувство, которое является устойчивым эмоциональным отношением одного субъекта к другому [9; 10; 11; 12; 14].

В своей работе мы попытались рассмотреть особенности межличностных отношений и эмоциональных переживаний в супружеских парах на разных этапах их семейной жизни.

Были выдвинуты следующие гипотезы: 1. Существует связь между типом межличностных отношений и процессом эмоциональных переживаний в супружеской паре; 2. Существует определенная динамика в межличностных отношениях супружеских пар и предпочитаемыми переживаниями этих отношений в зависимости от стажа семейной жизни.

Методы исследования. Подтверждение выдвинутых гипотез осуществлялось с помощью следующих методов.

Эмпирические: психодиагностические методики.

С целью диагностирования преобладающего типа взаимоотношений в супружеских парах была использована «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири (модификация Л. Н. Собчик) [15].

С помощью методики «Предпочитаемые переживания» Б. И. Додонова [6] выявлялись предпочитаемые эмоциональные переживания в каждой супружеской паре.

С целью определения склонности к воспроизводству неотреагированных переживаний использовалась методика В. В. Бойко [2].

Статистические: корреляционный анализ по установлению связи между типом межличностных отношений и процессом эмоциональных переживаний в супружеской паре про-

водился с использованием r_s -коэффициента ранговой корреляции Спирмена; анализ по установлению определенной динамики в межличностных отношениях супружеской пары и предпочитаемыми переживаниями этих отношений в зависимости от стажа семейной жизни проводился с использованием критерия Краскела – Уоллиса; для выявления конкретных групп, между которыми существуют значимые различия в зависимости от стажа их супружеской жизни и гендерных различий, был также применен критерий Краскела – Уоллиса.

Исследование было проведено в 2020 г. в г. Кишиневе Республики Молдова. Выборку составили 33 супружеские пары (66 испытуемых) со стажем брака от одного года до десяти лет, которые являются жителями г. Кишинева.

Результаты исследования. Исследование проводилось в нескольких направлениях. В рамках каждого направления отслеживались общие показатели, показатели в зависимости от стажа супружеской жизни и гендерный аспект.

Диагностировался преобладающий тип взаимоотношений в супружеских парах с применением «Методики диагностики межличностных отношений» Т. Лири (модификация Л. Н. Собчик) [15].

Обработка полученных данных проводилась по основным шкалам методики. Степень выраженности отношений доминирования и дружелюбия определялась с помощью анализа показателей по каждой из восьми коммуникативно-характерологических тенденций с учетом степени ее выраженности у каждого испытуемого.

Таблица 1

Выраженность преобладающего типа отношения в супружеских парах

Степень выраженности отношений	Тип отношения			
	Доминирование		Дружелюбие	
	Кол-во респондентов	%	Кол-во респондентов	%
Адаптивная	20	30,3	15	22,7
Промежуточная	12	18,2	10	15,2
Деадаптивная	34	51,5	41	62,1

По степени выраженности доминирования и дружелюбия из трех групп самой результативной оказалась третья группа испытуемых, в которой высокие показатели по дружелюбию – 41 испытуемый (62,1 %) и доминированию – 34 испытуемых (51,5 %). Высокие показатели дружелюбия свидетельствуют о дезадаптивности данной черты характера: испытуемые либо чрезмерно жертвенны, либо, наоборот, отличаются высокой конкурентоспособностью. Доминирование на высоком уровне характеризует испытуемых с позиции авторитарности, эгоистичности и подозрительности.

Первую группу составили испытуемые с менее высокими показателями: доминирование – 20 испытуемых (30,3 %), дружелюбие – 15 испытуемых (22,7 %). Для них характерна адаптивная форма выраженности доминирования и дружелюбия, позволяющая доверительно взаимодействовать друг с другом, без агрессии и подчинения.

Вторая группа по степени выраженности доминирования – 12 испытуемых (18,2 %) и дружелюбия – 10 испытуемых (15,2 %) – промежуточная.

Таблица 2

Преобладающий тип отношения в зависимости от стажа супружеской жизни

Тип отношения	Стаж брака					
	От 1 до 3 лет		От 3 до 6 лет		От 6 до 10 лет	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Доминирование	14	63,6	19	86,4	10	45,5
Дружелюбие	8	36,4	3	13,6	12	54,5

Анализ показывает, что доминирование как тип отношения значительно преобладает в двух группах по стажу супружеской жизни: от одного года до трех лет – 63,6 % испытуемых в сравнении с дружелюбием – 36,4 % испытуемых; и от трех до шести лет – 86,4 % испытуемых в сравнении с 13,6 % испытуемых.

Ситуация в отношениях между супругами меняется в группе испытуемых со стажем брака от шести до десяти лет, в которой показатели по дружелюбию (54,5 % испытуемых) выше, чем по доминированию (45,5 %).

Таким образом, самый кризисный период в становлении отношений – период от трех до шести лет, когда между супругами преобладает доминирование, а дружелюбие снижено.

Таблица 3

Преобладающий тип отношения с учетом гендерного признака и стажа брака

Тип отношения	Стаж брака					
	От 1 до 3 лет		От 3 до 6 лет		От 6 до 10 лет	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Доминирование	54,5 %	81,8 %	63,6 %	72,7 %	72,7 %	18,2 %
Дружелюбие	45,5 %	18,2 %	36,4 %	27,3 %	27,3 %	81,8 %

Мы видим, что позиция доминирования свойственна в большей степени мужчинам, чем женщинам: от одного года до трех лет доминирование у мужчин – 81,8 % испытуемых, а у женщин – 54,5 % испытуемых; от трех до шести лет доминирование у мужчин – 72,7 %, у женщин – 63,6 %.

Позиция дружелюбия у женщин в сравнении с мужчинами в этих группах супружества, наоборот, преобладает: от одного года до трех лет дружелюбных женщин – 45,5 %, а мужчин – 18,2 %. От трех до шести лет: женщин – 36,4 % испытуемых, а мужчин – 27,3 % испытуемых.

Интересен тот факт, что в этих двух группах с учетом стажа в браке прослеживается динамика уменьшения позиции доминирования со стороны мужчин – с 81,8 % испытуемых до 72,7 % испытуемых и динамика увеличения позиции доминирования со стороны женщин – с 54,5 % до 63,6 % испытуемых.

С учетом всех трех этапов супружества наблюдается явная динамика по доминированию и дружелюбию как у женщин, так и у мужчин.

По позиции доминирования имеет место: 1) Увеличение доминирования у женщин: с 54,5 % испытуемых (1-й этап супружества), 63,6 % (2-й этап), до 72,7 % испытуемых женщин (3-й этап); 2) Уменьшение доминирования у мужчин: с 81,8 % испытуемых (1-й этап), 72,7 % (2-й этап), до 18,2 % испытуемых мужчин (3-й этап).

По позиции дружелюбия наблюдается: 1) Уменьшение позиции дружелюбия у женщин: 45,5 % (1-й этап супружества), 36,4 % (2-й этап), 27,3 % женщин (3-й этап); 2) Усиление позиции дружелюбия у мужчин более чем в четыре раза: 18,2 % испытуемых (1-й этап), 81,8 % испытуемых (3-й этап).

Предпочитаемые эмоциональные переживания в супружеской паре исследовались с помощью методики «Предпочитаемые переживания» Б. И. Додонова [8].

Таблица 4

Соотношение предпочитаемых переживаний у испытуемых

Испытуемые	Переживания									
	Альтруистические	Коммуникативные	Глорические	Практические	Пугнические	Романтические	Гностические	Эстетические	Гедонистические	Акquisитивные
Кол-во	15	4	1	10	-	18	4	7	7	-
%	22,7	6,1	1,5	15,2	-	27,2	6,1	10,6	10,6	-

Мы видим, что большинство испытуемых переживают состояния, связанные с чем-либо необыкновенным и таинственным – потребность в романтических переживаниях (27,2 % испытуемых). Они испытывают также потребность оказывать содействие, помощь, покровительство другим людям – альтруистические переживания (22,7 % испытуемых).

Успешность или не успешность в какой-либо деятельности (как практические переживания) наблюдаются у десяти человек (15,2 %).

В меньшей степени нашим испытуемым свойственны гедонистические и эстетические переживания, которые находятся на одинаковой позиции – по семь испытуемых (10,6 %).

Потребности, которые характеризуют испытуемых как социально зрелых личностей представлены, к сожалению, очень слабо. Так, потребность в коммуникативных переживани-

ях и потребность в гностических переживаниях – по четыре испытуемых (6,1 %), потребность в глорических переживаниях – лишь у одного человека (1,5 %).

Следует отметить, что потребность в переживании острых ощущений (пугнические переживания) и потребность в переживании удовлетворения от накопительства (акзигитивные переживания) в данной выборке отсутствуют.

Таблица 5

Соотношение предпочитаемых эмоциональных переживаний с учетом стажа брака испытуемых, %

Стаж брака	Переживания									
	Альтруистические	Коммуникативные	Глорические	Праксические	Пугнические	Романтические	Гностические	Эстетические	Гедонистические	Акзигитивные
От 1 до 3 лет	40,9	9,1	4,5	-	-	22,8	4,5	-	18,2	-
От 3 до 6 лет	9,1	4,5	-	40,9	-	22,9	4,5	13,6	4,5	-
От 6 до 10 лет	18,2	4,5	-	4,5	-	36,4	9,1	18,2	9,1	-

В период брака от одного года до трех лет наиболее предпочитаемые альтруистические переживания – 40,9 % испытуемых, романтические – 22,8 % испытуемых и гедонистические переживания – 18,2 %.

Слабо представлены в этом периоде коммуникативные переживания – 9,1 % испытуемых, глорические (потребность в самоутверждении) и гностические (потребность в познании нового) – по 4,5 % испытуемых.

Полностью отсутствуют праксические, эстетические и акзигитивные эмоциональные переживания.

В период супружеской жизни от трех до шести лет в большей степени представлены праксические переживания – 40,9 % испытуемых, которые отсутствовали у испытуемых (от одного года до трех лет).

Романтические переживания продемонстрировали 22,9 % испытуемых. Эстетические переживания, которые не были выявлены у испытуемых (от одного года до трех лет), на данном этапе у 13,6 % испытуемых.

В меньшей степени испытуемым свойственны альтруистические переживания – 9,1 % испытуемых, в сравнении с 40,9 % испытуемых (от одного года до трех лет) и 18,2 % (от шести до десяти лет).

Самые низкие показатели по коммуникативным, гедонистическим и гностическим переживаниям – по 4,5 % испытуемых.

В период брака от шести до десяти лет наиболее важными оказались романтические переживания, представленные у 36,4 % испытуемых.

Менее важную позицию занимают эстетические и альтруистические эмоциональные переживания – по 18,2 % испытуемых. Такие эмоциональные переживания, как гностические и гедонистические, по 9,1 % испытуемых.

Самые низкие показатели по праксическим и коммуникативным эмоциональным переживаниям – по 4,5 % испытуемых.

Глорические эмоциональные переживания как потребность в самоутверждении (от одного до трех лет – 4,5 % испытуемых), на последующих этапах брака выявлены не были.

Склонность супругов к воспроизводству неотреагированных переживаний определялась с помощью методики В. В. Бойко [2].

Таблица 6

Уровни склонности к воспроизводству неотреагированных переживаний

Уровни склонности	Количество испытуемых	%
Высокий	4	6,1
Средний	45	68,2
Низкий	17	25,7

Высокий уровень склонности к воспроизводству неотрагированных переживаний, когда испытуемые переживают эмоциональные срывы в супружеских отношениях, наблюдается у четырех человек (6,1 %).

Средний уровень представлен наибольшим количеством испытуемых – 45 человек (68,2 %). Это зона риска, когда неотрагированные эмоциональные переживания в любой момент могут повлиять на изменение состояния в сторону дестабилизации.

Низкий уровень склонности выявлен у 17 человек (25,7 %). Воспроизводство неотрагированных переживаний испытуемым данного уровня не свойственно. Межличностные отношения строятся без особого напряжения, без бурных эмоциональных подъемов и спадов.

Таблица 7

Уровни склонности к воспроизводству неотрагированных переживаний с учетом стажа супружеской жизни, %

Уровни склонности	Стаж брака					
	От 1 до 3 лет		От 3 до 6 лет		От 6 до 10 лет	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Высокий	–	–	–	–	–	36,4
Средний	81,8	54,5	81,8	72,7	63,6	45,5
Низкий	18,2	45,5	18,2	27,3	36,4	18,2

Данные показывают, что высокий уровень склонности к воспроизводству неотрагированных переживаний встречается только у мужчин, состоящих в браке более шести лет – 36,4 % испытуемых. Высокий уровень в остальные периоды супружеской жизни у мужчин и у женщин не представлен. Средний уровень склонности представлен самыми высокими показателями в период брака от трех до шести лет: 81,8 % женщин и 72,7 % мужчин. Данные результаты подтверждают положение о том, что период от трех до шести лет является наиболее сложным в построении отношений между супругами.

На среднем уровне склонности к воспроизводству неотрагированных переживаний наблюдается определенная динамика снижения показателей, причем у мужчин в большей степени, чем у женщин: у мужчин (1-й этап супружества) – 54,5 % испытуемых в сравнении с 81,8 % женщин; у мужчин (3-й этап) – 45,5 % испытуемых, у женщин – 63,6 % испытуемых.

Низкий уровень склонности к воспроизводству неотрагированных эмоциональных переживаний, когда межличностные отношения строятся без особого напряжения, в период брака (от одного года до трех лет) чаще встречается у мужчин (45,5 %) в сравнении с женщинами (18,2 % испытуемых).

В сложный период брака (от трех до шести лет) женщины более стабильны: уровень их склонности остается прежним, а у мужчин показатели снижаются.

Обсуждение полученных результатов. Статистический анализ полученных результатов проводился в три этапа.

1. Исследование взаимосвязи между уровнем неотрагированных эмоциональных переживаний и типом межличностных отношений. На данном этапе мы использовали r_s -коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 8

Статистические показатели взаимосвязи типа межличностных отношений и неотрагированных эмоциональных переживаний

	Доминирование	Дружелюбие	Доминирование партнера	Альтруистические переживания	Коммуникативные переживания	Глорические переживания	Практические переживания	Пугнические переживания	Романтические переживания	Гностические переживания	Эстетические переживания	Гедонистические переживания	Акзигитивные переживания
rho	-0.26	0.094	0.736	0.833	0.074	-0.145	-0.493	0.075	0.437	-0.175	-0.17	-0.341	0.015
p-value	0.0347	0.454	<0.001	<0.001	0.554	0.246	<0.001	0.547	<0.001	0.161	0.172	0.00506	0.905

1. Существует сильная прямая связь:
 - а) между уровнем неотреагированных переживаний и доминированием партнера (0,736 при $p < 0.001$);
 - б) между уровнем склонности к воспроизводству неотреагированных эмоциональных переживаний и потребностью испытуемых в альтруистических переживаниях (0,833 при $p < 0.001$).
2. Существует средняя прямая связь между уровнем неотреагированных эмоциональных переживаний и потребностью испытуемых в переживании романтических состояний (0,437 при $p < 0.001$).
3. Существует средняя обратная связь между уровнем неотреагированных переживаний и потребностью испытуемых в практических переживаниях (-0,493 при $p < 0.001$).

Таким образом, гипотеза о том, что существует связь между типом межличностных отношений и процессом эмоциональных переживаний в супружеской паре, подтвердилась.

II. Исследование различий у испытуемых по изучаемым показателям в зависимости от стажа их супружеской жизни и гендерных различий.

Для данного исследования нами был использован критерий Краскела – Уоллиса.

Таблица 9

Различия испытуемых по изучаемым показателям в зависимости от стажа их супружеской жизни

Основные параметры	Kruskal – Wallis chi-squared	p-value
Доминирование	9.649	0.00803
Дружелюбие	5.492	0.06417
Доминирование партнера	0.384	0.82534
Уровень склонности	15.042	<0.001
Альтруистические	1.302	0.52151
Коммуникативные	0.628	0.7306
Глорические	1.626	0.44357
Практические	11.071	0.00394
Пугнические	0.737	0.69171
Романтические	6.166	0.04582
Гностические	4.464	0.10731
Эстетические	5.997	0.04985
Гедонистические	5.824	0.05437
Акзигитивные	0.399	0.81904

1. Существует статистически значимое различие (уровень значимости $p < 0.001$) по показателю уровня склонности к воспроизводству неотреагированных эмоциональных переживаний.
2. Существует значимое различие (уровень значимости $p = 0.00394$) на разных этапах супружеской жизни по показателю потребности испытуемых в практических переживаниях.
3. Существуют и менее значимые различия по показателю потребности испытуемых в романтических (уровень значимости $p = 0.04582$) и эстетических переживаниях (уровень значимости $p = 0.04985$).

Таблица 10

Гендерные особенности испытуемых по изучаемым показателям в зависимости от стажа брака

Основные параметры	Kruskal – Wallis chi-squared		p-value	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Доминирование	6.163	4.778	0.0459	0.09174
Дружелюбие	15.041	2.218	<0.001	0.32996
Доминирование партнера	2.602	6.679	0.2723	0.03545
Уровень склонности	5.414	17.377	0.0668	<0.001
Альтруистические	3.817	3.078	0.1483	0.21457
Коммуникативные	2.517	4.064	0.2841	0.13105
Глорические	0.989	1.174	0.61	0.55604
Практические	3.021	11.607	0.2208	0.00302

Окончание табл.10

Основные параметры	Kruskal - Wallis chi-squared		p-value	
	Женщины	Мужчины	Женщины	Мужчины
Пугнические	0.435	0.399	0.8045	0.81932
Романтические	4.521	5.356	0.1043	0.06872
Гностические	3.702	1.337	0.1571	0.51252
Эстетические	1.3	4.754	0.5221	0.09281
Гедонистические	0.366	7.559	0.8329	0.02283
Акзигитивные	1.309	2.208	0.5196	0.33151

1. Существуют статистически значимые различия в женской выборке в зависимости от стажа супружеской жизни по двум показателям: доминирование (уровень значимости $p=0.0459$) и дружелюбие (уровень значимости $p < 0.001$).

2. Существуют статистически значимые различия в мужской выборке в зависимости от стажа супружеской жизни по нескольким (4) показателям. Наиболее статистически значимые различия были выявлены по следующим показателям:

а) уровень склонности к воспроизводству неотреагированных переживаний (уровень значимости $p < 0.001$);

б) практические переживания (уровень значимости $p=0,00302$).

III. Для выявления конкретных групп, между которыми существуют значимые различия, проводился апостериорный анализ (анализ *post hoc*) с помощью Т-критерия Вилкоксона совместно с критерием Краскела – Уоллиса.

С учетом трех этапов супружеской жизни представим только те показатели зависимости, что несут в себе статистически значимую информацию.

Таблица 11

Статистические различия между группами с разным супружеским стажем по показателю неотреагированных переживаний

Стаж супружеской жизни	От 1 до 3 лет	От 3 до 6 лет
От 3 до 6 лет	0.0188	-
От 6 до 10 лет	0.1308	<0.001

Существуют статистически значимые различия (при $p=0188$) между испытуемыми, которые находятся в браке (от одного до трех лет), и испытуемыми, стаж супружеской жизни которых (от трех до шести лет). Более значимые различия (при $p < 0.001$) прослеживаются между испытуемыми, стаж брака которых (от трех до шести лет), и испытуемыми, супружеская жизнь которых (от шести до десяти лет).

Таблица 12

Статистические различия между группами с разным супружеским стажем по показателю выраженности доминирования

Стаж супружеской жизни	От 1 до 3 лет	От 3 до 6 лет
От 3 до 6 лет	0.526	-
От 6 до 10 лет	0.0239	0.0239

Существуют статистически равные по степени значимости различия по показателю выраженности доминирования при $p=0,0239$: 1) между испытуемыми со стажем супружества (от одного года до трех лет) и (от шести до десяти лет); 2) между испытуемыми, стаж супружеской жизни которых (от шести до десяти лет) и (от трех до шести лет).

Таблица 13

Статистические различия между группами с разным супружеским стажем с учетом потребности в практических переживаниях

Стаж супружеской жизни	От 1 до 3 лет	От 3 до 6 лет
От 3 до 6 лет	0.00267	-
От 6 до 10 лет	0.1031	0.22493

Статистически значимые различия в практических переживаниях (при $p=0,00267$) имеют место лишь между испытуемыми, находящимися в браке (от одного до трех лет) и испытуемыми, стаж супружеской жизни которых (от трех до шести лет).

Таким образом, гипотеза о том, что существует определенная динамика в межличностных отношениях супружеских пар и предпочитаемыми переживаниями этих отношений в зависимости от стажа семейной жизни, также подтвердилась.

Анализируя результаты проведенного исследования, мы установили, что самый кризисный период в межличностных отношениях (от трех до шести лет). Между супругами в этот период преобладают высокие показатели по «доминированию» – 86,4 % испытуемых, а «дружелюбие» в супружеской паре снижено – 13,6 % испытуемых. При такой ситуации кто-то из супругов вынужден занимать позицию подчинения, зачастую терпеть вербальную и физическую агрессию, не иметь права высказать свое мнение. В итоге такие взаимоотношения в большинстве случаев нарушают психологический климат и даже приводят к распаду семьи. Полученные нами результаты подтверждаются исследованиями целого ряда авторов, которые изучали специфику межличностных отношений в супружеской паре: С. В. Духновский [7], Я. В. Волобуев [5], И. Волкова, В. Музыченко [4].

Наше исследование показало, что к третьему этапу супружеской жизни от шести до десяти лет, в отличие от первых двух этапов, в межличностных отношениях супругов наблюдается активная динамика изменений позиции «доминирования» и «дружелюбия» как у мужчин, так и у женщин.

Интерес представляет ярко выраженная в данный период динамика по изменению позиции «доминирования» в пользу «дружелюбия» у мужчин, которая протекает с большей эмоциональностью и силой, чем у женщин. Увеличение показателей «дружелюбия» у мужчин более чем в четыре раза свидетельствует об их включенности в супружеское общение, что меняет традиционное понимание роли мужчины в обществе.

Полученные результаты созвучны с мнением отдельных авторов, в частности, Я. В. Волобуева, о том, что в современном обществе появляется «новый мужчина», который будет не только сильным и уверенным в себе, но сможет придавать большое значение своей эмоциональной жизни, способности выражать свои чувства и понимать эмоции других [5, с. 16]. «Необходимо позволить мальчикам плакать» – и это сегодня, по словам Майкла Месснера, один из специфических факторов мужской общественной жизни [19, р. 36].

Исследование динамики позиций «доминирования» и «дружелюбия» позволило выявить период совместной жизни от шести до десяти лет, в котором наблюдается тенденция установления в отношениях между супругами эмоциональной стабильности.

Полученные нами результаты подтверждаются исследованиями авторов, которые считают, что появление на определенном этапе супружества эмоциональной стабильности свидетельствует о позитивном развитии отношений, о гибком взаимодействии супругов по созданию «близких отношений» (Падун [13]) и общих функциональных «психологических границ» (Я. В. Волобуев [5]).

Выводы: – Каждый этап супружеской жизни от одного до десяти лет ведет за собой изменения в таких показателях как: тип межличностных отношений, уровень неотреагированных переживаний, преобладающие потребности в эмоциональных переживаниях;

– Динамика «доминирования» и «дружелюбия» как типов межличностных отношений, от которых зависит уровень эмоциональных переживаний супругов, имеет место и у женщин, и у мужчин;

– У мужчин в большей степени, чем у женщин, выявлена склонность к воспроизводству неотреагированных переживаний.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в деятельности семейных психологов в процессе организации их консультативной работы с супружескими парами.

Следует отметить, что в исследовании принимало участие ограниченное количество супружеских пар – 33 (66 испытуемых), на небольшом этапе супружества от одного до десяти лет.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в увеличении количества испытуемых, в изучении межличностных отношений супругов на последующих этапах совместной жизни, в проведении по итогам исследования обучающего (формирующего) эксперимента.

Список литературы

1. Аргайл М. Влияние взаимоотношений на счастье и удовлетворенность // Психология семьи : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Издат. дом «Бахрах-М», 2007. С. 384–400.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Феликс, 1996. 472 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во МГУ, 1984. С. 5–20.
4. Волкова И., Музыченко В. Межличностные проблемы // Психология семьи : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Издат. дом «Бахрах-М», 2007. С. 49–51.
5. Волобуев Я. В., Леви Т. С., Савченко Т. Н. Межличностные отношения супругов с различными типами психологических границ // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 14–25.
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 1978. 272 с.
7. Духновский С. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений // Переживание дисгармонии межличностных отношений : монография. Гл. 3. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. С. 79–107.
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учебное пособие. Минск : Тетра Системс, 2001. С. 5–10.
9. Котельникова Ю. С. Удовлетворенность брачно-семейными отношениями в молодых семьях // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 2А. С. 181–190.
10. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2002. С. 213–245; 278–438.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность // Деятельность. Сознание. Личность. Гл. 5. М. : Политиздат, 1975. С. 92–112.
12. Николаева Е. И. Современное состояние семьи как социального института. Каких изменений стоит ждать в будущем // Вестник практической психологии образования. 2016. № 2 (47). С. 95–101.
13. Падун М. А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. 2015. Т. 8 (39). № 5. URL: <http://psystudy.ru>.
14. Рубинштейн С. Л. Эмоции // Основы общей психологии. Гл. 17. СПб. : Питер, 2002. С. 624–641.
15. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики. Вып. 3. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант диагностики Т. Лири : метод. руководство. М., 1990. 48 с.
16. Шавалева А. Р., Айдаров В. И. Особенности общения и межличностных отношений супругов в современной молодой семье // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 6-1. С. 143–145.
17. Широкоступова А. О. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен // Психологический журнал. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 45–52.
18. Mazur A., Booth A. Testosterone and Dominance in Men // Behavioral and Brain Sciences. 1998. Vol. 21. Pp. 353–397.
19. Messner M. A. Politics of Masculinities: Men in Movements. AltaMira Press, 1997. P. 36.

Features of interpersonal relationships and emotional experiences in married couples depending on the length of family life

E. Losy¹, L. Sinitsaru²

¹PhD in Psychological Sciences, associate professor, Head of the Department of Psychology, Chisinau State Pedagogical University. Moldova, Chisinau. E-mail: lenadonica@yahoo.com

²PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Chisinau State Pedagogical University. Moldova, Chisinau. E-mail: larisasinitaru52@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of interpersonal relationships in modern married couples. The relevance of the study is due to the fact that the study of marital relations allows us to identify both negative trends in the development of the modern family and the effectiveness of interpersonal relations between spouses.

The purpose of the article is to consider the features of interpersonal relationships and emotional experiences in married couples at different stages of their family life.

The theoretical part of the article substantiates the relationship between interpersonal relationships and emotional experiences in a married couple.

The results of the study obtained using the following methods are described: "Methodology for the diagnosis of interpersonal relationships" by T. Leary (modified by L. N. Sobchik); "Preferred experiences" by V. I. Dodonov; "Propensity to reproduce unreacted experiences" V. V. Boyko. The study involved 33 married couples (66 subjects) with the experience of married life from one to ten years.

The existence of a connection between the level of unreacted experiences and the dominance of the partner is revealed. There is a crisis period in interpersonal relationships (from three to six years), when domi-

nance prevails between spouses, and friendliness is absent. During the period of joint life from six to ten years, there is a tendency to establish emotional stability between spouses. The dynamics of the positions of "dominance" and "friendliness" is presented.

In conclusion, the research possibilities are described, taking into account the results of the study.

Keywords: interpersonal relationships, married couple, family life experience, dominance, friendliness, unreacted emotional experiences.

References

1. Argail M. *Vliyaniye vzaimootnoshenij na schast'e i udovletvorennost'* [The influence of relationships on happiness and satisfaction] // *Psihologiya sem'i: hrestomatiya* – Psychology of the family: textbook / ed. by D. Ya. Raygorodsky. Samara: Publ. house "Bahrah-M". 2007. Pp. 384–400.
2. Boyko V. V. *Energiya emocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. M. Filin. 1996. 472 p.
3. Vasilyuk F. E. *Psihologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij* [Psychology of experience: Analysis of overcoming critical situations]. M. Publishing House of Moscow State University, 1984. Pp. 5–20.
4. Volkova I., Muzychenko V. *Mezhlichnostnye problemy* [Interpersonal problems] // *Psihologiya sem'i : hrestomatiya* – Psychology of the family : textbook / ed. by D. Ya. Raigorodsky. Samara. Publ. house "Bahrah-M". 2007. Pp. 49–51.
5. Volobuev Ya. V., Levi T. S., Savchenko T. N. *Mezhlichnostnye otnosheniya suprugov s razlichnymi tipami psihologicheskikh granic* [Interpersonal relations of spouses with different types of psychological boundaries] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological Journal. 2020. Vol. 41. No. 6. Pp. 14–25.
6. Dodonov B.I. *Emociya kak cennost'* [Emotion as value]. M. Politizdat. 1978. 272 p.
7. Duhnovskij S. V. *Garmoniya i disgarmoniya mezhlchnostnyh otnoshenij* [Harmony and disharmony of interpersonal relations] // *Perezhivanie disgarmonii mezhlchnostnyh otnoshenij: monografiya* – Experiencing disharmony of interpersonal relations: monograph. Ch. 3. Kurgan. Publishing House of Kurgan State University. 2005. Pp. 79–107.
8. Kolominskij Ya. L. *Psihologiya vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshchie i vozrastnye osobennosti): uchebnoe posobie* [Psychology of relationships in small groups (general and age features) : study guide]. Minsk. Tetra Systems. 2001. Pp. 5–10.
9. Kotel'nikova Yu.S. *Udovletvorennost' brachno-semejnymi otnosheniyami v molodyh sem'yah* [Satisfaction with marital and family relations in young families] // *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* – Psychology. Historical and critical reviews and modern research. 2017. Vol. 6. No. 2A. Pp. 181–190.
10. Kunicyna V. N., Kazarinova N. V., Pogol'sha V. M. *Mezhlichnostnoe obshchenie: uchebnik dlya vuzov* [Interpersonal communication : textbook for universities]. SPb. Piter. 2002. Pp. 213–245; 278–438.
11. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost' i lichnost'* [Activity and personality] // *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' – Activity. Conscience. Personality*. Ch. 5. M. Politizdat. 1975. Pp. 92–112.
12. Nikolaeva E. I. *Sovremennoe sostoyanie sem'i kak social'nogo instituta. Kakihizmenenij stoit zhdat' v budushchem* [The current state of the family as a social institution. What changes should be expected in the future] // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* – Herald of Practical Psychology of Education. 2016. No. 2 (47). Pp. 95–101.
13. Padun M. A. *Regulyaciya emocij i ee narusheniya* [Regulation of emotions and its violations] // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2015. Vol. 8 (39). No.5. Available at: <http://psystudy.ru>
14. Rubinstein S. L. *Emocii* [Emotions] // *Osnovy obshchej psihologii* – Fundamentals of general psychology. Ch. 17. SPb. Piter. 2002. Pp. 624–641.
15. Sobchik L. N. *Metody psihologicheskoy diagnostiki. Vyp. 3. Diagnostika mezhlchnostnyh otnoshenij. Modificirovannyj variant diagnostiki T. Liri: metod. rukovodstvo* [Methods of psychological diagnostics. Vol. 3. Diagnostics of interpersonal relationships. A modified version of T. Leary's diagnosis : method. manual]. M. 1990. 48 p.
16. Shavaleeva A. R., Ajdarov V. I. *Osobennosti obshcheniya i mezhlchnostnyh otnoshenij suprugov v sovremennoj molodoy sem'e* [Features of communication and interpersonal relations of spouses in a modern young family] // Scientific review. Pedagogical sciences. 2017. No. 6–1. Pp. 143–145.
17. Shirokostupova A. O. *Emocional'naya ustojchivost' kak psihologicheskij fenomen* [Emotional stability as a psychological phenomenon] // *Psihologicheskij zhurnal. Istoriko-kriticheskie obzory I sovremennye issledovaniya* – Psychological Journal. Historical and critical reviews of modern research. 2016. No. 4. Pp. 45–52.
18. Mazur A., Booth A. *Testosterone and Dominance in Men* // *Behavioral and Brain Sciences*. 1998. Vol. 21. Pp. 353–397.
19. Messner M. A. *Politics of Masculinities: Men in Movements*. AltaMira Press, 1997. 36 p.

Психологическое благополучие и социальная успешность личности в условиях современных вызовов: итоги международного форума

О. В. Бельтюкова¹, Т. А. Втюрина², Е. П. Кириллова³, Н. А. Низовских⁴

¹кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: usr19880@vyatsu.ru
²старший преподаватель кафедры психологии, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. E-mail: vttanja@gmail.com

³кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: ekaterina_pk@mail.ru

⁴доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Аннотация. Статья раскрывает содержание работы международного форума «Психологическое благополучие и социальная успешность личности в условиях современных вызовов», состоявшегося 27 ноября 2021 г. в Вятском государственном университете. Вводная часть статьи нацелена на постановку проблемы психологического благополучия как вызова современности. Отмечается, что форум был организован как пространство международного взаимодействия представителей научного сообщества, преподавателей, специалистов, практикующих психологов с целью обсуждения актуальных теоретических проблем и презентации практик содействия психологическому благополучию и социальной успешности личности. Раскрывается содержание пленарных докладов, в которых рассматривались и обсуждались факторы психологического благополучия, вопросы субъектной активности как ресурса психологического благополучия, результаты исследования психологического благополучия студентов в период пандемии (на основе анализа больших данных), проблема цифровой зависимости как источника угроз психологическому благополучию личности. В статье представлены прошедшие в рамках форума открытые лекции, посвященные роли коллектива в обеспечении психологического благополучия, феномену саморазвития как пути психологического благополучия и социальных достижений личности, особенностям психологического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями, влиянию пандемии на психическое здоровье человека. Представляет интерес презентация мастер-классов форума, объединенных тремя тематическими треками: достижение «акме» в личностном развитии, в семейной сфере и в профессии. В заключительной части статьи подводятся итоги состоявшегося форума, определяются перспективы дальнейших исследований и развития психологических практик в области психологического благополучия и социальной успешности личности в условиях современных вызовов.

Ключевые слова: личность, психологическое благополучие, социальная успешность, счастье, большие данные, современные вызовы, студенты, население.

27 ноября 2021 г. в Вятском государственном университете состоялся международный форум «Психологическое благополучие и социальная успешность личности в условиях современных вызовов», организованный кафедрой психологии ВятГУ. Данный форум продолжил традиции, заложенные в 2020 г. [2], которые определяются необходимостью для психологического сообщества отвечать на вызовы¹ современности.

Проблемы благополучия и социальной успешности личности приобрели в настоящее время острую актуальность. Понятие «благополучие» тесно связано с такими понятиями, как здоровье, счастье, успешность, уровень жизни, качество жизни, благосостояние, удовлетворенность жизнью, удовлетворенность собой [1]. Психологическое благополучие связано с ос-

© Бельтюкова О. В., Втюрина Т. А., Кириллова Е. П., Низовских Н. А., 2021

¹ Понятие «вызов», вошедшее в научный оборот благодаря работам А. Тойнби, обозначает изменение условий жизни, и выступающее в качестве «задачи», требующей «ответа» культур, сообществ, людей [по: 4, с. 18].

новными человеческими ценностями и рассматривается как обобщенный показатель степени направленности человека на реализацию целей и личностный рост, управление средой и формирование доброжелательных отношений с окружающими, самопринятие и автономию [7, с. 96]. Сущностно психологическое благополучие трактуется, прежде всего, как субъективная реальность, наиболее полно находящая свое выражение в психологическом самочувствии и ценностном самоотношении личности [2, с. 74]. Концепции психологического и субъективного благополучия остаются актуальными для исследователей [5], особенно в части операционализации понятий и возможностей диагностики [6].

Обращение организаторов форума к проблеме психологического благополучия в контексте социальной успешности личности в значительной степени обусловлено проектом «Социальный успех», стартовавшим в рамках программы развития ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» на 2021–2030 гг. Анонсируя данный проект на форуме, и. о. заведующего кафедрой психологии ВятГУ О. В. Бельтюкова подчеркнула значимость для психологического благополучия современного человека овладения психотехниками осознанности и осознанных выборов в различных жизненных ситуациях, а также психотехниками достижения успеха в личной, семейной и профессиональной сферах. Проект «Социальный успех» направлен на организацию просветительских практико-ориентированных сервисов для населения, чтобы, как подчеркнула О. В. Бельтюкова, «люди могли воспользоваться полезной информацией для организации самопомощи в трудных жизненных ситуациях и для развития в себе способности к переживанию и удержанию состояний радости и счастья в современных условиях». Треки проекта «Социальный успех» заложены в образовательные программы ВятГУ.

Целью форума, организованного как пространство международного и межрегионального взаимодействия представителей научного сообщества, преподавателей, специалистов, практиков, явилось обсуждение теоретических проблем и эффективных практик содействия достижению психологического благополучия и социальной успешности личности.

Социально значимая тема, разнообразие мероприятий программы, смешанный формат проведения форума позволили привлечь к участию в нем специалистов из 23 российских регионов и семи стран мира. География форума получилась достаточно обширной (Кировская область, Москва, Санкт-Петербург, Вологда, Новосибирск, Пенза, Пермь, Рязанская область, Архангельская область, Астраханская область, Башкортостан, Дагестан, Калининградская область, Республика Коми, Приморский край, Ростовская область, Самарская область, Смоленская область, Удмуртская Республика, Челябинская область, Ямало-Ненецкий автономный округ, Республика Крым, Республика Марий Эл, Беларусь, Израиль, Казахстан, Канада, Молдова, США, Таджикистан и другие). Количество участников, зарегистрировавшихся на форуме на платформе Leader-ID, составило более 730 человек. Форум проходил оффлайн в Точке кипения ВятГУ с соблюдением всех необходимых требований в связи с пандемией, трансляция форума в прямом эфире осуществлялась на YouTube-канале.

С приветственными словами к участникам форума обратились директор Педагогического института ВятГУ Г. И. Симонова, министр социального развития Кировской области О. Ю. Шулятьева, уполномоченный по правам ребенка в Кировской области В. В. Шабардин, которые подчеркнули исключительную значимость проблематики форума в современной социокультурной ситуации. В. В. Шабардин отметил, что в условиях вызовов текущего времени детям особенно нужна психологическая помощь, поскольку им приходится справляться с дополнительными психологическими нагрузками, в частности, связанными с ограничениями пандемии; острыми остаются проблемы буллинга, психологического дискомфорта в школьных коллективах, ощущается недостаток квалифицированных психологов в образовательных организациях.

Программа форума была представлена пленарным заседанием, открытыми лекциями и мастер-классами.

На пленарном заседании, которое модерировали Г. И. Симонова, директор Педагогического института ВятГУ, и Н. Н. Ершова, доцент кафедры психологии ВятГУ, обсуждались актуальные междисциплинарные проблемы психологического благополучия и социальной успешности личности.

Министр социального развития Кировской области О. Ю. Шулятьева в докладе «Субъектная активность как ресурс социального благополучия» представила реализуемые мероприятия и услуги, развивающие субъектную позицию пожилых людей. Спикер отметила, что в Кировской области каждый третий житель является пенсионером, и в этой ситуации необ-

ходимо формировать новые представления о старости. Пожилые люди не должны оставаться в одиночестве, их нужно вовлекать в активную жизнь. Министр рассказала участникам форума о том, какие конкретные меры принимаются в регионе для поддержания здоровья и активности пенсионеров.

В. И. Долгова, декан факультета психологии, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, представила доклад на тему «Актуальные проблемы формирования психологического благополучия человека». В числе факторов психологического благополучия личности докладчик выделила формирование профессиональных компетенций, развитие морально-этических и деловых качеств личности. Для достижения благополучия в настоящее время важно обладать гибкостью мышления, активностью, целенаправленностью, инициативностью, способностью к решительным действиям. Отклик слушателей вызвала формула благополучия, предложенная В. И. Долговой: «развивай свои способности, тем самым расширь свои возможности, и снижай свои потребности».

Е. В. Митягина, проректор по развитию на основе анализа данных ВятГУ, посвятила свой доклад теме «Психологическое благополучие студентов в период пандемии: анализ больших данных». С точки зрения докладчика, стрессы, ведущие к нарушению психологического благополучия студентов, являются одной из серьезных угроз качеству образования и требуют повышенного внимания со стороны руководства вузов. Спикер представила результаты масштабного исследования, проведенного сотрудниками кафедры социальной работы и молодежной политики ВятГУ по заказу Минобрнауки России. В данном исследовании, которое осуществлялось при поддержке Университетского консорциума исследователей больших данных, на основании анализа более чем 2 000 000 постов и комментариев студентов в соцсетях, были изучены многие вопросы, связанные со стрессом и психологическим благополучием студентов российских вузов. Работая с размещенными в Интернете данными, как подчеркнула Е. В. Митягина, следует обращать внимание не только на содержание постов, но и на комментарии к ним, поскольку именно в комментариях представлен широкий спектр «тематик и тональностей» исследуемых проблем. Цифровизация сформировала культуру доверия к отзывам, постам и комментариям в сети Интернет, поэтому путь работы с соцсетями – один из самых эффективных, если нам действительно важно знать, чем живет сегодняшняя молодежь. Исследование, представленное в докладе Е. В. Митягиной, показало, что переход к гибридным и дистанционным формам обучения не вызвал у студентов длительных негативных реакций; пик обсуждения данных тем пришелся на сентябрь-ноябрь 2020 г. В условиях пандемии из рассуждений студентов исчезают объекты, в прошлом вызывающие наибольший стресс (сессия, экзамен, зачет, домашние задания, шпаргалки), на их место приходят новые объекты, в числе которых: преподаватель, одноклассник, врач, администрация, общежитие, больница, риск заразиться, температура, вирус, корона, маска и другие. Анализ данных показал, что на поддержание психологического благополучия студентов в период пандемии влияют преподаватели, атмосфера в вузе, особенности образовательного процесса.

Проблему имиджа раскрыла в своем докладе С. Ш. Аязбекова, профессор Казахстанского филиала МГУ имени М. В. Ломоносова, вице-президент Академии художеств Республики Казахстан. Спикер акцентировала внимание участников форума на имидже как социально-психологическом явлении, подчеркнув его роль в формировании субкультуры вуза, личного бренда преподавателя и студента.

Тему цифровой зависимости как источника угроз психологическому благополучию представил в своем докладе В. П. Шейнов, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Республика Беларусь, г. Минск). В. П. Шейнов предложил вниманию участников форума результаты эмпирического исследования, которые свидетельствуют о том, что зависимость от смартфона отрицательно коррелирует с саморегуляцией, компетентностью, самообладанием и самоуважением личности, но имеет положительные связи с импульсивностью, нейротизмом, интернет-зависимостью, активностью в соцсетях, использованием смартфоном перед сном. Начатые исследования [8; 9; 10] имеют практическую значимость, их необходимо продолжить, объединяя усилия ученых из разных стран.

Гибридный формат работы создал возможность для проведения в рамках форума четырех открытых лекций и трех треков мастер-классов.

В ходе лекционной части форума были представлены темы:

- «Коллектив как социальная среда психологического благополучия личности» (профессор ЮУрГГПУ В. И. Долгова);
- «Саморазвитие как путь психологического благополучия и социальных достижений личности» (доцент кафедры психологии ВятГУ Н. А. Низовских);
- «Психологическое сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями» (профессор Брестского госуниверситета им. А. С. Пушкина И. Е. Валитова);
- «Влияние пандемии Ковид-19 на психическое здоровье населения» (заведующий кафедрой психиатрии Кировского ГМУ М. В. Злоказова).

Мастер-классы форума были объединены в три трека, посвященные достижению акме в личностной, семейной и профессиональной сферах.

Трек «Дизайн души успешной личности» включал в себя следующие мастер-классы: «Счастье быть собой» (и. о. заведующего кафедрой психологии ВятГУ О. В. Бельтюкова); «"Время в объеме" как ресурс развития личности» (доцент кафедры психологии ВятГУ А. В. Горбушина представила трансформационную игру Л. Акимовой); «Техники экспоненциального коучинга» (доценты кафедры психологии ВятГУ Г. И. Корчагина и Е. П. Ивутина); «Психологическое благополучие личности будущих психологов» (заведующий кафедрой социальной и профессиональной психологии ГОУ «Худжандский государственный университет академика Бободжона Гафурова» Х. А. Зайтметов).

Трек «Экопсихология успешного человека», связанный с успешностью личности в семье, был представлен мастер-классами: «Счастливая мама – счастливый ребенок» (доцент кафедры педагогики ВятГУ Е. Л. Никитина); «Арт-технологии для работы с семейным опытом» (клинический психолог С. Н. Ведерникова, г. Санкт-Петербург); «Динамика партнерских отношений в семейной паре» (доцент кафедры психологии ВятГУ Е. В. Матвеева); «Супружеские отношения и родительская ответственность» (клинический психолог, руководитель клинико-психологической лаборатории ЧУЗ «Клиническая больница «РЖД-Медицина» г. Кирова» А. Е. Вотинцев); «Компас семейного счастья» (семейный психолог, руководитель Центра кризисной помощи «Два крыла» А. С. Скобелкин, г. Киров).

Трек «Акме профессионала» включал в себя мастер-классы: «Как справиться с тревогой и депрессией» (заведующая кафедрой психиатрии Кировского ГМУ М. В. Злоказова); «Эмоциональный интеллект как личностный ресурс становления профессионала» (доцент кафедры психологии ВятГУ Е. П. Кириллова); «Эффект олимпийских игр: цель-результат» (старший преподаватель кафедры психологии ВятГУ А. А. Шак); «Кинотерапия как ресурс для развития самосознания профессионала» (педагог-психолог МОАУ «Гимназия имени Александра Грина» Е. Д. Перешеина); «Путь к успеху» (психолог, игропрактик Т. А. Шумилова).

В ходе мастер-классов участники форума осваивали ресурсные психотехники для достижения и поддержания психологического благополучия, личного счастья, социального успеха и профессионального мастерства.

Форум, получивший от участников высокие оценки за его результативность, позволил не только обсудить существующее положение дел в области психологического благополучия и социальной успешности личности, но и дал возможность наметить перспективы развития научных исследований и психологических практик для ответа на современные вызовы.

Список литературы

1. Белинская Е. П., Савинкина А. О. Социально-психологические проблемы здоровья // Человек Работаящий. Междисциплинарный подход в психологии здоровья. М.: Перо, 2018. С. 7–37.
2. Бельтюкова О. В. Психология в решении социально-демографических вызовов современности: итоги межрегионального форума / О. В. Бельтюкова, Т. А. Втюрина, Е. П. Кириллова, Н. А. Низовских // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 4. С. 142–147.
3. Берзин Б. Ю. Психологическое благополучие личности: к вопросу о сущности понятия / Б. Ю. Берзин // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 4 (180). С. 74–81.
4. Гришина Н. В. Социальная психология: вызовы XXI века: доклад на пленарном заседании // Вестник СПбГУ. Серия 16. 2011. Вып. 4. С. 18–24.
5. Орлова Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник ПГГПУ. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. С. 28–36.
6. Орлова Д. Г. Оценка психометрического качества и модификация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 53–62.

7. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.

8. Шейнов В. П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. № 1. С. 235–251.

9. Шейнов В. П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 1 (21). С. 97–115.

10. Шейнов В. П., Девяцын А. С. Личностные корреляты зависимости от смартфона женщин и мужчин // Психология человека в образовании. 2021. № 3. С. 313–328.

Psychological well-being and social success of the individual in the context of modern challenges: results of the international forum

O. V. Beltyukova¹, T. A. Vtyurina², E. P. Kirillova³, N. A. Nizovskikh⁴

¹PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: usr19880@vyatsu.ru

²senior lecturer of the Department of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: vttanja@gmail.com

³PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: ekaterina_pk@mail.ru

⁴Doctor of Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

Abstract. The article reveals the content of the work of the international forum "Psychological well-being and social success of the individual in the conditions of modern challenges", held on November 27, 2021 at Vyatka State University. The introductory part of the article is aimed at posing the problem of psychological well-being as a challenge to modernity. It is noted that the forum was organized as a space for international interaction of representatives of the scientific community, teachers, specialists, practicing psychologists in order to discuss topical theoretical problems and present practices for promoting psychological well-being and social success of the individual. The content of the plenary reports is revealed, in which the factors of psychological well-being were considered and discussed, the issues of subjective activity as a resource of psychological well-being, the results of the study of the psychological well-being of students during the pandemic (based on the analysis of big data), the problem of digital addiction as a source of threats to the psychological well-being of the individual. The article presents open lectures held within the framework of the forum on the role of the collective in ensuring psychological well-being, the phenomenon of self-development as a way of psychological well-being and social achievements of the individual, the peculiarities of psychological support for parents of children with disabilities, the impact of the pandemic on human mental health. Of interest is the presentation of the forum's master classes, united by three thematic tracks: the achievement of "acme" in personal development, in the family sphere and in the profession. The final part of the article summarizes the results of the forum, determines the prospects for further research and development of psychological practices in the field of psychological well-being and social success of the individual in the context of modern challenges.

Keywords: personality, psychological well-being, social success, happiness, big data, modern challenges, students, population.

References

1. Belinskaya E. P., Savinkina A. O. *Social'no-psihologicheskie problemy zdorov'ya* [Socio-psychological problems of health] // *Chelovek Rabotayushchij. Mezhdisciplinarnyj podhod v psihologii zdorov'ya* – Man Working. Interdisciplinary approach in health psychology. M. Pero (Stylus). 2018. Pp. 7–37.

2. Bel'tyukova O. V. *Psihologiya v reshenii social'no-demograficheskikh vyzovov sovremennosti : itogi mezhr regional'nogo foruma* [Psychology in solving socio-demographic challenges of our time: results of the international forum] / O. V. Beltyukova, T. A. Vtyurina, E. P. Kirillova, N. A. Nizovskikh // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2020. No. 4. Pp. 142–147.

3. Berzin B. Yu. *Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti: k voprosu o sushchnosti ponyatiya* [Psychological well-being of personality: on the question of the essence of the concept] / B. Yu. Berzin // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* – News of Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture. 2018. Vol. 24. No. 4 (180). Pp. 74–81.

4. Grishina N. V. *Social'naya psihologiya: vyzovy XXI veka : doklad na plenarnom zasedanii* [Social psychology: Challenges of the XXI century : report at the plenary session] // *Vestnik SPbGU* – Herald of St. Petersburg State University. Series 16. 2011. Is. 4. Pp. 18–24.

5. Orlova D. G. *Psichologicheskoe i sub"ektivnoe blagopoluchie: opredelenie, struktura, issledovaniya (obzor sovremennyh istochnikov)* [Psychological and subjective well-being: definition, structure, research (review of modern sources)] // *Vestnik PGGPU. Seriya 1: Psichologicheskie i pedagogicheskie nauki* – Herald of the PGGPU. Series 1: Psychological and pedagogical sciences. 2015. No. 1. Pp. 28–36.

6. Orlova D. G. *Ocenka psichometricheskogo kachestva i modifikaciya oprosnika "Shkaly psichologicheskogo blagopoluchiya" K. Riff* [Assessment of psychometric quality and modification of the questionnaire "Scales of psychological well-being" K. Riff] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psichologiya. Pedagogika* – Herald of the Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2016. No. 3. Pp. 53–62.

7. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. *Psichologicheskoe blagopoluchie lichnosti* [Psychological well-being of the individual] // *Psichologicheskaya diagnostika* – Psychological diagnostics. 2005. No. 3. Pp. 95–121.

8. Shejnov V. P. *Vzaimosvyazi zavisimosti ot smartfona s psichologicheskimi i social'no-psichologicheskimi harakteristikami lichnosti: obzor zarubezhnyh issledovanij* [Interrelations of smartphone addiction with psychological and socio-psychological characteristics of personality: a review of foreign studies] // *Vestnik RUDN. Seriya: Psichologiya i pedagogika* – Herald of the RUDN. Series: Psychology and Pedagogy. 2021. No. 1. Pp. 235–251.

9. Shejnov V. P. *Korotkaya versiya oprosnika "Shkala zavisimosti ot smartfona"* [Short version of the questionnaire "Smartphone addiction scale"] // *Institut psichologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psichologiya i psichologiya truda* – Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and labor psychology. 2021. Vol. 6. No. 1 (21). Pp. 97–115.

10. Shejnov V. P., Devicyn A. S. *Lichnostnye korrelyaty zavisimosti ot smartfona zhenshchin i muzhchin* [Personal correlates of dependence on the smartphone of women and men] // *Psichologiya cheloveka v obrazovanii* – Human psychology in education. 2021. No. 3. Pp. 313–328.

УДК 37(470.342)(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.21.058

Выдающиеся российские просветители Лаврентий Горка и Феофан Прокопович

В. Б. Помелов

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

Аннотация. Статья подготовлена в связи с 350-летием известного деятеля российского образования, создателя первой вятской школы, епископа Вятского и Великопермского Лаврентия Горки и 340-летием его друга, вице-президента Святейшего Синода, сподвижника Петра I Феофана Прокоповича. Актуальность проблематики исследования представленного в статье исторического материала определяется тем, что личности Горки и Прокоповича, по мнению автора, могут служить позитивным примером для современного поколения российских педагогов, как нравственные образцы неустанного служения делу просвещения. Необходимость исследования раскрываемого в статье исторического материала заключается в том, чтобы дать возможность педагогическому сообществу ознакомиться с тщательно отобранными и научно осмысленными фактами, характеризующими просветительскую деятельность Л. Горки и Ф. Прокоповича. Гипотеза работы состоит в предположении, что их деятельность в значительной степени стимулировала развитие просвещения в Вятском крае. Цель предлагаемой статьи заключается в том, чтобы представить разностороннюю, развернутую характеристику благотворных просвещенческих усилий этих деятелей российской истории. Для достижения указанной цели автором изучен и обобщен значительный по объему исторический материал. В его изложении акцент делается на вятском периоде жизни и деятельности Л. Горки, а также на связях Ф. Прокоповича с Вятским краем. Отмечается исключительная важность просветительских усилий первых российских православных педагогов и организаторов школьного обучения. В процессе исследования, в ходе поиска и отбора фактологического материала, а также при характеристике персоналий исследования, автор использовал сравнительно-исторический метод и метод работы с литературой, биографический и аксиологический методологические подходы.

Ключевые слова: XVIII век, история российского просветительства, город Хлынов, Лаврентий Горка, Феофан Прокопович, Михаил Евстафьевич Финицкий, Василий Лещинский, Иоаким Богомедлевский, Киево-Могилянская духовная академия, Вятская славяно-латинская школа.

Актуальность исследования. 2021 г. особенный для вятского образования. 350 лет тому назад родился выдающийся российский просветитель, преосвященный епископ Вятский и Великопермский Лаврентий Горка. Одновременно исполняется 340 лет со дня рождения Феофана Прокоповича, выдающегося политического и церковного деятеля России, педагога, философа и поэта, сподвижника Петра I, члена его «ученой дружины».

Актуальность проблематики исследования определяется тем, что раскрываемые в статье личности Л. Горки и Ф. Прокоповича могут служить, с соответствующей исторической поправкой, важным позитивным примером для современного поколения российских педагогов, как образцы неустанного служения делу просвещения.

Необходимость исследования раскрываемого в статье исторического материала заключается в том, чтобы дать возможность педагогическому сообществу ознакомиться с тщательно отобранными и научно осмысленными фактами, характеризующими просветительскую деятельность Л. Горки и Ф. Прокоповича.

Гипотеза работы состоит в предположении, что их деятельность в значительной степени стимулировала развитие просвещения в Вятском крае. Цель предлагаемой статьи заключается в том, чтобы представить, по возможности, разностороннюю, развернутую характеристику благотворных просветительских усилий этих выдающихся деятелей российской истории. Для достижения указанной цели автором изучен и обобщен значительный по объему исторический материал. В его изложении акцент сделан на вятском периоде жизни и деятельности Л. Горки, а также на связях Ф. Прокоповича с Вятским краем, поскольку именно с созданной здесь епископом Лаврентием школы фактически ведется отсчет развития местного просвещения [25, с. 310].

Композиционно содержание статьи включает следующие разделы: *исследовательские методы и методологические подходы, Л. Горка и его жизнь до прибытия в Вятский край, просветительская деятельность епископа Вятского и Великопермского Л. Горки «на Вятке», просветительская деятельность Ф. Прокоповича, выводы.*

1. *Исследовательские методы и методологические подходы.* В процессе исследования, в ходе поиска и отбора фактологического материала, а также при характеристике персоналий исследования, автор использовал преимущественно такие методы, как сравнительно-исторический метод и метод работы с литературой, а также личностный (биографический) и ценностный (аксиологический) методологические подходы; последний позволяет выявлять все то действительно позитивное и важное, что заключает в себе деятельность характеризуемого персонажа.

2. *Л. Горка и его жизнь до прибытия в Вятский край.* В конце XVII – начале XVIII вв. в России грамотой владели, за небольшим исключением, лишь представители привилегированных сословий. Практически все остальное население страны было неграмотным. Лишь немногие простолюдины имели крайне редкую возможность овладеть азами чтения, счета и письма с помощью так называемых «мастеров грамоты». Обычно это были порвавшие по той или иной причине со своим домашним хозяйством и семьей «разумники», которые зарабатывали себе на жизнь тем, что переходили от одной деревни к другой, и с помощью грифельной доски и «подвижных» букв и цифр, за одно пропитание, учили детей и взрослых тому, что сами «ведали».

Школы в провинции были крайне редки; они «заводились» лишь благодаря подвижническим усилиям отдельных служителей церкви. Одним из таких просветителей был епископ Л. Горка. При рождении он получил имя Андрей. Родился будущий епископ Вятский и Великопермский в 1671 г. в небольшом городке Лавров, близ г. Львова, Львовской земли, Русского воеводства, Малопольской провинции, Речи Посполитой, – государства, существовавшего в 1569–1795 гг. (Точная дата его рождения неизвестна).

Л. Горка был сыном казака, происходившего из местечка Стайки. Уже в раннем детстве у мальчика проявился интерес к «книжным наукам», которые привели его в Киев, где, как он узнал, можно было в то время получить лучшее в России образование. О талантливом, стремившемся к знаниям мальчике прознал сам киевский митрополит Варлаам Ясинский, который сумел убедить юного отрока постричься в монахи. Через монашество Андрей смог затем поступить в Киево-Могилянскую духовную академию, окончив которую, работал в ней преподавателем «пиитики» (с 1706 г.) и «реторики» (1708–1710). Здесь он познакомился и сдружился с Феофаном Прокоповичем [24, с. 271].

В 1713 г. Горка был определен настоятелем (игуменом) одного из наиболее крупных в Российской империи монастырей – Киево-Выдубицкого. Этот монастырь по сей день остается самым известным на Украине, а на его кладбище нашли упокоение известные люди, например, К. Д. Ушинский. Горке было присвоено церковное имя Лаврентий. В 1719 г. он был отстранен от руководства монастырем; причины его отставки остались неизвестны. Тогда он стал добиваться нового назначения, которое в итоге последовало только после его обращения к покровительски относившемуся к нему всеильному гетману левобережной Украины Ивану Ильичу Скоропадскому (1646–1722). По его ходатайству Синод 29 апреля 1722 г. утвердил Лаврентия архимандритом Воскресенского Ново-Иерусалимского мужского монастыря, основанного в 1656 г. патриархом Никоном, располагавшегося под Москвой, на реке Истре.

Этот монастырь имел статус ставропигиального. К концу XIX в. в России было всего шесть обителей (все мужские), имевших этот статус: четыре московских – Новоспасский, Донской, Симонов, Заиконоспасский, в Подмосковье – Ново-Иерусалимский, в Архангельской губернии – Соловецкий). Назначение Горки в ставропигиальный монастырь свидетельствовало о его высоком статусе в тогдашней церковной иерархии.

Кстати, обращение Горки к гетману, как оказалось впоследствии, было более чем своевременным, ибо вскоре после этого – 3 (14) июля – Скоропадский скончался. Однако уже 15 февраля 1723 г. по состоянию здоровья он был отпущен в Ново-Иерусалимский монастырь. Служил там Горка совсем не долго и уже 6 сентября 1723 г. он был хиротонисан, то есть рукоположен в сан епископа Астраханского и Ставропольского. Эту должность он занимал по 7 сентября 1727 г.

По долгу службы ему приходилось общаться с гражданским губернатором Артемием Петровичем Волынским (1689–1740), с которым у преосвященного епископа сложились неприязненные отношения. Волынский, впоследствии Казанский губернатор и министр дво-

ра российской императрицы Анны Иоанновны, слыл вольнодумцем и противником бироновщины; во главе кружка дворян он составлял проекты государственного переустройства. В связи с этим он был обвинен в намерении создать заговор против императрицы и казнен.

Немало врагов епископ Л. Горка имел и среди духовенства. По их доносу он был вызван в столицу. Ему вменялось крайне серьезное обвинение, заключавшееся в том, что он длительное время не производил присягу императрице Екатерине I. Дело вполне могло закончиться казнью, если бы не заступничество Феофана и смерть императрицы 6 (17) мая 1727 г.

В итоге уже через несколько дней, 22 мая, он был назначен епископом Великоустюжским и Тотемским. В этой должности Горка служил с 7 сентября 1727 г. по 11 мая 1731 г. Далее последовала служба епископом Рязанским и Муромским (11.05.1731–26.09.1733).

3. *Просветительская деятельность епископа Вятского и Великопермского Л. Горки «на Вятке».* 25 сентября 1733 г. императрица Анна Иоанновна подписала указ о перемещении Рязанского и Муромского архиерея Лаврентия Горки «за его известные продерзости» на Вятку, в город Хлынов, Хлыновской провинции Казанской губернии, а вятского архиерея Алексия Титова – из Хлынова, в его родной город Рязань [7, с. 56].

Самой трудной задачей нового вятского епископа в ходе подготовки к открытию первой в Предуралье школы было преодоление противодействия со стороны местного духовенства, то есть представителей именно той социальной группы, представители которой, казалось бы, должны были в первую очередь осознавать значимость просвещения народа. Вятские священники были малограмотными людьми, поэтому не без основания опасались того, что получившие образование в школе юноши вскоре могут оставить их без работы. Кроме того, Лаврентий Горка требовал от каждого прихода и монастыря денежные средства на обустройство школы.

Хозяйственное положение архиерейского дома в 1733 г. было плачевным. [2, с. 13]. Новый епископ незамедлительно приступил к созданию школы. Для того чтобы иметь средства к обустройству школы, Л. Горка разослал по всей епархии «строжайшее» указание о выделении для нужд будущей школы со стороны церковных служителей средств, которые «все необходимо» должны были передать в архиерейский дом. Однако «священство» не проявляло энтузиазма и «всеми способами» стремилось уклониться от этой тяжелой повинности. В 1734 г. ни один монастырь и приход не только не передал денежные средства или продукты, но даже не представил Горке ведомости о доходах, анализ которых мог бы дать возможность епископу оценить их финансовые возможности и в соответствии с ними установить надлежащий налог.

Всех, кто мешал ему в деле налаживания работы школы, Горка отрешал от должности [22, с. 39]. Неудивительно, что в течение всего периода его деятельности в Хлынове продолжались доносы на вятского епископа [2, с. 18–19]. И здесь неизменное содействие своему другу оказывал Ф. Прокопович, который был в это время вице-президентом (с 1721 г.) Святейшего Синода. В итоге противостояние епископа Л. Горки и реакционеров-священнослужителей на некоторое время ослабевало.

Л. Горка завел ведомости прихода и расхода, в которых указывал поступление средств, а также зерна, овса, толокна, ячменя, гороха, муки, рыбы и других продуктов, поступавших в школу для питания учащихся [19, с. 83]. К началу 1735 г. большая часть вятского духовенства все-таки стала вносить в архиерейскую казну денежные средства.

Школа была устроена при архиерейском доме. Она размещалась в одной большой двухэтажной и трех небольших деревянных избах, располагавшихся внутри ограды архиерейского подворья. В этих помещениях ученики учились и жили. Днем на время занятий в комнатах устанавливались столы и лавки, а на ночь они сдвигались, и дети устраивались на тюфяках, которые расстилались на полу. В отдельном помещении готовилась пища для учителей и учеников.

Часть учащихся была из местных; они, естественно, после уроков шли домой. Приехавшие на учебу издалека проживали в школе «неизбывно», отбывая к родителям лишь «на вакансии и празднества». За обучение, проживание и питание эти ученики, конечно, ничего не платили, поскольку практически все они были детьми «недостаточных» родителей. Все расходы по устройству и содержанию школы нес архиерейский дом.

Очень непросто было найти для школы достойного учителя, и даже не одного, а нескольких. «Взять» их можно было разве что только в Киеве. Но киевские «философы» вовсе не жаждали ехать за тридевять земель, в отдаленный от крупных городов Хлынов, о котором, наверное, никто в «матери городов русских» даже не имел и представления. Окраинную часть

государства российского, каковой была длительное время вятская земля, даже в свое время называли *украиной*, в значении *окраина*. Однако, кроме как в Киеве, искать «философа Хому Брута» было негде, и поэтому Л. Горка пишет льстивое послание в Киево-Могилянскую духовную академию [2, с. 12]. В итоге вятскому епископу удалось заполучить Михаила Евстафьевича Финицкого (около 1705 – после 1787), который приехал в Хлынов в апреле 1734 г., согласившись на годовое жалованье в 72 р. [6, с. 315]. В тот же год появился и второй учитель из «философов» Киево-Могилянской духовной академии – Василий Лещинский. Третьим учителем школы стал ученый иеромонах Иоаким Богомедлевский, обучавшийся в молодости в общей сложности в шести европейских университетах. По навету он был осужден, и свое заключение отбывал в Пермской земле, в Чердыни, в «Чюсовских городках».

Дальнейшая жизнь этих вятских учителей сложилась по-разному. Василий Лещинский вскоре после смерти Л. Горки под благовидным предлогом покинул школу (с намерением якобы поискать для нее новых учителей), – и больше о нем в Хлынове ничего не слышали. М. Е. Финицкий был главным учителем школы, ее первым префектом (инспектором), то есть директором, по 1744 г. С января 1745 г. Михаил Евстафьевич служил управителем (воеводой) в вятском городе Орлове и в пермском городе Чердыни; затем он вернулся в Хлынов и еще долгие годы работал здесь на хозяйственных должностях. Последнее упоминание о нем относится к 1787 г.

Примечательной личностью был иеромонах Иоаким Богомедлевский (около 1680 – после 1738). Расскажем о нем подробнее. Он был сыном священника Киевской епархии. В течение 12 лет Иоаким учился в школах Киево-Братского монастыря. Префект Стефан Яворский направил его в Польшу, где он продолжил обучение во Львове, Люблине, Кракове, Варшаве, Калише. Около года Богомедлевский провел в Познани, Данциге, Кенигсберге, Вильно. Вернувшись из-за границы, он ищет «промоции» у С. Яворского, в ту пору митрополита Рязанского.

Затем И. Богомедлевский жил в Москве и Санкт-Петербурге, вел монашескую жизнь. В 1722 г., или несколько позднее, он поссорился с сотником гетмана Скоропадского по фамилии Батурицкий-Стожок. Последний обвинял Богомедлевского в «брани и бесчестии», а Богомедлевский, в свою очередь, жаловался на оскорбления, нанесенные ему в гетманской войсковой канцелярии. Дело тянулось очень долго и зашло слишком далеко.

В мае 1728 г. оба спорщика давали показания в Синодальной канцелярии в Москве. Затем дело было передано на рассмотрение епископу Киевскому Варлааму, а тот передал его на рассмотрение... Стожку. Спустя некоторое время оно вообще исчезло, в чем Стожок не замедлил обвинить... Богомедлевского, хотя тот не имел никакой возможности похитить документы. И хотя абсурдность навета была очевидна, последний уже не надеялся на благоприятный для себя исход, поэтому сбежал из-под стражи в Москву, тем самым как бы фактически признав свою вину. 15 июля 1731 г. его поймали, осудили и отправили в ссылку.

В итоге 9 января 1732 г. «ученый чернец» прибыл под конвоем в Хлынов, а уже на другой день в сопровождении служителя Духовного приказа Кондратия Шеломова был отправлен в самый отдаленный монастырь Вятской и Великопермской епархии – Чердынский, где содержался «в оковах неисходно за бродяжество»; по выражению вятского историка А. С. Верещагина, «упечатан в Чердынское заточение», положив тем самым начало вятской ссылки для самых передовых и образованных граждан России. В указе преосвященного епископа Вятского и Великопермского чердынскому игумену Никите было предписано «бродягу Иоакима Богомедлевского держать в монастыре вовсе скована и никуда неисходна и ни до какова священнослужения его не допускать» [6, с. 302].

Лаврентий Горка хорошо знал Богомедлевского как по одновременному с ним обучению в Киеве, так и по служению в киевских монастырях. В 1734 г. «сиделец» обратился к нему – новому вятскому епископу – с просьбой перевести его из отдаленной Чердыни, где он находился по-прежнему под присмотром игумена Никиты, дававшего «большую волю своим рукам», в какой-нибудь из ближайших к Хлынову монастырей, но ответ не получил. Узнав об открытии школы, он обратился к архимандриту Богословского монастыря Лаврентию Полторацкому, также причастному к «киевской науке», с просьбой о месте в школе. Однако Л. Горка не решился нарушать приказ Святейшего Синода от 10 декабря 1731 г. о его заточении. К тому же у него были тогда подобраны два учителя на первое время. И только летом 1736 г. перед открытием классов «пиитики да реторики» Лаврентий вспомнил о «чернце», некогда преподававшем риторику в Москве и Ростове. К тому же Горка сообразил, что денежное содержание еще одного киевского «профессора» встало бы ему дороже, нежели привле-

чение опального монаха, готового работать за одно «препитание». И Горка решается «достать» Богомедлевского. Он шлет 13 августа 1736 г. указ игумену Никите: «Из железа ево расковать и привезти тебе из монастыря на Вятку к ево преосвященству на срок сего 1736 года сентября на 14 число» [6, с. 316].

«Бродяга-чернец» прослужил в школе до августа 1738 г., и его по праву можно считать третьим по счету вятским учителем, после Финицкого и Лещинского. Но при этом Иоаким Богомедлевский был первым вятским учителем, кто получил полноценное европейское высшее университетское образование. Дальнейшая его судьба после смерти Л. Горки неизвестна.

Первый «фундатор» школы, по всей вероятности, был ознакомлен с лучшими достижениями педагогической практики европейских стран, в частности, с классно-урочной системой Я. А. Коменского [14, с. 30]. Поэтому он не мог не понимать, что обучение без книг невозможно. Купить необходимые книги – художественную литературу и учебники – в Хлынове было невозможно. Здесь не было также и «друкарни», то есть типографии. Необходимо было ехать непосредственно в центры книгопечатания – в Москву, Санкт-Петербург, Киев, Астрахань, Рязань и Великий Устюг. Для поездки за книгами отправлялся целый «поезд», который сопровождали вооруженные охранники. Дороги, особенно вблизи крупных городов, кишели грабителями. Разбойниками становились обычно беглые крестьяне, не пожелавшие терпеть более притеснений помещиков и попов.

Даже после 1737 г. в семинарию продолжали некоторое время приходиться выписанные Горкой «на суммы архиерейского дома» сочинения на латыни. Так в Хлынове появились произведения Гомера, Данте, Цицерона, Сенеки, Горация, Овидия, Петрония, Вергилия и других классических авторов, а также лучшие для того времени учебные пособия Эммануэля Альвара по началам латинского языка, которые сначала использовались в школах Западной Европы, а в XVII в. появились и в русских школах, сначала в Киеве, а затем и в глубинке. Они были основными учебниками во всех четырех классах хлыновской школы [9, с. 97; 16, с. 242]. Вообще-то современниками они оценивались как «темные», но в силу отсутствия выбора школьникам и учителям приходилось пользоваться тем, что было.

Это же утверждение относилось и к произведениям художественной литературы. Поскольку русской литературы фактически еще не было, в школах изучалось наследие римских и греческих авторов; их чтение и толкование и составляло основное содержание обучения.

Составленный Ф. Прокоповичем «Духовный регламент» (1721) предусматривал, в частности, открытие в каждой «новозаводимой» школе «библиотечной конторы», книгами которой могли свободно пользоваться как учителя, так и ученики. Указывалось также, что по требованию читателя книги могли быть выданы ему на дом. Более того, заведующий школы должен был определить время работы библиотеки [20, с. 80].

Лаврентий Горка отдал в школу всю свою богатую личную библиотеку [23, с. 65]. Две трети этих книг были на иностранных языках: на латинском, греческом, еврейском и польском. Третью часть составляли книги светского содержания, сочинения по истории, философии, филологии, риторике и географии, юридическая и художественная литература [13, с. 292–293]. Все они длительное время сохранялись в духовной семинарии – преемнице школы Л. Горки. Кое-что сохраняется и поныне. Так, известно, что Горке принадлежал конволют, включающий в себя прижизненное издание произведений итальянского революционера, философа, педагога и писателя-утописта Томмазо Кампанеллы; этот ценный экземпляр по сей день сохраняется в Кировской областной универсальной ордена «Знак Почета» научной библиотеке имени А. И. Герцена [8, с. 140].

В семинарской библиотеке хранились лучшие стихотворные посвящения учеников важным историческим событиям и отдельным значимым лицам [9, с. 265]. В 1741 г. почти все книги этой библиотеки были высланы в Святейший Синод по его настоятельному требованию [3, с. 30]. В хлыновской школе остались, по данным описи 1739 г., в общей сложности 34 книги, а по другим данным – 42 [11, с. 278].

«Лучшее священство» не стремилось в массе своей к обучению своих детей. Провожая детей в школу, «матушки» голосили, словно прощались с ними навеки. В то время вятские духовники полагали направление своих детей на обучение тяжелой и неприятной повинностью. Однако Л. Горка распорядился набирать в школу детей духовных лиц «даже и неволею», а поскольку таковых не набиралось необходимого количества, в школу приглашали детей хлыновских горожан, то есть мирян [2, с. 14]. Многие «всеми возможными случаями старались укрыться от школы» [23, с. 61]. Пытаясь ввести в заблуждение присылаемых в селения Гор-

кой стражников, попы прятали своих «чад» на лесных заимках и у соседей или «объявляли» сыновей больными и немощными, неспособными к «постижению высоких книжных истин». Благочинные, на которых было возложено исполнение приказа о наборе детей, не собирались его выполнять, и «во всем явились ослушны и указу противны» [2, с. 16].

В глухой вятской провинции в то время преобладало неприятие школьного образования. Люди просто не понимали, зачем оно нужно. К тому же, если бы Горка открыл славянскую школу, наверняка это нашло бы больше понимания у местных жителей [23, с. 62]. Тем не менее к началу 1735 г. Л. Горке удалось собрать до четырехсот учеников в возрасте от семи до 25 лет [15, с. 30].

Настоящим бедствием стали самовольные побеги детей из школы. Тогда Горке снова приходилось посылать «розсыльщиков», которые собирали юношей и силой привозили их в Хлынов. У склонных к побегам отбирали «порты» и лапти, оставляя их в одной холщовой рубаше.

Но главное – Л. Горка «премного» заботился о «препитании» «студентов». Анализ его записей показывает, как много закупалось для нужд школы продуктов питания, особенно гороха, репы, муки, рыбы.

Таким образом, используя методы принуждения и поощрения, Л. Горке удалось, несмотря на сильнейшее противодействие, в 1734 г. открыть школу.

Историк вятской церкви протоиерей Г. А. Никитников дал Горке такую характеристику: «Нрава преосвященный Лаврентий был простого; с душою прямою и открытою, благочестив, нелицеприятен и непамятозлобив; только весьма горяч и вспыльчив, за что подчиненные не очень любили его и приносили Святейшему Синоду частые на него жалобы, вследствие коих он часто переводим был из одной епархии в другую. Это же, вероятно, поставлено было ему в вину и при переводе из Рязани в Вятку. Невежество и порочные склонности, которые он с особенной ревностью старался истреблять в своих подчиненных, частые огорчения и неприятности, причиняемые ему упорством и непослушанием, раздражая и воспаляя время от времени от природы пылкую его душу, наконец, ввергли его в параличную болезнь. Несмотря на это, он до конца жизни своей не ослабевал в деятельности... Людей не ученых и не знающих своих обязанностей он не определял не только в священники, но и в низшие церковные чины. К бедным и неимущим был сострадатель и щедр: во время бывшего в Вятке голода и в другие времена жертвовал им даже церковным имуществом, говоря, что церковное имение есть имение бедных...» [15, с. 32–33].

Л. Горка скончался 9 (20) апреля 1737 г. Несколько человек, в их числе духовник Владыки архимандрит Лаврентий Полторацкий, М. Е. Финицкий и В. Лещинский, а также два келейника, были свидетелями кончины Л. Горки, последовавшей в седьмом часу вечера. Первый вятский просветитель Лаврентий Горка был похоронен в Вятском Свято-Троицком кафедральном соборе, на северной стороне, в холодном храме. (В 1930-е гг. храм разрушили, и на его месте был поставлен памятник И. В. Сталину. Ныне здесь расположен монумент «Вечный огонь»).

В надписи на гробнице, устроенной в 1772 г., Л. Горка назывался «ревностным по Бозе Иерархом, бодрым словесных овец пастырем, мудрости и благочестия любителем, крайним невежества и суеверия ненавистником». Здесь же спустя столетие были выбиты вдохновенные строки – дань памяти первому просветителю на вятской земле:

«Всеобщий смертный рок в сём месте мужа скрыл,
Который первый здесь науки насадил, –
Хотя Всевышняя Власть, что целым светом правит,
Ему и не дала конечно их возставить.

Лаврентий Горка сё! А кто он был таков?

Епископ вятский, муз любитель, богослов» [22, с. 49–50].

Большая часть хлыновского духовенства полагала, что школа – затея «поляка-архиерея» – со смертью «затейщика» «покончится». И действительно, первые два месяца после смерти Л. Горки были временем ее полной дезорганизации. Однако уже в середине июня 1737 г. был получен указ Святейшего Синода с требованием «содержать школы как было при жизни преосвященного Лаврентия во всем неотменно» [21, с. 81].

Периоды безвластия в Хлынове были достаточно продолжительными. И вот в это время, отмечает А. С. Верещагин, «ни над кем не любили так смеяться, как над «учеными», и никто ничего столько не презирал, как учения школьного. И только с прибытием владыки невежество, как тьма ночная, уступала. Учение же, как свет дневной, оказываться начинало, и начинали спрягиваться нетопыри, которые во тьме ночи смело летали и дерзостно кричали» [5, с. 103].

4. *Просветительская деятельность Ф. Прокоповича.* Ф. Прокопович через своего друга Лаврентия Горку содействовал ему в открытии и содержании первой вятской школы.

Феофан Прокопович родился 8 (18) июня 1681 г. в Киеве. При рождении он был наречен Елеазаром. Ему было семь лет, когда умерла и мать; отец ушел из жизни вскоре после рождения Елеазара. Далее воспитывался он дядей по материнской линии Феофаном Прокоповичем, имя и фамилию которого мальчик с благодарностью принял. Дядя был наместником Киевского братского монастыря. В течение четырех лет бывший ректор обучал своего единственного «школяра». Иногда они отправлялись к друзьям дяди; их принимали в богатых домах. Дядя был дружен с самим киевским митрополитом Варлаамом Ясинским. В 1892 г. дядя скончался. Перед смертью он просил Ясинского «не оставить» племянника своим вниманием, и тот свое слово сдержал.

В 1698 г. юный Феофан окончил Киево-Могилянскую академию и в тот же год стал студентом иезуитской папской коллегии Святого Афанасия. Спустя три года он защитил диссертацию на ученую степень доктора богословия. В течение трех лет он продолжал обучение в университетах Литвы, Польши и Германии, а затем вернулся в Киев и стал преподавателем в своей альма-матер.

5 июня 1706 г. в Киево-Печерском монастыре Прокопович впервые предстал перед Петром I в роли проповедника; правда, тогда император был сильно занят военно-политическими проблемами, и этот эпизод не имел последствий. В декабре 1709 г. Феофан произнес в церкви Братского монастыря перед А. Д. Меншиковым речь, в которой просил царского любимца о покровительстве академии. В 1715 г. император вызвал его в столицу. У Феофана не было большого желания погружаться в мир дворцовых интриг; в письме к своему другу Якову Андреевичу Марковичу он писал, что употребит «все усилия, чтобы отклонить от себя эту честь и поскорее возвратиться» [1, с. 1017]. Он как мог откладывал свой приезд в Санкт-Петербург, полтора года ссылаясь на болезнь и прибыл туда лишь осенью 1716 г. Из проповедей Феофана особенно замечательны «Слово о царском путешествии за границу» и «Слово о власти и чести царской» (1718).

«Есть люди, – писал Ф. Прокопович, – которым кажется все грешным и скверным, что только чудно, весело, велико и славно; они самого счастья не любят; кого увидят здорового и хорошо живущего, тот у них не свят; хотели бы они, чтобы все люди были злообразны, горбаты, темны, неблагополучны...» [10, с. 1019].

Такие рассуждения пришлись по душе Петру I. Но для современного исследователя они являются, скорее, не внешним отражением закулисной политической борьбы и грозным предупреждением противникам петровского курса, а одним из первых проявлений российской педагогической мысли гуманистической направленности. Неудивительно, что в 1722 г. Феофан получил поручение Петра I составить его биографию; напечатана она была много позже, лишь при Екатерине II.

В. С. Пикуль в романе «Слово и дело» показывает Феофана как поборника просвещения. Приведем цитату из книги: «А с просвещением-то каково, матушка, станется? – Будет, владыка. Всем будет просвещение, – обещала Анна. – Засветимся мы тобой разумом... Погоди вот только малость: дай время злодеев всех извести со свету!» [17, т. 1, с. 230]. Однако в этом же произведении писатель характеризует Ф. Прокоповича и совсем по-другому: «Звериноподобнейший «Духовный регламент» изобрел, в коем способы указал – каково противников церкви живьем сжигать, а жилища их разорять. Инквизицию Феофан создал при Синоде такую, что вокруг него на версту жареной человечины пахло. Кто противился – того на дыбу! Хорошо людей жрать и монахами закусывать...» [17, т. 2, с. 117]. Пикуль отмечает, что «во славу Христа» Феофан «истреблял при Анне толпы ни в чем не повинных людей, и после этого вошел в школьные хрестоматии как «просветитель» [17, т. 2, с. 585]. «Поменьше бы на Руси таких «просветителей», у которых в одной руке вирши духовные о любви к ближнему, а в другой – плетка-семихвостка», заключает писатель-историк [17, т. 2, с. 218].

Давая столь противоречивую характеристику одному из виднейших исторических деятелей России первой половины XVIII в., В. С. Пикуль, однако, не приводит в своем романе примеров «лютости Феофановой».

В последние годы появляются публикации, в которых утверждается, что М. В. Ломоносов (1711–1765) был внебрачным сыном Петра I. Так, в одной из них утверждается, что о своем внебрачном сыне Петр I якобы поведал на смертном одре Ф. Прокоповичу и просил его: «Обучи, владыка, его в московских школах и приобщи его к сану священника или государ-

ственного служащего, на что он будет способен» [14, с. 81]. Соответствует ли эта версия реальной действительности, нам неизвестно, но, во всяком случае, она вполне соответствует исторической логике и дает ответ на некоторые весьма странные факты биографии великого русского ученого.

Ф. Прокопович оказывал помощь местным деятелям просвещения, в частности, Лаврентию Горке [20, с. 80]. В своем стремлении преодолеть сопротивление местных противников просвещения Горка неоднократно обращался за помощью к Прокоповичу, в Святейший Синод. В последний раз такое обращение имело место в сентябре 1736 г. Тогда Горка «завлек» в школу сына богатого хлыновского купца Михаила Злыгостева с целью, как объяснял епископ, заинтересовать мальчика учебой. Однако его отец подал жалобу в провинциальную канцелярию. Сотрудники канцелярии арестовали келейников и подъячих Горки, его некоторых слуг и даже школьников, а подьячие и «розсылщики» воеводской канцелярии и до сотни посадских жителей с палками и камнями в руках напали на архиерейский дом.

Подробности этого нападения отражены в челобитной Л. Горки, поданной на имя императрицы Анны Иоанновны: «По имянным Вашего императорского величества 1731 г. указом, велено при домах архиерейских иметь школы и набирать детей и учить их. «А которые в учении быть не похотят, тех имать в школы и неволею». Посадского Михайлы Злыгостева сын, взят в школу и был два дни, и при нем человек всегда был; пища вся от стола нашего и подарки от нас были, который и возвращен в дом свой без всякого озлобления. Но по злобе ево, Злыгостева, по поданной от него в воеводскую канцелярию челобитной, дому нашего келейников и стихарных подъяков и учеников и слугителей в тое воеводскую канцелярию похватили; некоторые и поныне под караулом держатся, и тож канцелярии подъячии, и розсылщики, и посадские человек со сто и больши на дом архиерейский, в котором и школы имеются, с дубинами, с палками и с кирпичем нападали, и школы разоряли, и в дом архиерейский, и избу кирпичем бросали, и в ворота необычно ломились, что те ворота были от них и досками подперты. И мое смирение в доме архиерейском, яко в осаде доселе содержусь, и нельзя из дому архиерейскому никому вон выйтить. Понеже из оной канцелярии дому нашего учителей и слушателей хватать различно похваляются; а некоторых слугителей содержат в той канцелярии другую неделю. Подлинную челобитную писал дому архиерейского за секретаря Илья Протопопов. Сентября 23 дня 1736 года» [15, с. 193–194].

Это нападение глубоко оскорбило Горку. Но державный друг уже не мог ему помочь. Феофан Прокопович умер 8 (19) сентября 1736 г. в г. Санкт-Петербурге на Карповском подворье на Аптекарском острове. Его последние слова были: «О голова, голова! Разума упившись, куда себя приклонишь?» [24, с. 280].

Выводы. Деятельность Л. Горки, осуществлявшаяся при содействии Ф. Прокоповича, оставила яркий след в истории вятского просвещения. Неслучайно открытая им славяно-латинская школа, вскоре после его смерти пришедшая в упадок, сравнительно быстро была восстановлена, на многие десятилетия стала одним из виднейших центров просвещения не только в Вятском крае, но и на территории всей Северо-Восточной России.

Несмотря на свое непродолжительное пребывание «на Вятке», Л. Горка оставил по себе добрую, прошедшую сквозь века память; благодарны вятчане и преосвященному Феофану за его содействие епископу Вятскому и Великопермскому. Многолетняя просветительская деятельность Горки и Прокоповича были направлены на распространение грамотности и «книжного знания».

В представленной статье раскрывается содержание просветительской деятельности Ф. Прокоповича в российском масштабе. Епископ Л. Горка показан как создатель первой школы на Вятской земле, в городе Хлынове. Горка представлен как организатор и руководитель школы, собиратель книг, создатель первого учительского коллектива. Благодаря его настойчивым усилиям в Хлынове появились первые учителя Михаил Евстафьевич Финицкий, Василий Лещинский, Иоаким Богомедлевский.

Важным свидетельством значимости просветительской деятельности Л. Горки является то, что его подвижническая жизнь и сама личность вятского епископа стали предметом специального изучения со стороны вятских историков, начиная со второй половины XIX в. [25; 26].

Известный русский писатель Н. С. Лесков в своем сатирическом произведении «Святительские тени» дал описание деятельности вятских епископов XVIII в. Будучи в этом вопросе человеком совершенно беспристрастным, писатель уничтожающими эпитетами («бонвиваны», «бражниники», «скопидомы», «невежи» и тому подобное) охарактеризовал всех вятских

«архипастырей», за исключением Л. Горки; лишь его одного он признал достойным своего сана [12].

Многогранная деятельность и творческое наследие Ф. Прокоповича неизменно вызывали интерес исследователей. Так, еще в 1765 г. в Санкт-Петербурге, в частности, были изданы его «Слова и Речи» в трех томах. Полное издание трудов Прокоповича было издано в Москве в 1961 г.

Личности Л. Горки и Ф. Прокоповича стали объектами почитания вятчан и предметом изучения местных исследователей. Современных историков в исключительно ярких и самобытных личностях Горки и Прокоповича с особенной силой привлекают их негибкая воля и настойчивость, огромная эрудиция и значительный литературный талант, стремление даже ценой собственной жизни развеять вековую тьму невежества, помочь народу в преодолении извечного российского отставания в области просвещения.

До настоящего времени для вятского учительства Л. Горка и Ф. Прокопович выступают своего рода нравственными ориентирами, символами просветительства, беззаветного служения просвещению народа. Они считаются в Вятском крае значимыми персоналиями местной истории – как люди, благодаря усилиям которых начал осуществляться процесс просвещения «на Вятке».

Таким образом, гипотеза работы, состоящая в предположении, что их деятельность в значительной степени стимулировала развитие просвещения в Вятском крае, подтверждена. Цель статьи, заключающаяся в том, чтобы представить разностороннюю, развернутую характеристику благотворных просвещенческих усилий этих деятелей российской истории, достигнута.

Педагогическое наследие Л. Горки и Ф. Прокоповича заслуживает дальнейшего изучения, а сами личности выдающихся российских просветителей сохраняются в благодарной памяти россиян в течение трех сотен лет.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / ред. кол.: Г. Н. Волков [и др.]. М. : Педагогика, 1985. С. 42–53.
2. *Верещагин А. С.* История Вятской духовной семинарии // Вятские епархиальные ведомости. 1868. № 1. С. 4–19.
3. *Верещагин А. С.* История Вятской духовной семинарии // Вятские епархиальные ведомости. 1868. № 2. С. 24–32.
4. *Верещагин А. С.* История Вятской духовной семинарии // Вятские епархиальные ведомости. 1868. № 12. С. 197–204.
5. *Верещагин А. С.* Самые старые студенты риторики в Вятской семинарии // Труды Вятской ученой архивной комиссии. Вятка, 1905. Вып. 4. С. 97–104.
6. *Верещагин А. С.* Ученый южнорусс на Вятке в XVIII в. // Памятная книжка и календарь Вятской губернии на 1895 г. Отдел IV. Вятка, 1894. С. 302–321.
7. *Верещагин А. С.* Эпизоды из жизни основателя Вятской семинарии. Эпизод V. Архиерейство на Вятке // Памятная книжка и календарь Вятской губернии на 1902 г. Вятка, 1901. С. 50–102.
8. Вятский архиерейский дом и архиерейские вотчины 1827 г. // Труды Вятской ученой архивной комиссии. Отдел III. Вятка, 1916. Вып. 1, 2. С. 140–144.
9. Два прошения М. Е. Финицкого преосвященному Варлааму Скамницкому. 1743 и 1745 гг. // Труды Вятской ученой архивной комиссии. Отдел III. Вятка, 1905. Вып. 3. С. 95–97.
10. *Костомаров Н. И.* Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. М., 2010. 1264 с.
11. *Кудрявцев И. М., Шлихтер Б. А., Шапов Я. Н.* Археографические экспедиции отдела рукописей Государственной библиотеки им. В. И. Ленина в 1953–1956 гг. М., 1956. С. 256–301.
12. *Лесков Н. С.* Святительские тени // Исторический вестник. 1881. № 5. С. 53–69.
13. *Луппов С. П.* Книга в России в послепетровское время. 1725–1740. Л., 1976. 420 с.
14. Величайшие тайны мира : энциклопедический справочник / авт.-сост. Н. Н. Непомнящий. М. : Вече, 2007.
15. *Никитников Г. А.* Иерархия Вятской епархии. Вятка, 1863. 214 с.
16. *Пекарский П.* История науки и литературы в России при императоре Петре Великом : в 2 т. Т. 1. СПб., 1862. 420 с.
17. *Пикуль В. С.* Слово и дело : в 2 т. М., 1991.
18. *Поздеев В. А.* Лаврентий Горка // Энциклопедия земли Вятской : в 10 т. Т. 2. Литература. Киров, 1995. С. 29–30.
19. *Помелов В. Б.* Выдающийся просветитель Вятской земли епископ Лаврентий Горка // Историко-педагогический журнал. 2017. № 1. С. 79–94.

20. Помелов В. Б. Вятский просветитель Лаврентий Горка // Педагогика. 2009. № 2. С. 75–83.
21. Помелов В. Б. Насилие и гуманизм в деятельности первого вятского просветителя Лаврентия Горки // Традиции и новации в педагогике ненасилия : мат-лы Всероссийской научной конференции / под ред. В. С. Данюшенкова и В. А. Ситарова. Киров : ВятГГУ, 1996. С. 79–81.
22. Помелов В. Б. Просветительская деятельность Русской православной церкви (начало – вторая треть XVIII в.) // Религии народов Вятского края : учебно-справочное пособие / отв. ред. А. Г. Поляков. Киров, 2009. С. 37–62.
23. Помелов В. Б. Просветительство Русской православной церкви в российской провинции на примере Вятского края : монография. Саарбрюккен : Sanktum. 2013. 352 с.
24. Помелов В. Б. Феофан Прокопович как просветитель и человек // Роль библиотеки в формировании информационной и культурной среды региона : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф., г. Киров, 18–19 декабря 2012 г. / ред. кол.: С. Н. Будашкина (сост.) [и др.]. Киров : ИД «Герценка», 2012. С. 271–280.
25. Pomelov V. B. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII Century (the case of the Vyatka Province) // History of education and children's literature. 2020. № 1 (15). Pp. 309–325.
26. Pomelov V. B. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII-th century // Перспективы науки и образования. 2020. № 45 (3). Pp. 412–425.

Outstanding Russian educators Lavrenty Gorka and Feofan Prokopovich

V. B. Pomelov

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University.
Russia, Kirov. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

Abstract. The article was prepared in connection with the 350th anniversary of the famous figure of Russian education, the creator of the first Vyatka school, Bishop of Vyatka and Velikopermsky Lavrenty Gorka and the 340th anniversary of his friend, vice-president of the Holy Synod, associate of Peter the Great Feofan Prokopovich. The relevance of the research issues of the historical material presented in the article is determined by the fact that the personalities of Gorka and Prokopovich, according to the author, can serve as a positive example for the modern generation of Russian teachers, as moral examples of tireless service to the cause of education. The need to study the historical material disclosed in the article is to enable the pedagogical community to get acquainted with carefully selected and scientifically meaningful facts characterizing the educational activities of L. Gorka and F. Prokopovich. The hypothesis of the work consists in the assumption that their activities greatly stimulated the development of education in the Vyatka Region. The purpose of the proposed article is to present a comprehensive, detailed description of the beneficial educational efforts of these figures of Russian history. To achieve this goal, the author has studied and summarized significant historical material. In his presentation, the emphasis is on the Vyatka period of L. Gorka's life and work, as well as on the connections of F. Prokopovich with the Vyatka region. The exceptional importance of the educational efforts of the first Russian Orthodox teachers and organizers of school education is noted. In the course of the research, during the search and selection of factual material, as well as in the characterization of research personalities, the author used the comparative historical method and the method of working with literature, biographical and axiological methodological approaches.

Keywords: XVIII century, the history of Russian enlightenment, the city of Khlynov, Lavrenty Gorka, Feofan Prokopovich, Mikhail Yevstafievich Finitsky, Vasily Leshchinsky, Joachim Bogomedlevsky, Kyiv-Mohyla Theological Academy, Vyatka Slavic-Latin School.

References

1. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii XVIII v.* – Anthology of pedagogical thought of Russia of the XVIII century / ed. col.: G. N. Volkov [et al.]. M. Pedagogika. 1985. Pp. 42–53.
2. Vereshchagin A. S. *Istoriya Vyatskoj duhovnoj seminarii* [History of the Vyatka Theological Seminary] // *Vyatskie eparhial'nye vedomosti* – Vyatka diocesan Gazette. 1868. No. 1. Pp. 4–19.
3. Vereshchagin A. S. *Istoriya Vyatskoj duhovnoj seminarii* [History of the Vyatka Theological Seminary] // *Vyatskie eparhial'nye vedomosti* – Vyatka diocesan Gazette. 1868. No. 2. Pp. 24–32.
4. Vereshchagin A. S. *Istoriya Vyatskoj duhovnoj seminarii* [History of the Vyatka Theological Seminary] // *Vyatskie eparhial'nye vedomosti* – Vyatka diocesan news. 1868. No. 12. Pp. 197–204.
5. Vereshchagin A. S. *Samye starye studenty ritoriki v Vyatskoj seminarii* [The oldest students of rhetoric at the Vyatka Seminary] // *Trudy Vyatskoj uchenoj arhivnoj komissii* – Proceedings of the Vyatka Scientific Archival Commission. Vyatka. 1905. Is. 4. Pp. 97–104.
6. Vereshchagin A. S. *Uchenyj yuzhnoruss na Vyatke v XVIII v.* [Scientist south-russian on Vyatka in the XVIII century] // *Pamyatnaya knizhka i kalendar' Vyatskoj gubernii na 1895 g. Otdel IV* – Memorial book and calendar of Vyatka province for 1895. Division IV. Vyatka. 1894. Pp. 302–321.

7. Vereshchagin A. S. *Epizody iz zhizni osnovatelya Vyatskoj seminarii. Epizod V. Arhierejstvo na Vyatke* [Episodes from the life of the founder of the Vyatka Seminary. Episode V. Episcopacy on Vyatka] // *Pamyatnaya knizhka i kalendar' Vyatskoj gubernii na 1902 g.* – Memorial book and calendar of Vyatka province for 1902 Vyatka, 1901. Pp. 50–102.
8. *Vyatskij arhierejskij dom i arhierejskie votchiny 1827 g.* – Vyatka Bishop's House and episcopal patrimony of 1827 // *Trudy Vyatskoj uchenoj arhivnoj komissii. Otdel III* – Proceedings of the Vyatka Scientific Archival Commission. Division III. Vyatka, 1916. Is. 1, 2. Pp. 140–144.
9. *Dva prosheniya M. E. Finickogo preosvyashchennomu Varlaamu Skamnitskomu. 1743 i 1745 gg.* – Two petitions of M. E. Finitsky to His Grace Varlaam Skamnitsky. 1743 and 1745 // Proceedings of the Vyatka Scientific Archival Commission. Division III. Vyatka. 1905. Is. 3. Pp. 95–97.
10. *Kostomarov N. I. Russkaya istoriya v zhizneopisaniyah ee glavnejshih deyatelej* [Russian history in the biographies of its main figures]. M. 2010. 1264 p.
11. *Kudryavcev I. M., Shlihter B. A., Shchapov Ya. N. Arheograficheskie ekspedicii otdela rukopisej Gosudarstvennoj biblioteki im. V. I. Lenina v 1953–1956 gg.* [Archeographic expeditions of the Department of Manuscripts of the V. I. Lenin State Library in 1953–1956]. M. 1956. Pp. 256–301.
12. *Leskov N. S. Svyatitel'skie teni* [Holy Shadows] // *Istoricheskij vestnik* – Historical herald. 1881. No. 5. Pp. 53–69.
13. *Lupov S. P. Kniga v Rossii v poslepetrovskoe vremya. 1725–1740* [The book in Russia in the post-Petrine time]. 1725–1740. L. 1976. 420 p.
14. *Velichajshie tajny mira : enciklopedicheskij spravocchnik* – The greatest secrets of the world: an encyclopedic reference book / author-comp. N. N. Nepomnyashchy. M. Veche. 2007.
15. *Nikitnikov G. A. Ierarhiya Vyatskoj eparhii* [Hierarchy of the Vyatka diocese]. Vyatka. 1863. 214 p.
16. *Pekarskij P. Istoriya nauki i literatury v Rossii pri imperatore Petre Velikom : v 2 t. T. 1* [History of science and literature in Russia under Emperor Peter the Great : in 2 vols. Vol. 1]. SPb. 1862. 420 p.
17. *Pikul' V. S. Slovo i delo : v 2 t* [Word and deed : in 2 volumes]. 1991.
18. *Pozdeev V. A. Lavrentij Gorka* [Lavrentiy Gorka] // *Enciklopediya zemli Vyatskoj : v 10 t. T. 2* – Encyclopedia of the Vyatka Land: in 10 vols. Vol. 2. Literature. Kirov. 1995. Pp. 29–30.
19. *Pomelov V. B. Vydayushchijnya prosvetitel' Vyatskoj zemli episkop Lavrentij Gorka* [Bishop Lavrenty Gorka, an outstanding educator of the Vyatka land] // *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal* – Historical and pedagogical journal. 2017. No. 1. Pp. 79–94.
20. *Pomelov V. B. Vyatskij prosvetitel' Lavrentij Gorka* [Vyatka educator Lavrenty Gorka] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2009. No. 2. Pp. 75–83.
21. *Pomelov V. B. Nasilie i gumanizm v deyatel'nosti pervogo vyatskogo prosvetitelya Lavrentiya Gorki* [Violence and humanism in the activity of the first Vyatka educator Lavrenty Gorka] // *Tradicii i novacii v pedagogike nenasiliya : mat-ly Vserossijskoj nauchnoj konferencii* – Traditions and innovations in the pedagogy of nonviolence : materials of the All-Russian Scientific Conference / ed. by V. S. Danyushenkov and V. A. Sitarov. Kirov. VyatSHU. 1996. Pp. 79–81.
22. *Pomelov V. B. Prosvetitel'skaya deyatel'nost' Russkoj pravoslavnoj cerkvi (nachalo – vtoraya tret' XVIII v.)*. [Educational activity of the Russian Orthodox Church (the beginning - the second third of the XVIII century.)] // *Religii narodov Vyatskogo kraja : uchebno-spravochnoe posobie* – Religions of the peoples of the Vyatka Region : an educational reference manual / ed. by A. G. Polyakov. Kirov. 2009. Pp. 37–62.
23. *Pomelov V. B. Prosvetitel'stvo Russkoj pravoslavnoj cerkvi v rossijskoj provincii na primere Vyatskogo kraja : monografiya* [Enlightenment of the Russian Orthodox Church in the Russian province on the example of the Vyatka Region : monograph]. Saarbrücken : Sanktum. 2013. 352 p.
24. *Pomelov V. B. Feofan Prokopovich kak prosvetitel' i chelovek*. [Feofan Prokopovich as an educator and a person] // *Rol' biblioteki v formirovanii informacionnoj i kul'turnoj sredy regiona : sb. mat-lov Vseros. nauch.-prakt. konf., g. Kirov, 18–19 dekabrya 2012 g.* – The role of the library in the formation of the information and cultural environment of the region : collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Kirov, December 18–19, 2012 / ed. col.: S. N. Budashkina (comp.) [et al.] Kirov. Publishing House "Hertsenka". 2012. Pp. 271–280.
25. *Pomelov V. B. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII Century (the case of the Vyatka Province)* // *History of education and children's literature*. 2020. No. 1 (15). Pp. 309–325.
26. *Pomelov V. B. The activities of the educators in Russia in the first half of the XVIII-th century* // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2020. No. 45 (3). Pp. 412–425.

КНИЖНЫЙ МИР

УДК 378(091)

Десятитомное собрание сочинений профессора В. Б. Помелова по истории педагогики и образования

Л. К. Патрушева

кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Центра публикационной активности,
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: lk_patrusheva@vyatsu.ru

Издательство Вятского государственного университета в 2018–2021 гг. выпустило десяти томное собрание историко-педагогических монографий доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры педагогики Института педагогики и психологии Вятского государственного университета, члена редакционной коллегии журнала «Вестник Вятского государственного университета» Владимира Борисовича Помелова.

Выпуск сразу десяти томов, объединенных единой тематикой и методологией, является уникальным событием в истории отечественной педагогики. Все входящие в собрание сочинений монографии представляют собой специально написанные для этого издания работы. Отметим, что издание вышло в издательстве Вятского государственного университета, опорного вуза Кировской области.

Проблемы истории отечественной и зарубежной педагогики и образования являются предметом исследования В. Б. Помелова на протяжении четырех десятилетий. Результатом кропотливой изыскательской работы стали четыре десятка книг и более пятисот публикаций, в том числе в таких изданиях, как «Российская педагогическая энциклопедия» и «Российский педагогический энциклопедический словарь», книги, выпущенные в разные годы в Москве, Саарбрюккене, Кишиневе и Киеве.

На протяжении всех этих лет центральной темой исследований В. Б. Помелова выступает история образования в родном крае – Вятской губернии, ныне Кировской области. Именно эта тема нашла свое полномасштабное отражение в рецензируемом издании. Значительная часть материала имеет региональный характер; содержание семи томов из десяти полностью или в значительной степени базируется на вятских реалиях.

Автор использовал в монографиях региональный и аксиологический методологические подходы, что позволило ему выявить в изучаемом материале все самое ценное и значимое. В. Б. Помелов применил ряд историко-педагогических методов, среди которых особое место занимает биографический метод.

Все тома серии имеют сквозную нумерацию, оформлены в едином стиле, включают большое количество фотографий. Заслуживает одобрения дизайн каждого тома. Далее представим краткое содержание каждого из томов.

Первый том «Просвещение нерусских народов Вятского края (XIX – начало XX вв.)» (2018, 219 с.) состоит из трех глав. В первой главе автор дает объективную оценку осуществления государственной политики российского царизма в области просвещения нерусских народов Вятского края (татар, удмуртов, марийцев), описывает процесс открытия первых национальных школ, а также характеризует просветительскую и миссионерскую деятельность конфессиональных обществ. Во второй главе показана деятельность просветителей татарского, чувашского, удмуртского, марийского и других народов Вятского края. Среди них Н. И. Ильминский, Н. И. Золотницкий, В. К. Магницкий, Н. В. Никольский, К. А. Андреев, Габдулла и Губайдулла Нигматуллины-Бобинские и их сестра Мухлиса Буби, В. В. Радлов, И. В. Яковлев, И. Я. Яковлев, И. С. Михеев, Г. Е. Верещагин, П. П. Глезденёв, С. А. Нурминский и другие просветители. Третья глава посвящена



Рис. 1. Том 1.

роли народной педагогики Вятского края в воспитании подрастающего поколения. Это семейное воспитание, народные праздники, игры и ристания, фольклор, трудовая деятельность детей и так далее. Приводятся многочисленные образцы народного фольклора, в том числе публикуемые впервые. Известно, что Вятская губерния в XIX в. занимала первое место среди всех регионов России по развитию ремесел и промыслов. В тексте главы уделяется внимание вопросу использования ремесел и промыслов в деле приобщения детей и молодежи к труду.

Содержание второго тома – «Просвещение в Вятском крае (XIV – начало XX вв.)» (2019, 254 с.) – охватывает временной период в шесть столетий, начиная с XIV в., когда жил первый вятский просветитель Стефан Пермский. Автор монографии подробно раскрывает ранее малоизвестные факты жизни и деятельности Трифона Вятского, епископа Лаврентия Горки, первых вятских учителей Михаила Евстафьевича Финицкого, Василия Лещинского, Иоакима Богомедлевского. В книге с исчерпывающей полнотой показана деятельность ведущих учебных заведений края, таких как Вятская мужская гимназия, Вятское земское училище по распространению сельскохозяйственных знаний и подготовке учителей и других. Монография включает характеристику лучших вятских учителей (М. Л. Песковский, П. А. Герман и другие), земских деятелей (А. П. Батуев, В. А. Садовень, М. М. Синцов и другие), благотворителей (Г. Ф. Стахеева), директоров учебных заведений (Ф. М. Керенский, Т. Т. Рапинов и другие). В книге рассказывается о событиях, имевших важное значение для развития просвещения в крае (например, Вятские губернские учительские курсы с привлечением лучших российских методистов того времени).

Третий том «Просветители и педагоги-методисты Вятского края» (2019, 174 с.) посвящен характеристике деятельности видных представителей культуры России по просвещению населения Вятской губернии (А. И. Герцен, К. В. Шапалинский, П. В. Алабин, Ф. Ф. Павленков); правильнее было бы сказать, что все это были ссыльные интеллигенты. Во второй части книги автором показано теоретико-практическое значение вклада вятских педагогов-методистов в разработку научно-педагогической и учебно-методической литературы (А. А. Красев, А. И. Анастасиев, В. И. Фармаковский). Далее В. Б. Помелов сосредоточивает свое внимание на характеристике учебно-методической литературы, созданной местными педагогами-методистами (И. Ф. Яковкин, Н. Н. Блинов, И. С. Михеев), и на вопросе освоения передовых дидактических методов вятскими учителями (Н. И. Мышкин).

Четвертый том «У истоков высшего образования на Вятке» (2019, 215 с.) посвящен истории возникновения и двух начальных десятилетий деятельности первого на вятской земле вуза – педагогического института. Повествование ведется сквозь призмы судеб видных деятелей того времени – первого руководителя института А. М. фон Вильена, первого ректора Н. А. Дернова, первых выпускников А. И. Кондакова и В. А. Петрова, видных ученых П. Н. Шимбирёва, П. К. Мейера, И. Я. Деммана, В. А. Трейтера, Н. П. Борисова и других.

Пятый том – «Вятские педагоги и психологи» (2019, 173 с.). Каждая глава книги посвящена тому или иному ученому, родившемуся «на Вятке» или работавшему здесь. Это психологи В. М. Бехтерев, В. С. Серебреников, Н. Ю. Войтонис, В. А. Вагнер, Е. А. Климов, М. П. Коробейников, А. Ц. Пуни, дидакт Б. П. Есипов, историк педагогики А. И. Пискунов, филолог Б. А. Бялик, методисты, авторы учебников Л. А. Цветков, В. Г. Разумовский, академики Э. И. Монозон и Н. С. Сунцов, выдающийся директор школы Г. Е. Заузолков. Часть содержания книги рассказывает о видных ученых, посвятивших всю свою жизнь работе в Кирове; это В. Ф. Сахаров, М. Г. Яновская, аспирант великого С. Л. Рубинштейна М. И. Смирнов и другие.



Рис. 2. Тома 2–5.

Шестой том «Традиция гуманизма в истории зарубежного образования» (2020, 251 с.) – единственный в серии, полностью «свободный» от вятской тематики. Здесь автор прослежи-

вае развитие традиции гуманизма, анализируя труды и деятельность примерно ста педагогов различных эпох, стран и поколений, от Конфуция, Сократа и Квинтилиана до Петра Персона, Марии Монтессори и Селестена Френе.

В седьмом томе «Тенденции развития российского образования первой половины XX в.» (2020, 187 с.) автором предлагается свой, авторский, и, надо признать, весьма критический взгляд на события, имевшие место в советском образовании в указанный в названии монографии исторический период. Это и деятельность народного комиссариата просвещения РСФСР с его нелепыми, так называемыми, «комплексными» программами, и скаутское движение, и развитие педологии в СССР, и инновационная деятельность, выразившаяся в открытии школ-коммун и школьных городков. Автором даются яркие очерки о Н. К. Крупской, И. Н. Жукове, С. Т. Шацком, Р. А. Кудашевой, Н. В. Чехове, В. Н. Сороке-Росинском, А. С. Макаренко, О. И. Скороходовой и других. Именно их автор считает заслуживающими отдельной характеристики фигурами в российском образовании в первой половине XX в.

Восьмой том «Российская прогрессивная педагогика второй половины XIX в.» (2020, 260 с.) можно считать наиболее традиционным. Следуя принятой в отечественной истории образования методологии, автор дает глубоко обоснованные характеристики наиболее видных педагогов указанного исторического периода. Среди героев книги П. Г. Редкин, К. Д. Ушинский, В. И. Водовозов, Д. Д. Семенов, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, Н. А. Корф, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, Н. Х. Вессель, Н. В. Шелгунов, А. Н. Острогорский, П. Ф. Лесгафт, Д. И. Тихомиров и другие деятели педагогики и образования. Убедительно показана их роль в развитии отечественной педагогики и образования.

В девятом томе – «Историко-педагогическая регионалистика» (2020, 195 с.) – автор представляет научное направление, разработчиком которого он сам и является. Автором поставлена задача показать, каким образом осуществляется историко-педагогическое исследование на местном, в данном случае на вятском, материале. В этой монографии приводится библиография трудов В. Б. Помелова по историко-педагогической регионалистике, насчитывающая пятьсот публикаций.

Десятый том серии «А. С. Макаренко и его педагогическое наследие» (2021, 179 с.) включает в себя две части. В первой части автор дает подробное, с опорой на многочисленные источники, высокохудожественное жизнеописание великого советского педагога; во второй части рассказывает о первом наставнике Макаренко А. К. Волнине, его коллегах (В. Н. Терском и Н. Э. Фере), известных воспитанниках (С. А. Калабалине, Л. В. Конисевиче, А. Г. Явлинском, В. Т. Цымбале, И. Д. Токареве), идейных наследниках (В. А. Сухомлинском, педагогах-новаторах 1980-х гг.), последователях (Г. М. Кубракове, А. А. Католикове) и исследователях наследия Антона Семеновича (И. Ф. Козлове, В. В. Кумарине, В. М. Опалихине, А. А. Фролове).

Каждая из монографий представляет собой научную новизну и ценность, а все вместе они вносят значительный вклад в историко-педагогическую науку.



Рис. 3. Тома 6–10.

Ten-volume collection of works by Professor V. B. Pomelov on the history of pedagogy and education

L. K. Patrusheva

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Head of the Center for Publication Activity,
Vyatka State University, Russia, Kirov. E-mail: lk_patrusheva@vyatsu.ru

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 4 (142) (2021)

16+

Редактор А. В. Мариева
Технический редактор Л. А. Кислицына
Дизайн обложки А. К. Долгова
Редактор выпускающий А. Ю. Егоров
Ответственный за выпуск И. В. Смольняк

Подписано в печать 23.12.2021 г.
Дата выхода в свет 19.04.2022 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,48. Тираж 200 экз. Заказ № 79.

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