

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2022

1 (143)

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 1 (143)

Киров
2022

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. М. Вечтомов, д-р физ.-матем. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

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);

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;

Н. А. Сеногноева, д-р пед. наук, доц., РГППУ (г. Екатеринбург), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

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. Шукина, д-р психол. наук, СПбГИПСР (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

Р. Jelescu, д-р хабилизат 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

№ 1 (143)

Kirov
2022

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. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

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

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

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

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

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;

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

N. A. Senognoeva, Dr. of ped. sciences, associated prof., The Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

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 psychol. sciences, associated professor, Monash University (Australia, Melbourne), ORCID: 0000-0001-8714-7467

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

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

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

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

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

Free price

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Устинов О. А.</i> Парадигмальный подход к анализу антропологических концепций в русской философии XIX – начала XX вв.....	7
<i>Коковин И. С.</i> Феномен лексических средств выражения философских абстракций в творчестве В. К. Третьяковского	15
<i>Сироткин Ю. Л.</i> Антропологический дискурс времени-пространства в философии истории Л. П. Карсавина	25
<i>Мельник С. В.</i> «Декларация всемирного этоса» в контексте задач межрелигиозного диалога и ее критическая оценка некоторыми православными богословами	34
<i>Излученко Т. В.</i> Религиозная экстремистская деятельность как негативное проявление социальной активности: философский контекст	43
<i>Ворошилов А. А.</i> К философско-методологическому анализу текстовой деятельности в информационно-коммуникативном пространстве современной информационной войны	52
<i>Лисицына А. А.</i> Генезис идеи пацифизма в социально-философской мысли.....	60
<i>Баранов Е. В.</i> Субъект любви как ее структурный элемент: философский анализ.....	68

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Новикова Е. О., Власова И. Н.</i> Методы визуализации информации как средство формирования метапредметных результатов при обучении математике в основной школе	77
<i>Солдатова И. Н.</i> «Эстетическое событие» как форма воплощения ситуаций эстетического воспитания студенческой молодежи: логика и принципы конструирования на материале произведения О. Уайльда «День рождения Инфанты»	87
<i>Савельева О. Е.</i> Школьное образование в системе факторов структурного расизма в США.....	100

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ершова Р. В., Бородина Л. Ф.</i> Исследование взаимосвязи прокрастинации в области здоровьесбережения и психологического благополучия личности	109
<i>Абитов И. Р., Городецкая И. М., Кадырова Н. И., Ильченко М. В.</i> Особенности проявления суеверности женщинами в норме и при патологии беременности... ..	119
<i>Лукьяненко Е. С.</i> Стрессоустойчивость подростков из семей с разным стилем родительского воспитания в условиях пандемии.....	129

ПЕРСОНАЛИИ

<i>Татарина М. Н., Швецова М. Г. С. С.</i> Куклина – учёный, методист, наставник.....	140
---	-----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Ustinov O. A.</i> Paradigmatic approach to the analysis of anthropological concepts in Russian philosophy of the XIX – early XX centuries.....	7
<i>Kokovin I. S.</i> The phenomenon of lexical means of expressing philosophical abstractions in the works of V. K. Trediakovsky	15
<i>Sirotkin Yu. L.</i> The anthropological discourse of time–space in L. P. Karsavin's philosophy of history.....	25
<i>Melnik S. V.</i> The "Declaration of the World Ethos" in the context of the tasks of interreligious dialogue and its critical assessment by some Orthodox theologians	34
<i>Izluchenko T. V.</i> Religious extremist activity as a negative manifestation of Social activity: philosophical context	43
<i>Voroshilov A. A.</i> On the philosophical and methodological analysis of textual activity in the information and communication space modern information warfare	52
<i>Lisitsyna A. A.</i> The genesis of the idea of pacifism in socio-philosophical thought	60
<i>Baranov E. V.</i> The subject of love as its structural element: philosophical analysis.....	68

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Novikova E. O., Vlasova I. N.</i> Methods of information visualization as a means of forming metasubject results when teaching mathematics in primary school.....	77
<i>Soldatova I. N.</i> "Aesthetic event" as a form of embodiment of situations of aesthetic education of students: logic and principles of construction based on the material of O. Wilde's work "The Birthday of the Infanta"	87
<i>Savelieva O. E.</i> School education in the system of factors of structural racism in the USA	100

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Ershova R. V., Borodina L. F.</i> Investigation of the relationship between procrastination in the field of health care and psychological well-being of the individual	109
<i>Abitov I. R., Gorodetskaya I. M., Kadyrova N. I., Ilchenko M. V.</i> Features of the manifestation of superstition by women in normal and pathological pregnancy	119
<i>Lukyanenko E. S.</i> Stress tolerance of adolescents from families with different parenting styles in a pandemic	129

PERSONALITIES

<i>Tatarinova M. N., Shvetsova M. G.</i> S. S. Kuklina – scientist, methodologist, mentor	140
---	-----

Парадигмальный подход к анализу антропологических концепций в русской философии XIX – начала XX вв.

О. А. Устинов

кандидат философских наук, руководитель литературно-драматической части,
культурно-просветительский центр «Дубрава» им. протоиерея Александра Меня.
Россия, г. Сергиев Посад. ORCID: 0000-0002-2994-2339. E-mail: olustinov@yandex

Аннотация. Статья посвящена проблеме применения парадигмальной методологии Т. Куна к изучению антропологической концепции в русской философии. Обосновывая и раскрывая понятие «философско-антропологическая парадигма» как совокупность теоретических, методологических и иных принципов и установок, принятых философами той или иной интеллектуальной ориентации в качестве общего стандарта постановки и решения проблем человека, автор разрабатывает историко-философскую концепцию существования в русской философии двух базовых парадигм – религиозно-философской и философско-научной. В центре религиозно-философского подхода находится учение о человеке как творении Божиим, определяющее рассмотрение таких проблем, как духовности, свободы воли, творчества, смысла жизни с позиции христианской антропологии. Научно-философский подход основывается на понимании человека как естественного разумного и практически-деятельного существа биосоциальной природы в соответствии с данными палеоантропологии, физиологии и социологии. Ведущим методом в исследовании заявлен метод аналитической реконструкции в его сочетании с такими методами, как историко-генетический, историко-типологический, метод источниковедения и метод моделирования. В работе представлены результаты выполненной автором историко-философской реконструкции структуры, содержания и специфики эволюции религиозно-философской и философско-научной парадигм в русской философии. Также анализируются основные формы и характер взаимодействия адептов двух указанных парадигм. Высказывается гипотеза о том, что верифицированное выявление и обоснование базовых парадигм может дать теоретико-методологическую базу для дальнейшего осмысления «антропологического кода» в русской интеллектуальной традиции, переходя от рассмотрения общих историко-философских вопросов к вопросам частным и наоборот, а также будет способствовать активизации исследований, направленных на создание целостного философско-антропологического синтеза XXI в.

Ключевые слова: Томас Кун, парадигмальная методология, философско-антропологическая парадигма, антропологический идеал, гуманизм, человек, биологическое и социальное, свобода и необходимость, смысл жизни, личность и общество, марксизм.

Введение. Антропологическая проблематика занимает центральное место в отечественной гуманитарной традиции. С разных позиций феномен человека обсуждался представителями всех философских школ и направлений на протяжении всей истории страны. Именно «антропологический код» задавал базовое тематическое и ценностное пространство развития российской мысли, и аналитическая реконструкция национального философского наследия позволяет выделить его основные парадигмы.

Как правило, категория «парадигма» (от греч. *paradigma* – пример, образец) интерпретируется в академическом сообществе как модель постановки проблем, определяющая способ решения исследовательских задач (Т. Кун) [12]. Эвристический потенциал парадигмальной методологии широко обсуждался в западной литературе с момента ее появления. Диапазон мнений включал в себя как позитивные, так и резко критические мнения [11]. Однако в настоящий момент парадигмальный подход завоевал популярность в самых разных областях

естественнонаучного и гуманитарного знания, о чем можно судить по новейшим публикациям западных ученых [см., напр.: 25; 26]. Ценность парадигмальной методологии признана и в России, где она изучается и разрабатывается не только специалистами по истории и философии науки, но и специалистами по истории философии [19].

Постановка проблемы. Применительно к истории русской философии под антропологической парадигмой следует понимать совокупность теоретических, методологических и иных принципов и установок, принятых философами той или иной интеллектуальной ориентации в качестве общего стандарта постановки и решения проблемы человека. Такими наиболее общими моделями являются в русской философской антропологии религиозно-философская и научно-философская парадигмы. В центре религиозно-философского подхода находится учение о человеке как творении Божиим, определяющее рассмотрение таких проблем, как духовности, свободы воли, творчества, смысла жизни с позиции христианской антропологии. Научно-философский подход основывается на понимании человека как естественного разумного и практически-деятельного существа биосоциальной природы в соответствии с данными антропалеонтологии, физиологии и социологии. Обе парадигмы обнаруживали элементы взаимопроникновения и взаимодополнения в отдельных структурах знания без отказа от только им свойственных основополагающих принципов. Всегда были возможны и «переходы» мыслителей от одного направления к другому, и существование мыслителей «фронтирного типа», занимающих позицию, которую трудно идентифицировать однозначно.

В настоящее время нет обстоятельной историко-философской работы, посвященной проблеме реконструкции и анализа антропологических парадигм в русской философии, несмотря на встречающиеся в научных публикациях термины «антропологическая парадигма», «антропологическая матрица». Так, в 2007 г. был опубликован сборник статей под названием «Антропологические матрицы XX века: Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог» [1], в котором дихотомия философско-научной и религиозно-философской парадигм рассматривалась на примере исследования творчества отдельно взятых мыслителей. Попытка концептуализации данной проблемы была предпринята в лапидарной статье В. П. Бабинцева и О. А. Кривенко [2].

Методология исследования. Динамическое моделирование и объективный анализ содержания положений, структуры и видовых характеристик антропологических парадигм в отечественной философии могут быть построены на комплексной исследовательской программе, ядром которой является метод аналитической реконструкции, то есть описания, систематизации и идентификации трактовок феномена человека в работах ученых различных направлений. Сопоставление парадигм, выявление сходств и отличий, а также заимствования тех или иных концептов между ними требует проведения компаративистского анализа текстов с применением герменевтического и логико-семантического методов исследования. Для изучения различных антропологических концептов могут применяться историко-генетический, историко-типологический методы, методы источниковедения и метод моделирования, позволившие проследить генезис подходов к решению проблемы человека.

Результаты исследования. Первой в русской культуре сформировалась религиозно-философская модель, определяющей доминантой которой X–XVIII вв. являлась православная антропология, заимствованная из Византии в спиритуалистической версии. В трудах ее адептов от древнерусских книжников (митрополитов Илариона, Климента Смолятича, игумена Феодосия Печерского, монаха Нестора и других) и их последователей до Паисия Величковского и Тихона Задонского человек рассматривался как созданная Богом духовная сущность, имеющая телесную оболочку («ветхий Адам») и нацеленная на метафизическое преобразование («новый Адам»). В XVIII в. в процессе модернизации России произошло усвоение манифестированного представителями «киевской учености» (С. Полоцкий и другие) рационального взгляда на человека как естественное существо. Религиозная трактовка была дополнена научной, возник концепт, альтернативный доминантному. В XIX – начале XX вв. два этих направления оформились в качестве базовых парадигм [6].

Становление религиозно-философской парадигмы относится к середине-концу XIX в., когда кризис официального православия привел к возникновению такого исторического феномена, как русская религиозная философия. В качестве ее идейных источников наравне с патристикой были восприняты средневековая мистика, философия немецкого романтизма (шеллингианство), философия масонства и классическая немецкая философия, в разной сте-

пени закреплявших пересмотр понимания взаимоотношений Бога и человека с возведением последнего в статус «второго бога», «другого Абсолюта». Ревизия христианского учения о природе человека стала главной смыслообразующей особенностью нового направления мысли, детерминировав решение базовых концептов парадигмы. Основоположниками парадигмы следует считать Г. С. Сковороду, А. С. Хомякова, И. В. Киреевского, В. С. Соловьева, предложивших в соответствии с указанными принципами решения антропологических проблем, которые были приняты их последователями (С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, С. Л. Франк и другие).

В основу парадигмы был положен артикулированный В. С. Соловьевым антропологический идеал бессмертного Богочеловеческого существа, являвшегося некогда целостным («ветхий Адам»), утратившего свое состояние в результате грехопадения, но способного восстановить и развить его посредством духовного самопознания («новый Адам»). Так понятый человек рассматривался фактически как равный или максимально приближенный к Богу Его со-творец. Права Н. К. Бонецкая: «...в Божественные недра особо он (В. С. Соловьев – О. У.) вводит и человека как такового» [7, с. 86]. Воплощением «нового человека» по-прежнему считался Иисус Христос, но дистанция между ними и человеком минимизировалась по формуле «Бог стал человеком, чтобы человек стал Богом». Темы вторичности, греховности, зависимости человека от своего Создателя оттеснялись на периферию философского дискурса так, как сам факт творения человека по образу и подобию Божию стал рассматриваться как достаточное условие для его «обожения». Согласно Н. А. Бердяеву, «в Божестве пребывает лик человеческий. Самосознание Христа ... поднимает его (человека – О. У.) до Св. Троицы» [4, с. 313]. Эту же мысль проводит и С. Н. Булгаков: «Боговоплощение не есть только средство искупления от греха, но и возведение человека к богочеловечеству, к которому он призван в сотворении» [8, с. 104].

Конкретно превращение человека в своеобразного «второго бога» мыслилось через приобщение к Софии, «богочеловеческой» энергии внутри Троицы. Задача стяжания Святого Духа и спасения души не снималась полностью, но существенно изменила свое значение, вступив в неразрешимое противоречие с православным вероучением.

Вопрос о соотношении духовного и телесного в сущности человека решался русскими религиозными философами через возвращение к патристической максиме об онтологическом единстве духа и тела, реализуемом и на физическом и на метафизическом планах бытия. Если в земной жизни тело рассматривалось как практически-деятельная форма существования души, то в посмертном существовании оно мыслилось как преображенное, получившее новый энергийный статус. Так, П. А. Флоренский писал: «Тело есть <...> духовное состояние, наблюдаемое извне» [23, с. 412]. Признание психофизиологической составляющей в человеке как имеющей не меньшую ценность, чем духовная сфера, выводило русских религиозных философов к необходимости осмысления самостоятельной роли сознания в жизни человека, а затем и открытию его биосоциальной природы. С. Н. Трубецкой утверждал, например, что в представлении о собственном «Я» содержится духовная основа, не исчерпываемая феноменом мышления и не сводимая к нему [9, с. 168]. Однако этот важный шаг они не сделали, и спиритуалистическое понимание человека не было скорректировано попыткой натурализации души.

В вопросе о соотношении свободы и необходимости русские религиозные философы придерживались традиционного взгляда на самовластие человека как дарованную ему свыше способность и обязанность самоопределения между добром и злом, но дополнили его за счет идеи о праве Богочеловека на самостоятельное преобразование мира в совместной с Богом творческой деятельности после наступления «метаисторического эона». Свобода «второго Абсолюта» в некоторых случаях даже мыслилась как неподконтрольная для «Абсолюта первого». Н. А. Бердяев прямо писал о зависимости Бога от Ungrund (понятие Я. Беме) – добытийной свободы как основы всего сущего, не исключая и Святую Троицу: «Бог требует от человека свободы» [3, с. 322]. Политическим и социальным аспектам свободы русские религиозные философы уделяли мало внимания, полагая, что в пределах земной истории личная и социальная гармония принципиально недостижимы, и, следовательно, рассмотрение роли субъективного фактора в общественном развитии не имеет особой актуальности.

Решение проблемы смысла жизни мыслилось русскими религиозными философами исключительно в контексте духовного развития человека, его ориентации на вечные ценности – добро, любовь, истину, свободу, целомудрие. Конечной целью жизни объявлялось устремление к обретению метафизического качества в посмертном существовании и за гранью земной исто-

рии. Удовлетворение человеком его потребностей отрицалось как невозможное априори в эмпирическом мире и лишь уводящее его в дурную бесконечность гедонизма и перманентного недовольства собой, о чем много писали Е. Н. Трубецкой [22] и С. Л. Франк [24]. Идея самореализации личности в социальном пространстве разработана ими не была.

Соотношение личности и общества трактовалось в соответствии с принципом интерперсонализма, предполагавшим взаимосвязь и взаиморазвитие людей как «симфонической личности» и устранявшим крайности индивидуалистского и коллективного подходов. По мнению В. С. Соловьева, «положительным» всеединством может быть только всеединство, в котором «единое существует не за счет всех или в ущерб им, а в пользу всех» [20, с. 522]. Однако о практических мерах обеспечения интерперсонализма русские религиозные философы не упоминали, отодвигая окончательное достижение онтологического равенства личностей в пределы «метаисторической зона». Отдельные же пассажи о царе как призванном вести общество к благу наместнике Бога, встречавшиеся, например, у И. А. Ильина и П. А. Флоренского, возвращали дискурс к авторитарным тезисам XVI в. и на фоне резкой критики демократических институтов фактически нивелировали идею интерперсонализма.

Таким образом, освоив наследие христианской антропологии, русские религиозные философы актуализировали гуманистическую проблематику, выделив как приоритетные проблемы ценностно-смысловой сферы, тождества личности и духовности, неповторимости внутреннего мира человека, но не уделили должного внимания естественнонаучным и социальным вопросам. Указанная односторонность в значительной степени определила специфику и характер эволюции религиозно-философской антропологической парадигмы.

Философско-научная антропологическая парадигма сформировалась в середине-конце XIX в. в связи с распространением в России западных материалистических учений, закреплявших под влиянием успехов естествознания рационализированный взгляд на строение и развитие универсума. В этот период русские мыслители обосновали понимание человека как естественного существа: сначала биологического, а затем по мере углубления их рефлексии биосоциального. Данный переход послужил предпосылкой к началу рассмотрения всего комплекса антропологических вопросов в соответствии с принципами материализма. К указанным учениям следует отнести философию английского и французского Просвещения, естественнонаучный (физиологический) материализм, немецкую классическую философию – концепции Г. Ф. В. Гегеля и Л. Фейербаха, английскую политическую экономию, английский и французский утопический социализм. Знаковым рубежом в становлении парадигмы стало знакомство и изучение трудов классиков марксизма – К. Маркса и Ф. Энгельса. Основоположниками парадигмы являлись именно теоретики и популяризаторы марксизма – Г. В. Плеханов и В. И. Ленин, заложившие схему решения антропологических проблем, ставшую общей для отечественных ученых на протяжении всего XX в.

Русские марксисты (А. В. Луначарский, В. А. Базаров, А. А. Богданов и другие) предлагали в качестве антропологического идеала «нового человека», человека-борца и «подлинного хозяина земного шара», победившего религиозное и экономическое рабство. По мнению А. В. Луначарского, К. Маркс возвел антропологию в степень теологии [16, с. 31]. Однако, не сумев воспроизвести Марксов идеал целостного человека, русские марксисты не дали философского обоснования образа самого прогрессивного, с их точки зрения, типа человека, ограничив его интерпретацию идеологическими декларациями: «максимальная мощь и максимальное счастье» [15, с. 44].

Отвергая представления о человеке как творении Божьем, русские марксисты защищали представление о человеке как естественном существе, опираясь на теорию антропогенеза Ч. Дарвина в ее социально-историческом изложении, данной классиками марксизма. Специальный акцент был сделан ими на изучении сознания как сугубо психофизиологического явления. Но они оказались неспособными отказаться от традиций вульгарного материализма и примитивизировали органическую взаимосвязь сознания и мозга, не оценив ее социальную составляющую и фактически изобразив человека в виде традиционной для XVIII в. «живой машины». Г. В. Плеханов высказал наиболее ясно эту мысль, повторенную затем неоднократно его последователями [17, с. 339]. В решении вопроса о свободе воли русские марксисты настаивали на его рассмотрении в контексте реальной исторической практики, поставив достижение свободы в зависимость от познания объективной необходимости. Тем не менее возможности преодоления необходимости трактовались ими с различных позиций, когда одни фактически полностью отрицали свободу, утверждая приоритет экономических законов

общества, как Г. В. Плеханов [18, с. 327], а другие, как А. А. Богданов, напротив, провозглашали свободу неким абсолютным свойством мыслящей материи, объявляя экономические законы послушным материалом в ее руках [5, с. 34]. Проблема смысла жизни трактовалась русскими марксистами в контексте рассуждений о счастье человека в коммунистическом обществе. Полагая, что главным для человека является удовлетворение потребностей, они верили, что построение экономики, ликвидирующей эксплуатацию, автоматически обеспечит максимальный жизненный комфорт. В революционный же период смыслом жизни объявлялась жертвенная борьба за сознание нового строя. Такими героями-мучениками будущего объявлялись профессиональные революционеры [14]. Идея К. Маркса о необходимости для человека самореализации как оптимальной формы гармонии с самим собой и обществом воспринята не была. Не рассматривая отдельно вопросы морали и нравственности, русские марксисты также считали все проблемы духовно-нравственного характера автоматическими, решаемыми при новом способе производства [13, с. 83].

Соотношение личности и общества решалось с позиции социоцентризма, согласно которой человек, являясь общественным существом, рассматривался как производная того или иного социального образования. Не отказывая формально отдельно взятому человеку в признании за ним прав и свобод, они ставили их исполнение в строгую зависимость от его готовности принимать эгалитарный порядок общественного устройства [21, с. 387–388]. Идея коллектива превалировала в их рассуждениях над идеей личности, что противоречило тезису К. Маркса о человеке как базовой цели социального развития, предполагавшей подлинную коллективность, союз всесторонне развитых, самостоятельных и независимых членов общества. Положение о необходимости в переходный период к социализму диктатуры пролетариата, а на деле руководящего звена пролетарской партии, создавало теоретическую основу для формирования в стране авторитарного режима и проведения классовых и внутриклассовых репрессий.

Появление новой парадигмы в общепринятом научном дискурсе было революционным событием. Несмотря на ряд недостатков, связанных с некорректной рецепцией классического марксизма и неспособностью критически усвоить те или иные положения идеалистической антропологии, сторонники философско-научного подхода смогли дать научные трактовки большинства антропологических проблем и заложили основы для формирования и развития философской антропологии в СССР и в России [8, с. 74; 10]. В частности, им в отличие от русских религиозных философов удалось дать научный анализ человеческой природы, свободы воли и смысла жизни. Однако в понимании проблем духовности и нравственности они уступали своим оппонентам из «идеалистического лагеря».

Таким образом, две парадигмы, имея общие идейные истоки, прошли в XVIII–XIX вв. точку бифуркации, разделившись в понимании феномена человека и связанных с ним проблем, но сохранили в своих оценках и трактовках определенную односторонность, которая могла быть преодолена только в процессе конструктивного диалога между ними. Некоторые исследователи (А. И. Галич, Н. И. Кареев) понимали эту задачу и высказывались за расширение представлений о человеке посредством критического усвоения тех или иных антропологических решений своих оппонентов, но это предложение не было поддержано большинством. Антагонизм между идеалистами и материалистами носил в тот период неустрашимый характер, и все более усиливаясь в ходе взаимной ожесточенной критики, обернулся полномасштабной «войной» двух парадигм, ставшей трагедией российской философии XX в.

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что использование парадигмального подхода Т. Куна к историко-философскому анализу антропологических концепций позволяет выявить, реконструировать и изучить базовые парадигмы решения проблем человека в русской философии. Религиозно-философский подход основывается на учении о человеке как творении Божиим и рассматривает проблемы свободы воли, духовности, творчества, назначения и смысла жизни сквозь призму христианской антропологии. Научно-философский подход сконцентрирован на понимании человека в соответствии с данными анатомии, физиологии и социологии как природного и социального существа, характеризующегося разумом и практически-деятельным отношением к миру. Дальнейшее исследование данных парадигм, на наш взгляд, может дать теоретико-методологическую базу для верифицированного и глубокого осмысления «антропологического кода» в русской интеллектуальной традиции, переходя от рассмотрения общих историко-философских вопросов к вопросам частным и наоборот. Не менее интересным и продуктивным может быть и обращение современных ученых к проблемам целостного философско-антропологического синтеза, разработки в области кото-

рого с опорой на достижения отечественных мыслителей XIX – начала XX вв. могут помочь в определении активно обсуждаемых в настоящий момент задач перспективного развития наук о человеке в XXI в.

Список литературы

1. Антропологические матрицы XX века: Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу. М.: Прогресс: Традиция, 2007. 666 с.
2. Бабинцев В. П., Кривенко О. А. Понятие религиозно-философской и философско-научной антропологических парадигм в русской философии // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2011. № 8 (103). Вып. 16. С. 30–43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-religiozno-filosofskoy-i-filosofsko-nauchnoy-antropologicheskikh-paradigm-v-russkoy-filosofii> (дата обращения: 24.01.2022).
3. Бердяев Н. А. О характере русской религиозной мысли XIX века // Современные записки. 1936. № 62. С. 309–343.
4. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 608 с.
5. Богданов А. А. Эмпириомонизм: статьи по философии. Изд. 2-е С. Дороватовского и А. Чарушикова: в 2-х кн. Кн. 1. М.: Типография Общества распространения полезных книг, 1905. 189 с.
6. Бондарева Я. В., Устинов О. А. Проблема человека в русской духовной культуре XII–XVII веков: историко-философский анализ // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2017. № 3. С. 112–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30648322> (дата обращения: 24.01.2022).
7. Бонецкая Н. К. Андрогин против сверхчеловека // Вопросы философии. 2011. № 7. С. 81–95. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16501243> (дата обращения: 25.01.2022).
8. Булгаков С., прот. Агнец Божий. О Богочеловечестве. Ч. I. Paris: YMCA-Press, 1933. P. 468 (Автореферат) // Путь. 1933. № 41 (ноябрь–декабрь). С. 101–105.
9. Горбачук Г. Н. Проблема подлинности личности в русской религиозной философии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 167–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20363544> (дата обращения: 25.01.2022).
10. Корсаков С. Н. Мифы и истины в русской философии // Вопросы философии. 2015. № 5. С. 69–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23447380> (дата обращения: 26.01.2022).
11. Котлярова В. В. Парадигмальный подход в зарубежной философии: pro et contra // Альманах современной науки и образования. 2014. № 10 (8). С. 90–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21961156> (дата обращения: 24.01.2022).
12. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2002. 605 с.
13. Ленин В. И. Государство и революция // Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 33. М.: Издательство политической литературы, 1969. 433 с.
14. Ленин В. И. Николай Эрнестович Бауман // Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 12. М.: Издательство политической литературы, 1968. С. 36–37.
15. Луначарский А. В. Беседы по марксистскому миросозерцанию // Почему нельзя верить в бога? Избранные атеистические произведения. М.: Наука, 1965. С. 40–60.
16. Луначарский А. В. Религия и социализм: в 2-х ч. Ч. 1. СПб.: Шиповник, 1908. 230 с.
17. Плеханов Г. В. О мнимом кризисе марксизма // Избранные философские произведения: в 5 т. Т. 2. М.: Госполитиздат, 1956. С. 335–345.
18. Плеханов Г. В. О роли личности в истории // Избранные философские произведения: в 5 т. Т. 2. М.: Госполитиздат, 1956. С. 300–334.
19. Просветов С. Ю. Структура историко-философской парадигмы // Вестник Кемеровского государственного университета. Журнал теоретических и прикладных исследований. 2013. № 2 (54). Т. 1. С. 234–238. URL: https://www.onacademic.com/detail/journal_1000037336574710_7701.html (дата обращения: 24.01.2022).
20. Соловьев В. С. Первый шаг к положительной эстетике // Сочинения: в 2-х т. Т. 2 / общ. ред. и сост. А. В. Гулыги, А. Ф. Лосева; примеч. С. Л. Кравца и др. М.: Мысль, 1988. С. 548–555.
21. Троицкий Л. Д. Светские богословы и Ванькина личность // Сочинения: в 23-х т. Т. 20. М.-Л.: Государственное издательство, 1926. С. 383–389.
22. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / сост. и отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 656 с.
23. Флоренский П. А. У водоразделов мысли // Сочинения: в 4-х т. Т. 3 (2) / сост. игумена Андроника (А. С. Трубачева), П. В. Флоренского, М. С. Трубачевой; ред. игумен Андроник (А. С. Трубачев). М.: Мысль, 2000. 623 с.
24. Франк С. Л. Смысл жизни // Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. С. 147–216.
25. Anand G., Larson E. C., Mahoney J. T. Thomas Kuhn on Paradigms // Production and Operations Management. 2020. Vol. 29 (7). Pp. 1650–1657. DOI: 10.1111/poms.13188.
26. Klang P. Kuhns paradigmbegrepp och sprakvetenskapen // Sprak och Stil. 2019. Vol. 29. Pp. 233–260. DOI: 10.33063/DIVA-399065.

Paradigmatic approach to the analysis of anthropological concepts in Russian philosophy of the XIX – early XX centuries.

O. A. Ustinov

PhD in Philosophical Sciences, head of the literary and dramatic part,
cultural and educational center "Dubrava" n. a. Archpriest Alexander Men'.
Russia, Sergiev Posad. ORCID: 0000-0002-2994-2339. E-mail: olustinov@yandex

Abstract. The article is devoted to the problem of applying T. Kuhn's paradigmatic methodology to the study of the anthropological concept in Russian philosophy. Substantiating and revealing the concept of "philosophical-anthropological paradigm" as a set of theoretical, methodological and other principles and attitudes adopted by philosophers of a particular intellectual orientation as a general standard for setting and solving human problems, the author develops a historical and philosophical concept of the existence in Russian philosophy of two basic paradigms – religious-philosophical and philosophical-scientific. At the center of the religious-philosophical approach is the doctrine of man as a creation of God, which determines the consideration of such problems as spirituality, free will, creativity, the meaning of life from the perspective of Christian anthropology. The scientific and philosophical approach is based on the understanding of man as a natural intelligent and practically active being of biosocial nature in accordance with the data of paleoanthropology, physiology and sociology. The leading method in the study is the method of analytical reconstruction in its combination with such methods as historical-genetic, historical-typological, the method of source studies and the method of modeling. The paper presents the results of the author's historical and philosophical reconstruction of the structure, content and specifics of the evolution of religious-philosophical and philosophical-scientific paradigms in Russian philosophy. The main forms and nature of the interaction of adherents of the two paradigms are also analyzed. The hypothesis is expressed that the verified identification and substantiation of basic paradigms can provide a theoretical and methodological basis for further understanding of the "anthropological code" in the Russian intellectual tradition, moving from the consideration of general historical and philosophical issues to particular issues and vice versa, and will also contribute to the activation of research aimed at creating a holistic philosophical and anthropological synthesis of the XXI century.

Keywords: Thomas Kuhn, paradigmatic methodology, philosophical and anthropological paradigm, anthropological ideal, humanism, man, biological and social, freedom and necessity, meaning of life, personality and society, Marxism.

References

1. *Antropologicheskie matricy XX veka: L. S. Vygotskij – P. A. Florenskij: nesostoyavshijsya dialog. – Priglasenie k dialogu* – Anthropological matrices of the XX century: L. S. Vygotsky – P. A. Florensky: a failed dialogue. – Invitation to dialogue. M. Progress : Tradition. 2007. 666 p.
2. Babincev V. P., Krivenko O. A. *Ponyatie religiozno-filosofskoj i filosofsko-nauchnoj antropologicheskij paradigmat v ruskoj filosofii* [The concept of religious-philosophical and philosophical-scientific anthropological paradigms in Russian philosophy] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo* – Scientific herald of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right. 2011. No. 8 (103). Is. 16. Pp. 30–43. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-religiozno-filosofskoj-i-filosofsko-nauchnoj-antropologicheskij-paradigmat-v-ruskoj-filosofii> (date accessed: 24.01.2022).
3. Berdyajev N. A. *O haraktere ruskoj religioznoj mysli XIX veka* [On the nature of Russian religious thought of the XIX century] // *Sovremennye zapiski* – Modern notes. 1936. No. 62. Pp. 309–343.
4. Berdyajev N. A. *Filosofiya svobody. Smysl tvorchestva* [Philosophy of freedom. The meaning of creativity]. M. Pravda (Truth). 1989. 608 p.
5. Bogdanov A. A. *Empiriomonizm : stat'i po filosofii. Izd. 2-e S. Dorovatovskogo i A. Charushnikova : v 2-h kn. Kn. 1* [Empiriomonism : articles on philosophy. Ed. 2nd by S. Dorovatovsky and A. Charushnikov : in 2 books. Book 1]. M. Printing House of the Society for the dissemination of useful books. 1905. 189 p.
6. Bondareva Ya. V., Ustinov O. A. *Problema cheloveka v ruskoj duhovnoj kul'ture XII–XVII vekov: istoriko-filosofskij analiz* [The problem of man in the Russian spiritual culture of the XII–XVII centuries: historical and philosophical analysis] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya* – Herald of Tver State University. Series: Philosophy. 2017. No. 3. Pp. 112–127. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30648322> (date accessed: 24.01.2022).
7. Boneckaya N. K. *Androgin protiv sverhcheloveka* [Androgin vs superman] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2011. No. 7. Pp. 81–95. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16501243> (date accessed: 25.01.2022).
8. Bulgakov S., prot. Agnec Bozhij. *O Bogochelevechestve* [The Lamb of God. On God-mankind. Part I]. Paris. YMCA-Press, 1933. P. 468 (Abstract) // *Put'* – Path. 1933. No. 41 (November-December). Pp. 101–105.
9. Gorbachuk G. N. *Problema podlinnosti lichnosti v ruskoj religioznoj filosofii* [The problem of identity authenticity in Russian religious philosophy] // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya:*

Gumanitarnye i social'nyenauki – Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. No. 4. Pp. 167–171. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20363544> (date accessed: 25.01.2022).

10. Korsakov S. N. *Mify i istiny v russkoj filosofii* [Myths and truths in Russian philosophy] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2015. No. 5. Pp. 69–85. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23447380> (date accessed: 26.01.2022).

11. Kotlyarova V. V. *Paradigmал'nyj podhod v zarubezhnoj filosofii: pro et contra* [Paradigmatic approach in foreign philosophy: pro et contra] // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya* – Almanac of modern Science and education. 2014. No. 10 (8). Pp. 90–94. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21961156> (date accessed: 24.01.2022).

12. Kuhn T. *Struktura nauchnyh revolyucij* [The structure of scientific revolutions]. M. AST. 2002. 605 p.

13. Lenin V. I. *Gosudarstvo i revolyuciya* [The State and the revolution] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 55 t. T. 33* – Complete works : in 55 vols. Vol. 33. M. Publishing House of Political Literature. 1969. 433 p.

14. Lenin V. I. *Nikolaj Ernestovich Bauman* [Nikolay Ernestovich Bauman] // *Polnoe sobranie sochinenij : v 55 t. T. 12* – Complete works: in 55 vols. Vol. 12. M. Publishing House of Political Literature. 1968. Pp. 36–37.

15. Lunacharskij A. V. *Besedy po marksistskomu mirosozercaniyu* [Conversations on the Marxist worldview] // *Pochemu nel'zya verit' v boga? Izbrannye ateisticheskie proizvedeniya* – Why can't you believe in God? Selected atheistic works. M. Nauka (Science). 1965. Pp. 40–60.

16. Lunacharskij A. V. *Religiya i socializm : v 2-h ch. Ch. 1* [Religion and socialism : in 2 parts. Part 1]. SPb. Shipovnik (Rosehip). 1908. 230 p.

17. Plekhanov G. V. *O mnimom krizise marksizma* [On the imaginary crisis of Marxism] // *Izbrannye filosofskie proizvedeniya : v 5 t. T. 2* – Selected philosophical works: in 5 vols. Vol. 2. M. Gospolitizdat. 1956. Pp. 335–345.

18. Plekhanov G. V. *O roli lichnosti v istorii* [On the role of personality in history] // *Izbrannye filosofskie proizvedeniya : v 5 t. T. 2* – Selected philosophical works: in 5 vols. Vol. 2. M. Gospolitizdat. 1956. Pp. 300–334.

19. Prosvetov S. Yu. *Struktura istoriko-filosofskoj paradigmy* [Structure of the historical and philosophical paradigm] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Zhurnal teoreticheskikh i prikladnyh issledovanij* – Herald of Kemerovo State University. Journal of Theoretical and Applied Research. 2013. No. 2 (54). Vol. 1. Pp. 234–238. Available at: https://www.onacademic.com/detail/journal_1000037336574710_7701.html (date accessed: 24.01.2022).

20. Solov'ev V. S. *Pervyj shag k polozhitel'noj estetike* [The first step to positive aesthetics] // *Sochineniya : v 2-h t. T. 2* – Essays: in 2 vols. Vol. 2 / gen. ed. and comp. A. V. Gulyga, A. F. Losev; note by S. L. Kravts et al. M. Mysl (Thought). 1988. Pp. 548–555.

21. Trockij L. D. *Svetskie bogoslovy i Van'kina lichnost'* [Secular theologians and Vankina personality] // *Sochineniya : v 23-h t. T. 20* – Essays : in 23 vols. Vol. 20. M.-L. State Publishing House. 1926. Pp. 383–389.

22. Trubeckoj E. N. *Smysl zhizni* [The meaning of life] / comp. and ed. O. A. Platonov. M. Institute of Russian Civilization. 2011. 656 p.

23. Florenskij P. A. *U vodorazdelov mysli* [At the watersheds of thought] // *Sochineniya : v 4-h t. T. 3 (2)* – Essays : in 4 vols. Vol. 3 (2) / comp. Hegumen Andronik (A. S. Trubachev), P. V. Florensky, M. S. Trubacheva; ed. Hegumen Andronik (A. S. Trubachev). M. Mysl (Thought). 2000. 623 p.

24. Frank S. L. *Smysl zhizni* [The meaning of life] // *Duhovnye osnovy obshchestva* – Spiritual foundations of society. M. Respublika (Republic). 1992. Pp. 147–216.

25. Anand G., Larson E. C., Mahoney J. T. Thomas Kuhn on Paradigms // *Production and Operations Management*. 2020. Vol. 29 (7). Pp. 1650–1657. DOI: 10.1111/poms.13188.

26. Klang P. Kuhns paradigmbegrepp och sprakvetenskapen // *Sprakoch Stil*. 2019. Vol. 29. Pp. 233–260. DOI: 10.33063/DIVA-399065.

Феномен лексических средств выражения философских абстракций в творчестве В. К. Третьяковского

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 реконструкция феномена взаимосвязи становления философии в России и формирования понятийного инструментария философской мысли. Речь идет не о механическом перенесении на российскую почву продуктов европейской мысли, а о проблеме трансформации культурного пространства, которые описываются средствами историографии и истории философии. Исследователь опирается в данном случае на знания, полученные в ходе изучения текстов, принадлежащих известному поэту и переводчику XVIII столетия – В. К. Третьяковскому.

Методологическая база исследования включает в себя элементы историко-генетического метода и сравнительного анализа. Автор ставит задачу охарактеризовать отношения между такими аналитическими трендами, как попытка реконструкции языка философии эпохи Елизаветы Петровны и перевод французской научной литературы, а также изменение смысловых контекстов бытования различных терминов. Результатом исследования является описание нескольких аспектов проблемы словоупотребления. Первым из них являлась недостаточность лексических средств русской литературной речи. Вторым является стремление культуртрегеров XVIII столетия к преобразованию средств выражения продуктов философской рефлексии. Третьим является наличие предпосылок для переосмысления процесса становления философской терминологии в России на протяжении всего века.

Ключевые слова: лексические средства, философский словарь, язык философии, концепты, жите, продукты европейской мысли.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем российской истории философии является процесс возникновения русской философской мысли, при этом феномен статуса и специфики русской философии также был неоднократно проблематизирован [14, с. 123]. В настоящее время между исследователями отсутствует консенсус относительно явления истоков и хронологических рамок становления абстрактной рефлексии на русской почве. Условно исследовательское сообщество может быть разделено на три группы: ученые, считающие отправной точкой процесса становления отечественной философии момент христианизации Руси, когда, по их мнению, на отечественную культурную почву начинают попадать концепты провиденциализма, креационизма и так далее [11]; исследователи, полагающие, что начало русской философии положили петровские преобразования по секуляризации культуры, когда в Россию начинают проникать естественно правовые теории [1]; представители третьей группы считают, что полноценное философское творчество появляется на русской почве лишь в период первой четверти XIX столетия [9; 20]. Несомненно, проблема генезиса русской философии связана с феноменом рефлексии по поводу предмета и метода абстрактного мышления. Правомерно ли высказывание, что любой ли тип рассуждения о чем-либо можно считать философским, а также, существует ли у философии специфический предмет? По выражению С. А. Лишаева, необходимо постичь «тематическое «что» и методологическое «как» философского мышления» [12, с. 5].

Согласно представлениям некоторых современных авторов, в качестве предмета философии может выступать либо метафизическое начало в мире [10; 12], либо смысл и направление истории, либо познающее мышление. Однако познающее сознание долгое время не представляло собой самостоятельного предмета русской философии. Между тем именно мышление о мышлении, по мнению некоторых авторов [6; 17], и представляет собой основной объект полноценной философии, поскольку только постановка проблемы о природе мышления делает философскую рефлексию возможной. При этом, допустима и альтернативная позиция, согласно которой представление о предмете философии и структуре философского знания значительно отличалось от современного [1, с. 12].

Следует заметить, что хронологические рамки процесса становления отечественной философии сами по себе представляют собой значительную методологическую проблему. Как уже было отмечено, в историописании русской философии существуют три основные исследовательские позиции. Наиболее аргументированной в настоящее время представляется третья, согласно которой полноценная философская рефлексия появляется на русской почве лишь в период первой четверти XIX столетия, а первым философским текстом являются «Философические письма» П. Я. Чаадаева [21].

Есть основания полагать, что философское творчество требует наличия как социальной среды, представители которой заинтересованы в результатах рефлексии, так и специфического языка описания абстрактных объектов. По мнению ряда исследователей, ни период удельных княжеств, ни эпоха становления московского государства не породили социальный контекст русской философии [20, с. 50]. Ни разговорный, ни церковнославянский язык не могли стать инструментом трансляции смыслов. Петровская и постпетровская эпохи также не породили социокультурный контекст, способный произвести полноценную философскую рефлексия. Феномен выражения результатов абстрактного мышления был генетически связан с процессом развития понятийных средств экспликации. Отечественные культуртрегеры, стремящиеся транслировать смыслы западной философии, столкнулись с явлением неразвитости терминологических средств (по мнению К. Д. Бугрова, М. А. Киселева, заимствованные термины просто не имели эквивалентов в русском языке [3, с. 93]). Т. В. Артемьева полагает, что: «Переводчикам приходилось или скрупулезно описывать каждое понятие, что было, конечно, малоэффективно и неизбежно отвлекало от усвоения основного содержания, или использовать иностранные термины, которые, будучи терминами другого философского «мира», неизбежно воспринимались как метафоры» [1, с. 104]. По мнению исследователя: «А. Кантемир вынужден был объяснять такие понятия как: «философия», «логика», «этика», «физика», «метафизика», «система», «идея», «материя», «натура»» [1, с. 104]. Феномен недостаточности лексических средств трансляции смыслов, заимствованных А. Кантемиром из пространства западноевропейской философии, также являлся предметом исследования И. Е. Баренбаума [2, с. 65]. Факт неразвитости русского литературного языка констатируется многими современными специалистами в области истории, истории литературы, лингвистики и философии. При этом, отдельные аспекты и хронологические этапы процесса формирования языка выражения абстрактных смыслов попадали в сферу научного дискурса. Есть основания полагать, что в настоящее время в России не завершился процесс создания цельной реконструкции процесса становления понятийного и концептуального инструментария философской мысли.

Одной из актуальных проблем постижения процесса появления русской национальной философии является феномен генезиса понятийного инструментария рефлексии.

Целью данного исследования является выявление в тексте В. К. Тредиаковского абстрактных терминов и концептов, способных претендовать на обретение статуса средств выражения результатов абстрактной рефлексии. Анализ процесса эволюции лексических средств позволяет сформировать выводы относительно правомерности использования дефиниции «мыслитель» по отношению к одному из наиболее известных поэтов и переводчиков XVIII столетия. Кроме того, анализ развития понятийных средств выражения абстрактных смыслов открывает новые возможности перед исследователем, решающим проблему становления рефлексивного мышления на русской почве, в период второй половины XVIII в.

Проблема грамматической и семантической специфики языка произведений В. К. Тредиаковского находилась в сфере исследовательского дискурса литературоведов и лингвистов на протяжении нескольких десятилетий. Еще Григорий Гуковский анализировал феномен трансляции поэтом и переводчиком результатов европейского культурного процесса на русскую почву: «Тредиаковский печатно признавался, что русские народные песни повлияли на процесс создания им основ русского тонического стиха (образованного по немецкому примеру), хотя и считал нужным извиняться перед читателем, что он говорит о «мужицком» и «подлом» крестьянском искусстве» [7, с. 11]. Преобразователем культуры считал В. К. Тредиаковского Л. А. Дербов, по его мнению, поэт и переводчик «создавал основы» новой русской культуры. Очевидно, подобное преобразование могло быть осуществлено лишь благодаря преобразованию языка [8, с. 53]. Т. В. Артемьева констатирует факт перевода поэтом исторического сочинения Ш. Роллена (специалиста по античной истории), однако проблемы трансформаций лексики и грамматического строя не являются специальным предметом исследования отечественного специалиста. Большинство ученых постсоветского периода акценти-

руют внимание на явлении грамматических и семантических экспериментов, производимых переводчиком в процессе трансляции текстов западноевропейского происхождения. По мнению современных исследователей, значительный успех имел авторский перевод исторических сочинений Ш. Роллена. «Воздействию переведенных Тредиаковским «Историй» на читателя совершенно, по-видимому, не мешали языковые эксперименты переводчика, опыты, производимые им подчас над русской грамматикой» [1, с. 5]. Трансформации подверглись также и лексические средства выражения смысла, так как в процессе трансляции литератор вынужден был изобретать неологизмы, его книжный слог был основан на «церковнославянских элементах и искусственных неологизмах» [1, с. 126]. В процессе перевода франкоязычного жизнеописания Петра Великого В. К. Тредиаковский русифицировал лексику: «навигация» была переделана на «мореплавание», «акция» на «действие», «церемонии» – на «учтивые обряды» и тому подобное» [1, с. 126].

Проблема становления специфического языка сочинений и переводов В. К. Тредиаковского являлась предметом аналитического интереса Б. А. Успенского. В работе «Вокруг Тредиаковского. Труды по истории русского языка и русской культуры» известный российский филолог исследует процесс сознательного преобразования поэтом грамматического и стилистического пространства русского языка. В главе «Идеологический фон: Проблемы языка и литературы в полемических сочинениях Тредиаковского и Сумарокова» автор анализирует процесс конкуренции взглядов В. К. Тредиаковского и А. И. Сумарокова на языковую и культурную ситуацию в России XVIII столетия. Исследование проблемы оценки обоими поэтами специфики выразительных средств русской литературной речи значительно упрощает процесс постижения феномена рецепции западноевропейских понятий и концепций российским культурным пространством.

По мнению Б. А. Успенского: «Специфика усвоения западной словесной культуры в России обусловлена особой русской языковой ситуацией, которая принципиально отличается от языковых ситуаций в странах Западной Европы. Это определяет тот общий культурный фон, на котором могут выявляться конкретные разногласия между теми или иными авторами. И Тредиаковский, и Сумароков в принципе ориентируются на западноевропейские литературные образцы, но форма рецепции западных идей для каждого из писателей существенным образом связана с их представлениями о русской языковой ситуации. В этих условиях первостепенное значение имеет их оценка этой ситуации; она во многом сказывается на формировании как нового литературного языка, так и новой русской литературы» [19, с. 300]. По мнению Б. А. Успенского, явление рецепции элементов поэтической культуры барокко и классицизма было генетически связано с феноменом теории стилей (градации на высокий и низкий). Автор исследования не анализирует процесс заимствования конкретных понятий, в границах его исследовательского дискурса находятся проблемы заимствования целых жанров и стилистических направлений. Обозначенная тенденция в исследовании Б. А. Успенского нашла свое выражение в той части работы, где рассматривается явление соотношения рецепций элементов барокко и классицизма А. Сумароковым и В. Тредиаковским [19, с. 301]. Автор исследования также констатирует факт несовершенства переводов художественных текстов современниками поэтов. «Сумароков критикует современных переводчиков за буквализм и копирование синтаксиса оригинала» [19, с. 292].

Таким образом, несмотря на то, что проблема рецепции В. К. Тредиаковским художественных образов и элементов эстетических теорий европейского происхождения являлась предметом исследования представителей отечественной филологии на протяжении десятилетий, процесс трансляции абстрактных терминов, представляющий собой каркас научного и философского знания, становился объектом внимания ученых лишь в единичных случаях.

Ярким примером такого исследования является попытка анализа оригинального перевода русским поэтом франкоязычной биографии английского философа Ф. Бэкона, предпринятая С. В. Паниным («Житие канцлера Фрэнсиса Бэкона» Д. Моллета, в переводе В. К. Тредиаковского»). По мнению автора, В. К. Тредиаковский синтезирует европейский жанр биографии и русскую агиографическую традицию (русский средневековый стиль описания жизни святых): «Уже из заглавия можно сделать вывод о творческой переработке русским переводчиком французского перевода. Тредиаковский обратился к традиционному для русской литературы жанру жития, облекая содержание светской биографии Ф. Бэкона в каноническую форму произведения агиографии» [16, с. 181]. Автор исследования полагает, что В. К. Тредиаковский занимался пропагандой материализма. Откровенной проповедью материализма бы-

ли в переводе Тредиаковского те места, в которых говорилось о заслугах Бэкона-мыслителя: «Средство, употребленное им к произведению толь великих дельностей, состоит в том, чтоб пригвоздить к вещам самим и остановить на них наше внимание, упражнявшееся прежде его в понятиях и идеях; то есть, чтобы удалить от себя умозрительства тонкие и маловажные, ослепляющие разум, а не просвещающие, чтоб держаться просто за силы естества законов, учреждающих его деяния» [16, с. 182]. Вероятно, статья содержит в себе элементы модернизации, когда менталитет людей XVIII столетия наделяется чертами мировоззрения современного типа. Значительную ценность представляет собой анализ процесса адаптации В. К. Тредиаковским абстрактных терминов западноевропейского происхождения: «Большое число новых понятий из области философии и социологии вынуждает Тредиаковского делать порой обширные пояснения» [16, с. 182]. Очевидно, столкнувшись с проблемой отсутствия в русском литературном языке адекватных эквивалентов абстрактной терминологии франкоязычной природы, переводчик вынужден вдаваться в пояснения или использовать комментарии предшественников. Многочисленные термины, до тех пор малоупотребительные, а нередко и совсем новые, Тредиаковский постоянно объясняет в тексте: «теория (умозрение)», «система (состав)», «материя (вещество)», «симпатия (сострастие)», «антипатия (противострастие)» и так далее» [16, с. 185]. По мнению С. В. Панина: «Некоторые толкования терминов заимствованы им из комментариев А. Д. Кантемира к переводу книги Фонтенеля «Разговоры о множестве миров», вышедшей в Санкт-Петербурге в 1740 г.» [16, с. 185]. Очевидно, неразвитость абстрактного терминологического инструментария не позволяла поэту и переводчику не только построить философскую теорию, но и усвоить концепт или отвлеченную идею.

Феномен литературной деятельности В. К. Тредиаковского находится в сфере исследовательских интересов Ю. В. Сложеникиной. Согласно ее концепции, переводчик и поэт осознавал проблему скудости языковых средств выражения политических, правовых, научных теорий. Интеллигенция XVIII столетия была заинтересована в создании «метаязыка описания новой социальной парадигмы» [15, с. 215]. Ю. В. Сложеникина полагает, что именно Кантемир, Тредиаковский, Ломоносов являются «основателями современной русской терминологии» [15, с. 215]. По ее мнению, «значение Тредиаковского в истории русского языка чрезвычайно важно. Именно он «запустил» современную машину русского словообразования, отобрав в предшествующих церковнославянской и древнерусской традициях именовании модели, актуальные до настоящего времени. Тредиаковский ориентировался главным образом на церковнославянский образец и калькирование. Основной вектор его словотворчества был направлен в сторону абстрактной лексики и переосмысления конкретной семантики» [15, с. 215]. В своем исследовании Ю. В. Сложеникина освещает проблемы генезиса абстрактной лексики. Однако процесс становления нового понятийного инструментария философии в целом находится вне сферы ее исследовательского дискурса. Автор полагает, что В. К. Тредиаковский являлся мыслителем, но не стремился к выстраиванию развернутой аргументации данного тезиса (суждение о философской природе дискурса поэта остается априорным).

Проблема генезиса абстрактной терминологии в русском культурном пространстве XVIII столетия нашла свое отражение в работе А. А. Шевцова [5]. Анализируя наследие А. Кантемира, Г. Теплова, В. Тредиаковского, он приходит к выводу о том, что объем философских понятий увеличивался в течение последних десятилетий XVIII в., усложнялась и семантическая структура терминологического инструментария абстрактной мысли. Если словарь А. Кантемира содержит 17 слов, Г. Теплова – 27, то В. К. Тредиаковский оперирует более чем 140 понятиями. Однако философскими, в современном значении этого термина, являются лишь 77. Вводная статья составителя словаря А. Шевцова представляет собой значительную ценность, так как позволяет сформировать представление о специфике этапов процесса становления абстрактного мышления в России эпохи раннего Нового времени.

Вне сферы исследовательского дискурса в настоящее время находится проблема функционирования абстрактной терминологии в текстах В. К. Тредиаковского. Наиболее известным текстом автора, содержащим философскую терминологию, является авторский перевод с французского – «Житие канцлера Франциска Бэкона». Биография Ф. Бэкона в уникальном переводе Василия Тредиаковского (1760) [13]. В тексте содержатся как факты биографического характера, так и размышления по поводу роли и значения философского наследия Ф. Бэкона, его целей и методов.

В настоящей статье будут проанализированы фрагменты текста перевода, содержащие философскую терминологию. Описывая ситуацию вызова, брошенного Ф. Бэконом сторонни-

кам схоластического метода, автор перевода называет английского мыслителя «великим возобновителем философии»: «Аристотель имел владычественную державу в училищах, где решения его признаны неложными во всем, что до умствования принадлежало. Наш автор был первым и великим возобновителем Философии» [18, с. 10]. Вероятно, Д. Молетт считает Бэкона теоретиком, возродившим античные тенденции в естествознании. Автор текста, переведенного В. ТрEDIAKОВСКИМ, высоко оценивает роль философа в процессе становления новой методологии науки: «История разума человеческого, и поступка его, ежели позволено так сказать, в изыскании истин, есть в нем самое забавное зрелище, какому можно быть представлено быть очам философским: да и может быть ктоуж, что оно и самое полезное для всех человеков» [18, с. 12]. Далее, в тексте жизнеописания, биограф приводит характеристику теории английского мыслителя. «Бакон был толь доволен и толь обрадован величием и красотою своея Системы [состава], что не усумнился почитать себя за человека, рожденного естеством для пользы и преимущества человеческому роду: в некотором своем письме говорит он не обинуясь, что показал великую услугу Обществу, и что Потомство благодарить ему будет вечно» [18, с. 12]. В. К. ТрEDIAKОВСКИЙ использует термин «система», так как понятия «теория» или «концепция» еще не были укоренены в русском литературном языке. Значительную роль в биографическом повествовании играет критика схоластического метода, используемого предшественниками Ф. Бэкона. В. К. ТрEDIAKОВСКИЙ характеризует ее как «мечтательную Философию», которая: «истончена бывши еще жарким образованием упражнявшихся в оной, забавляла людей понятиями скитающимися неопределенно, и чтоб так сказать, криластыми словами, и повсему воздушными Идеями, безтелесными и несущественными» [18, с. 62]. Автор акцентирует внимание на проблеме беспредметности схоластических понятий. В. ТрEDIAKОВСКИЙ называет их «неопределенными и валовыми» («вся Философия состояла токмо в понятиях неопределенных и валовых, да не во вразумительных словах») [18, с. 65]. Автор перевода полагал, что: «Вместо чтоб наблюдать естество, изыскивать свойство тел и уставы движения, как истинную причину всех производств, они упражнялись токмо в определениях, в различениях, в отвлечениях от вещества и в других отроческих игрушках, кои не могли принести никакия пользы как знанию, так и обществу» [18, с. 65]. Кризис схоластики был обусловлен процессом смещения акцентов: «Ежели покров святых мрачности, покрывающая все естество, вскроется или раздерется когда; то не было сомнения, чтоб человеческое любопытство, не останавливающееся никогда, не ухватилось за вторые причины, за силу вещества, и за уставы движения и механичества, на истолкование новых изобретений, и чтоб наконец не пропала с глаз нечувствительно, и не была б пренебрежена первая причина всех вещей» [18, с. 66]. Очевидно, автор описывает материальную и производящую причины, открытые Аристотелем. Далее В. К. ТрEDIAKОВСКИЙ переводит фрагмент франкоязычного текста, содержащий понятие «предуложение», вероятно, соответствующее греческому термину «гипотеза». «В Философии разумное предуложение и блистающая теория больше бывають угодны образованию читателей, и более способны к приведению в великую славу изобретение: но испытание не толь пышное, а мудрейшее, следует за естеством во всех его действиях, наблюдает рачительно явления его, и ищет только познать истину, коей охотно приносит в жертву все небольшие пользы ложной славы, и бессмысленнаго честолюбия» [18, с. 67]. Также переводчик приводит характеристику экспериментального метода: «А что впрочем, по многом числе веков, употребленных бесполезно в учениях, не могших привести ни к чему, принялись все за средство полезное единственно, чтоб наблюдать естество испытанием и примечанием дел; то сим одолжены особливо нашему презнаменитому Канцлеру» [18, с. 67].

Основной задачей английского мыслителя было создание новой структуры знания, которую современники обозначали с помощью обобщающего термина «философия» («естественная философия»): «Сия есть первая ступень, кою возомнил быть должною, в намерении создать новую Философию, и положить ей основания не на произвольных мнениях или на благовидных догадках» [18, с. 68]. Разделы философии или классификационные единицы знания были названы «науками». Известно, что в работе «Новый органон» Ф. Бэкона классифицирует науки по принципу их происхождения. Память порождает историю, воображение поэзию и разум физику. «Три главные силы наша души, именном память, образование, и разум, подают ему природное разделение учений на Историю, Пиитику, и Философию: вещи предверженные тем трем силам» [18, с. 69]. Характеризуя роль английского мыслителя в процессе создания новой методологии науки, автор жизнеописания говорит об изобличении Ф. Бэконом заблуждений и пороков человеческого мышления (очевидно, речь идет о четырех

«Идолах»). «Приводит он к прилежному наблюдению всех заблуждений, которые в его время были почитаемы истинами; показывает, чего еще не доставало каждому знанию, и предлагает средства самые способные к исправлению пороков, к отлучению заблуждений, и к дополнению недостаточного» [18, с. 69]. По мнению исследователя биографии, основная заслуга Бэкона заключается в создании новой Логике. «Автор предпринимает распространить и умножить силы человеческого разума, полезным приложениям оных его силе к разным вещам, подсудным Философии. Для сего вымышляет он новую Логику, весьма вышшую способов умствования, бывших в употреблении в его время» [18, с. 69]. Описывая эмпирический метод мыслителя, В. К. Тредиаковский использует термин «испытание» (оно служит средством познания «естества», то есть Природы). Этот способ «не подкрепляет своих утверждений некоторыми особенными понятиями», что и отличает его от схоластического метода предшествовавшей эпохи.

Автор жизнеописания называет изобретенный Бэконом метод «наведением» (индукцией): «Сей метод есть НАВЕДЕНИЕ, изследывающее опасно и смотреливо опыт бывший, рассматривающее сей со всех возможных боков, обращающее тот же всем способами, кои могут различить его, приводящее к новым воследованиям, исключаящее все, что не принадлежит к делу, и производящее заключения из оставшегося после всего отлучения» [18, с. 69]. Очевидно, В. Тредиаковский пытался перевести на язык русской культуры такие понятия европейской философии как: «индукция», «разграничения» и «исключения».

Проводя параллели между методом Ф. Бэкона и И. Ньютона, Д. Молетт писал о необходимости проведения эксперимента в процессе исследования. «Кое иное самое их твердое основание, как токмо не множество опытов, различенных крайним старанием, и как не оное раздробление тончайшаго из всех тел, и сие с такою точностию, которая не казалась могущею приложиться к грудям самым чувствительным и самым грубым?» [18, с. 70]. Вероятно, переводчик мог использовать термин «редукционизм». Однако русская научная речь (в эпоху Елизаветы Петровны) не содержала обозначенного понятия. Далее автор текста описывает создание Бэконом текстов естественнонаучного цикла. В. Тредиаковский использует словосочетание «История естества испытательная». Общеизвестно, что целью создания Бэконом текстов методологического содержания было извлечение максимальной полезности для человечества из природных процессов и явлений: «Участь, казавшееся быть привязанною чрез долгое время к человеческим знаниям, поспешествующим наиболее благополучию человек, способом, сиих под предлогом, дабы дать им предлог новости и тонкости» [18, с. 70]. Автор жизнеописания Бэкона акцентировал внимание читателя на явлении прогресса естественных наук, которые в эпоху английского мыслителя только начинали развиваться. В. К. Тредиаковский называет их «испытательная наша философия». «Не надобно сравнивать ея (книгу Бэкона), ни с премножеством наших знаний и опытов, ниже с успехами испытательные нашей философии, но со временем, в которое он писал, и с малостью просвещения бывшего тогда» [18, с. 70]. Следует полагать, что словосочетание «испытательная философия» соответствует современному термину «физика». В. К. Тредиаковский описывает скорее сферу науки (естествознания), нежели философии (в современном значении этого слова).

Далее в тексте перевода содержится характеристика индуктивного метода, описанного Бэконом в тексте «Нового Органона». «НОВОЕ ОРУДИЕ» показало ему наперед средство, те вещи совокуплять, сравнивать, сочетавать, и составлять некоторое ЦЕЛОЕ, коемуб иметь в основании некую Аксиому [правило неоспоримое] важную, дабы ея не невозможно было опровергнуть» [18, с. 71]. Описывая структуру текста «Нового органона», биограф постулирует принцип, сформулированный самим Бэконом: «Присовокупил он два великих преимущества к сей Истории, а именно, познание свойств в вещах, и совокупление припасов, должествующих быть основанием полезной Философии, почитаемой от него как за истинную» [18, с. 71]. Перевод В. Тредиаковского также содержит понятие, эквивалентное современному термину «объект» или «предмет». В сем точно намерении собрал он все бытия, наполняющия книгу, о которой мы предлагаем» [18, с. 71]. По мнению английского биографа, Ф. Бэкон предваряет раздел, содержащий основы «философии естественныя и испытательная», элементами гносеологического учения. Он содержит «ЛЕСНИЦУ УМА», или «порядок ступеней, по коим ум Философов должествует восходить, чтоб дойти способом верным и правильным до снискания истин» [18, с. 72]. Очевидно, термин «гносеология» отсутствовал в русском философском лексиконе периода первой половины XVIII столетия. И переводчик вынужден был заменить его эквивалентными выражениями. Описывая естественнонаучный метод Бэкона, В. К. Тредиаковский использует термин «Материя» в значении «вещество». «Три первыя содержания,

в порядке предложенном нами, имеют довольно пространство: Автор следовал тут за Материей весьма далеко, так, что можно очень явственно видеть, коль с превеликим искусством умел он сам следовать наставлениям подаваемым от него другим в истолковании естества» [18, с. 72]. В обозначенном фрагменте семантика понятия остается неизменной, по отношению к первоначальному значению, зафиксированному в словаре 1751 г. Далее в тексте содержится пример доказательства от противного. Английский философ предпринимает попытку опровержения схоластического метода: «Было сие предначертанием Системы составленная цельно из некоторого числа Феноменов, или им испытанных, или снисканных или распространенных. В сем случае оставил бы он собственный свой способ наведения, и подвергся бы чину понятия, общему всем почитай разума; однакож в намерении опровергнуть потом сие здание, чтоб его возсоздать паки из тех же припасов, по своему способу философствования. Сие могло бы подать достоверное средство к рассуждению о том и другом способе» [18, с. 73]. Целью аргументации было создание цепи аксиом, служащих основанием «первой философии». «Чтож должно было наконец увенчать его дело, что было определено быть верховом, и что зделало бы часть самую высокую; то было бы некоторая философическая цепь Аксиом, которую он наименовал, ФИЛОСОФИЕЮ ПЕРВОЮ, ИЛИ ДЕЯТЕЛЬНОЮ» [18, с. 73]. Словосочетание «философия первая» не имеет эквивалента в современном русском языке, очевидно, ему должно соответствовать понятие «методология науки». В заключительной части перевода В. К. Третьяковский приводит текст «Похвалы Канцлеру Франциску Бакону». По мнению автора жизнеописания, английский философ подорвал основы схоластического «способа» и возродил подлинную методологию в естествознании. «В таком разуме рассудил он за должное, употребить весь свой смысл, на старание о примирении человеческого разума с естеством, и о возобновлении взаимного их дружелюбия» [18, с. 83]. В заключительной части трактата Д. Моллет приводит отзыв Р. Декарта о деятельности Ф. Бэкона. По мнению французского мыслителя и математика, основная заслуга английского философа заключается в том, что он: «Научил устанавливать шествие науки по стопам естества, исправным рассмотрением пружин и движений во всех телах, растущих или неодушевленных. Понял он художественное преобразование вещества, силою онаго разрешения, безконечнаго в своих сочетаниях» [18, с. 84]. Можно предположить, что здесь В. Третьяковский пытался передать значение понятия «детерминизм», не имевшего эквивалентов в русском научном лексиконе. Также автор перевода стремился транслировать на российскую культурную почву и смысл термина «индукция»: «Логика его вся зделана для Физики, в сопротивности Физике Аристотелевой, рассуждающей об особенных бытиях по общим Аксиомам, а Бакон уставляет общие Аксиомы на подробности особенных дел, следующих друг по друге и без промежек» [18, с. 84]. Восхваляя заслуги Ф. Бэкона перед философией, переводчик использует понятие «бытия», в значении «феномены» или «явления». «Собирает он там бытия, сравнивает испытания, показывает их множество к произведению в действо, прекланяет ученых прилежать к наукам и художествам, да и приводит их в совершенство, почитаемые им за часть самую высокую и существеннейшую знания человеческого» [18, с. 88]. Характеризуя проблему отношения бэконовской философии к схоластическому дискурсу, Третьяковский использует понятия «разум» и «учения повсеместных существ», пытаясь выразить смысловое содержание латинского термина «универсалии» [18, с. 88].

В процессе перевода Третьяковский использовал приблизительно 18 оригинальных терминов. Их значительная часть устарела и вышла из научного оборота. Сохранили свою актуальность и используются такие понятия как: «система», «аксиома», «теория», «феномены», «схоластика», «первая философия», «причина». Остальные 11 терминов являются русскоязычным эквивалентом таких терминов как: «гипотеза», «экспериментальный метод», «методология естествознания», «индукция», «разграничения и исключения», «редукционизм», «физика», «гносеология», «детерминизм», «явления», «универсалии». В процессе сравнительного анализа лексических средств, используемых В. К. Третьяковским в тексте «Жития», выявляются незначительные семантические и этимологические изменения понятий по отношению к лексике, содержащейся в словаре 1751 г. Термин «бытие» используется во множественном числе, а не в единственном, «философия естественная» является наиболее часто используемым словосочетанием, понятие «явление», используемое переводчиком в словаре, в тексте жизнеописания было заменено на «феномены» (греческий эквивалент), («опыт» используется и в словаре, и в тексте жизнеописания), «вещество» в значении «материя» используется в обоих текстах, но в биографии чаще встречается первый вариант («вещество»); если

в словаре содержится словосочетание «опытная» (физика), то в биографии используется термин «испытательная философия». При этом, в обоих текстах содержатся термины «философия естественная» (в значении – философия естествознания) и «опыт» (в значении «эксперимент»).

Проведенный анализ позволяет констатировать факт трансформации средств выражения абстрактных смыслов в поздних текстах В. К. Третьяковского. Резюмируя все вышеизложенное, можно сформулировать выводы относительно допустимости использования термина «философ» по отношению к переводчику. В настоящее время проблема идентификации и самоидентификации поэта не может быть решена однозначно. С одной стороны, он выступает как создатель оригинальной стратегии жизнотворчества, с другой, как культуртрегер, внедрявший на русскую почву понятийные средства европейской философии. Однако объем и специфика используемых переводчиком понятий не позволяли ему ни создать оригинальную теоретическую (концептуальную) систему, ни транслировать европейскую гносеологию в значительном объеме.

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. *Бугров К. Д., Киселев М. А.* Естественное право и добродетель. Интеграция Европейского влияния в российскую политическую культуру XVIII века. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 480 с.
4. *Ванчугов В. В.* Очерк истории философии самобытно-русской. М. : Пилигрим, 1994. 408 с.
5. *Галич А. И.* Опыт философского словаря / сост. и статьи А. А. Шевцова. СПб. : Тропа Троянова ; Иваново : Роща Академии, 2008. 389 с.
6. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук : в 3-х т. Т. 1 // Наука логики / под ред. Е. П. Ситковского [и др.]. М. : Мысль, 1975. 452 с.
7. *Гуковский Г. А.* Очерки по истории русской литературы и общественной мысли XVIII века. Л. : Художественная Литература, 1938. 316 с.
8. *Дербов Л. А.* Общественно-политические и исторические взгляды Н. И. Новикова. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1974. 363 с.
9. *Донских О. А.* Воля к достоинству. Новосибирск : Сова, 2007. 213 с.
10. *Евлямпиев И. И.* История русской метафизики в XIX–XX веках. Русская философия в поисках Абсолюта : в 2-х ч. Ч. I. СПб. : Алетейя, 2000. 416 с.
11. История философии в СССР : в 4-х т. Т. 2. М. : Наука, 1968. 591 с.
12. *Лишаев С. А.* История Русской Философии : в 2-х ч. Ч. I. С древнейших времен до середины XIX века : курс лекций, учебное пособие. Изд. 2-е, испр. Самара : Изд-во Самарской гуманитарной академии, 2004. 268 с.
13. *Маллет Д.* Житие канцлера Фрэнсиса Бакона / перевел с французского на русский Василий Третьяковский профессор и член Санктпетербургския императорския академии наук. [Москва] : Печатано при Императорском Московском университете, 1760. 500 с.
14. *Савчук В. В.* О ресурсе русской философии // Казус философии. СПб. : РХГА, 2012. 276 с.
15. *Сложеникина Ю. В.* В. К. Третьяковский как мыслитель и переводчик / В. К. Третьяковский // Житие канцлера Франциска Бакона. М. : Либроком, 2012. 232 с.
16. *Панин С. В.* «Житие канцлера Ф. Бакона» Д. Моллета в переводе В. К. Третьяковского // Третьяковский и русская литература. М. : ИМЛИ РАН. С. 178–185.
17. *Пятигорский А. М.* Избранные труды. М. : Языки русской культуры. 594 с.
18. *Третьяковский В. К.* Житие канцлера Франциска Бакона. М. : Либроком, 2012. 232 с.
19. *Успенский Б. А.* Вокруг Третьяковского. Труды по истории русского языка и русской культуры. М. : Индрик, 2008. 608 с.
20. *Шпет Г. Г.* Сочинения. М. : Правда, 1989. 603 с.
21. *Чаадаев П. Я.* Философические письма. Статьи и письма. М. : Современник, 1987. 367 с.

The phenomenon of lexical means of expressing philosophical abstractions in the works of V. K. Trediakovsky

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 study is to reconstruct the phenomenon of the relationship between the formation of philosophy in Russia and the formation of conceptual tools of philosophical thought. We are not talking about the mechanical transfer of the products of European thought to the Russian soil, but about the problem of the transformation of cultural space, which are described by means of historiography and the history of philosophy. The researcher relies in this case on the knowledge gained during the study of texts belonging to the famous poet and translator of the XVIII century – V. K. Trediakovsky.

The methodological basis of the study includes elements of the historical-genetic method and comparative analysis. The author sets the task to characterize the relationship between such analytical trends as an attempt to reconstruct the language of philosophy of the era of Elizabeth Petrovna and the translation of French scientific literature, as well as changing the semantic contexts of the existence of various terms. The result of the study is a description of several aspects of the problem of word usage. The first of them was the insufficiency of lexical means of Russian literary speech. The second is the desire of the eighteenth-century cultural traitors to transform the means of expression of the products of philosophical reflection. The third is the presence of prerequisites for rethinking the process of formation of philosophical terminology in Russia throughout the century.

Keywords: lexical means, philosophical dictionary, language of philosophy, concepts, life, 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 the 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. 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]. Yekaterinburg. Ural University Publishing house. 2016. 480 p.
4. Vanchugov V. V. *Ocherk istorii filosofii samobytno-russkoj* [An essay on the history of the philosophy of the original Russian]. M. Pilgrim. 1994. 408 p.
5. Galich A. I. *Opyt filosofskogo slovarya* [The experience of the philosophical dictionary] / comp. and articles by A. A. Shevtsov. SPb. Troyanova Trail ; Ivanovo. Roshcha Akademii. 2008. 389 p.
6. Hegel G. V. F. *Enciklopediya filosofskih nauk : v 3-h t. T. 1* [Encyclopedia of Philosophical Sciences : in 3 vols. Vol. 1] // *Nauka logiki – Science of Logic* / ed. by E. P. Sitkovsky [et al.]. M. Mysl (Thought). 1975. 452 p.
7. Gukovskij G. A. *Ocherki po istorii russkoj literatury i obshchestvennoj mysli XVIII veka* [Essays on the history of Russian literature and social thought of the XVIII century]. L. State. Hudozhestvennaya literatura. 1938. 316 p.
8. 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.
9. Donskih O. A. *Volya k dostoinstvu* [The will to dignity]. Novosibirsk. Sova. 2007. 213 p.
10. Evlampiev I. I. *Istoriya russkoj metafiziki v XIX–XX vekah. Russkaya filosofiya v poiskah Absolyuta : v 2-h ch. Ch. I* [The history of Russian metaphysics in the XIX–XX centuries. Russian Philosophy in search of the Absolute : in 2 parts. Part I]. SPb. Aleteya. 2000. 416 p.
11. *Istoriya filosofii v SSSR : v 4-h t. T. 2 – The History of philosophy in the USSR : in 4 vols. Vol. 2.* M. Nauka (Science). 1968. 591 p.
12. Lishaev S. A. *Istoriya Russkoj Filosofii : v 2-h ch. Ch. I. S drevnejshih vremen do serediny XIX veka : kurs lekcij, uchebnoe posobie. Izd. 2-e, ispr.* [History of Russian Philosophy : in 2 parts. Part I. From ancient times to the middle of the XIX century : a course of lectures, a textbook. Publ. 2nd, corr.] Samara. Publishing House of the Samara Humanitarian Academy. 2004. 268 p.
13. Mallet D. *Zhitie kanclera Frensisy Bakona* [The Life of Chancellor Francis Bacon] / transl. from French into Russian by Vasily Trediakovsky, professor and member of the St. Petersburg Imperial Academy of Sciences. [Moscow] : Printed at the Imperial Moscow University. 1760. 500 p.
14. Savchuk V. V. *O resurse russkoj filosofii* [About the resource of Russian philosophy] // *Kazus filosofii – The case of philosophy.* SPb. RHSA. 2012. 276 p.

15. Slozhenikina Yu. V. V. K. *Trediakovskij kak myslitel' i perevodchik* [V. K. Trediakovsky as a thinker and translator] // *Zhitie kanclera Franciska Bakona – The Life of Chancellor Francis Bacon*. M. Librocom. 2012. 232 p.
16. Panin S. V. "Zhitie kanclera F. Bakona" D. Molleta v perevode V. K. Trediakovskogo ["The Life of Chancellor F. Bacon"] // *Trediakovsky and Russian Literature*. M. IMLI RAS. Pp. 178–185.
17. Pyatigorskij A. M. *Izbrannye trudy* [Selected works]. M. Languages of Russian culture. 594 p.
18. *Trediakovskij V. K. Zhitie kanclera Franciska Bakona* [The Life of Chancellor Francis Bacon]. M. Librocom. 2012. 232 p.
19. Uspenskij B. A. *Vokrug Trediakovskogo. Trudy po istorii russkogo yazyka i russkoj kul'tury* [Around Trediakovsky. Russian language and Russian culture history works]. M. Indrik. 2008. 608 p.
20. Shpet G. G. *Sochineniya* [Essays]. M. Pravda (Truth). 1989. 603 p.
21. Chaadaev P. Ya. *Filosoficheskie pis'ma. Stat'i i pis'ma* [Philosophical letters. Articles and letters]. M. Sovremennik (Contemporary). 1987. 367 p.

УДК 130.2

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.003

Антропологический дискурс времени-пространства в философии истории Л. П. Карсавина

Ю. Л. Сироткин

кандидат социологических наук, доцент, Казанский институт (филиал)
Всероссийского государственного университета юстиции (ППА Минюста России).
Россия, г. Казань. ORCID: 0000-0002-9434-6314. E-mail: syurij75@gmail.com

Аннотация. Предметом исследования выступает антропологическая природа исторического времени – пространства. Целью работы является спецификация представлений об антропологической природе пространства – времени в историческом процессе на основе онтологического принципа всеединства. Раскрывается категория всеединства и сопряжённых с ней всевременности и всепространственности в соотношении со сферой личного бытия и исторического процесса. Сознание человека преобразует историю; духовно-душевное единство содержит в себе пространство – время. Устанавливается, что коллективная историческая индивидуальность творит историю и присутствует в каждом человеке и их совокупности. Исторические индивидуальности предстают как соподчинённые целостности, обладающие субъективностью.

Автор формулирует следующие выводы. Всеединство как фундаментальная категория разворачивается в историческом времени – пространстве. Душа располагается в её времени, обладает качеством всевременности и вмещает прошлое, настоящее и будущее и т. д.

Ключевые слова: всеединство, всевременность, всепространственность, душа, исторический процесс, коллективная историческая индивидуальность.

Предварительные уведомления. В начале изложения позволим себе несколько вводных замечаний, образующих смыслоопределяющий фон последующих рассуждений. В предлагаемых констатациях обнаруживаются важные установления относительно интерпретации исторического времени-пространства, имплицитно присутствующие в историософской конструкции Л. П. Карсавина (1882–1953). Во-первых, будучи общепризнанным авторитетом в области средневековой патристики и оригинальным религиозным философом, Карсавин в восприятии исторического времени-пространства исходил из идеи Бога как творца сущего. Бог в настоящем, а не в прошлом и будущем, как и само настоящее. Бог лишен пространственной раздвоенности [3, с. 27]. Бог вне пространства и времени, потому что Он – пространство и время.

Во-вторых, исторический процесс, по Карсавину, раскрывается через категорию всеединства. Как известно, концепция всеединства получила определяющее развитие в патристике, идеи которой явились исходными в умственных построениях всеединства у Карсавина, легших в основу историософских размышлений и нашедших отражение в «Философии истории» (Берлин, 1923). Для Карсавина всеединство – это самостоятельный онтологический принцип, трактуемый своеобразно, но по-своему убедительно. Всеединство определяется им как «все и всяческое во всяческом и во всем» [5, с. 247]. В приведенной формуле выражена идея всеединства, всевременности и всепространственности, то есть полноты множественности (индивидуализации) и полноты единства этой множественности. На этом основании разворачивается учение о «симфонической личности», в соответствии с которым людские сообщества трактуются как личности особого рода [24, с. 95]. Всеединство связывается с триединством и выступает как фундаментальная категория исторического процесса в его непрерывном становлении/движении. Становление раскрывается как форма осуществления всеединства и триединства в историческом времени – пространстве.

В-третьих, утверждается разъединенность/несовершенство пространственно-временного единства. Восстанавливаемая целостность остается недостижимой целью [4, с. 151]. Антропологическое пространство-время воссоздается через умирание как начало новой жизни, то есть через разъединение во всеединой вечности. Разъединенность свидетельствует о несовершенности и неполноте единства и обозначает субъективную реальность. В единстве

возникают время и пространство, жизнь и смерть и сопутствующие им состояния. Время и пространство не только разъединяют относительное бытие, но и объединяют его, образуя целокупность всеединства, всевременности и всепространственности [6, с. 271].

В-четвертых, обогащает антропологический дискурс тезис об относительной временности души, то есть душа располагается в пределах ее времени [5, с. 222]. Душа необходима для обоснования возможности временности, то есть неполной/ущербной всевременности. Изменение души различает прошлое, настоящее и будущее. В триаде прошлое, настоящее и будущее первенство принадлежит настоящему: «само будущее можно осуществить лишь в меру примиримости его с настоящим и доброты плодов его для настоящего» [7, с. 360]. Настоящее определяет пути в будущее и прошлое. Прошлое не может быть всецело актуализировано ни душой, ни памятью. Напротив, присутствие настоящего явлено в актуальных переживаниях. Эмпирически душа относительно полно переживает настоящее, но прошлое переживается душой «неполно и убледненно». «И подобно тому, как она до некоторой степени (в виде убледненных образов) удерживает во всеединстве ушедшее из настоящего (себя ушедшую), она, тоже до известной степени, может чрез погружение себя и саморасширение убледненно воспринимать будущее» [5, с. 231]. Аналогия между восприятием образов прошлого и будущего существует на уровне их реальной связи и порядка. Душа, таким образом, есть всеединый и всевременный акт, располагаемый во времени и пространстве.

В-пятых, человечество раскрывается как всеединый субъект, который реален во всех своих проявлениях, то есть во всех людях. «При этом, – констатирует Карсавин, – всеединый человек не простая совокупность индивидуумов, а их организм, иерархическое целое, в котором каждой личности принадлежит особое место» [6, с. 277]. С индивидуальностью связан моральный критерий оценки исторического процесса.

Антропологическая парадигма в философии истории Л. П. Карсавина. Персоналистский вектор анализа исторического процесса в историософских построениях Карсавина является доминирующим, как и в его философии в целом [13; 14; 21 и так далее]. Констатируем, что одним из первых на антропологическую парадигму концепции всеединства и историософских конструкций, на ней основанных, обратил внимание В. В. Зеньковский [2, с. 444, 447–448]. В начале XXI в. интерес к историософскому аспекту философии Карсавина значительно возрос [11; 12; 13; 15; 23 и так далее], в том числе зарубежных авторов [26]. Культурологический и культурософский аспект личности в концепции Карсавина представлен у Н. В. Брусенковой [1], П. Лисинскас [11] и так далее. Метафизические основания философии истории раскрыты О. Б. Кравцовой [10], Е. В. Родиным [19], Л. И. Чуб и В. В. Журавлевой [22], А. Л. Ястребицкой [25] и так далее. Аналитический обзор сопряженных исследований позволил констатировать: во-первых, в концепции всеединства Карсавина антропологический дискурс занимает господствующее положение; во-вторых, философ исследовал личные аспекты исторических событий/процессов и обосновал личностный характер культурно-исторического развития; в-третьих, нравственная метафизика Карсавина покоится на «историческом гностицизме», содержание которого определяет гностический этос. Удивительно, что антропологический вектор аналитики исторического пространства-времени остался за пределами интересов современных исследователей творческого наследия выдающегося русского философа. Предлагаемые рассуждения в определенной мере представляют собой попытку восполнить этот пробел.

История – это познание эмпирического развития человечества. «Развивающееся человечество должно актуализироваться и в самопознании: в самопознании самого всеединого человечества, то есть в самопознании каждой его индивидуальности» [8, с. 212]. История, по Карсавину, начинается с самопознания. Исторический процесс представляется непрерывным и рассматривается как социально-психический. «Предмет истории всегда социально-психическое; и только на основе психического возможен исторический синтез» [8, с. 30]. Материалом для историка служит воспроизводимое и преобразуемое сознанием прошлое. «История подходит к индивидууму и рассматривает его со стороны духовно-душевной. А в качестве духовно-душевного существа личность связана не с абстрактным телом своим (телом данного мгновения времени), а и со всем так или иначе вступившим в «соприкосновение» с нею пространственно-материальным бытием, с целью раскрытия ее во времени и пространстве» [8, с. 311]. Духовно-душевное единство, к достижению которого устремлен человек, содержит в себе пространство-время.

История в сущности своей есть Богочеловеческий процесс. Для эмпирической истории историческая диалектика заключается в диалектике времени. «Природа исторической диа-

лектики не нуждается в логической формулировке. Ее можно лишь показать на анализе конкретных примеров и пояснить путем обращения к индивидуальному душевному развитию. И для понимания ее необходимо основываться на субъекте исторического процесса, как на живой всеединой личности» [8, с. 272]. Историческая диалектика обосновывает и выстраивает логику исторического знания; она является основой исторического познания и содержит в себе сопряженный результат деятельности ума и чувствований сердца, наряду с рационалистической диалектикой.

Эмпирическое время делится на прошлое, настоящее и будущее, что является стихией эмпирической истории. Основной чертой эмпирического развития становится движение во времени. Единство субъекта обеспечивает непрерывность и необходимость исторического процесса. Аналитика историка восходит к нему самому, пребывающему в настоящем, а не к прошлому или будущему. Это то, что определяется как момент настоящего, посредством которого постигается прошлое как непрерывный процесс исторической эволюции. Равно невозможно познание без самопознания. Такова позиция Карсавина [8, с. 277]. Исторические факты и события не знают временных пределов аналитики; они осознаются помимо временных различий, но в пределах эпох. Устанавливается связь между событийностью и фактологией в процессе эволюции каждой эпохи. События, как и факты, становятся символами эпохи. В их познании историк видит диалектическую взаимосвязь [8, с. 276]. Аксиологический подход к анализу исторических явлений предполагает качественную равноценность их сторон/моментов и нежелательность переоценки. В кажущейся разъединенности прошлое и настоящее составляют единое целое. Не остается в стороне и будущее, но на уровне предвидения.

Историческое развитие – линейный процесс; оно идет от прошлого к будущему. (Вневременность у Карсавина тождественна повторяемости, которая сопряжена с цикличностью). История – это преодоление времени и пространства в их становлении. Это то, что определяется «как становление в погибании или погибание в становлении» [8, с. 199]. Становление есть пространственно-временной процесс. Индивидуальность создается на основе Абсолютного – идеала и цели, но самосозидается как «нечто новое и единственное».

История, утверждает Карсавин, «должна быть религиозною» и православною [8, с. 171]. Личность определяется через отношение к абсолютной Личности, то есть к Богу [см.: 8, с. 171–172]. В качестве объекта историк изучает развивающуюся личность, пребывающую в жизненном (приватном в том числе) пространстве. В этом случае история определяется как наука о жизни [8, с. 189]. Вектор исторического познания движется в направлении от отдельного индивидуума к личности как всеединству. Личность становится символом общего в неповторимой индивидуальности. Выстраивается иерархия личностей, согласно которой только незначительная часть воспроизводит в себе строение всеединства [8, с. 153].

Личность как всеединство обладает признаками разносторонности, многомерности и разнообразием проявлений. Генезис ее становления и развития становится историей. Устанавливается ее связь с эпохой, которую она творит и в пространстве которой эволюционирует. В личности находят индивидуальное воплощение смыслы и факты эпохи, национальное и культурное своеобразие. Она типична настолько, насколько индивидуальна в стяженно-всеедином. Поэтому личность органически вписывается в историю, так как включена в культуру, историческое пространство-время и их духовную организацию [8, с. 86].

Душа становится источником движения истории. Ее временность, однако, не является основанием для утверждения о равнозначности в ней прошлого, настоящего и будущего; она лишь допускает их единство, но исключает временное совпадение с настоящим прошлого и будущего. Всевременность воплощается в единстве моментов и одновременности их проявления, но в порядке эмпирически выраженном качестве временного. По сравнению с временной, всевременная данность более богата и менее ограничена. Прошлое отличается от настоящего и переживается с меньшей яркостью. Воспоминание во многом ограничено, несмотря на то, что связано с воспринимающим. Выстраивается схема «перехода» настоящего в прошлое и вспоминаемое. Это тезисы истории памяти.

Утверждается, что душа есть момент, который присутствует во всех моментах одновременно. Она в их множестве как единстве. Душа в каждом моменте и всякий момент, но в его качественности. Момент противоречив, но не противостоит другим моментам, а есть каждый из них и их единство [8, с. 47]. Всеединая душа представляет как единство множественности, так и множественность единства. Выраженность одного элемента всеединой души порождает недостаточную выраженность ее самой. Это эмпирическая недостаточность души, проявлен-

ной именно в этом моменте. Так как моменты выражают неполноту души, но обладают качественной определенностью, душа актуализируется в своем качественности, в каждом из моментов. Разнообразные качественности становятся обозначением всеединства. В принцип всеединства вносится уточнение, согласно которому эмпирическая история разворачивается в пространстве и времени тварного всеединства, то есть того всеединства, которое является относительным многоединством, иными словами, завершённым всеединством как моментом его ограниченности [8, с. 55]. Душа и личность наполняется содержанием всеединства.

Всеедино и человечество, которое возведено в ранг субъекта. «Содержание истории – развитие человечества, как всеединого, всепространственного и всевременного субъекта» [8, с. 88]. Таким образом, человечество обретает характеристики пространственно-временного всеединства. Всеединое человечество становится субъектом исторического развития в конкретных всевременных и всепространственных моментах, всеединых до отдельного человека включительно [8, с. 102]. Человек, время и пространство становятся слагаемыми истории.

Человек обретает качество симфонической личности и образует основание иерархической пирамиды; в нем актуализируются высшие личности [9, с. 175–180]. При этом индивид как носитель личного начала реализуется в тварном мире. Личность, в представлении Карсавина, есть «*телесно-духовное* существо, *определенное, неповторимо своеобразное и многовидное*» [9, с. 19]. (Приведенное понимание личности неоднократно повторяется в значении «духовно-телесного» существа [9, с. 115, 155 и так далее]). В единстве проявляется духовность личности. Множеством оказывается телесность. Духовно-телесное пребывает в единстве множества. Как телесность личность ограничена. Как духовность личность не знает границ. В личности сосредоточено бытие, которое изучается «как личность» [9, с. 46]. «Личность есть само бытие»; «само бытие (присутствует – Ю.С.) в качестве личности», – неоднократно повторяет Карсавин [9, с. 62, 63, 66, 72, 75 и так далее]. Время и пространство личности составляет ее антропологический ресурс, в котором сосредоточивается пространственно-временное единство/континуум. Единство пространства-времени предполагает переход временности в пространственность. Не исключается обратный процесс. Пространственность делает возможным временность личности. Временность выражается в непрерывном движении. Пространственность в покое. Отрицание временности делает невозможным пространственность. Отрицание пространственности приводит к отрицанию временности. Карсавин обобщает: временность и пространственность личности континуальны; они являются качественностями личности, которая представляет собой единство времени и пространства [9, с. 86]. Пространство и время неразрывны как единство множественности и множественность единства. Как видим, личность представляет собой пространственно-временной континуум и отражает время в его прошлом, настоящем и будущем.

В отношении социальной организации констатируется, что «субъектом социальной пространственности, ее источником и ею самою является социальная личность» [9, с. 128]. Социальная личность конструирует общественное пространство, которое является ее качественностью. Момент социального пространства остается за индивидуальной личностью, которая приобретает социально-пространственное качественность. Социальное пространство и личность составляют единство множественности, ориентированное установкой на взаимовлияние. Активность социальной личности направлена на преодоление социального пространства. «Личность, – констатирует Карсавин, – наиболее активна, когда она соотносит себя с инобытием (оказывается за пределами «я-бытия» – прим. Ю. С.), воздействуя на него и испытывая его воздействия» [9, с. 38]. В этом видится потенциал исторической субъектности человека.

Человек раскрывается как историческая индивидуальность. В «Философии истории» Карсавин обнаруживает восходящую к субъекту перспективу и обосновывает положение, согласно с которым исторические закономерности тождественны закономерностям исторического субъекта. Ю. Б. Мелих, резюмируя, констатирует, что Карсавин соизмеряет исторический процесс с воплощением личностного начала и познает историю в контексте ее личностного содержания [14, с. 203]. Для исторического познания «существует единственный способ – психологическое по характеру «вживание» в душевную жизнь исторической личности, усвоение ее образа мышления» [20, с. 4]. В связи с этим не выглядит лишним оснований утверждение, что история содержит тайну индивидуальности. В перспективе это привело к необходимости использования возможностей психологического контакта между историком и объектом изучения для более адекватного познания истории как единого во времени и пространстве всемирно-исторического процесса.

Одной из задач историка является познание, не ограничиваемое конкретными индивидуальностями. Предметом его познания является «средний человек» как коллективная историческая личность/индивидуальность. Коллективная историческая индивидуальность находится за пределами познавательного интереса историка до тех пор, пока он не обратит внимания на характер взаимодействия конкретных людей как индивидуальностей – личностей [8, с. 126]. Личности вступают в отношения с такими же, как они, и с высшими личностями. Такого рода отношения возможны потому, что личность обладает всеединой сущностью. Личность как всеединство отражает исторический процесс в каждом моменте. Соотносясь между собой, они сосуществуют и образуют историческое повествование. В предложенной Карсавиным модели развития исторической индивидуальности фигурирует умаленность всеединства во временность, что связано с органическими циклами эволюции живых систем [8, с. 250].

Коллективная историческая индивидуальность квалифицируется в качестве стяженно-го всеединства в его отъединенной конкретности. Ее познание осуществляется посредством символов, явленных через индивидуализации и их соотношениями как всеединством, но умаленном. В тоже время отдельный индивид интегрирует признаки высшей личности, оказываясь обусловленным их всеединством [8, с. 119]. Коллективная историческая индивидуальность возникает во времени-пространстве и там же исчезает. Идеальная коллективная историческая индивидуальность, развиваясь, обнаруживается в разнообразных моментах/качествах отдельных индивидуумов, в которых она обретает конкретность [8, с. 93]. Таким образом, разносторонне развивающаяся качественная определенность коллективной индивидуальности актуализируется в индивидуальном качественном определении отдельной личности, через которую осуществляется познание всеединого исторического процесса [13; 14; 15].

Исторические индивидуальности выступают как соподчиненные целостности. Высшей индивидуальностью являются народ и культура. Коллективная индивидуальность – это социальная группа, включая семью. Историческая индивидуальность представлена человеком. Каждая индивидуальность наделена субъектностью и встроена в иерархическую структуру. Коллективная личность не осуществляется вне ее индивидуализации в конкретных личностях [8, с. 131]. Низшая индивидуальность эмпирически ограничена. Несмотря на ограниченность, она может «воспроизводить» в себе высшую индивидуальность. В этом случае появляется «надорганическая» или «собственно-всеединая» историческая индивидуальность. Содержание понятия надорганической индивидуальности, наряду с человеческими общностями, объединяет и культуру как духовный феномен. Культура признается органом высшей личности и раскрывается как высшая личность. В культуре человечество индивидуализируется, приобретая специфические черты, выделяющие ее из триады общее – особенное – единичное. Культура обозначается как внепространственно-временное единство/всевременный феномен; она актуализируется в отдельных индивидуумах, реже – в коллективной индивидуальности [8, с. 165]. Для нас показательны проявления культураноцентричности рассуждений философа. Культура, равно как и история, ассоциируется с субъектом истории и культуры. Коллективная индивидуальность становится обобщенным термином субъективности: от человека до человечества. Всеединый исторический субъект полифоничен, так как историческая индивидуальность всеедина. Верна и обратная зависимость. Уместно напомнить, что идея всеединства несет в себе бесконечную возможность интерпретаций (С. С. Хоружий). Историческое знание исходит из познания всеединого человечества и моментов Абсолюта. Карсавин отождествляет субъектов исторического познания и исторического творчества. Историческое познание трактуется как со-участие исторического субъекта в самопознании; достижение индивидуального уровня самопознания. Познание подразумевает самораскрытие деятельности исторического субъекта и со-участие историка в ее самораскрытии [8, с. 192]. Смысл обнаруживается не в цели, а в деятельности, которая целесообразна, так как цель имплицитно присутствует в деятельности и актуализируется в ее процессе. Цель, реализуемая в деятельности, либо удаляет субъекта от цели-идеала, либо приближает к нему. Так видится соотношение целей и деятельности по их достижению.

Антропологический дискурс в пространственно-временных пределах жизни предполагает обращение к органическим индивидуальностям, к числу которых отнесены индивидуум и социальные общности. В отдельных индивидуальностях находит выражение коллективная историческая личность. Высшая индивидуальность самоорганизуется как социальное сообщество. Оно образуется и структурируется в результате объединенных общими качествами

ниями/совокупностью общих качественностей случайно оказавшихся вместе некоторого множества индивидуумов. Социальные группы обоснованно претендуют на роль коллективной индивидуальности. Подробная характеристика иерархии социальных/коллективных личностей не входит в нашу задачу, так как ее с исчерпывающей полнотой осуществила Ю. Б. Мелих [14, с. 225–228].

Как момент личность проявляется в меру собственной индивидуализации и актуализируется в отдельных индивидуумах. В них же воплощается индивидуально-личное бытие. Согласно Карсавину, это являет содержание и форму человечества и человека как конкретной индивидуальности [8, с. 153]. Предназначение личности заключается в утверждении жизненной силы совокупностей, то есть в обретении полноты развития. «Всеединый исторический субъект эмпирически реален только как всеединство своих временных и пространственных индивидуализаций-личностей» [8, с. 154]. Индивидуальность далеко не всегда становится личностью. Поэтому оказывается невозможным познать ее в полном объеме заложенных смыслов и потенций. В социальном плане это означает, что совокупность коллективных индивидуальностей (в том числе семей) становится основанием общества. Человечество как коллективная личность в ее духовно-телесной организации становится субъектом истории и предполагает деятельность, которая порождает исторические стихии [см. также: 17; 18, с. 21].

Предложенный обзор основных направлений аналитики антропологической парадигмы исторического времени-пространства в историсофских построениях Л. П. Карсавина, далеко не исчерпывающий многообразие смыслов, в них заложенных, позволяет, тем не менее, предложить следующие обобщения.

1. Формула вневременности и внепространственности единого бытия переосмысливается как всевременность, всепространственность и всеединство. Всеединство раскрывается как «всяческое во всяческом и во всем» и выражается во всевременности и всепространственности, то есть полноте множественности и единстве множественности. Всеединство становится сферой личного бытия и фундаментальной категорией исторического процесса в его непрерывном становлении, которое осуществляется во времени-пространстве, интерпретируемом как единство множественности и множественность единства, что дополняет понимание всеединства и расширяет возможности антропологического дискурса исторического времени-пространства. Антропологическое время-пространство воссоздается через разъединение в единой вечности, в которой течет время и разворачивается пространство. Историческое время содержательно наполняет вечное движение истории. Разъединенность обозначает субъективную реальность относительного бытия, которое будучи разъединено временем-пространством, в реальности являет собой всеединство, всевременность и всепространственность.

2. Душа располагается в пределах времени; она различает прошлое, настоящее и будущее. Приоритет в триаде закрепляется за настоящим. Душа обладает свойством временности и всевременности. Во всевременности сосредоточено прошлое и будущее. Настоящее относительно полно переживается эмпирической душой, тогда как прошлое не может быть всецело актуализировано, равно как и будущее представляемо. Так как душа всевременна, то в ней одновременно, но в разной степени конкретности, соседствуют прошлое, настоящее и будущее. Это исходный тезис истории памяти. Он позволяет представить всеединую душу одновременно во множестве и едином; она в каждом моменте (истории) и в их множестве; равно как и момент. Всеединая душа есть единство множественности и множественность в единстве. Человечество, обладая качественным своеобразием и представляя собой пространственно-временное всеединство, является субъектом исторического развития. Оно образует корпорацию индивидуальностей, а человек, время и пространство становятся слагаемыми истории. Эмпирическая история разворачивается в пространстве-времени творческого всеединства.

3. Всеединый человек – это совокупный субъект, «органическая личность». Всеединая личность многообразна. В своей индивидуальной конкретности личность раскрывает эпоху в ее своеобразии культурных, национальных и иных проявлений, в том числе религиозных. Личность одновременно символ общего и неповторимая индивидуальность, которая иерархизирована в своих сущностях и проявлениях.

4. Антропологическая парадигма является доминантой аналитики исторического процесса: от самопознания единого человечества до индивидуальной рефлексии. Именно с самопознания начинается история. Исторический процесс, по преимуществу, социально-психический. Сознание человека не только познает, но и преобразует историю. Индивидуальная душа

с точки зрения истории есть духовно-душевный феномен. Именно духовно-душевное единство содержит в себе пространство-время. Поэтому основанием исторической диалектики является всеединая личность в ее индивидуальном развитии.

5. Эмпирическая история раскрывается на основе диалектики времени, которое делится на прошлое, настоящее и будущее. В этом смысле историческое время линейно (лишь вне-временность циклична) и определяется либо как становление в погибании, либо наоборот. В любом случае становление является пространственно-временным процессом. Историк исходит из настоящего в-самом-себе. Вне настоящего не может быть познания истории. В настоящем заложено аксиологическое понимание исторического процесса, так как прошлое и настоящее становятся единым целым.

6. Человек есть историческая индивидуальность, но познание истории является предметом аналитики коллективной исторической индивидуальности. Коллективная историческая индивидуальность присутствует в каждой личности и их множестве; она появляется и исчезает во времени-пространстве. Коллективная историческая индивидуальность оформляется в этносе, культуре и объединяет индивидуальность, обладающую характеристиками личности. Траектория развития у каждого человека индивидуальна и отличается от траектории совокупного множества, рассматриваемого как единство качественностей.

7. Исторические индивидуальности раскрываются как соподчиненные целостности, обладающие субъективностью и сосуществующие в сложной взаимозависимости. Это народ, культура, социальная группа, семья и человек. Результатом их взаимодействия являются надорганические индивидуальности; к ним, в частности, относится культура как духовный феномен и пространство индивидуализации. В индивидуализации культура обретает своеобразие. Коллективная индивидуальность становится основой общества и субъектом исторического процесса, задавая его антропологическую природу. Всеединый исторический субъект полифоничен, равно как историческая индивидуальность всеединая.

Список литературы

1. Брусенцова Н. В. Концепция «культуро-личности» / Л. П. Карсавина : дисс. ... канд. культуролог. М., 2000. 21 с.
2. Зеньковский В. В. История русской философии : в 2-х т. Т. 2. Ростов н/Д : Феникс, 1999. 540 с.
3. Карсавин Л. П. *Saligia* // Малые сочинения. СПб. : Алетейя, 1994. С. 24–57.
4. Карсавин Л. П. *Noctes Petropolitanae* // Малые сочинения. СПб. : Алетейя, 1994. С. 99–203.
5. Карсавин Л. П. О свободе // Малые сочинения. СПб. : Алетейя, 1994. С. 204–249.
6. Карсавин Л. П. О добре и зле // Малые сочинения. СПб. : Алетейя, 1994. С. 250–284.
7. Карсавин Л. П. Путь православия // Малые сочинения. СПб. : Алетейя, 1994. С. 343–360.
8. Карсавин Л. П. Философия истории. СПб. : Комплект, 1993. 351 с.
9. Карсавин Л. П. О личности // Религиозно-философские сочинения. Т. 1. М. : «RENAISSANSE», СП «EWO-S&D», 1992. С. 3–232.
10. Кравцова О. Б. Научные и метафизические основания философии истории / Л. П. Карсавина : дисс. ... канд. филос. наук. М., 2006. 23 с.
11. Ласинкас П. Лев Карсавин. Универсальная личность в контекстах европейской культуры. М. : Изд-во Ипполитова, 2011. 204 с.
12. Мальгина Н. Ю. Личность и история в метафизике всеединства Л. П. Карсавина : дисс. ... канд. филос. наук. М., 2014. 24 с.
13. Мелих Ю. Б. Персоналистское содержание философии Л. П. Карсавина : дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2001. 33 с.
14. Мелих Ю. Б. Персонализм Л. П. Карсавина и европейская философия. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 271 с.
15. Мелих Ю. Б. Лев Карсавин. СПб. : Наука, 2019. 249 с.
16. Морозов А. А. Русская медиевистика в эмиграции: (Л. П. Карсавин, П. М. Бицилли, Н. П. Оттокар) : дисс. ... канд. ист. наук. Томск, 2001. 17 с.
17. Повилайтис В. И. Философия Льва Карсавина: (Историософ. аспект). Калининград : КГУ, 2002. 111 с.
18. Повилайтис В. И. Философско-историческая мысль русского зарубежья (20–50-е годы XX века) : дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2011. 32 с.
19. Родин Е. В. Гностический этос и нравственная метафизика Л. П. Карсавина : дисс. ... канд. филос. наук. Тула, 2006. 18 с.
20. Рудман М. Н. Концепция исторического синтеза в творчестве Л. П. Карсавина и П. М. Бицилли : дисс. ... канд. ист. наук. Казань, 2002. 31 с.

21. Свешников А. В. Историческая концепция Л. П. Карсавина и поиски нового языка исторической науки : дисс. ... канд. ист. наук. Томск, 1997. 21 с.
22. Чуб Л. И., Журавлева В. В. Основания историософии Л. П. Карсавина. Владивосток : Дальневосточный федер. ун-т, 2016. 74 с.
23. «Уроки обреченной веры» : мат-лы научно-практической конференции, 20–22 июня 2017 года, г. Инта / отв. ред. Г. Э. Маас. СПб. : Свое изд-во, 2018. 100 с.
24. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
25. Ястребицкая А. Л. Историк-медиевист – Лев Платонович Карсавин (1882–1952) : аналит. обзор. М. : ИНИОН, 1991. 131 с.
26. I sonnetti di L. P. Karsavin: storia e metaistoria // Angela Dioletta Siclari. Milano : Angeli, 2004. 142 p.

The anthropological discourse of time–space in L. P. Karsavin's philosophy of history

Yu. L. Sirotkin

PhD in Sociological Sciences, associate professor, Kazan Institute (branch)
of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)
Russia, Kazan. ORCID: 0000-0002-9434-6314. E-mail: syurij75@gmail.com

Abstract. Anthropological nature of historical time-space. The aim of the work is to specify the ideas about the anthropological nature of space-time in the historical process based on the ontological principle of unity. The category of all-unity and the all-timeness and all-spatiality associated with it are revealed in relation to the sphere of personal existence and the historical process. Human consciousness transforms history; spiritual and spiritual unity contains space-time. It is established that the collective historical individuality creates history and is present in every person and their totality. Historical individualities appear as co-subordinate to integrity, possessing subjectivity.

The author formulates the following conclusions. Unity as a fundamental category unfolds in historical time-space. The soul is located in its time, has the quality of all-time and contains the past, present and future, etc.

Keywords: unity, all-time, all-space, soul, historical process, collective historical individuality.

References

1. Brusencova N. V. *Koncepciya "kul'turo-lichnosti"* [The concept of "cultural personality"] / L. P. Karsavina : diss. ... PhD in Cultural Studies. M. 2000. 21 p.
2. *Zen'kovskij V. V. Istoriya russkoj filosofii : v 2-h t. T. 2* [The history of Russian philosophy : in 2 vols. Vol. 2]. Rostov-on-Don. Phoenix. 1999. 540 p.
3. *Karsavin L. P. Saligia* [Saligia] // *Malye sochineniya* – Small works. SPb. Aleteya. 1994. Pp. 24–57.
4. *Karsavin L. P. Noctes Petropolitanae* [Noctes Petropolitanae] // *Malye sochineniya* – Small works. SPb. Aleteya. 1994. Pp. 99–203.
5. *Karsavin L. P. O svobode* [About freedom] // *Malye sochineniya* – Small works. SPb. Aleteya. 1994. Pp. 204–249.
6. *Karsavin L. P. O dobre i zle* [About good and evil] // *Malye sochineniya* – Small works. SPb. Aleteya. 1994. Pp. 250–284.
7. *Karsavin L. P. Put' pravoslaviya* [The Way of Orthodoxy] // *Malye sochineniya* – Small works. SPb. Aleteya. 1994. Pp. 343–360.
8. *Karsavin L. P. Filosofiya istorii* [Philosophy of history]. SPb. Komplekt. 1993. 351 p.
9. *Karsavin L. P. O lichnosti* [On personality] // *Religiozno-filosofskie sochineniya* – Religious and philosophical writings. Vol. 1. M. "RENAISSANCE", JV "EWO-S&D". 1992. Pp. 3–232.
10. *Kravcova O. B. Nauchnye i metafizicheskie osnovaniya filosofii istorii* [Scientific and metaphysical foundations of philosophy of history] / L. P. Karsavina : diss. ... PhD in Philos. Sceinces. M. 2006. 23 p.
11. *Lasinskas P. Lev Karsavin. Universal'naya lichnost' v kontekstah evropejskoj kul'tury* [Lev Karsavin. Universal personality in the contexts of European culture]. M. Ippolitov Publishing house. 2011. 204 p.
12. *Malgina N. Yu. Lichnost' i istoriya v metafizike vseidinstva L. P. Karsavina : diss. ... k. filos. nauk* [Personality and history in the metaphysics of unity of L. P. Karsavin : diss. ... PhD in Philos. Sceinces]. M. 2014. 24 p.
13. *Melih Yu. B. Personalistskoe sodержanie filosofii L. P. Karsavina : diss. ... d-ra filos. nauk* [The personalistic content of L. P. Karsavin's philosophy : diss. ... Dr. Philos. Sciences]. M. 2001. 33 p.
14. *Melih Yu. B. Personalizm L. P. Karsavina i evropejskaya filosofiya* [Personalism of L. P. Karsavin and European philosophy]. M. Progress-Tradition. 2003. 271 p.
15. *Melih Yu. B. Lev Karsavin* [Lev Karsavin]. SPb. Nauka (Science). 2019. 249 p.

16. Morozov A. A. *Russkaya medievistika v emigracii: (L. P. Karsavin, P. M. Bicilli, N. P. Ottokar) : diss. ... kand. ist. nauk* [Russian Medieval studies in emigration: (L. P. Karsavin, P. M. Bicilli, N. P. Ottokar) : diss. ... PhD in Historical Sciences]. Tomsk. 2001. 17 p.
17. Povilaitis V. I. *Filosofiya L'va Karsavina: (Istoriosof. aspekt)* [Philosophy of Lev Karsavin: (Historiosophical aspect)]. Kaliningrad. KSU. 2002. 111 p.
18. Povilaitis V. I. *Filosofsko-istoricheskaya mysl' russkogo zarubezh'ya (20-50-e gody XX veka) : diss. ... d-ra. filos. nauk* [Philosophical and historical thought of the Russian diaspora (20-50-ies of the twentieth century) : diss. ... Dr. of Philos. Sciences]. M. 2011. 32 p.
19. Rodin E. V. *Gnosticheskij etos i npravstvennaya metafizika L. P. Karsavina : diss. ... kand. filos. nauk* [Gnostic ethos and moral metaphysics of L. P. Karsavin : diss. ... PhD in Philos. Sciences]. Tula. 2006. 18 p.
20. Rudman M. N. *Koncepciya istoricheskogo sinteza v tvorchestve L. P. Karsavina i P. M. Bicilli : diss. ... kand. ist. nauk* [The concept of historical synthesis in the works of L. P. Karsavin and P. M. Bicilli : diss. ... PhD in Historical Sciences]. Kazan. 2002. 31 p.
21. Sveshnikov A. V. *Istoricheskaya koncepciya L. P. Karsavina i poiski novogo yazyka istoricheskoy nauki : diss. ... kand. ist. nauk* [L. P. Karsavin's historical concept and the search for a new language of historical science : diss. ... PhD in Historical Sciences]. Tomsk. 1997. 21 p.
22. Chub L. I., Zhuravleva V. V. *Osnovaniya istoriosofii L. P. Karsavina* [The foundations of L. P. Karsavin's historiosophy]. Vladivostok. Far Eastern Federal University. 2016. 74 p.
23. "Uroki obrechennoj very" : *mat-ly nauchno-prakticheskoy konferencii, 20-22 iyunya 2017 goda, g. Inta* – "Lessons of doomed faith" : materials of the scientific and practical conference, June 20-22, 2017, Inta / ed. by G. E. Maas. SPb. Svoe Publishing house. 2018. 100 p.
24. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* – Philosophical Encyclopedic Dictionary / editors-in-chief: L. F. Ilyichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. M. Sov. Encyclopedia. 1983. 840 p.
25. Yastrebitskaya A. L. *Istori-medievist – Lev Platonovich Karsavin (1882-1952) : analit. obzor* [Historian-medievalist – Lev Platonovich Karsavin (1882-1952) : analytical review]. M. INION. 1991. 131 p.
26. I sonnetti di L. P. Karsavin: storia e metaistoria // Angela Dioletta Siclari. Milano : Angeli, 2004. 142 p.

«Декларация всемирного этоса» в контексте задач межрелигиозного диалога и ее критическая оценка некоторыми православными богословами

С. В. Мельник

кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Институт научной информации
по общественным наукам РАН, старший научный сотрудник,
Центр межрелигиозного диалога, Болгарская исламская академия.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-1491-7624. E-mail: melnik.s.vl@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается документ «На пути к всемирному этосу: начальная декларация», который был подготовлен католическим богословом Г. Кюнгом (19.03.1928–06.04.2021) и принят по итогам Всемирного парламента религий 1893 г.

Актуальность исследования заключается в том, что, как констатируют социологи, религия играет большую роль в жизни современных обществ. Вместе с тем по мере роста фактора глобализации, создания посредством электронных коммуникационных технологий единого информационного пространства, мир становится все более взаимозависимым и взаимосвязанным. Это новый вызов, который требует осмысления наиболее эффективных способов налаживания гармоничных и конструктивных отношений между последователями разных религий.

Проект глобальной этики Г. Кюнга достаточно широко известен и привлекал внимание, в том числе, отечественных исследователей. В статье акцент сделан на анализе недостатков указанной декларации, в которой изложены основные идеи и идеалы предлагаемого Г. Кюнгом подхода в той его форме, с которой согласились последователи разных религий. То есть целью статьи является рассмотрение этой проблематики в малоизученном аспекте – анализ указанной декларации как одной из стратегий межрелигиозного диалога и критический анализ некоторых изложенных в ее рамках идей с точки зрения некоторых современных православных богословов.

Методологической основой исследования декларации является разработанная автором классификация межрелигиозного диалога, в соответствии с которой выделяются типы полемического, когнитивного, миротворческого и партнерского диалога. Декларацию в этом контексте можно рассматривать как один из подходов, который предлагает концептуальные основания укрепления согласия в рамках миротворческого диалога. Автор приходит к выводу, что предложенная в декларации интерпретация заповедей представляет собой не столько выявление аутентичных, важнейших для самих религиозных традиций нравственных принципов, сколько отражает влияние современного либерального стандарта и стремление к тому, чтобы мировой этос служил обеспечению социального мира и благополучия.

Ключевые слова: межрелигиозный диалог, межрелигиозные отношения, этика, всемирный этос, православие, социальное согласие, Всемирный парламента религий, Г. Кюнг.

Введение. Межрелигиозный диалог становится социальным движением глобального масштаба с конца 1960-х–1970-х гг. [8]. По мере роста фактора глобализации, создания посредством электронных коммуникационных технологий единого информационного пространства мир становится все более взаимозависимым и взаимосвязанным. В этих условиях актуальность налаживания гармоничных и конструктивных отношений между последователями разных религий не вызывает сомнений и является насущной необходимостью, что регулярно повторяют религиозные лидеры, политики и эксперты.

В 1993 г. в Чикаго прошел крупный межрелигиозный саммит – Парламент мировых религий (Parliament of the World's Religions). По итогам мероприятия участниками был принят документ под названием «К всемирному этосу: начальная декларация» (Towards a Global Ethic: An Initial Declaration). После саммита 1993 г. была создана организация с этим названием (The Parliament of the World's Religions), которая стала одной из самых крупных межрелигиозных организаций в мире. Одним из основных авторов декларации стал швейцарский католический богослов Г. Кюнг (1928–2021), который выразил в ней идеи своего проекта всемирного этоса («глобальной этики»)¹. Проект Г. Кюнга достаточно хорошо известен, в том

числе он исследовался в русскоязычной литературе [см. напр., 1; 12]. Целью данной статьи является рассмотрение этой проблематики в малоизученном аспекте – анализ указанной декларации, которая выражает консолидированную позицию участников Парламента, представляющих разные религии, как одной из стратегий межрелигиозного диалога. При этом особый акцент будет сделан на критических замечаниях по отношению к идеям, изложенным в декларации, которые высказывали современные православные богословы.

Типы межрелигиозного диалога. По мнению автора, следует различать четыре основных типа межрелигиозного диалога: «полемический», «когнитивный», «миротворческий» и «партнерский». Несколько огрубляя, можно сказать, что эти типы диалога выстраиваются, соответственно, вокруг следующих вопросов: «кто прав?», «кто ты?», «как нам мирно жить вместе?» и «что мы можем сделать для улучшения мира?». Каждый из названных типов диалога имеет свои специфические цели, принципы взаимодействия верующих и формы реализации [7].

Полемический межрелигиозный диалог ставит своей целью демонстрацию преимуществ своей веры и выражается в спорах об истинности религиозных мировоззрений. Такой тип межрелигиозных отношений был повсеместно распространен в ареале авраамических религий до начала современного этапа межрелигиозного диалога, начавшегося в конце XIX в. [21, р. 195]. Полемический диалог с характерным для него стремлением «победить» оппонента в споре мог приводить к антагонизму и вражде, поэтому сегодня на уровне официальных представителей религиозных общин от такой формы межрелигиозных отношений, как правило, отказываются. Хотя на «низовом» уровне, между рядовыми верующими, полемический диалог имеет место и достаточно популярен, о чем свидетельствуют различные споры между последователями христианства, ислама, иудаизма, индуизма и других религий в интернет-пространстве.

Когнитивный межрелигиозный диалог ставит своей целью знакомство с другой религией, которое может быть чисто интеллектуальным («диалог теологического обмена»; «диалог изучения») или предполагать глубокое вхождение в перспективу опыта другой традиции, вплоть до использования ее духовных практик («диалог религиозного опыта»; «диалог духовности») [7]. В последнем случае ожидаемым результатом межрелигиозного диалога считается не просто получение необходимой информации, устранение ложных стереотипов, как в диалоге теологического обмена, а «взаимное обогащение» участников, их «личностный и духовный рост» [16; 22].

Уважительное изучение и сравнение религиозных мировоззрений в рамках когнитивного диалога было основным трендом развития межрелигиозного диалога в Римско-католической церкви после Второго Ватиканского собора (1962–1965). Примером «диалога духовности» может являться так называемый монашеский межрелигиозный диалог (monastic interreligious dialogue), когда группы католических и буддистских монахов жили на протяжении некоторого времени в монастырях друг друга и делились опытом духовной жизни [15].

Начиная с 1970-х гг., широкое распространение получает еще одно направление развития межрелигиозных отношений – миротворческий диалог. Его целью выступает укрепление мира и согласия между представителями разных этносов и религий, гармонизация отношений между ними, содействие разрешению конфликтов. В этом аспекте межрелигиозный диалог становится своеобразным социальным движением, в рамках которого осуществляется сотрудничество религиозных, политических и общественных деятелей во имя разрешения конфликтов и общего благополучия. Собственно богословские вопросы, проблемы истины, сравнительное изучение воззрений разных религий в этом случае выносятся за скобки.

Событием, с которым можно условно связать начало бурного развития миротворческого межрелигиозного диалога в глобальном масштабе, является прошедшая в 1970 г. в Киото Всемирная конференция религии и мира (World conference on religion and peace). Это крупное межрелигиозное мероприятие собрало сотни участников из разных частей мира, в том числе на конференции присутствовала делегация религиозных лидеров из СССР. Примечательно, что, как отмечает исследователь Дж. Гуиноуарт-Педесколл, самыми распространенными словами, употребляемыми спикерами на конференции, были «страх», «война» и «ядерная энер-

лик», «духовный склад», «этос». Замена слова «глобальный» на «мировой» обусловлена желанием избавиться от негативных коннотаций, связанных с деятельностью антиглобалистов, а также созвучием с понятием «вселенности», что лучше отражает замысел авторов документа [более подробно см.: 5].

гия» [17, р. 226]. То есть в отличие от когнитивного диалога межрелигиозное взаимодействие в рамках миротворческого диалога преследует другие цели и использует другой дискурс, связанный с гармонизацией межрелигиозных отношений, укреплением мира и стабильности.

По мере роста фактора глобализации и интенсификации этноконфессионального взаимодействия цель диалога стала определяться не только как миротворчество, но и как сотрудничество верующих в более широкой перспективе – для решения различных социальных (справедливость, недискриминация, интеграция мигрантов, защита религиозной свободы, права человека, вклад в процветание общества и прочее) и экологических проблем. Партнерский межрелигиозный диалог выражается в совместной деятельности верующих в различных сферах, представляющих общий интерес. Одной из таких областей является помощь нуждающимся людям. В качестве примера здесь можно привести деятельность Межрелигиозной рабочей группы по оказанию гуманитарной помощи населению Сирии, которая действует при Совете по взаимодействию с религиозными объединениями при Президенте РФ. Еще одной актуальной сферой для сотрудничества последние десятилетия является экология. Например, в рамках крупной межрелигиозной организации «Религии за мир» (Religions for peace) реализуется проект по сохранению тропических лесов (Interfaith Rainforest Initiative)².

Итак, в целом можно говорить, что в проблематическом и когнитивном типах диалога речь идет, главным образом, о богословских проблемах, осмыслении соотношения представлений религий как мировоззренческих систем. Миротворческий и партнерский типы диалога выстраиваются вокруг обеспечения гармоничного сосуществования и сотрудничества верующих, то есть религии рассматриваются в данном случае как социальные институты [более подр. см.: 7].

«Декларация всемирного этоса». Специалист в области межрелигиозного диалога, христианский богослов П. Книттер говорил о важности развития межрелигиозного диалога, который выше был обозначен нами как «партнерский». В связи с этим он отмечал, что такой «диалог начинается не со взгляда внутрь (*within*) религий, а скорее со взгляда за (*beyond*) них, на огонь человеческого и планетарного страдания, который жжет все вокруг нас» [19, р. 80]. То есть речь в данном случае идет не о сравнении воззрений религий как таковых, а о том, какой позитивный вклад верующие люди могут внести в жизнь общества. Всемирный парламент религий 1993 г., а также принятая по его итогам декларация глобальной этики, находятся в русле именно такого направления межрелигиозного диалога.

В тексте декларации многократно озвучивается тезис, что мир находится в состоянии кризиса, в нем присутствуют различные формы страдания, а всемирный этос призван содействовать решению злободневных социальных проблем. Так, во введении документа отмечается: «Мы – в агонии. Эта агония носит всеобъемлющий и разрушительный характер» [5]. В этом контексте указывается на отсутствие мира и вражду, бедность и несправедливость, «бессмысленную смерть детей от насилия» и прочее, что звучит рефреном в декларации, не может не вызывать озабоченность у людей верующих.

Для выхода из существующего «драматического положения», указывается в декларации, человечеству необходим «единый взгляд мирного сосуществования народов, этнических и этических группировок и религий, разделяющих общую ответственность за нашу планету Земля» [5]. По мнению авторов документа, основой для «прочного мирового порядка» могут стать «сердцевинные ценности», «старые заповеди человеческого поведения, которые могут быть найдены во всех религиозных учениях». При этом подчеркивается, что декларация не ставит своей целью создание некоей новой синкретической идеологии, но только лишь стремится выявить близость моральных ценностей, присутствующих в разных религиях. В этой связи отмечается: «Под мировым этосом мы понимаем не новую мировую идеологию, не унифицированную мировую религию и тем более не господство какой-либо одной религии над другими. Под мировым этосом мы понимаем базовый консенсус относительно существующих общих ценностей, неизменных стандартов и личных поведенческих позиций. Без такого консенсуса по вопросам мирового этоса каждому обществу рано или поздно угрожает хаос или диктатура, а человек погружается в отчаяние» [5].

Фундаментальный принцип мирового этоса формулируется следующим образом: «Перед лицом всей бесчеловечности мира мы требуем: с каждым человеком следует обращаться по-человечески! Это значит: каждый человек, независимо от возраста, пола, расы, цвета кожи,

² Interfaith Rainforest Initiative. URL: <https://www.interfaithrainforest.org>.

физических и умственных способностей, языка, религии, политических взглядов, национального и социального происхождения обладает неотчуждаемым и неприкосновенным достоинством... человек должен всегда рассматриваться как субъект права, как цель, и никогда как просто средство, как объект коммерциализации и индустриализации» [5]. Авторы декларации связывают названный моральный принцип с Золотым правилом нравственности: «Существует принцип – Золотое правило, – которое можно найти во многих религиозных и этических традициях человечества тысячелетней давности и которое сохранилось до сих пор: *не делай другим того, чего не желаешь себе*. Или позитивный вариант: *что ты желаешь для себя, делай это и для других!* Это должны быть незыблемые, обязательные нормы для всех сфер жизни, для семьи и общества, для рас, наций и религий» [5]. Препятствием к реализации нравственных норм называется «эгоизм и себялюбие любого рода».

Из нравственного принципа, лежащего в основе мирового этоса (поступать с другими «по-человечески»), указывается в декларации, можно вывести «четыре главных нравственных императива». Эти четыре императива суть следующие: (1) «приверженность культуре ненасилия и благоговение перед всеми формами жизни», (2) «приверженность культуре солидарности и справедливого экономического порядка», (3) «приверженность культуре толерантности и правдивости», (4) «приверженность культуре равноправия и партнерства между мужчинами и женщинами». Именно эти четыре нравственных требования составляют основное содержание глобального этоса.

Описывая первый императив о ненасилии и благоговении перед всеми формами жизни, авторы опираются на библейскую заповедь: «Не убий». Также приводится позитивная формулировка этой заповеди с точки зрения авторов документа: «*Благоговей перед жизнью!*». В Декларации говорится: «Давайте переосмыслим вновь важность этого древнего императива: каждый человек имеет право на жизнь, физическую неприкосновенность и свободное развитие личности, если это не нарушает права других» [5].

В контексте второго императива указывается: «Из великих древних этических и религиозных традиций человечества мы принимаем следующий императив: *не укради!* Или позитивный вариант: *торгуй справедливо и честно!* Давайте переосмыслим вновь важность этого древнего императива: ни один человек не имеет право в какой бы то ни было форме грабить другого человека или посягать на общественную собственность. И наоборот, ни один человек не имеет права пользоваться своей собственностью без учета интересов всего общества» [5].

Описывая третий императив всемирного этоса, в декларации отмечается: «Из великих древних религиозных и этических традиций человечества мы принимаем следующий императив: *не лги!* Или позитивный вариант: *говори и действуй правдиво!* Давайте переосмыслим вновь важность этого древнего императива: ни один человек, ни один социальный институт, ни одно государство, ни одна религия или религиозная община не имеют права лгать людям» [5]. В этом контексте говорится о важности воспитания честности у молодежи, «внушения им уважения к истинности», культивирования «духа правдивости» [5].

Четвертое требование разъясняет важность «культуры равноправия и партнерства между мужчинами и женщинами». Авторы связывают рассматриваемый императив с заповедью «не прелюбодействуй» или ее позитивным вариантом, который был сформулирован ими так: «уважайте и любите друг друга»: «давайте переосмыслим вновь важность этого древнего императива: ни один человек не имеет права унижать другого, делая его объектом своей сексуальности, ввергать его в разврат и удерживать в сексуальной зависимости» [5]. В декларации подчеркивается: «мы нуждаемся во взаимном уважении, понимании и *партнерстве* вместо патриархального господства или унижения как выражений насилия и принуждения; мы нуждаемся во взаимной заботе, терпимости, готовности к примирению и *любви* вместо любых форм сексуальной жадности обладания или сексуального насилия» [5].

Заключительный раздел декларации озаглавлен «Поворот сознания». В нем подчеркивается, что изменение мира невозможно без изменения сознания людей, и содержится приглашение всех людей, как религиозных, так и нерелигиозных, к сотрудничеству.

«Декларация всемирного этоса» как стратегия межрелигиозного диалога. Одной из самых распространенных стратегий миротворческого межрелигиозного диалога является выявление и подчеркивание сходств религиозных мировоззрений. В контексте диалога христианства и ислама показательным примером данного подхода стратегии является работа католического священника Мориса Борманса «Две религии: общие доктринальные основания

и точки соприкосновения в различных общественных сферах» [3]. М. Борманс рассматривает такие положения «общего духовного достояния христиан и мусульман» как вера в Единого Бога, Который сотворил мир, сходные представления о Его свойствах (любящий людей, милующий и прощающий их, достойный хвалы), Откровение, дающееся через пророков, необходимость подчинения данным Творцом заповедям, посмертный суд, загробное воздаяние (рай и ад). В 2007 г. 138 видных мусульманских деятелей и ученых написали открытое письмо, обращенное главам христианских церквей, под названием «Общее слово для нас и вас» (A Common Word between Us and You) [9]. Центральной идеей письма является призыв к миру, который может основываться на осознании близости христианства и ислама, выражающейся в первостепенной значимости для обеих религий заповедей о «любви к Богу» и «любви к ближнему».

Религиозные лидеры в рамках межрелигиозного диалога нередко говорят о том, что этические принципы разных религий весьма близки, в этом контексте упоминаются и традиционные семейные ценности. В декларации Парламента мировых религий содержится смелая попытка выявить те общие нравственные ценности, которые являются общими для различных религий. То есть миротворчество или сотрудничество верующих разных религий (как в указанных выше примерах оказания гуманитарной помощи нуждающимся и экологических проектах) может носить сугубо практический характер. Вместе с тем важно и концептуальное осмысление миротворческого и партнерского диалога, их идейных оснований. Рассматриваемая декларация и лежащий в ее основе проект всемирного этоса Г. Кюнга представляет собой один из возможных подходов в этой области. То есть декларацию можно рассматривать как концепцию, предлагающую основания для установления уважительных и добрососедских отношений в рамках миротворческого диалога. В свою очередь, достигнутое согласие может выступить платформой для дальнейшего развития сотрудничества верующих во имя общего благополучия.

Главным принципом «мирового этоса» является императив «с каждым человеком следует обращаться по-человечески». Основания этого принципа авторы декларации видят в «золотом правиле» нравственности. Действительно, другие люди могут восприниматься как бездушные объекты, как средства к достижению каких-то целей. Требование поступать с другими «по-человечески» постулирует самоценность каждой личности и открывает возможности для конструктивного сотрудничества во имя блага людей. А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян в своих работах демонстрировали, что золотое правило нравственности присутствует во многих культурах и имеет большое значение для развития межкультурного диалога [2; 4]. В этом контексте идея положить в основание декларации всемирного этоса золотое правило нравственности представляется весьма удачной.

Далее в документе раскрывается, в каких конкретно нравственных установках принцип «обращаться с другими по-человечески» должен выражаться. В этом контексте выделяются четыре таких требования, которые соответствуют четырем заповедям из библейского декалога, регламентирующим отношения между людьми (шестая, седьмая, восьмая и девятая заповеди). Эти заповеди приводятся не только в негативной формулировке, как они представлены в Библии, но также в позитивной формулировке, как это видится авторам: «не убий – благоговей перед жизнью», «не укради – торгуй справедливо и честно», «не лги – говори и действуй правдиво», «не прелюбодействуй – уважайте и любите друг друга». Сама апелляция к заповедям декалога в данном случае логична. Ведь мировой этос, по замыслу авторов, представляет собой не какую-то новую этическую концепцию, а ставит своей целью выявить те моральные принципы, которые присутствуют в разных религиях и с которыми могли бы согласиться все. Однако при более внимательном рассмотрении этих заповедей Библии, а точнее того, как они понимаются в самой иудейской или христианской традиции, и предложенной авторами декларации их интерпретации, возникает множество проблем.

Первое нравственное требование глобального этоса категорично заявляет: «Не убивай», «Благоговей перед жизнью». Однако сама шестая заповедь декалога никогда не понималась как универсальная, как полный запрет на любое убийство и благоговение перед жизнью как таковой. В самой Библии мы видим, что Бог благословлял некоторые войны, среди них – военные походы при завоевании земли Израиля под предводительством Иисуса Навина, в ходе которых уничтожались целые города, как все люди, так и животные (Нав. 5:16, 6:20, 8:25–26, 10:34–35).

Лишение жизни допускалось не только по отношению к «чужим», но и к «своим», если они нарушают заповеди. В Библии за ряд преступлений против закона полагалась смертная

казнь. Показателен в этом контексте эпизод, когда человека, собиравшего дрова в субботу, приговорили к смертной казни и побили камнями (Числ. 15:32–36). Подобных примеров можно приводить множество. В целом можно констатировать, что с точки зрения Библии человеческая жизнь не обладает абсолютной самоценностью, как это провозглашается в декларации, тогда как большое значение в этом контексте имеет соблюдение человеком некоторых богоустановленных норм.

Распространенное мнение о том, что подобная жестокость была возможна только «во времена ветхого завета», а в христианстве она отсутствует, не совсем верно. В этой связи можно привести известный сюжет из книги Деяния святых апостолов о члене первохристианской иерусалимской общины *Анании и его жене Сапфире, которые за обман апостолов, когда они утаили часть средств для пожертвований, были наказаны Богом смертью (Деян. 5:1–11)*.

Если говорить о других религиях, то можно вспомнить основной сюжет, вокруг которого строится повествование Бхагават гиты. Кришна, который считается воплощением Бога, наставляет терзаемого сомнениями воина Арджуну о том, почему он должен вступить в сражение, хотя в армии противника находятся его родственники и друзья. Кришна, в частности, говорит о долге и озвучивает идею переселения душ, которые меняют свои тела подобно одежде, что существенно снижает остроту вопроса о ценности человеческой жизни. Мухаммед, основатель ислама, был не просто религиозным учителем, но совершил за свою жизнь девятнадцать военных походов [10, с. 39]. Не вдаваясь в подробности, можно констатировать, что лишение человека человеком жизни не является абсолютным запретом во многих религиях.

Аналогичные замечания, которые были высказаны относительно первого требования декларации глобального этоса в связи с библейской заповедью «не убивай», можно приводить и по отношению к трем остальным императивам. Второе требование основывается на заповеди декалога «не укради», а также ее придуманной авторами позитивной формулировке «торгуй справедливо и честно». Отсюда выводится принцип мирового этоса о «приверженности культуре солидарности и справедливого экономического порядка». Однако требование «справедливого мирового порядка» и «культура солидарности» гораздо шире, чем запрет на присвоение чужого имущества. Причем саму категорию «справедливость» разные люди могут интерпретировать совершенно по-разному, а иногда даже диаметрально противоположно.

Заключительное четвертое основное нравственное требование декларации основывается на библейской заповеди «Не прелюбодействуй», которая запрещает половые отношения вне брака. В этом контексте можно понять, почему в декларации упоминаются такие проблемы, как сексуальное насилие над детьми, а также вынужденная проституция. Однако из заповеди «Не прелюбодействуй» отнюдь не следует тот императив мирового этоса, который в связи с ней формулируется: «культура равноправия и партнерства между мужчинами и женщинами». Заповедь «Не прелюбодействуй» ничего не говорит о равенстве между полами и вообще не комментирует эту сложную тему, по отношению к которой в разных религиях существуют разные точки зрения.

Итак, мы попытались показать, что между тем, как формулируются четыре главных требования мирового этоса, и самими библейскими заповедями корреляция весьма условная. В этой связи остается не ясным, почему в качестве общей моральной платформы выбраны именно императивы приверженности культуре ненасилия и благоговения перед всеми формами жизни, солидарности и справедливого экономического порядка, толерантности и правдивости, равноправия и партнерства между мужчинами и женщинами. В этом видится не столько выявление аутентичных, важнейших для самих религиозных традиций нравственных принципов, сколько влияние современного либерального стандарта и стремление к тому, чтобы мировой этос выполнял инструментальную функцию – служил обеспечению социального мира и благополучия. Приведем некоторые высказывания исследователей, раскрывающие этот тезис.

В. К. Шохин характеризует проект Г. Кюнга как «религию для агностиков», сакральными словами которой «являются «толерантность», «плюрализм» и «диалог религий», но на деле она движима «эросом» прямо противоположным – нового мирового порядка» [12].

Протоиерей Всеволод Чаплин, на протяжении многих лет курировавший сферу межрелигиозных отношений в Русской православной церкви, уделял внимание теме этики в межрелигиозном диалоге. Глобальный этос Г. Кюнга, как мы отметили, во многом ориентирован на формулирование требований, которые создают условия для созидания благополучных и процветающих обществ (отсутствие насилия и убийств, равноправие мужчин и женщин, справедливость, толерантность и прочее). В этом контексте протоиерей Всеволод указывал на такую

особенность этических представлений православия, как «сотериологичность» и «эсхатологичность» [13], стремления прежде всего искать «царства Божия» и верить, что все остальное «приложится» (Мф. 6:25–33). То есть здесь мы видим идею, что в глобальном этосе Г. Кюнга сделан акцент на «мирских», с точки зрения христианина, ценностях. Такое несоответствие если не буквы, то «духа» декларации может вызывать у некоторых верующих диссонанс.

Еще одна идея, которую высказывал протоиерей Всеволод Чаплин, анализируя всемирный этос, заключается в том, что с точки зрения православия моральные требования не могут быть просто, если так можно выразиться, «выдернуты» из целостной системы христианского миропонимания (предполагающей представления о Личном Боге, благодати, первородном грехе, духовной практике, целью которой является обожение и прочее) и поставлены в один ряд с этическими представлениями других религий [13]. То есть сама идея создания некоего общего для всех списка нравственных норм вызвала критику, поскольку может рассматриваться как поверхностный, формальный подход, ведь конкретные моральные требования должны пониматься как органическая часть той или иной духовной традиции.

«Декларация всемирного этоса» и лежащий в ее основе проект Ганса Кюнга порождает множество тем для обсуждения, которые не представляется возможным затронуть в рамках одной статьи. Вообще, проект Г. Кюнга получал различные оценки: от – фактически – полной поддержки со стороны представителей конфуцианства [11] до сдержанной реакции мусульманских деятелей [14]. Вместе с тем нельзя не признать, что изложенный в рассмотренной декларации подход является смелой и интересной попыткой выявить общие основания разных религий в сфере этических воззрений. Генеральный секретарь крупнейшей межрелигиозной организации «Религии за мир» Азза Карам в своей заметке в связи со смертью Ганса Кюнга 6 апреля 2021 г. назвала его «гигантом мысли, властителем дум и мудрецом», к которому, как к фонтанирующему источнику, «стекаются многие из нас, ищущих божественности не только внутри себя, но и в пространствах между нами» [18]. Г. Кюнг, несомненно, вдохновил многих людей на развитие межрелигиозного диалога в духе взаимного уважения, признания неотчуждаемой ценности каждой человеческой личности и открытости к сотрудничеству на благо всего человечества.

Список литературы

1. Авдеева И. А. Перспективы глобального этоса // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 7. С. 163–167.
2. Апресян Р. Г. Генезис золотого правила // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 39–50.
3. Борманс М. Две религии: общие доктринальные основания и точки соприкосновения в различных общественных сферах // Христиане и мусульмане: проблемы диалога / сост. А. В. Журавский. М., 2000. С. 533–611.
4. Гусейнов А. А. Золотое правило нравственности. М.: Мол. гвардия, 1988. 269 с.
5. Декларация Всемирного этоса / пер. Е. В. Середкина. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/dokumenty/deklaraciya-mirovogo-etosa> (дата обращения: 29.11.2021).
6. Мельник С. В. Классификации типов межрелигиозного диалога: анализ существующих подходов // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. М., 2018. № 4 (36). С. 87–118.
7. Мельник С. В. Классификация типов межрелигиозного диалога // Коммуникология. 2020. Т. 8. № 2. С. 25–51.
8. Мельник С. В. Периодизация истории межрелигиозного диалога на современном этапе // Вестник ПСТГУ. Серия I: Богословие. Философия. Религиоведение. 2021. Вып. 96. С. 95–118. URL: <https://periodical.pstgu.ru/ru/series/issue/1/96/article/7560> (дата обращения: 29.11.2021).
9. Общее слово. Текст и размышления. Руководство для приходов и мечетей / под ред. Лейлы Демири. М.: ББИ, 2018. 136 с.
10. Родионов М. А. Ислам классический. СПб.: Азбука-классика: Петербургское Востоковедение, 2003. 218 с.
11. Середкина Е. В. «Мировой этос» Г. Кюнга и современное конфуцианство в диалоге культур. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/seredkina-ev/mirovoy-etos-g-kyunga-i-sovremennoe-konfucianstvo-v-dialoge-kultur> (дата обращения: 29.11.2021).
12. Шохин В. К. Ганс Кюнг и предлагаемый им проект глобального этоса // Вопросы философии. 2004. № 10. С. 65–73.
13. Чаплин В., прот. Православие и этические вопросы на повестке дня Всемирного совета церквей // Церковь и время. 2005. № 32. С. 71–75.
14. Ahmad N., Zakaria W. Response of Some Muslim Thinkers on «Global Ethics» of Hans Kung // Islamiyat-the International Journal of Islamic Studies. 2012. № 34. Pp. 83–92.
15. Bethune P.-F. Monastic inter-religious dialogue // The Wiley-Blackwell companion to inter-religious dialogue. Chichester: John Wiley & Sons, 2013. Pp. 34–50.

16. Cornille C. Conditions for inter-religious dialogue // The Wiley-Blackwell companion to inter-religious dialogue. Chichester : John Wiley & Sons, 2013. Pp. 20–33.
17. Pedescoll J.-O. When Fear becomes Peace: Transforming Interreligious Dialogue into a Social Movement. World Conference on Religion and Peace, 1970–1973 // Talking Dialogue: Eleven Episodes in the History of the Modern Interreligious Dialogue Movement / ed. Lehmann K. Berlin; Boston : De Gruyter, 2021. Pp. 203–230.
18. Karam A. Keeping Faith in Interfaith Dialogue: Hans Küng and Global Religious Collaboration for Positive Peace. URL: <https://berkeleycenter.georgetown.edu/responses/keeping-faith-in-interfaith-dialogue-hans-kung-and-global-religious-collaboration-for-positive-peace?fbclid=IwAR1VH5eyZuaiMdQJROWJGXAgqjCD-a3uNPnpPnHOVytCeQrjfWPKUrZW2Do> (дата обращения: 29.11.2021).
19. Knitter P. One Earth, Many Religions: Multifaith Dialogue and Global Responsibility. Maryknoll : Orbis, 1995. 218 p.
20. Melnik S. Types of Interreligious Dialogue // Journal of Interreligious Studies. 2020. № 31. Pp. 48–72. URL: <https://irstudies.org/index.php/jirs/article/view/499> (дата обращения: 29.11.2021).
21. Moyaert M. Interreligious Dialogue // Understanding Interreligious Relations / ed. by D. Cheetham, D. Pratt, D. Thomas. Oxford : Oxford University Press, 2013. Pp. 193–217.
22. Swidler L. The «dialogue of civilizations» at the tipping point: The «dialogosphere» // Journal of Ecumenical Studies. 2015. № 50:1. Pp. 3–17.
23. Swidler L., Küng H. How the idea of a «global ethic» arose and a catholic christian's reading of the qur'anic basis for it // Journal of Ecumenical Studies. 2021. 56 (2). Pp. 275–299.

The "Declaration of the World Ethos" in the context of the tasks of interreligious dialogue and its critical assessment by some Orthodox theologians

S. V. Melnik

PhD in Philosophical Sciences, senior researcher, Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences, senior researcher, Center for Interreligious Dialogue, Bolgar Islamic Academy. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-1491-7624. E-mail: melnik.s.vl@yandex.ru

Abstract. The article discusses the document "On the way to a world ethos: the initial declaration", which was prepared by the Catholic theologian G. Kyung (19.03.1928–06.04.2021) and adopted following the results of the World Parliament of Religions in 1893.

The relevance of the study lies in the fact that, as sociologists state, religion plays an important role in the life of modern societies. At the same time, with the growth of the factor of globalization, the creation of a single information space through electronic communication technologies, the world is becoming more and more interdependent and interconnected. This is a new challenge that requires understanding the most effective ways to establish harmonious and constructive relations between followers of different religions.

G. Kyung's global ethics project is quite widely known and has attracted the attention of domestic researchers, among others. The article focuses on the analysis of the shortcomings of this declaration, which sets out the main ideas and ideals of the approach proposed by G. Kyung in its form, with which the followers of different religions agreed. In other words, the purpose of the article is to consider this issue in a little-studied aspect - the analysis of this declaration as one of the strategies of interreligious dialogue and a critical analysis of some of the ideas set out in its framework from the point of view of some modern Orthodox theologians.

The methodological basis of the study of the declaration is the classification of interreligious dialogue developed by the author, according to which the types of polemical, cognitive, peacemaking and partnership dialogue are distinguished. In this context, the Declaration can be considered as one of the approaches that offers conceptual grounds for strengthening harmony within the framework of a peacekeeping dialogue. The author comes to the conclusion that the interpretation of the commandments proposed in the declaration is not so much the identification of authentic moral principles that are important for religious traditions themselves, as it reflects the influence of the modern liberal standard and the desire for the world ethos to serve to ensure social peace and well-being.

Keywords: interreligious dialogue, interreligious relations, ethics, world ethos, Orthodoxy, social harmony, World Parliament of Religions, Kyung.

References

1. Avdeeva I. A. *Perspektivy global'nogo etosa* [Prospects of global ethos] // *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i process* – Socio-economic phenomena and processes. 2013. No. 7. Pp. 163–167.
2. Apresyan R. G. *Genesis zolotogo pravila* [Genesis of the golden rule] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2013. No. 10. Pp. 39–50.

3. Bormans M. *Dve religii: obshchie doktrinal'nye osnovaniya i tochki soprikosnoveniya v razlichnykh obshchestvennykh sferah* [Two religions: common doctrinal foundations and points of contact in various public spheres] // *Hristiane i musul'mane: problem dialoga – Christians and Muslims: problems of dialogue / comp.* A. V. Zhuravsky. M. 2000. Pp. 533–611.
4. Huseynov A. A. *Zolotoe pravilo npravstvennosti* [The golden rule of morality]. M. Mol. guardia (Young guard). 1988. 269 p.
5. *Deklaraciya Vsemirnogo etosa – Declaration of the World Ethos / transl. E. V. Seredkin.* Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/dokumenty/deklaraciya-mirovogo-etosa> (date accessed: 29.11.2021).
6. Mel'nik S. V. *Klassifikacii tipov mezhreligioznogo dialoga: analiz sushchestvuyushchih podhodov* [Classifications of types of interreligious dialogue: analysis of existing approaches] // *Gosudarstvo, religiya, cerkov' v Rossii za rubezhom – State, religion, Church in Russia and abroad.* M. 2018. No. 4 (36). Pp. 87–118.
7. Mel'nik S. V. *Klassifikaciya tipov mezhreligioznogo dialoga* [Classification of types of interreligious dialogue] // *Kommunikologiya – Communicology.* 2020. Vol. 8. No. 2. Pp. 25–51.
8. Mel'nik S. V. *Periodizaciya istorii mezhreligioznogo dialoga na sovremennom etape* [Periodization of the history of interreligious dialogue at the present stage] // *Vestnik PSTGU. Seriya I: Bogoslovie. Filosofiya. Religiovedenie – Herald of PSTGU. Series I: Theology. Philosophy. Religious studies.* 2021. Is. 96. Pp. 95–118. Available at: <https://periodical.pstgu.ru/ru/series/issue/1/96/article/7560> (date accessed: 29.11.2021).
9. *Obshchee slovo. Tekst i razmyshleniya. Rukovodstvo dlya prihodov i mechetej – General word. Text and reflections. Guidelines for Parishes and Mosques / ed. Leyla Demiri.* M. BBI. 2018. 136 p.
10. Rodionov M. A. *Islam klassicheskij* [Islam classic]. SPb. Azbuka-Klassika (ABC-classics); St. Petersburg Oriental Studies. 2003. 218 p.
11. Seredkina E. V. *"Mirovojetos" G. Kyunga i sovremennoe konfucianstvo v dialoge kul'tur* [H. Kyung's "World ethos" and modern Confucianism in the dialogue of cultures]. Available at: <http://anthropology.ru/ru/text/seredkina-ev/mirovoy-etos-g-kyunga-i-sovremennoe-konfucianstvo-v-dialoge-kultur> (date accessed: 29.11.2021).
12. Shohin V. K. *Gans Kyung i predlagaemyj im projekt global'nogo etosa* [Hans Kyung and his proposed project of global ethos] // *Voprosy filosofii – Questions of Philosophy.* 2004. No. 10. Pp. 65–73.
13. Chaplin V. *prot. Pravoslavie i eticheskie voprosy na povestke dnya Vsemirnogo soveta cerkvej* [Orthodoxy and ethical issues on the agenda of the World Council of Churches] // *Cerkov' ivremya – Church and time.* 2005. No. 32. Pp. 71–75.
14. Ahmad N., Zakaria W. Response of Some Muslim Thinkers on "Global Ethics" of Hans Kung // *Islamiyyat-the International Journal of Islamic Studies.* 2012. No. 34. Pp. 83–92.
15. Bethune P.-F. *Monastic inter-religious dialogue* // *The Wiley-Blackwell companion to inter-religious dialogue.* Chichester : John Wiley & Sons, 2013. Pp. 34–50.
16. Cornille C. *Conditions for inter-religious dialogue* // *The Wiley-Blackwell companion to inter-religious dialogue.* Chichester : John Wiley & Sons, 2013. Pp. 20–33.
17. Pedescoll J.-O. *When Fear becomes Peace: Transforming Interreligious Dialogue into a Social Movement.* World Conference on Religion and Peace, 1970–1973 // *Talking Dialogue: Eleven Episodes in the History of the Modern Interreligious Dialogue Movement / ed. Lehmann K.* Berlin; Boston : De Gruyter, 2021. Pp. 203–230.
18. Karam A. *Keeping Faith in Interfaith Dialogue: Hans Küng and Global Religious Collaboration for Positive Peace.* Available at: <https://berkeleycenter.georgetown.edu/responses/keeping-faith-in-interfaith-dialogue-hans-kung-and-global-religious-collaboration-for-positive-peace?fbclid=IwAR1VH5eyZuaiMdQJROWJGXAgqjCD-a3u-NPnpPnHOVytCeQrjfWPKUrZW2Do> (date accessed: 29.11.2021).
19. Knitter P. *One Earth, Many Religions: Multifaith Dialogue and Global Responsibility.* Maryknoll : Orbis, 1995. 218 p.
20. Melnik S. *Types of Interreligious Dialogue* // *Journal of Interreligious Studies.* 2020. No. 31. Pp. 48–72. Available at: <https://irstudies.org/index.php/jirs/article/view/499> (date accessed: 29.11.2021).
21. Moyaert M. *Interreligious Dialogue* // *Understanding Interreligious Relations / ed. by D. Cheetham, D. Pratt, D. Thomas.* Oxford : Oxford University Press, 2013. Pp. 193–217.
22. Swidler L. *The "dialogue of civilizations" at the tipping point: The "dialogosphere"* // *Journal of Ecumenical Studies.* 2015. No. 50:1. Pp. 3–17.
23. Swidler L., Küng H. *How the idea of a "global ethic" arose-and a catholic christian's reading of the qur'anic basis for it* // *Journal of Ecumenical Studies.* 2021. 56 (2). Pp. 275–299.

УДК 2-78:141.201

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.005

Религиозная экстремистская деятельность как негативное проявление социальной активности: философский контекст

Т. В. Излученко

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Сибирский федеральный университет.
Россия, г. Красноярск. ORCID: 0000-0001-5644-301X. E-mail: izluchenko@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется философский контекст религиозного экстремизма как социокультурного и политического явления, в котором проявляется социальная активность людей, стремящихся к радикальным преобразованиям на основе религиозных принципов и с использованием насилия. Подчеркивается его сложное строение и экспликация: экстремистская деятельность и экстремистская идеология. Социально-философское осмысление с привлечением интегративного подхода и типологического анализа позволило выявить основные черты религиозного экстремизма и универсальные составляющие религиозных экстремистских идеологий. Религиозный экстремизм эксплуатирует стремление к социальной активности, инициативе и готовность принимать ответственность, вовлекая людей в реализацию политического проекта построения идеального справедливого общества/государства. Гарантом истинности убеждений и получения вознаграждения позиционируется священное. Социально активные люди, мотивированные ощущением социальной депривации, отсутствием способов самореализации, получения личной значимости и стремящиеся к изменениям, получают возможность совместного достижения целей, социальную идентичность и поддержку. Их социальная инициатива встраивается в групповую деятельность, жизнь – в священную историю, выполнение священной миссии, а субъективная реальность корректируется групповым мышлением. Социальная активность направляется на реализацию конкретных социально-политических проектов на основе фундаменталистского толкования религиозных норм и их радикального выполнения. Религиозная экстремистская идеология в общих чертах удовлетворяет потребностям каждого участника и обладает следующими составляющими. Первая, апелляция к священному, которое выступает одновременно актором и трансцендентной сущностью. Вторая, требование перераспределения ресурсов на основе принадлежности к религиозной группе. Третья, реконструкция раннего государства с использованием современных достижений науки и техники, духовное возрождение.

Ключевые слова: религиозный экстремизм, социальная активность, группа, экстремистская деятельность, священное, будущее государство, экстремистская идеология.

Проблема религиозного экстремизма остается актуальной уже на протяжении последних нескольких десятилетий. В научном познании сложились различные позиции от правовой до социально-психологической. Е. Л. Забарчук, Е. П. Сергун [5; 12] рассматривают его как специфический вид социальных действий, основывающийся на неприятии иных религиозных позиций. К. Рамакришна, О. Н. Ефремова, М. Юргенсмейер [2; 23; 29] подчеркивают взаимосвязь с фундаментализмом, В. И. Красиков [10] – экстремальностью, А. В. Маркин – девиантностью [11], Г. Тичини, А. В. Данилов [1; 30] – насилием. А. Круглански, А. Агнати [17; 26] отмечают возникновение экстремистских идей работой когнитивной системы, вызывающей соответствующие искажения. При наличии большого объема представленных работ упускается стремление религиозных экстремистов к преобразованию социальной реальности, направленность предлагаемых ими социально-политических проектов, основывающихся на религиозных принципах в радикальной интерпретации.

Целью данной работы является исследовать проявления социальной активности в религиозном экстремизме. Определение понятий, выявление специфических черт религиозного экстремизма, его обусловленности насилием, роли священного и характеристика социальной активности и ответственности, а также анализ основных положений религиозных экстремистских идеологий будут способствовать достижению цели, а полученный результат – не только развитию социально-философских теорий, но оптимизации управленческих решений при противодействии экстремизму.

Постмодернистский подход обеспечивает рассмотрение религиозного экстремизма как социально-политического конструкта, включающего социальные действия, ритуальные практики, идеологию и групповую идентичность, которые основываются на религиозных принципах, идеях священного и богоизбранности. Исследование религиозной экстремистской

деятельности осуществляется в рамках социально-философского осмысления, позволяющего выявить основные черты с различных научных позиций и указать составляющую социальной активности участников. Типологический анализ способствует выявлению универсальных характеристик, свойственных различным религиозным экстремистским проявлениям и религиозным экстремистским идеологиям. Общенаучные методы представлены анализом и синтезом, индукцией и дедукцией, классификацией, абстрагированием, сравнением, формализацией и аналогией.

Определение религиозного экстремизма. В современном мире религия остается значительным компонентом частной и общественной жизни. Она влияет на выбор образа жизни, группы и формирование мировоззренческих убеждений. Возрождение религиозной идеологии, национализма и фундаментализма указывает на то, что религия не только не исчезла, но и продолжает определять и легитимировать процессы социальной реальности [27]. Религиозные экстремисты позиционируются представителями религиозных традиций, лицами, реализующими право на свободу совести. В связи с этим актуализируется проблема разграничения религиозной деятельности от экстремистской, апеллирующей религиозными идеями. Социальная практика религиозных объединений может выходить за рамки религиозных предписаний и носить либо конструктивный, либо деструктивный характер [4]. Однако именно государство производит оценку деятельности религиозных объединений и определяет их правовой статус, руководствуясь отношением власти и институализированной логикой [25]. В свою очередь, общество ориентируется на девиантный характер действий, противопоставлении принятым культурным ценностям.

Религиозный экстремизм выступает социокультурным феноменом, получает политико-правовую окраску и сводится к действиям, разжигающим ненависть и вражду в отношении лиц по признаку отношения к религии. Однако его содержание не ограничивается правовыми нормами, а обладает социально-философскими основаниями, отражающими специфику отношений между государством и общественными объединениями, религиозными организациями и верующими и подчеркивающими проблемы демаркации социально приемлемых от социально неприемлемых действий. В этот процесс конструирования вовлечены помимо государства общественность, религиозные организации, экспертное сообщество и сами участники. В социально-психологическом аспекте имеют значение формирование группового мышления, социальная сплоченность, сокращение гражданского пространства и стремление к получению личной значимости, групповой идентификации, сопровождающееся индивидуальной уязвимостью, социальной изоляцией [18].

Религиозный экстремизм допускает применение насильственных мер с целью оспаривания установленного порядка на политическом, социокультурном уровнях. Идеи насилия возникают на основе контекста – социальной и экономической депривации, чувства обездоленности. Осознание воспринимаемого неравенства и негодование стимулируют обвинение действующей политической системы в неблагоприятной ситуации и приводят к соответствующей реакции, дегуманизации и агрессии [19]. Это обосновывается идеями осуществления борьбы с мировым злом, несправедливостью, построением идеального общества/государства на религиозных принципах. Происходит противопоставление общественным нормам на основе а) стремления расширить рамки, детали и строгость применения религиозного закона; б) социальной изоляции и в) отказа от существующей культуры [20]. Насилие применяется в случаях крайней необходимости как наиболее эффективное средство достижения цели, когда иные варианты либо недоступны, либо не дают нужного результата. Так, например, в тех государствах, в которых возможна деятельность религиозных политических партий, террористическая организация «Хизб ут-Тахрир аль-Ислами»¹ официально выражает свои требования и принимает участие в их продвижении.

Современные технологические преобразования, совершенствование нормативно-правовой базы и мер противодействия приводят а) к изменениям в организационных структурах экстремистских объединений; б) переходу от традиционных иерархических и централизованно управляемых организационных к более децентрализованным структурам [28]; в) формату одиночек, организованных или стихийных сообществ [6, с. 118]. Однако преимуще-

¹ Решение Верховного суда РФ от 14 февраля 2003 г. № ГКПИ 03-116 о признании террористическими организациями:...«Партия исламского освобождения» («Хизб ут-Тахрир аль-Ислами») и запрете их деятельности. URL: <http://nac.gov.ru/zakonodatelstvo/sudebnye-resheniya/reshenie-verhovnogo-suda-rf-ot-14-fevralya.html>.

ственной формой организации религиозного экстремизма остается совместная деятельность в рамках официально или неофициально оформленных отношений – объединений. Элементы сетевого взаимоотношения: одиночные участники, цепная сеть, узловая и многоканальная структура, отсутствие видимого лидера – присутствуют в религиозном экстремизме, их эпизодичность обеспечивает гибкость и мобильность объединениям как социальным системам.

Религиозная принадлежность, участие в коллективных ритуальных практиках, принятие положений идеологии обеспечивают а) структурное взаимодействие и социальную сплоченность; б) сохранение структуры при притоке и оттоке контингента; в) вовлечение участников в индивидуальные и коллективные проекты вне зависимости от их местонахождения и территории реализации. Именно религиозная составляющая обеспечивает ментальное единство и социальную идентичность, выстраивает систему соподчиненных элементов, способствует групповому мышлению, нарушающему мировоззренческий баланс, и пренебрежению альтернативными убеждениями/методами. При этом могут использоваться культовые действия традиционных религий, на основе которых создаются собственные. В них прослеживается фанатичное поклонение лидеру, формирование чувства страха и агрессивности, позиции «свои-враги» и ритуализация жизни. Культовое жертвоприношение наделяет смыслом смерть [7, с. 21].

Роль священного. Священное противопоставляется профанному, придает структуру и организацию социальному бытию [22]. Определяет ориентиры и показывает наличие «абсолютной реальности, которая противопоставляется нереальности, всей огромной протяженности окружающего мира» [16, с. 22]. На священное возлагается функция социального контроля. Группа получает социальное сплочение, добивается подчинения, регулирования социальной активности, наделяется моральными смыслами предъявляемых норм и требований, а также получает возможность наказывать и поощрять от имени священного. Доступ к священному открывается после символической смерти, которая выражается в соответствующих обрядах (посвящения, инициации) и сопровождается отказом от прежнего образа жизни.

В религиозном экстремизме, несмотря на акцент на религиозность и апелляцию к священному как инициатору социально-политических преобразований, гаранту истинности совершаемых действий и ответственному за негативные последствия, политическая составляющая превалирует над религиозной. Религиозными экстремистскими идеологиями гиперболизируются проблемы социальной реальности, выдвигаются причины, связанные с духовным упадком и отказом от истинной веры. Пропаганда необходимости немедленных изменений подкрепляется эсхатологическими мотивами. Понимание религиозных текстов как непосредственного волеизъявления священного подразумевает буквальное толкование, отказ от аллегорического подхода. Посредством неконтекстного анализа происходит легитимизация экстремистских убеждений, что способствует к радикализации поведения и мышления.

Священное имеет ключевое значение для легитимации структуры, применения насилия, поддержание социальной сплоченности и принятие социальной ответственности в религиозном экстремизме. С одной стороны, оно выступает актором, полноценным непосредственным участником коммуникации, материализованным в предметах и персонифицированным в личностях. Ему присущи милосердие, эмпатия, сочувствие и принятие ответственности за совершаемые участниками поступки. В нем воплощены социальные ценности, которые по причине социальной значимости объявляются неприкосновенными. С другой стороны, священное является нуминозным, присутствующим в каждом сознании и вызывающим чувство благоговейного страха, воля которого недоступна для понимания. Справедливость и неотвратимость жестокого наказания за проступки. Участники сами становятся жертвами, объектами нечистоты, их наказание – жертвоприношением, избавляющим группу от деструктивных желаний и агрессии [3].

Социальная активность и религиозный экстремизм. Социальная активность является закономерным эффектом социализации, а ее носителем является не только отдельный участник, но и группа. Она включает участие в общественной жизни, инициативно-творческое отношение к окружающему миру и самому себе как субъекту социального бытия, выражается в общественно-организационной, самоуправленческой, политической, экономической, гражданской, альтруистической (волонтерской), социально-коммуникативной и интернет-сфере, досуговой, образовательно-развивающей [15, с. 382]. Составляющими являются а) сознательность осуществляемых действий, получающих статус общественно-значимых поступков; б) использование чужого опыта для расширения и усиления интенсивности; в) привлечение

возможностей других; г) мобильность и д) разнообразие способов действий [8]. Проявление социальной активности дает человеку возможность для психологического здоровья, получения социальной поддержки и повышения уровня счастья [24].

Социальная активность взаимосвязана с социальной ответственностью – осознанием долга перед социумом, воплощением определенных желаний, транслируемых группой, и включает в себя мотивационные, аксиологические, когнитивные, творческие и аналитические компоненты. Социальная ответственность проявляет себя в деятельности во всей полноте и многогранности, демонстрирует позитивный, творческий характер и «взаимосвязь между субъектами, показывает их осознанное отношение к вызовам объективной действительности и выражается в свободном выборе приемлемого варианта надлежащего вида деятельности» [9, с. 93]. Наличие социального знания, готовности к саморазвитию и образованию, ценностные ориентации, мотивация достижения, рефлексия, эмпатия, самооценка, творческий потенциал указывают на готовность к социальной активности [14, с. 147]. При наличии религиозности священное выступает сущностью, перед которой участники несут социальную ответственность. Оно определяет направления социальной инициативы, визуализирует конечный результат, наделяет правом проявления социальной активности и устанавливает систему контроля за исполнением.

Социальная активность взаимосвязана с социальной реактивностью. Активность ориентирована на преобразующий и творческий характер деятельности в соответствии с поставленными целями и задачами, а реактивность содержит приспособительный момент и выполняет адаптивную функцию. Они обладают нормативным, нормативно-личностным, личностно-продуктивным и продуктивно-творческим уровнями. Социальная активность понимается как действия и способы поведения, обусловленные принятыми решениями по преобразованию социума, решению просоциальных задач. Единицами выступают а) инициативность – самостоятельное принятие человеком на себя ответственности за решение задач – и б) исполнители, выполняющие действия для достижения социальных целей [13].

Современное социально-политическое и экономическое положение не всегда позволяет удовлетворить потребности в получении личной значимости, самореализации и повышении самооценки при выполнении общественно значимого дела, а также в изменении социально-политического положения, преобразования социальной реальности. В своих попытках люди, не находящие легитимного способа, могут обратиться к религиозному экстремизму. Особенно это относится к молодым людям, стремящимся изменить окружающий мир, готовым взять ответственность и выступить исполнителями, то есть активно проявляющим социальную активность. Религиозные экстремистские объединения предлагают им желаемое и получают от них необходимое для достижения своих политических амбиций. Они позиционируют участникам необходимость совершать определенные действия общественно-значимыми целями, приносимой пользой не только единоверцам, но и всему миру. Участники ощущают личную значимость, наделяясь обязанностями в рамках выполнения священной миссии, совместной работы по борьбе добра со злом. Социальная активность приобретает религиозную окраску, священное становится фактором целеполагающим в социальной деятельности.

В деятельности религиозных экстремистских объединений отмечается взаимодополняемость, с одной стороны, проявлений личной инициативы, стремления к социальным преобразованиям, а с другой, – организованной деятельности по достижению политических целей, способствующей дестабилизации сложившегося положения, социального единства и возникновению новых социокультурных явлений. Посредством группового мышления, ритуальных практик человек приобщается к когнитивным установкам и принятым паттернам поведения группы, после происходит отождествление своих социальных стремлений с политическими целями организации. Активные социальные субъекты получают возможность для проявления своей социальной активности, в результате которой им предоставляются возможности получения личной значимости, саморазвития и обеспечивается социальная поддержка. Они проявляют свою жизненную позицию, реализуют себя как личности и стремятся внести вклад в социальное благополучие, которое представляется возможным только на конкретных религиозных принципах. В свою очередь экстремистские организации получают активных и преданных исполнителей, ресурсы и возможности для расширения своей деятельности.

Религиозная экстремистская деятельность как проявление социальной активности представляется инициативным воздействием социальных субъектов на окружающую социальную среду и действиями, направленными на изменение и преобразование социальных

объектов, в результате чего происходит радикальное изменение самих участников и социальной ситуации. Религиозные экстремисты, принимая на себя ответственность по улучшению и преобразованию объективной социальной действительности на основе религиозной экстремистской идеологии, демонстрируют высокий уровень организации личности. Однако провозглашенная задача, реализация которой способна вызвать насилие и радикальные общественные и государственные преобразования, требует сильной психологической поддержки и разделение ответственности за последствия, чем в религиозном экстремизме и выступает священное.

Проекты религиозного экстремизма по преобразованию социальной реальности. Изменения социально-политического положения, предлагаемые различными религиозными экстремистскими объединениями и обоснованные религиозными экстремистскими идеологиями, обладают рядом особенностей.

Первое, апелляция к священному, утверждение наличия сверхъестественной сущности, представляемого в виде бога, богов, всеобщего закона, которое несет истинное знание и законы процветания. Убежденность в своей исключительности по вопросам религии и политики подкрепляется священным, его направлением конкретного человека в данную деятельность, определенную группу. Каждый участник убежден в экзистенциальном подходе священного к выбору исполнителей его воли, то есть в своей богоизбранности на пути выполнения священной миссии и получения вознаграждения. Согласно идеологии «Нурджулар»² Махди явился в виде собрания сочинений «Рисале-и Нур», осуществляет отбор последователей и коммуницирует с ними посредством текстов.

Второе, радикальное преобразование процессов во всех социальных сферах, сопровождающееся перераспределением ресурсов, символического капитала и власти в пользу участников. Действующий порядок провозглашается результатом деятельности зла, сосредоточением негативных личностных и групповых качеств. Религиозная экстремистская идеология разрабатывает концепцию социально-политического устройства с учетом личностных пожеланий участников, использует абстракции и обобщения, минимизирует конкретные повседневного, экономического и иного рода проблемы, акцентируя внимание на наиболее обобщенных идеях. Каждый участник позиционируется сильной самодостаточной личностью, которой будут предоставлены все возможные ресурсы для удовлетворения потребностей, самореализации, образования и получения личной значимости. Такая позиция позволяет вовлекать и мотивировать большее количество людей к активному участию в религиозной экстремистской деятельности.

Осуществляется гиперболизация деструктивных явлений социальной реальности, которые преподносятся как результат нравственного разложения, отказа от истинной религии. Православная религиозная группа «В честь иконы Божией Матери «Державная»» пропагандирует отказ от паспортов, медицинских полисов и иных документов как меток Антихриста³. Позитивные процессы представляются проблесками истины, надежды на спасение, установлением миропорядка, проявлением священного. Враги-чужие мистифицируются и демонизируются. Так, сторонники движения инглизма⁴ утверждают, что евреи есть результат смешения двуполых существ с людьми, которые решили захватить власть посредством создания христианства.

Третье, восстановление в лучшем виде ранее существовавшего справедливого и идеального общества/государства, гарантом чего выступает священное. Важным моментом является не допущение прежних ошибок, искоренение мирового зла, персонифицированного в

² Решение Верховного суда Российской Федерации от 10.04.2008 № ГКПИ08 о признании международного религиозного объединения «Нурджулар» экстремистским и запрете его деятельности на территории России. URL: <http://genproc.gov.ru/special/smi/news/news-63034>.

³ Решение Тульского областного суда от 25.07.2016 Православная религиозная группа «В честь иконы Божией Матери «Державная»» признана экстремистской организацией. URL: <https://www.minjust.gov.ru/ru/documents/7822>.

⁴ Многочисленные организации, основывающиеся на данных идеях, запрещены на территории России. Решение Омского областного суда от 30.04.2004 года о ликвидации «Асгардская Славянская Община Духовного Управления Асгардской Веси Беловодья Древнерусской Инглистической церкви Православных Староверов-Инглингов» признана экстремистской организацией. URL: <http://legalacts.ru/sud/reshenie-verkhovnogo-sudarf-otnakpi17-238>.

представителях иных верований и мировоззренческих убеждений (атеистов). Подчеркивается ценность солидарности и уважения, целью указывается справедливость [21]. В результате «мировой войны» должно быть создано идеальное общество, государственное устройство, в котором гарантом справедливости является священное. Целью деятельности провозглашается возврат к вере предков, построение нового общества и государства на религиозных принципах, так как они даны священным без какого-либо скрытого подтекста. Участники «Каракольской инициативной группы»⁵ проводят акции против буддизма и христианства, утверждая, что эти религии насильно были навязаны, а возрождение веры предков приведет к процветанию алтайского народа.

Подводя итог, отметим, что в рамках проявления социальной инициативы религиозным экстремизмом предлагаются социально-политические проекты преобразования социальной реальности на религиозных основах. Их реализация требует радикального изменения существующего политического положения, перераспределения как экономического, так и символического капиталов, и сопровождается насильственными мерами в отношении оппонентов. Религиозные экстремисты реализуют свою социальную инициативу, выступают социальными исполнителями и разделяют социальную ответственность со священным в деятельности, способствующей нарушению социального единства и политической стабильности. Фундаменталистские тенденции обеспечивают идеологическую направленность, стремление возвращения к «золотому веку», радикализм – крайность в поведении и мышлении религиозных экстремистов.

Список литературы

1. Данилов А. В. Религия, экстремизм, насилие // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2018. № 3. С. 67–73.
2. Ефремова О. Н., Ковалева Г. П. Религиозный фанатизм как предпосылка экстремизма // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2020. № 2. Т. 1. С. 37–40.
3. Жирар Р. Насилие и священное. М. : Новое литературное обозрение, 2000. 400 с.
4. Жуков А. В. Религиозная безопасность как предмет научного дискурса в постсоветской России // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-4. С. 69–70.
5. Забарчук Е. Л. Религиозный экстремизм как одна из угроз безопасности российской государственности // Журнал российского права. 2008. № 6. С. 3–10.
6. Заврина Е. Е., Чернышов Г. Н., Макурин П. С. Экстремизм – актуальность проблемы // Инновационная экономика и право. 2017. № 3. С. 115–119.
7. Исаев В. Д., Гавлицкий Е. М., Терентьева А. Н. Религиозный экстремизм и терроризм: социально-философский и психологический аспекты // Академик. 2019. № 1. С. 17–24.
8. Капустина Е. Г. Формы социальной активности современной российской молодежи: социокоммуникативный анализ // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 9. С. 36–41.
9. Каюмов А. Т., Мищурова О. И. Ответственность как социальное явление // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Серия: Гуманит. и соц. науки. 2021. Т. 21. № 5. С. 89–96. DOI: 10.37482/2687-1505-V134.
10. Красиков В. И. В экстриме. Междисциплинарное философское исследование причин, форм и паттернов радикального сознания. М. : Водолей, 2006. 496 с.
11. Маркин А. В. О некоторых аспектах формирования экстремистского сознания как основы девиантного поведения в современном обществе // Вестник Краснодарского юридического университета МВД России. 2014. № 3. С. 94–97.
12. Сергун Е. П. Соотношение понятий «религиозный фундаментализм» и «религиозный экстремизм» // Правовая культура. 2012. № 2. С. 99–103.
13. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164–176.
14. Суртаева Н. Н., Гриднева М. А. Социальная активность как качество социально ответственной молодежи // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 2-1. С. 146–148.
15. Шамионов Р. М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. № 4. Т. 15. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394.

⁵ Решение Онгудайского районного суда Республики Алтай от 11.12.2018 о признании деятельности экстремистского религиозного объединения «Каракольская инициативная группа» (иные наименования «Ак-Дян», «ЯНГЫ АЛТАЙ»-ДВИЖЕНИЕ», «Ак Янг», «Алтай Янг Ак Янг», «Белая Вера», «Алтай Дян Ак Дян», «Алтайская вера Белая вера»). URL: <https://minjust.gov.ru/ru/documents/7822>.

16. Элиаде М. Священное и мирское. М. : МГУ, 1994. 144 с.
17. *Agnati L., Marcoli V., Agnati U., Ferraro L., Guidolin D., Maura G.* The mis-exaptation of the prediction capability of humans and emergence of intolerant religious beliefs // *Neurology, Psychiatry and Brain Research*. 2017. Vol. 23. Pp. 43–53. DOI: 10.1016/j.npbr.2016.12.002.
18. *Amit S., Barua L., Kafy A.* Countering violent extremism using social media and preventing implementable strategies for Bangladesh // *Heliyon*. 2021. Vol. 7. Is. 5. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07121.
19. *Borum R.* Understanding the terrorist mind-set // *FBI Law Enforce. Bull.* 2003. Vol. 72. Pp. 7–10.
20. *Chetty N., Alathur S.* Hate speech Review in the context of online social networks // *Aggression and Violent Behavior*. 2018. Vol. 40. Pp. 108–118. DOI: 10.1016/j.avb.2018.05.003.
21. *Dey P., Leher O.* Registering Ideology in the Creation of Social Entrepreneurs: Intermediary Organizations «Ideal subject» and Promise of Enjoyment // *Journal of Business Ethics*. 2017. Vol. 142. Is. 4. Pp. 753–767. DOI: 10.1007/s10551-016-3112-z.
22. *Gagliardi C.* *Choreographies of Shared Sacred Sites: Religion, Politics and Conflict Resolution*. N.-Y. : Columbia University Press, 2014. 440 p. DOI: 10.1017/S153759271500184X.
23. *Juergensmeyer M.* *Terror in the Mind of God: the Global Rise of Religious Violence*. Berkeley : University of California Press, 2003. 319 p. URL: <https://archive.org/details/terrorinmindofgo0000juer> (дата обращения: 08.02.2022).
24. *Kim Jun., Kim Jae., Kim Yon., Han A. Nguyen M.* The contribution of physical and social activity participation to social support and happiness among people with physical disabilities // *Disability and Health Journal*. 2021. Vol. 14. Is. 1. 100974. URL: <https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2376/science/article/pii/S1936657420301060> (дата обращения: 10.02.2022).
25. *Koehrsen J., Huber F.* A field perspective on sustainability transitions: The case of religious organizations // *Environmental Innovation and Societal Transitions*. 2021. Vol. 40. Pp. 408–420. DOI: 10.1016/j.eist.2021.09.005.
26. *Kruglanski A., Fernandez J., Factor A., Szumowska E.* Cognitive mechanisms in violent extremism // *Cognition*. 2019. Vol. 188. Pp. 116–123. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.11.008.
27. *Mazumdar C., Mazumdar S.* Religion and place attachment: A study of sacred places // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. Vol. 24. Is. 3. Pp. 385–397. DOI: 10.1016/j.jenvp.2004.08.005.
28. *Postuszna E.* *Environmental and Animal Rights Extremism, Terrorism, and National Security*. Butterworth-Heinemann. 2015. 278 p.
29. *Ramakrishna K.* The Radicalization of Abu Ham die: Wider Lesson for the Ongoing Struggle Against Violent, Extremism in Post-Marawi Mindanao // *Journal of Asian Security and international Affairs*. 2018. Vol. 5. Is. 2. Pp. 111–128. DOI: 10.1177/2347797018783117.
30. *Tischinin G., Lamote Th.* The Process of Radicalization in the Prison Environment: From Criminogenesis to Radicalogenesis // *L'Evolution Psychiatrique*. 2019. Vol. 84. Is. 3. Pp. 59–69. URL: <https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2070/10.1016/j.evopsy.2019.05.003> (дата обращения: 10.02.2022).

Religious extremist activity as a negative manifestation of Social activity: philosophical context

T. V. Izluchenko

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy, Siberian Federal University,
Russia, Krasnoyarsk. ORCID: 0000-0001-5644-301X. E-mail: izluchenko@mail.ru

Abstract. The article examines the philosophical context of religious extremism as a socio-cultural and political phenomenon, which manifests the social activity of people striving for radical transformations based on religious principles and using violence. Its complex structure and explication are emphasized: extremist activity and extremist ideology. Socio-philosophical understanding with the involvement of an integrative approach and typological analysis allowed us to identify the main features of religious extremism and the universal components of religious extremist ideologies. Religious extremism exploits the desire for social activity, initiative and willingness to accept responsibility, involving people in the implementation of the political project of building an ideal just society/state. The sacred is positioned as the guarantor of the truth of beliefs and the receipt of remuneration. Socially active people motivated by a sense of social deprivation, lack of ways to self-actualize, gain personal significance and striving for change, get the opportunity to achieve goals together, social identity and support. Their social initiative is embedded in group activity, life is embedded in sacred history, the fulfillment of a sacred mission, and subjective reality is corrected by group thinking. Social activity is directed to the implementation of specific socio-political projects based on the fundamentalist interpretation of religious norms and their radical implementation. Religious extremist ideology in general meets the needs of each participant and has the following components. The first is an appeal to the sacred, which is both an actor and a transcendent entity. The second is the requirement to redistribute resources based on belonging to a religious group.

The third is the reconstruction of the early state using modern achievements of science and technology, spiritual revival.

Keywords: religious extremism, social activity, group, extremist activity, sacred, future state, extremist ideology.

References

1. Danilov A. V. *Religiya, ekstremizm, nasilie* [Religion, extremism, violence] // *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologiya* – Journal of the Belarusian State University. Sociology. 2018. No. 3. Pp. 67–73.
2. Efremova O. N., Kovaleva G. P. *Religioznyj fanatizm kak predposylka ekstremizma* [Religious fanaticism as a prerequisite for extremism] // *Vestnik obshchestvennyh i gumanitarnykh nauk* – Herald of Social and Humanitarian Sciences. 2020. No. 2. Vol. 1. Pp. 37–40.
3. Girard R. *Nasilie i svyashchennoe* [Violence and the sacred]. M. New Literary Review. 2000. 400 p.
4. Zhukov A. V. *Religioznaya bezopasnost' kak predmet nauchnogo diskursa v postsovetskoj Rossii* [Religious security as a subject of scientific discourse in post-Soviet Russia] // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* – Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2017. No. 12-4. Pp. 69–70.
5. Zabarchuk E. L. *Religioznyj ekstremizm kak odna iz ugroz bezopasnosti rossijskoj gosudarstvennosti* [Religious extremism as one of the threats to the security of Russian statehood] // *Zhurnal rossijskogo prava* – Journal of Russian Law. 2008. No. 6. Pp. 3–10.
6. Zavrina E. E., Chernyshov G. N., Makurin P. S. *Ekstremizm – aktual'nost' problem* [Extremism – the relevance of the problem] // *Innovacionnaya ekonomika i pravo* – Innovative economics and law. 2017. No. 3. Pp. 115–119.
7. Isaev V. D., Gavlickij E. M., Terent'eva A. N. *Religioznyj ekstremizm i terrorizm: social'no-filosofskij i psihologicheskij aspekt* [Religious extremism and terrorism: socio-philosophical and psychological aspects] // *Akademik* – Academician. 2019. No. 1. Pp. 17–24.
8. Kapustina E. G. *Formy social'noj aktivnosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: sociokommunikativnyj analiz* [Forms of social activity of modern Russian youth: sociocommunicative analysis] // *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* – Humanities, Socio-economic and Social sciences. 2014. No. 9. Pp. 36–41.
9. Kayumov A. T., Mishurova O. I. *Otvettvennost' kak social'noe yavlenie* [Responsibility as a social phenomenon] // *Vestn. Sev. (Arktich.) feder. un-ta. Seriya: Gumanit. i soc. nauki* – Herald of North (Arctic) Federal University. Series: Humanit. and social sciences. 2021. Vol. 21. No. 5. Pp. 89–96. DOI: 10.37482/2687-1505-V134.
10. Krasikov V. I. *V ekstrime. Mezhdisciplinarnoe filosofskoe issledovanie prichin, form i patternov radikal'nogo soznaniya* [In extreme. Interdisciplinary philosophical study of the causes, forms and patterns of radical consciousness]. M. Vodoley (Aquarius). 2006. 496 p.
11. Markin A. V. *O nekotoryh aspektah formirovaniya ekstremistskogo soznaniya kak osnovy deviantnogo povedeniya v sovremennoy obshchestve* [On some aspects of the formation of extremist consciousness as the basis of deviant behavior in modern society] // *Vestnik Krasnodarskogo yuridicheskogo universiteta MVD Ros-sii* – Herald of Krasnodar Law University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2014. No. 3. Pp. 94–97.
12. Sergun E. P. *Sootnoshenie ponyatij "religioznyj fundamentalizm" i "religioznyj ekstremizm"* [Correlation of the concepts of "religious fundamentalism" and "religious extremism"] // *Pravovayakul'tura* – Legal culture. 2012. No. 2. Pp. 99–103.
13. Sitarov V. A., Maralov V. G. *Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti ee razvitiya)* [Social activity of personality (levels, criteria, types and ways of its development)] // *Znanie. Ponimanie. Umenie* – Knowledge. Understanding. Ability. 2015. No. 4. Pp. 164–176.
14. Surtaeva N. N., Gridneva M. A. *Social'naya aktivnost' kak kachestvo social'no otvetstvennoj molodezhi* [Social activity as a quality of socially responsible youth] // *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennoy mire* – Actual scientific research in the modern world. 2021. No. 2–1. Pp. 146–148.
15. Shamionov R. M. *Social'naya aktivnost' lichnosti i gruppy: opredelenie, struktura i mekhanizmy* [Social activity of an individual and a group: definition, structure and mechanisms] // *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika* – Herald of Russian University of Peoples' Friendship. Series: Psychology and Pedagogy. 2018. No. 4. Vol. 15. Pp. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394.
16. Eliade M. *Svyashchennoe i mirskoe* [Sacred and secular]. M. Publishing House of Moscow State University. 1994. 144 p.
17. Agnati L., Marcoli V., Agnati U., Ferraro L., Guidolin D., Maura G. *The mis-exaptation of the prediction capability of humans and emergence of intolerant religious beliefs* // *Neurology, Psychiatry and Brain Research*. 2017. Vol. 23. Pp. 43–53. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.npbr.2016.12.002>.
18. Amit S., Barua L., Kafy A. *Countering violent extremism using social media and preventing implementable strategies for Bangladesh* // *Heliyon*. 2021. Vol. 7. Is. 5. DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07121.

19. Borum R. Understanding the terrorist mind-set // FBI Law Enforce. Bull. 2003. Vol. 72. Pp. 7–10.
20. Chetty N., Alathur S. Hate speech Review in the context of online social networks // Aggression and Violent Behavior. 2018. Vol. 40. Pp. 108–118. DOI: 10.1016/j.avb.2018.05.003.
21. Dey P., Leher O. Registering Ideology in the Creation of Social Entrepreneurs: Intermediary Organizations "Ideal subject" and Promise of Enjoyment // Journal of Business Ethics. 2017. Vol. 142. Is. 4. Pp. 753–767. DOI: 10.1007/s10551-016-3112-z.
22. Gagliardi C. Choreographies of Shared Sacred Sites: Religion, Politics and Conflict Resolution. N.-Y. : Columbia University Press, 2014. 440 p. DOI: 10.1017/S153759271500184X.
23. Juergensmeyer M. Terror in the Mind of God: the Global Rise of Religious Violence. Berkeley : University of California Press, 2003. 319 p. Available at: <https://archive.org/details/terrorinmindofgo0000juer> (date accessed: 08.02.2022).
24. Kim Jun., Kim Jae., Kim Yon., Han A. Nguyen M. The contribution of physical and social activity participation to social support and happiness among people with physical disabilities // Disability and Health Journal. 2021. Vol. 14. Is. 1. 100974. Available at: <https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2376/science/article/pii/S1936657420301060> (date accessed 10.02.2022).
25. Koehrsen J., Huber F. A field perspective on sustainability transitions: The case of religious organizations // Environmental Innovation and Societal Transitions. 2021. Vol. 40. Pp. 408–420. DOI: 10.1016/j.eist.2021.09.005.
26. Kruglanski A., Fernandez J., Factor A., Szumowska E. Cognitive mechanisms in violent extremism // Cognition. 2019. Vol. 188. Pp. 116–123. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.11.008.
27. Mazumdar C., Mazumdar S. Religion and place attachment: A study of sacred places // Journal of Environmental Psychology. 2004. Vol. 24. Is. 3. Pp. 385–397. DOI: 10.1016/j.jenvp.2004.08.005.
28. Postusznia E. Environmental and Animal Rights Extremism, Terrorism, and National Security. Butterworth-Heinemann. 2015. 278 p.
29. Ramakrishna K. The Radicalization of Abu Ham die: Wider Lesson for the Ongoing Struggle Against Violent, Extremism in Post-Marawi Mindanao // Journal of Asian Security and international Affairs. 2018. Vol. 5. Is. 2. Pp. 111–128. DOI: 10.1177/2347797018783117.
30. Tischinin G., Lamote Th. The Process of Radicalization in the Prison Environment: From Criminogenesis to Radicalogenesis // L'Evolution Psychiatrique. 2019. Vol. 84. Is. 3. Pp. 59–69. Available at: <https://libproxy.bik.sfu-kras.ru:2070/10.1016/j.evopsy.2019.05.003> (date accessed: 10.02.2022).

УДК 811.161.1:355.4

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.006

К философско-методологическому анализу текстовой деятельности в информационно-коммуникативном пространстве современной информационной войны

А. А. Ворошилов

начальник отдела, Военный университет радиоэлектроники.
Россия, г. Череповец. E-mail: voroshilovu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли текстовой деятельности в информационных войнах, раскрываются ее сущностные признаки, функции, а также использование различных текстовых тактик в условиях информационного противоборства. История войн свидетельствует о важной роли текстов, являющихся мощным оружием воздействия на индивидуальное и массовое сознание. Одним из эффективных средств современной информационной войны является текстовая деятельность по порождению или преобразованию текстуально организованной смысловой информации с помощью множества знаковых систем. Актуальность исследования обусловлена теоретической и практической значимостью проблемы трансформации текстовой деятельности в процессе эволюции информационных войн. В связи с этим данная проблема требует комплексного анализа влияния текстовой деятельности на информационно-коммуникативное пространство современной информационной войны, предполагающего рассмотрение теоретических подходов к вопросу содержания текстовой деятельности в поле информационного противоборства с последующим выявлением тенденций и перспектив ее развития. Философско-методологический анализ текстовой деятельности базируется на научных положениях и разработках, изложенных в трудах таких мыслителей, ученых как Н. Л. Волковский, Т. М. Дридзе, С. Г. Кара-Мурза, Г. Г. Почепцов, Ж. Бодрийяр, М. Либики, М. Маклюэн и других. Основные результаты исследования заключены в следующих положениях. Во-первых, эволюция текстовой деятельности в информационных войнах позволяет констатировать факт сохранения на каждом этапе прежних форм и способов использования различных текстов с помощью новых коммуникативных технологий. Во-вторых, текстовыми характеристиками информационной войны выступают функции текстовой деятельности, которые целесообразно соотносить с этапами организации, подготовки и ведения войны. В-третьих, текстовая деятельность в информационной войне представляет собой многозначное явление, которое имеет множество различных сторон, требующих детального изучения с учетом стремительного развития информационно-коммуникационных технологий. Исследование основных составляющих текстовой деятельности в информационно-коммуникативном пространстве современной информационной войны открывает дополнительные возможности для обоснования дальнейших направлений ее оптимизации.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, информационная война, сущностные признаки текстовой деятельности, функции текстовой деятельности, текстовые тактики.

Стремительное создание и развитие современных средств массовой коммуникации влечет за собой увеличение информационного воздействия на людей по всему миру и, как следствие, может создавать угрозы безопасности личности и государства в целом. В новой Стратегии национальной безопасности Российской Федерации отмечается, что «космическое и информационное пространства активно осваиваются как новые сферы ведения военных действий». Расширяется использование новых информационных технологий «для вмешательства во внутренние дела государств, подрыва их суверенитета и нарушения территориальной целостности, что представляет угрозу международному миру и безопасности» [19].

История войн свидетельствует о важной роли текстов. По мнению Н. Л. Волковского, обычные листовки оказывали психологическое воздействие на противника, так как их понятное и лаконичное содержание легко воспринималось при быстром прочтении на фронте. Благодаря малому формату листовку можно было спрятать, передать кому-либо, сохранить как пропуск для сдачи в плен [4]. Вместе с тем в условиях информационного противоборства прослеживается особая роль текстов, когда они становятся эффективным оружием, влияющим на индивидуальное и коллективное сознание.

Т. М. Дридзе рассматривает текст как продукт особого рода интеллектуально-мыслительной активности человека по созданию смысловой информации с целью организации

коммуникации. Такой тип индивидуальной активности, «включающий вербальные и невербальные интеллектуально-мыслительные операции, совершаемые для организации смыслов в ходе общения, называется *текстовой деятельностью*» [6, с. 46].

Одним из основных средств современной информационной войны является многоаспектная текстовая деятельность по порождению или преобразованию текстуально организованной смысловой информации с помощью множества знаковых систем, которая оказывает информационно-психологическое (манипулятивное) воздействие как на отдельных индивидов, так и на различные социальные группы.

Для более полного раскрытия роли текстовой деятельности в информационных войнах целесообразно использовать периодизацию М. Маклюэна:

1. Допечатная галактика (рукописная форма рассказа).
2. Галактика Гутенберга (напечатанное повествование).
3. Электрическая галактика (визуальный текст или визуальный дискурс).
4. Галактика Интернет [11].

Допечатная галактика¹. В рукописной книге текст и иллюстрации выполнены от руки. Древнерусские книги писали на пергаменте, в древнем Двуречье для письма использовали глиняные таблички. Примерами рукописной формы рассказа могут служить сочинение Гая Юлия Цезаря «Записки о Галльской войне» и рукописный труд Сунь-Цзы «Искусство войны».

Галактика Гутенберга (напечатанное повествование). Данный этап связан, в первую очередь, с созданием печатного станка И. Гутенберга и началом массового производства книг. Печатное слово теперь преобладает над устной речью в коммуникации, процессы унификации языка порождают новый формат мышления людей. Необходимо подчеркнуть, что в этот исторический период тактика применения печатных изданий активно использовалась в пропаганде против России (например, мифы об Иване Грозном [21]).

Электрическая галактика. Глобальные перемены данного этапа связаны с электричеством. Движущими силами новой революции стали электронные СМИ и, прежде всего, телевидение. Именно телевизионные технологии, по М. Маклюэну, вернули человечество в «дописьменную общину, в глобальную деревню», где распространяемая информация становится одновременно доступна всем и, следовательно, появляется возможность оказывать необходимое информационное воздействие сразу на миллионы людей (человек слушающий и смотрящий) [2, с. 39–42].

Галактика Интернет. Появление «всемирной паутины» сделало расстояние несущественным для коммуникации так же, как и время, которое «воспринимается не линейно-последовательно», а по принципу одновременности, то есть здесь и сейчас [18, с. 33]. В эпоху Интернета текст-сообщение, как правило, всегда взаимодействует с предыдущим и последующим текстами (смысловая конвергенция текстов). Одним из проявлений текстовой деятельности на данном этапе является *примитивизация (упрощение) и укорачивание текстов*.

Рассмотрев эволюцию текстовой деятельности в информационной войне, можно констатировать факт сохранения в каждом периоде старых форм и способов использования различных текстов, но на новой технологической платформе. Например, «Записки» Цезаря можно напечатать, роман Л. Н. Толстого «Война и мир» можно экранизировать, визуальный текст можно транслировать на YouTube и так далее.

Основываясь на периодизации этапов эволюции текстовой деятельности, можно определить ее цель.

Целью текстовой деятельности в информационной войне является создание и распространение по информационным каналам противника или в мировом информационном пространстве заранее подготовленной в необходимом ключе информации для воздействия на оценки, намерения, модели поведения и восприятия действительности населения и лиц, принимающих решения, с возможностью формирования общественного мнения, выгодного для воздействующей стороны, дестабилизации в различных сферах общественной жизни какого-либо государства, а также комплексное противодействие дезинформации со стороны противоборствующего государства.

К основным сущностным признакам текстовой деятельности относятся:

1. *Системность* текстовой деятельности – целостность, структурированность, взаимосвязанность составляющих ее элементов и подчиненность ее организации определенной цели созда-

¹ Речь идет о рукописном тексте (рукописи, рукописные книги, рукописные труды), то есть письменность уже существовала.

ния, интерпретации и использования социально значимой смысловой информации в современном информационном обществе. Согласно Н. Луману, на текстовую деятельность как социальную систему коммуникации распространяется понятие аутопойезиса. Аутопойетическая система обладает способностью воспроизводить свои основные компоненты, обеспечивать их связанность, упорядоченность, поддерживая тем самым собственную идентичность. «Системы могут детерминироваться лишь самими собою – и лишь посредством самопорожденных структур» [10, с. 167].

Кроме того, система текстовой деятельности, являясь ключевой в системе коммуникаций, воспроизводит сама себя при активном участии социальных субъектов, деятельность которых направлена на создание и использование текстов.

2. *Предметность* текстовой деятельности характеризуется направленностью деятельности ее субъектов на создание с определенным замыслом и коммуникативно-познавательным намерением социально значимой смысловой информации для воздействия на индивидуальное и массовое сознание в современном информационном обществе. Текстовая деятельность в современных информационных войнах оказывает непосредственное воздействие на национальную политику дружественных, нейтральных и враждебных сил и государств. Это происходит посредством влияния на действия и настроения личностей и групп, являющихся объектами текстовой деятельности, для достижения политических, экономических или военных целей.

3. *Субъектность* текстовой деятельности – намерения, потребности, мотивы, цели субъектов текстовой деятельности на всех уровнях объективной организации современного информационного общества: от человечества в целом как субъекта истории до отдельного человека как самостоятельного существа. Так, в руководящих документах ВС США (например, в Полевом уставе армии США FM 33-1. Психологические операции «Psychological Operations U.S. Army Doctrine») определены особенности и порядок организации и управления информационно-психологическими акциями, а также конкретные исполнители «текстов» психологического воздействия [9].

4. *Целевая направленность* текстовой деятельности – достижение конкретных целей манипулятивно-управленческого характера, логически связанных между собой конкретными средствами и способами по изменению индивидуального и общественного сознания. К таким целям можно отнести: преднамеренную подмену в массовом сознании содержания или смысла явления его квазиформой; примитивизацию и иррационализацию ситуации, смысла понятия или символа; разрыв между формой и содержанием, символом и его смыслом.

5. *Социальная обусловленность* текстовой деятельности подразумевает интенсивное воздействие на различные социальные процессы на всех уровнях государственного и общественного устройства в различных регионах мира. При этом для успешного коммуникативного воздействия в процессе конструирования текстов целесообразно применение различных деструктивных приемов: языковое манипулирование, эвфемизмы, синекдохи, негативно окрашенная лексика и другое. Данные приемы различны по силе воздействия и содержанию, но все они направлены на создание определенного эмоционального настроения и психологических установок в обществе.

Выделенные сущностные признаки дают возможность определить, что под *текстовой деятельностью в информационной войне* следует понимать заранее спланированную систему взаимосвязанных действий конкретных лиц, социальных групп и государственных структур по созданию, интерпретации и использованию текстуально организованной с помощью различных семиотических систем социально значимой смысловой информации в целях воздействия и изменения индивидуального и массового сознания людей, дестабилизации общественных идеалов и ценностей на духовном, политическом и экономическом уровне в условиях реализации информационных способов ведения войны.

Предметом текстовой деятельности в информационной войне становится сам текст (смысловая информация, текстуально организованная с помощью различных семиотических систем), оказывающий воздействие (информационно-психологическое и манипулятивное) как на отдельных индивидов, так и на различные социальные группы.

Текстовыми характеристиками информационной войны являются функции текстовой деятельности, которые целесообразно соотносить с этапами организации, подготовки и ведения войны:

– предупреждение войны и подготовка к войне (*превентивная функция текстовой деятельности*). Морально-психологическое состояние армии накануне и во время войны, морально-психологическое обеспечение деятельности войск (афоризм Наполеона о соотношении на войне морального фактора к физическому);

– инициация войны (*провокативная функция текстовой деятельности*). Например, освещение присоединения Крыма к России украинскими СМИ на фоне неопровержимых фактов о проведении референдума, создание ложной информационной структуры [17];

– обеспечение боевых действий (*пропагандистская функция текстовой деятельности*). Использование методов пропагандистского воздействия воюющими сторонами, различные разновидности рукописных листков и газет, противостояние русского печатного слова пропаганде Наполеона и так далее;

– формальное окончание войны (*знаково-устанавливающая функция текстовой деятельности*). Например, Ялтинско-Потсдамская система мировых отношений, принятая в конце Второй мировой войны, обеспечившая мир более чем на 40 лет и показавшая возможность сотрудничества государств с различным общественным строем [23, с. 117–130];

– пересмотр итогов войны (*историко-интерпретативная функция текстовой деятельности*). Важную роль в данной фальсификации играют различные тексты, размещенные в сети Интернет, в которых публикуют самые невероятные объяснения уже давно известных исторических фактов (прием «нового» прочтения архивных документов с преднамеренным искажением фактов истории). Примером данной функции являются утверждения Запада о равной ответственности Советского Союза и фашистской Германии за развязывание войны и многочисленные жертвы [12, с. 50–63].

Большой резонанс во всем мире вызвал ответ В. Путина попыткам фальсификации истории в статье «75 лет Великой Победы: общая ответственность перед историей». В ней Президент Российской Федерации подчеркнул, что «существует потребность продолжить анализ причин, которые привели к мировой войне, размышления о ее сложных событиях, трагедиях и победах, об ее уроках – для нашей страны и всего мира. Принципиально важно опираться только на архивные материалы, свидетельства современников, исключить любые идеологические и политизированные домысливания» [15].

Тенденции и перспективы развития текстовой деятельности в информационных войнах целесообразно рассматривать через призму различных современных текстовых тактик.

Симулятивная (манипулятивная) текстовая тактика, главной задачей которой является создание нужного имиджа человека (человек реальный – человек идеальный).

Симулятивная тактика предполагает использование *симулякров* (от лат. *simulare*, фр. *simulacres* – притворяться; лат. *simulacrum* – подобие, видимость) [14, с. 727]. В настоящее время происходит формирование специфической области – гуманоластики, позволяющей человеку получить иной образ, который будет определять все его дальнейшее существование и поведение в обществе. А в конце прошлого столетия появилось понятие «воображаемого сообщества», так называемые единомышленники на расстоянии, которые находятся в разных уголках мира, ничего не знают друг о друге, но придерживаются единых взглядов, создавая воображаемое единство.

По мнению С. Г. Кара-Мурзы, манипуляция – это процесс скрытого программирования необходимого поведения отдельных людей, социальных групп через их психическое состояние для достижения стороной, владеющей инструментами манипуляции, определенных целей [8, с. 16].

Вирусная текстовая тактика (тактика использования медиавирусов) представляет собой явное или скрытое логически связанное информационное воздействие (влияние) различных структур друг на друга для получения некоторого преимущества.

Д. Рашкофф утверждает, что благодаря развитию технологий средств массовой информации в мировой культуре появилось целое поколение, выросшее и тесно контактирующее с месседиа, свободно владеющее информационными технологиями и функционирующее в инфосфере, или «медиапространстве», прообразе виртуальной реальности [16].

Медиавирусы, распространяемые по сети Интернет, могут вызвать «эффект бабочки» (ничем не примечательное действие в одном месте сложной системы провоцирует непредсказуемые значительные изменения в другом).

Символическая текстовая тактика (тактика семантического манипулирования) предполагает тщательный подбор и нетиповое использование сведений, понятий, символов в текстах, которые могут вызвать или положительные, или отрицательные ассоциации. Активно используются такие приемы, как *имитация* и *текстуализация*.

Согласно Ж. Деррида, мир – это бесконечный текст, вне которого не существует ничего [5, с. 111–112]. Многозначность текста проявляется в том, что при объединении отдельных знаков в текст последние образуют некоторую структуру, то есть «в определенной степени трансформируются, чем объясняется эффект глубины, многослойности, текста» [3, с. 417].

Применение такой тактики влияет на осмысление информации (мы – отстаиваем национальные интересы жителей России, они – разворачивают страну).

Игровая текстовая тактика реализуется через следующие приемы: создание информационного резонанса (фр. *resonance*, от лат. *resono* – откликаюсь); дезинформацию; отвлечение; дробление информации (фрагментация); немедленную подачу информации; создание имиджа [20].

Информационный (общественный) резонанс применяется в качестве инструмента для манипуляции общественным мнением и им оперируют заинтересованные лица. Его использование позволяет тем или иным группам оказывать давление на ветви государственной власти, судебные органы, правительство и другие организации (например, ситуация с голосованием о поправках в Конституцию РФ, когда западными СМИ искусственно привлеклось внимание к статье, позволявшей В. Путину избираться на следующий срок, тем самым отвлеклось внимание от других статей, имевших для судьбы России гораздо более важное значение).

Так, *The Guardian* писала: «Кремль и его сторонники выиграли общенациональное голосование за внесение поправок в Конституцию и обнуление предельных сроков полномочий Владимира Путина, что потенциально позволяет ему править до 2036 года» [7].

Под дезинформацией понимают распространение по различным информационным каналам искаженных или заведомо ложных сведений для достижения поставленных целей (например, информационный прессинг в отношении Русской православной церкви: кампания с Pussy Riot, часами патриарха, купанием на яхте и так далее) [1].

Метод отвлечения используется в том случае, когда событие (случай, факт и другое) свершилось и замалчивать информацию об этом не представляется возможным. Поэтому для отвлечения внимания общественности от первой «нежелательной» новости целесообразно перевести ее фокус на другую, еще более сенсационную, добиваясь тем самым снижения актуальности первой информации.

Дробление информации (фрагментация). Плотность и насыщенность современных информационно-новостных программ значительно сокращают время трансляции отдельных блоков (эпизодов), что создает противоречие между действительным содержанием события и длительностью его показа.

Важным приемом при реализации метода фрагментации является *немедленность подачи информации*. В сознании большинства людей срочная информация – значит важная, а это не всегда так. За такой срочной новостью, как правило, скрываются более серьезные, которые не всегда удастся выделить из новостного потока. [22].

Имидж – умышленно сформированный образ, который создается через навязывание необходимых ассоциаций и всегда связан с воображением. О функциональности имиджа свидетельствует его способность оказывать целенаправленное воздействие на аудиторию. Он может служить инструментом пропаганды, средством управления сознанием, использоваться в информационном противоборстве. По словам известного социолога И. Гофмана, «имидж – это искусство управлять впечатлением» [13].

Таким образом, в аспекте информационной войны непосредственно информация приобретает новую роль и рассматривается как индивидуальный объект, возможное оружие или как подходящая цель. Современные информационные технологии сделали возможным прямое манипулирование информацией с целью влияния как на граждан своей страны, так и на население политических союзников, оппонентов и на международное сообщество в целом. Проведенный в исследовании теоретико-методологический анализ влияния текстовой деятельности на информационно-коммуникативное пространство современной информационной войны позволил выявить основные сущностные характеристики исследуемого процесса, его тенденции и перспективы развития. Полученные результаты свидетельствуют о том, что задача детального исследования текстовой деятельности в современных информационных войнах, разработка системы активных контрмер ее негативному воздействию в настоящее время становится чрезвычайно актуальной.

Список литературы

1. Агаджанян В. Новый скандал в России: главный батюшка всяя Руси – настоящий греховодник. URL: <https://www.oximity.com/article/Новый-с-24> (дата обращения: 14.07.2019).
2. Асабина Т. Ю. «Глобальная деревня» М. Маклюэна как концептуальная модель современной социодинамики // Философия и социальные науки. 2014. № 2. С. 39–42.

3. Барт П. От произведения к тексту // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс : Универс, 1994. С. 417.
4. Волковский Н. Л. История информационных войн : в 2 ч. Ч. 2. СПб. : Полигон, 2003. 736 с.
5. Деррида Ж. О грамматологии / пер. с франц., вступит. ст. и комм. Н. С. Автономовой. М. : Ad Marginem, 2000. С. 111–112.
6. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М. : Наука, 1984. С. 46.
7. Зарубежные СМИ оценили голосование по Конституции в России. URL: <https://www.mk.ru/politics/2020/07/02/> (дата обращения: 30.09.2020).
8. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М., 2004. С. 16.
9. Караяни А. Г. Информационно-психологическое противоборство в современной войне. М. : Военный университет, 1997. 64 с.
10. Луман Н. Реальность массмедиа / пер. с нем. А. Ю. Антоновского. М. : Праксис, 2005. С. 167.
11. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М. : Академический проект, 2005. 496 с.
12. Морозов Ю. В. Фальсификация итогов второй мировой войны в рамках информационной войны против России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 25 (310). С. 50–63.
13. Овсянникова В. С. Политические (избирательные) PR-кампании: понятие, характеристика, используемые технологии // Молодой ученый. 2020. № 52 (342). С. 126–128. URL: <https://moluch.ru/archive/342/77146/> (дата обращения: 04.10.2021).
14. Постмодернизм. Энциклопедия / под ред. А. А. Грицанова, М. А. Можейко. Мн. : Интерпрессервис : Книжный дом, 2001. С. 727.
15. Путин В. В. 75 лет Великой Победы: общая ответственность перед историей и будущим. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/> (дата обращения: 29.09.2020).
16. Рашкофф Д. Медиавирус! Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. М. : Ультра. Культура, 2003. 368 с.
17. Резниченко Д. В. Приемы информационной войны в современных СМИ (на примере политического конфликта России и Украины в 2014–2015 гг.) / Д. В. Резниченко, Я. В. Каштальянова // Дискурс-Пи. 2016. № 1 (22). С. 18–26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priyomy-informatsionnoy-voyny-v-sovremennyh-smi-na-primere-politicheskogo-konflikta-rossii-i-ukrainy-v-2014-2015-gg/viewer> (дата обращения: 14.07.2019).
18. Рыцарь медийного образа // Коммерсантъ-Деньги. № 28 (332). 18.07.2001. С. 33. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/274767> (дата обращения: 26.04.2021).
19. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001> (дата обращения: 05.08.2021).
20. Устюжанин В. А. Методы информационного воздействия // Вестник Университета. 2014. № 21. С. 326–332. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-informatsionnogo-vozdeystviya/viewer> (дата обращения: 07.10.2020).
21. Цветков С. Э. Иван Грозный. 1530–1584. М. : Центрполиграф, 2005. 605 с.
22. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / пер. с англ., предисл. Я. Засурского. М. : Мысль, 1980. 326 с.
23. Юрченко С. В. Ялтинская конференция 1945 года: принципы переговоров, значение и уроки // Вестник Московского университета. Серия 25: Международные отношения и мировая политика. 2010. № 1. С. 117–130.

On the philosophical and methodological analysis of textual activity in the information and communication space modern information warfare

A. A. Voroshilov

head of Department, Military University of Radio Electronics.
Russia, Cherepovets. E-mail: voroshilovu@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the role of text activity in information wars, its essential features, functions, as well as the use of various text tactics in the conditions of information confrontation are revealed. The history of wars testifies to the important role of texts, which are powerful weapons for influencing individual and mass consciousness. One of the effective means of modern information warfare is textual activity to generate or transform textually organized semantic information using a variety of sign systems. The relevance of the study is due to the theoretical and practical significance of the problem of transformation of textual activity in the process of evolution of information wars. In this regard, this problem requires a comprehensive analy-

sis of the impact of textual activity on the information and communication space of modern information warfare, which involves consideration of theoretical approaches to the issue of the content of textual activity in the field of information confrontation, followed by the identification of trends and prospects for its development.

Philosophical and methodological analysis of textual activity is based on scientific provisions and developments set forth in the works of such thinkers and scientists as N. L. Volkovsky, T. M. Dridze, S. G. Kara-Murza, G. G. Pocheptsov, J. Baudrillard, M. Libiki, M. McLuhan and others.

The main results of the study are concluded in the following provisions. Firstly, the evolution of textual activity in information wars allows us to state the fact that at each stage the previous forms and methods of using various texts are preserved with the help of new communication technologies. Secondly, the textual characteristics of information warfare are the functions of textual activity, which should be correlated with the stages of organizing, preparing and waging war. Thirdly, textual activity in the information war is a multi-valued phenomenon that has many different aspects that require detailed study, taking into account the rapid development of information and communication technologies.

The study of the main components of textual activity in the information and communication space of modern information warfare opens up additional opportunities for substantiating further directions for its optimization.

Keywords: text, text activity, information warfare, essential features of text activity, functions of text activity, text tactics.

References

1. Agadzhanian V. *Novyj skandal v Rossii: glavnyj batyushka vseya Rusi – nastoyashchij grekhovodnik* [A new scandal in Russia: the chief priest of all Russia is a real sinner]. Available at: <https://www.oximity.com/article/New-c-24> (date accessed: 14.07.2019).
2. Asabina T. Yu. "Global'naya derevnya" M. Maklyuena kak konceptual'naya model' sovremennoj sociodinamiki ["Global village" by M. McLuhan as a conceptual model of modern sociodynamics] // *Filosofiya i social'nye nauki* – Philosophy and Social sciences. 2014. No. 2. Pp. 39–42.
3. Bart R. *Ot proizvedeniya k tekstu* [From the work to the text] // *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika* – Selected works: Semiotics. Poetics. M. Progress, Univers. 1994. P. 417.
4. Volkovskij N. L. *Istoriya informacionnyh vojn : v 2 ch. Ch. 2* [History of information wars : in 2 parts. Part 2]. SPb. Polygon. 2003. 736 p.
5. Derrida J. *O grammatologii* [About grammatology] / transl. from French, introd. article and comments by N. S. Avtonomova. M. Ad Marginem. 2000. Pp. 111–112.
6. Dridze T. M. *Tekstovayadeyatel'nost' v structure social'noj kommunikacii: problem semiosociopsihologii* [Textual activity in the structure of social communication: problems of semiosociopsychology]. M. Nauka (Science). 1984. P. 46.
7. *Zarubezhnye SMI ocenili golosovanie po Konstitucii v Rossii* – Foreign media evaluated the vote on the Constitution in Russia. Available at: <https://www.mk.ru/politics/2020/07/02/> (date accessed: 30.09.2020).
8. Kara-Murza S. G. *Manipulyaciya soznaniem* [Manipulation of consciousness]. M. 2004. P. 16.
9. Karayani A. G. *Informacionno-psihologicheskoe protivoborstvo v sovremennoj vojne* [Information and psychological confrontation in modern war]. M. Military University. 1997. 64 p.
10. Luman N. *Real'nost' massmedia* [The reality of mass media] / transl. from German by A. Yu. Antonovsky. M. Praxis. 2005. P. 167.
11. McLuhan M. *Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechatayushchego* [Gutenberg Galaxy. The formation of a printing man]. M. Academic project. 2005. 496 p.
12. Morozov Yu. V. *Fal'sifikaciya itogov vtoroj mirovoj vojny v ramkah informacionnoj vojny protiv Rossii* [Falsification of the results of the Second World War in the framework of the information war against Russia] // *Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'* – National interests: priorities and security. 2015. No. 25 (310). Pp. 50–63.
13. Ovsyannikova V. S. *Politicheskie (izbiratel'nye) PR-kampanii: ponyatie, harakteristika, ispol'zuemye tekhnologii* [Political (electoral) PR campaigns: concept, characteristics, technologies used] // *Molodojuchenyj* – Young scientist. 2020. No. 52 (342). Pp. 126–128. Available at: <https://moluch.ru/archive/342/77146/> (date accessed: 04.10.2021).
14. *Postmodernizm. Enciklopediya* – Postmodernism. Encyclopedia / ed. by A. A. Gritsanov, M. A. Mozheyko. Mn. Interpressservice, Knizhnyy Dom (Book House). 2001. P. 727.
15. Putin V. V. *75 let Velikoj Pobedy: obshchaya otvetstvennost' pered istoriej i budushchim* [75 years of the Great Victory: shared responsibility to history and the future]. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/> (date accessed: 29.09.2020).
16. Rashkoff D. *Mediavirus! Kak pop-kul'tura tajno vozdejstvuet na vashe soznanie* [Mediavirus! How pop culture secretly affects your consciousness]. M. Ultra. Culture. 2003. 368 p.
17. Reznichenko D. V. *Priemy informacionnoj vojny v sovremennyh SMI (na primere politicheskogo konflikta Rossii i Ukrainy v 2014–2015 gg.)* [Methods of information warfare in modern media (on the example of the po-

litical conflict between Russia and Ukraine in 2014–2015]] / D. V. Reznichenko, Ya. V. Kashtalyanova // *Diskurs-Pi – Discourse-Pi*. 2016. No. 1 (22). Pp. 18–26. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/priyomy-informatsionnoy-voyny-v-sovremennyh-smi-na-primere-politicheskogo-konflikta-rossii-i-ukrainy-v-2014-2015-gg/viewer> (date accessed: 14.07.2019).

18. *Rycar' medijnogo obraza – Knight of the media image* // *Kommersant–Den'gi – Kommersant–Money*. No. 28 (332). 18.07.2001. P. 33. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/274767> (date accessed: 26.04.2021).

19. Decree of the President of the Russian Federation No. 400 dated July 2, 2021 "On the National Security Strategy of the Russian Federation". Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107030001> (date accessed: 05.08.2021) (in Russ.).

20. *Ustyuzhanin V. A. Metody informacionnogo vozdeystviya [Methods of information influence]* // *Vestnik Universiteta – Herald of the University*. 2014. No. 21. Pp. 326–332. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/methody-informacionnogo-vozdeystviya/viewer> (date accessed: 07.10.2020).

21. *Cvetkov S. E. Ivan Groznyj. 1530–1584 [Ivan the Terrible. 1530–1584]*. M. Centrpoligraf. 2005. 605 p.

22. *Shiller G. Manipulyatory soznaniem [Manipulators of consciousness]* / transl. from English, preface by Ya. Zasursky. M. Mysl. 1980. 326 p.

23. *Yurchenko S. V. Yaltinskaya konferenciya 1945 goda: principy peregovorov, znachenie i uroki [Yalta Conference of 1945: principles of negotiations, meaning and lessons]* // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 25: Mezhdunarodnye otnosheniya i mirovaya politika – Herald of Moscow University. Series 25: International Relations and World Politics*. 2010. No. 1. Pp. 117–130.

Генезис идеи пацифизма в социально-философской мысли

А. А. Лисицына

преподаватель Института философии и социально-политических наук, Южный федеральный университет.
Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0002-4361-565X. E-mail: aleksandr.lisicyna@yandex.ru

Аннотация. Одним из основных вопросов, связанных с рассмотрением истории пацифистской мысли, является вопрос о выделении основных этапов ее развития. В исследовательской литературе не сложился единый подход к периодизации истории развития пацифистской идеи. Целью настоящего исследования является рассмотрение основных этапов генезиса пацифистских идей в социально-философской мысли, который охватывает период с Античности по конец XIX в. Основным моментом, вызывающий разногласия, – это собственно вопрос о времени возникновения пацифистской идеи в философии. Представляется целесообразным наряду с историей пацифизма как феномена эпохи Модерна выделять период предыстории данного идейного течения, охватывающий Античность и Средние века, поскольку в эти периоды нельзя еще говорить о существовании пацифизма как некоей четко выраженной, самостоятельной идеи. На этапе предыстории пацифизма важную роль играли космополитические и антивоенные идеи позднего стоицизма, наиболее ярко проявившиеся у Эпиктета и Сенеки, а также раннее христианство, связанное со стремлением на практике следовать учению Иисуса и отказами первых христиан от участия в войнах. Этап раннего пацифизма охватывает эпоху Возрождения и Новое время, вплоть до конца XIX в. Появление нового, светского, неклерикального взгляда на человека и общество в эпоху Возрождения открыло дорогу секуляризованному пониманию природы войн и их причин, а вместе с этим и рационалистической критике войны как социального явления. Этот подход к рассмотрению проблемы войны и мира получил продолжение в многочисленных проектах вечного мира, появившихся в Новое время.

Ключевые слова: пацифизм, вечный мир, ненасилие, антимилитаризм, мир, война, разоружение, милитаризм.

Философская традиция осмысления проблемы несправедливости, насилия и жестокости в жизни общества берет свое начало еще в древности. К проблемам войны и мира, их сущности как социальных феноменов, их места и роли в жизни общества и государства в той или иной форме обращались в своих трудах практически все крупные философы, начиная с Античности. Критика войны как одной из форм социального зла представлена в трудах таких выдающихся мыслителей, как Сенека и Ориген, Эразм Роттердамский и Иммануил Кант, Лев Толстой и Махатма Ганди, Бертран Рассел и Карл Ясперс. Несмотря на столь внушительный список имен, антивоенная социально-философская мысль по сравнению с апологетической линией и так называемой теорией справедливой войны исторически привлекала к себе намного меньше внимания и на сегодняшний день представляется не достаточно изученной.

Весьма разноплановые исследования истории пацифистской мысли представлены работами, посвященными как отдельным историческим периодам (В. Бейер [20], Г. Брюхер [22], В. И. Уколова [18]) и национальным миротворческим традициям (К. Холь [24], Д. Ризенбергер [27], Р. М. Илюхина [4]), так и конкретным течениям внутри пацифизма (М. Шелер [29], П. Брок [21], Л. Н. Митрохин [9]). Определение основных этапов развития пацифистской мысли относится к числу принципиальных вопросов, связанных с ее изучением. Однако в научной литературе до сих пор не сложился единый подход к периодизации этапов развития пацифистской идеи.

Объектом рассмотрения статьи выступает история пацифистской социально-философской мысли. Цель исследования состоит в рассмотрении основных этапов генезиса пацифистских идей в социально-философской мысли, который охватывает период с Античности и до конца XIX в. Достижение этой цели предполагает обращение к вопросу о периодизации истории пацифистской мысли, после чего мы дадим характеристику каждому этапу в ее развитии.

Проблема периодизации истории пацифистской мысли. По вопросу периодизации истории пацифизма в литературе, посвященной этой теме, сложились разные точки зрения. Основным моментом, вызывающий разногласия, – это собственно вопрос о времени возникновения пацифистской идеи в философии. В зависимости от узкой или широкой трактовки

понятия пацифизма в качестве точки отсчета в истории антивоенной мысли могли предлагаться Древний мир, эпоха Возрождения, XVII век, XIX век, начало XX века. Так, Макс Шелер считал, что идеи, которые мы можем отнести к пацифизму, возникли еще в древности и развивались параллельно в Древней Индии и Древней Греции. Немецкий философ выделял восемь типов пацифизма, некоторые из которых исторически возникли достаточно поздно, однако два из этих восьми типов берут свое начало еще в древности – это героическо-индивидуалистический пацифизм принципиального непротivления насилию, присутствующий буддийскому учению, и культурный пацифизм, восходящий к стоическому космополитизму и подразумевающий достижение мира «через объединение духовных элит всех стран» [29, с. 32–33].

Об античном мире как месте и времени возникновения пацифистской идеи пишет в своих работах В. И. Уколова [18, с. 9]. Однако некоторые исследователи все же считают, что пацифизм возник в более позднее историческое время. Так, известный исследователь истории антивоенной мысли П. Брок связывает возникновение пацифизма с учениями христианских пацифистских сект Средних Веков и раннего Нового времени, акцентируя при этом ту роль, которую в их воззрениях играла идея ненасилия [3]. Во многом сходной позиции придерживаются и некоторые отечественные авторы. Так, Т. А. Павлова [10] пишет о мирной доктрине квакеров как примере религиозного пацифизма, а Л. Н. Митрохин [9] обосновывает в своих работах взгляд, согласно которому идеи религиозного пацифизма в собственном смысле слова впервые проявляются во взглядах христианских гуманистов Эразма Роттердамского и Себастьяна Франка, а также в учениях так называемых мирных протестантских сект.

Иной точки зрения в вопросе о времени возникновения пацифистской идеи придерживался А. С. Капто, который отсчитывал историю пацифизма от начала XIX в., когда после окончания наполеоновских войн в Европе возникают первые общества мира и зарождается организованное движение за мир [6, с. 48]. Идеями истоками мирного движения являлись, с одной стороны, христианское послание мира («Общество Друзей» в Англии и ряд американских мирных организаций), а с другой – идеология политического либерализма и унаследованная от эпохи Просвещения вера в исторический прогресс. В современной литературе близкую позицию занимает немецкая исследовательница Г. Брюхер, которая в своей работе «Пацифизм как дискурс» характеризует пацифизм как феномен западного Модерна [22, с. 7]. Таким образом, как мы видим, в литературе представлен широкий спектр позиций по вопросу о периодизации истории пацифистской мысли. Дополнительную путаницу в вопрос привносит то обстоятельство, что сам термин «пацифизм» получает распространение в западном политическом дискурсе достаточно поздно – только в начале XX в. [20, с. 40].

На наш взгляд, представляется целесообразным наряду с историей собственно пацифизма выделять период предыстории данного идейного течения, когда еще нельзя говорить о существовании пацифизма как некоей четко выраженной, самостоятельной идеи. Под пацифизмом в данной работе мы будем понимать идейно-философское учение, в основе которого лежит отказ от войн и милитаризма, поиск ненасильственных путей разрешения межгосударственных конфликтов, а также стремление к устранению причин войны в обществе. Данное определение позволит нам избежать двух крайностей – слишком узкой и слишком широкой трактовок, первая из которых отождествляет пацифизм с абсолютным ненасилием [26], что ведет к вытеснению за пределы нашего исследовательского поля умеренных пацифистов; вторая же фактически сводит пацифизм к позиции, которая в целом считает мир предпочтительнее войны, однако в таком случае, как справедливо отмечает К. Рёттгерс, «любой мог бы назвать себя пацифистом» [28]. Последний подход способствует методологической неопределенности и размытости используемой дефиниции интересующего нас явления, неоправданно расширяя ее¹.

Итак, с учетом вышесказанного, мы предлагаем выделять в истории развития пацифизма следующие периоды: этап предыстории или становления пацифизма, охватывающий Античность и Средние века; этап раннего пацифизма, охватывающий эпоху Возрождения и Новое время, вплоть до конца XIX в.; этап современного пацифизма, который приходится на XX в. и начало XXI в. Не затрагивая последний из указанных этапов, в данной работе мы хотели бы сосредоточиться на рассмотрении развития пацифистской идеи с Античности и до конца XIX в.

¹ Исходя из данного нами выше определения, в частности, мы можем отнести идеи, сформулированные в учениях буддизма и джайнизма, скорее к ненасилию, нежели к пацифизму как таковому.

Предыстория антивоенной мысли: Античность и Средние века. Этап предыстории в развитии антивоенной мысли открывает собой философия Античности. Одним из первых дал философскую оценку феномену войны Гераклит. Война получает у него весьма широкую трактовку и даже онтологическое обоснование. «Война – отец всего и царь всего... Одних она сделала рабами, других свободными» [7, с. 46], – писал он. У Гераклита мы находим метафизическую трактовку войны, утверждающую фундаментальную роль борьбы, вражды не только в жизни общества, но и в бытии всего мироздания.

Проблема войн не могла ускользнуть от взгляда крупнейших мыслителей классического периода античной философии – Платона и Аристотеля, уделявших большое внимание вопросам политики и этики. У обоих мыслителей мы находим критику не войны в целом, но лишь войны определенного вида – внутренней, гражданской борьбы. Так, мы читаем у Платона: «...если эллины сражаются с варварами, а варвары с эллинами, мы скажем, что они воюют, что они по самой своей природе враги и эту их вражду надо называть войной. Когда же нечто подобное происходит между эллинами, надо сказать, что по природе своей они друзья, но Эллада в этом случае больна и в ней царит междоусобица и такую вражду следует именовать раздором» [12, с. 248–249]. Философ осуждал междоусобные войны между греческими полисами, в то время как войны внешние рассматривались им как естественное и даже необходимое явление. Аристотель так же, как и Платон, высоко ценил военное искусство и рассматривал военные походы как естественное средство приобретения собственности [2, с. 389]. То есть применительно к этому периоду социально-философской мысли нельзя говорить о пацифизме как некоей сформировавшейся позиции, речь идет лишь об некоторых элементах критического отношения к войне.

Важный шаг в становлении пацифистской идеи связан со стоицизмом. В позднем стоицизме мы впервые находим четко сформулированную идею всеобщего мира и равенства всех людей, без разделения на греков и варваров, свободных и рабов [1]. Эпиктет провозглашает человека гражданином не какого-то отдельного государства, но Вселенной, а Сенека развенчивает такую традиционную для античной культуры добродетель, как воинская доблесть. Он критикует войну как главный бич человечества и ставит правителей, без меры предающихся завоеваниям, в один ряд с разбойниками. Однако же систематической разработки проблемы войны и мира в позднем стоицизме не получает.

Значительный вклад в развитие антивоенной мысли внесло христианское учение. Миротворческие мотивы и идея ненасилия, выраженные прежде всего в Новом Завете, определили практику отказов от службы в римской армии первых христиан. «Блаженны миротворцы, ибо будут наречены сынами Божиими», – говорится в Евангелии от Матфея (5, 9). Эти идеи получили свое последующее обоснование в трудах отцов церкви, таких как Климент Александрийский, Ориген, отчасти Тертуллиан, считавших участие в войнах несовместимым с учением Христа. «Христианская традиция I–III веков имела решительно пацифистскую ориентацию, и только со времен Константина христиане... легитимировали войну», – пишет Р. Хейз, автор книги «Этика Нового Завета» [17]. Признание христианства официальной религией в Римской империи закономерно повлекло за собой изменения в отношении церкви к другим социальным институтам того времени, в том числе и к войне².

Аврелий Августин, развивший учение о Граде Земном и Граде Божьем, считал войну неустрашимой частью первого из них. Мир же, по мнению христианского мыслителя, возможен лишь в Граде Божьем. Августином был обоснован принцип «священной войны» за христианскую веру, получивший дальнейшее развитие в идеологии крестовых походов. Как пишет В. И. Уколова, «Августин объективно нередко выступал как теолог войны... Не случайно его концепция освятила идеологию рыцарства как Христова воинства, долженствовавшего вести священную войну за веру» [18, с. 15]. В дальнейшем в Средние века в вопросе войны и мира получила развитие линия Августина. Фома Аквинский, опираясь на работы Августина, формулирует учение о войне и мире, которое легло в основу католической доктрины справедливой войны. Линия же антивоенная, идущая от раннего христианства, на несколько веков была забыта и лишь изредка появлялась в учениях еретических движений.

² Тем не менее в современной научной литературе отмечается, что в трудах отцов церкви можно найти признаки двойственного отношения к войне, что, на наш взгляд, свидетельствует в пользу того, что применительно к раннехристианской эпохе еще нельзя говорить о существовании пацифизма как целостной доктрины [см., напр.: 13, с. 115].

Главная заслуга социальной философии Средних веков перед антивоенной мыслью следующих исторических эпох состояла в разработке учения о Божьем мире, а также идеи христианской республики. Понятие Божьего мира связано с церковными законами и обычаями, ограничивавшими ведение вооруженных действий во время крупных религиозных праздников (так называемое Божье перемирие), а также на территории церквей, монастырей и так далее [8, с. 66]. Идея же христианской республики подразумевала объединение государств Европы – прежде всего ради совместного выступления против Турции, что позволяет говорить скорее о некоей военной коалиции, нежели о мирном союзе.

Ранний пацифизм в эпоху Возрождения и в Новое время. Новый этап в развитии антивоенной мысли связан с переходом от Средневековья к эпохе Возрождения. Критику войны мы находим в произведениях целого ряда мыслителей данного периода – в частности, речь идет о работах Пико деллы Мирандолы, Джона Колета, Агриппы Неттесгеймского, Хуана Луиса Вивеса, Георга Агриколы. Однако в качестве ключевых здесь следует назвать имена Эразма Роттердамского и Себастьяна Франка. В работах этих мыслителей наиболее ярко проявился новый подход к проблеме войн, принципиально отличный от подхода средневековой философии. Главный антивоенный труд Эразма Роттердамского – это трактат «Жалоба мира», вышедший в 1517 г. Эразм воспекает мирное время как время процветания искусств, наук и ремесел, время торжества законов и порядка в государстве. Однако все плоды, приносимые миром, уничтожаются войной. «...Война подобна океану бедствий, какие только существуют в природе... из-за нее мгновенно увядает все цветущее, идет прахом сбереженное, рушатся устои, гибнет все благоустроенное...», – пишет Эразм [19, с. 29–30]. Он выступает с позиции христианского гуманизма и здравого смысла, критикуя войну как жестокое, бесчеловечное и противное человеческому разуму явление, порывая тем самым со средневековым взглядом на проблему войн.

«Боевая книжка мира» Себастьяна Франка, вышедшая в 1539 г., с одной стороны, сохраняет преемственность с предыдущей мирной традицией, содержит многочисленные отсылки как к Библии, так и к Эразму и Агриппе, а с другой стороны – привносит новые моменты в критическое рассмотрение феномена войны. На войне, подчеркивает Франк, не бывает победителей. «Даже выигранная война проиграна перед богом» [30, s. 167], – пишет он. Наряду с категоричной религиозной аргументацией, позиция Франка содержала элементы, характерные для современного этического пацифизма со свойственным ему акцентом на личной ответственности и индивидуальной совести.

Одни из первых проектов всеобщего мира в европейской философской мысли появляются в XVII в. Разработка этой идеи связана с именами Э. Крюсе, У. Пенна. Затем – уже в XVIII в. – эта традиция была продолжена в трудах Ш. Сен-Пьера, Ж.-Ж. Руссо, И. Канта. В работах этих мыслителей аргументы политического, правового толка сочетались с соображениями этического и гуманистического характера. Примером такого подхода может служить проект вечного мира, предложенный Уильямом Пенном. В своем трактате «Опыт о настоящем и будущем мире в Европе» (1693) он, будучи квакером, опирается на имеющий религиозное обоснование идеал социального мира, но при этом уделяет большое внимание политическим и экономическим аргументам. «Мир сохраняет наши владения; мы живем без страха перед вторжением; наша торговля свободна и надежна, и мы просыпаемся и ложимся без опасений. Война же... приостанавливает гражданское развитие общества... все, что дарует мир, пожирает война» [11, с. 116–117]. Основная же идея трактата состоит в обосновании необходимости решать споры между государствами с помощью права, а не силы, чему должно было способствовать, по мнению Пенна, создание верховного Конгресса или Палаты государств Европы.

Представитель раннего Просвещения Шарль-Ирине Кагель, более известный в литературе как аббат Сен-Пьер, первым рассмотрел в свете идеи исторического прогресса вопрос о всеобщем мире, которому и посвящен его наиболее значительный труд «Проект сохранения вечного мира в Европе» (1713–1717). Сен-Пьер считал войну одним из главных препятствий на пути общественного прогресса – не только в силу аморальности войны, уносящей человеческие жизни, но и по причине ущерба, наносимого экономике, а также политическому порядку. Мыслитель выступал за создание мирного союза государств, все члены которого добровольно возьмут на себя обязательство отказа от войны как способа разрешения политических споров.

Жан-Жак Руссо высоко оценил предложенный Сен-Пьером мирный проект, однако последнему был свойственен, по его мнению, существенный недостаток – нереалистичные

средства достижения состояния мира, вытекавшие из того, что аббат ошибочно считал, «будто люди руководятся больше своими познаниями, чем страстями» [14]. Свое собственное видение вопроса о вечном мире французский философ изложил в работе «Суждение о вечном мире» (1761). В ней он указывает на существование целого ряда причин войны – социальных, экономических, политических, – без устранения которых достижение состояния прочного мира, по мнению философа, невозможно.

Еще один мыслитель, с именем которого неразрывно связано развитие идеи всеобщего мира, – это Иммануил Кант. В своем трактате «К вечному миру» (1795) он одним из первых указывает на существование связи между формой внутреннего устройства государства и характером проводимой им внешней политики. «Гражданское устройство в каждом государстве должно быть республиканским» [5, с. 267], – пишет Кант. Республиканский строй, опирающийся на правовой порядок, гласность и разделение властей, по мнению немецкого мыслителя, наиболее способствует миролюбивой внешней политике. Кант формулирует положение о создании добровольного мирного союза, который в перспективе должен охватить все государства мира. Основным средством достижения всеобщего мира должно стать право, которое предлагается использовать на международном уровне по аналогии с уже сформировавшейся ранее внутригосударственной моделью правового порядка [23]. Идея всемирно-гражданского состояния, представление о вечном мире как о состоянии, которое должно охватить все народы без исключения, а также приложение идеи о переходе от естественного к гражданско-правовому состоянию к международным отношениям – таковы наиболее новаторские положения Кантовского учения о вечном мире, которые существенно углубили представления о всеобщем мире и возможных путях его достижения.

XIX в. стал веком либерально-правового пацифизма, или либерального интернационализма. На повестке дня мирных конгрессов этого века стояли такие темы, как объединение Европы, введение подсудности третейскому суду, упразднение существующих армий. Концепт либерального интернационализма базировался на социальной мысли Просвещения и вере в исторический прогресс. Его сторонники выступали за идею учреждения межгосударственных организаций, благодаря которым стало бы возможным решать конфликты между государствами мирным способом.

Стоит отметить, что отказ от любого насилия не является для либерального интернационализма определяющим признаком, то есть речь идет об умеренной, а не абсолютной пацифистской позиции. Сторонники либерально-правового пацифизма признавали государственную монополию на насилие и государственный суверенитет как предпосылки для международных договоров об ограничении насилия и преодолении войны [25]. К представителям данного направления в пацифизме относятся Ж.-Ж. де Селлон, Р. Кобден, Э. Барритт, И. Новиков. Наряду с умеренным направлением в пацифизме XIX в. существовало также такое течение, как абсолютный пацифизм, основанный на идеях ненасилия и несотрудничества с несправедливой властью. В светском варианте подобные идеи мы встречаем у Генри Торо, в религиозном же – у Льва Толстого. Оба мыслителя расходились с правовым пацифизмом в понимании сущности самого государства, а также таких его важных институтов, как армия, суды, полиция. Генри Торо в своих произведениях ставит важный вопрос: как должен поступить гражданин, если государство требует повиноваться закону, который сам человек считает несправедливым?³ «Неужели гражданин должен, хотя бы на миг или в малейшей степени, передавать свою совесть в руки законодателя? К чему тогда каждому человеку совесть?», – пишет Торо и призывает «воспитывать уважение не столько к закону, сколько к справедливости» [16, с. 336]. Государство, как и любая другая организация, не может иметь совесть, однако сообщество или государство, в котором высоко ценится личностное начало и которое будет состоять из совестливых людей, имеет шансы стать более справедливым. В отличие от Г. Торо, который призывал не столько к отказу от государства как института, сколько к его улучшению, Л. Н. Толстой, выступавший с позиции христианского ненасилия, в принципе не мог принять перечисленные выше инстанции – правительство, суды, армию, – как неизбежно связанные либо с прямым употреблением насилия, либо угрозой его возможного примене-

³ Для Г. Торо данный вопрос отнюдь не был плодом праздного любопытства и был инспирирован вооруженным конфликтом между США и Мексикой, происходившим в 1846–1848 гг. В знак несогласия с действиями своего правительства писатель отказался от уплаты налога, который шел на военную кампанию, за что был заключен в тюрьму.

ния. «Освобождение всех людей произойдет именно через освобождение отдельных лиц» [15], – писал он, обосновывая личное неучастие в войнах и любом другом насилии.

Тем самым, уже к концу XIX в. в развитии пацифизма четко обозначились два основных течения – абсолютный пацифизм, связанный с личным неучастием в войне, и умеренный пацифизм, который стремился перевести разговор о способах предотвращения войн в плоскость коллективных действий и ссылался на политические, правовые, экономические факторы, затрагивавшие проблему войны и мира.

Заключение. Рассмотрев этапы развития антивоенной мысли, мы можем сделать вывод о том, что пацифизм как идейное течение прошел длительный путь становления. Космополитические и антивоенные идеи позднего стоицизма и раннее христианство с его идеями миролюбия и ненасилия положили начало антивоенной философской традиции, оказав влияние на мыслителей пацифистского толка последующих веков. Однако заслуга систематической теоретической разработки проблемы войны и мира с пацифистских позиций принадлежит мыслителям эпохи Возрождения (прежде всего представителям северного Возрождения) и Нового времени. Преодоление средневекового клерикализма и схоластического догматизма в философии эпохи Возрождения, формирование светской культуры, антропоцентричность нового мировоззрения, критика феодальных устоев – не могли не отразиться на подходе к такому важному вопросу, как проблема войны и мира. Появление нового, светского, неклерикального взгляда на человека и общество открыло дорогу секуляризованному пониманию природы войн и их причин, а вместе с этим и рационалистической критике войны как явления, имеющего корни в самом человеческом обществе. Важным достижением Нового времени стало появление идеи договора между государствами о прекращении войн и установлении вечного мира между ними. Эта антивоенная традиция, связанная с идеей вечного мира, тянется через трактаты Э. Крюсе, В. Пенна, Ш. Сен-Пьера к Ж.-Ж. Руссо и И. Канта, а от них – далее к либеральному и правовому пацифизму XIX в. с его идеями о создании мирного союза государств, о введении международной подсудности третейскому суду и постепенном разоружении.

Антивоенная мысль XIX столетия развивалась в нескольких направлениях, таких как либеральный и правовой пацифизм, фритредерство, федерализм, а также абсолютный этически мотивированный пацифизм, ярким примером которого является учение о ненасилии Л. Н. Толстого. XIX в. стал периодом активного развития пацифизма как в организационном, так и в теоретическом плане. Появление же первых обществ мира в США и Европе, а с середины века – и организация всемирных конгрессов и конференций по вопросам мира, заложили основы для формирования массового движения за мир, возникшего позже в XX в.

Список литературы

1. Андреева И. С. Проблема мира в западноевропейской философии. М. : Мысль, 1975. 223 с.
2. Аристотель. Политика / пер. с др.-греч. С. А. Жебелева // Сочинения : в 4-х т. Т. 4. М. : Мысль, 1983. С. 375–644.
3. Брок П. Отношение к ненасилию в пацифистских сектах в средние века и раннее новое время / пер. с англ. О. А. Шалимова // Ненасилие как мировоззрение и образ жизни (исторический ракурс) / отв. ред. Т. А. Павлова. М. : ИВИ РАН, 2000. С. 39–59.
4. Илюхина Р. М. Российский пацифизм вчера и сегодня. М. : ИВИ РАН, 1992. 101 с.
5. Кант И. К вечному миру / пер. с нем. А. В. Гулыги // Сочинения : в 6 т. Т. 6. М. : Мысль, 1966. С. 257–309.
6. Капто А. С. Философия мира: истоки, тенденции, перспективы. М. : Политиздат, 1990. 432 с.
7. Материалисты древней Греции / общ. ред. и вступ. ст. М. А. Дынника. М. : Госполитиздат, 1955. 239 с.
8. Мир / Реасе: Альтернатива войне от античности до конца Второй мировой войны : антология / отв. ред. Ч. Чэтфилд, Р. М. Илюхина. М. : Наука, 1993. 349 с.
9. Митрохин Л. Н. Христианский пацифизм на Западе // Религия и культура (философские очерки). М. : ИФ РАН, 2000. С. 38–62.
10. Павлова Т. А. Джордж Фокс, ранние квакеры и проблемы пацифизма // Пацифизм в истории. Идеи и движения мира / отв. ред. А. О. Чубарьян. М. : ИВИ РАН, 1998. С. 28–48.
11. Пенн У. Опыт о настоящем и будущем мире в Европе / пер. с англ. И. С. Андреевой // Трактаты о вечном мире. СПб. : Алетейя, 2003. С. 115–135.
12. Платон. Государство / пер. с др.-греч. А. Н. Егунова // Собрание сочинений : в 4-х т. Т. 3. М. : Мысль, 1994. С. 79–420.

13. Прокофьев А. В. Идея справедливой войны в западной этической традиции (от античности до середины XVIII в.) // Этическая мысль. Ethical Thought. 2019. Т. 19. № 2. С. 112–127.
14. Руссо Ж.-Ж. Исповедь / пер. с фр. Д. А. Горбова, М. Н. Розанова. М. : Эксмо, 2011. 768 с.
15. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 28. Царство Божие внутри вас. 1890–1893. М. : Художественная литература, 1957. 398 с.
16. Торо Г. Д. О гражданском неповиновении / пер. З. Александровой // Эстетика американского романтизма. М. : Искусство, 1977. С. 335–356.
17. Хейз Р. Этика Нового Завета / пер. с англ. Г. Ястребова. М. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2005. 688 с.
18. Уколова В. И. У истоков пацифизма // Пацифизм в истории. Идеи и движения мира / отв. ред. А. О. Чубарьян. М. : ИВИ РАН, 1998. С. 9–27.
19. Эразм Роттердамский. Жалоба мира, отовсюду изгнанного и поверженного / пер. с лат. В. Д. Балашова // Трактаты о вечном мире. СПб. : Алетейя, 2003. С. 29–59.
20. Beyer W. Pazifismus und Antimilitarismus. Eine Einführung in die Ideengeschichte. Stuttgart : Schmetterling, 2012. 237 S.
21. Brock P. Pacifism to 1914 : An overview. Toronto : Privately print, 1994. 56 p.
22. Brücher G. Pazifismus als Diskurs. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 312 S.
23. Gerhardt V. Immanuel Kants Entwurf «Zum ewigen Frieden». Eine Theorie der Politik. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995. 254 S.
24. Holl K. Pazifismus in Deutschland. Frankfurt a/M. : Suhrkamp, 1988. 274 S.
25. Holl K. Pazifismus // Die Friedensbewegung. Hermes Handlexikon / Hrsg. von H. Donat und K. Holl. Düsseldorf : ECON Taschenbuch Verlag, 1983. S. 299–301.
26. Mumford P. S. An Introduction to pacifism. London : Cassell, 1937. 112 p.
27. Riesenberger D. Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1985. 297 S.
28. Röttgers K. Pazifismus // Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 7 / Hrsg. von K. Gründer. Basel : Schwabe, 1989. S. 218–229.
29. Scheler M. Die Idee des Friedens und der Pazifismus. Bern : Francke Verlag, 1974. 67 S.
30. Zur Friedensidee in der Reformationszeit. Texte von Erasmus, Paracelsus, Frank / Hrsg. von S. Wollgast. Berlin : Akademie-Verlag, 1968. 289 S.

The genesis of the idea of pacifism in socio-philosophical thought

A. A. Lisitsyna

lecturer at the Institute of Philosophy and Socio-Political Sciences, Southern Federal University.
Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0002-4361-565X. E-mail: aleksandralisicyna@yandex.ru

Abstract. One of the main issues related to the consideration of the history of pacifist thought is the question of identifying the main stages of its development. The research literature has not developed a unified approach to the periodization of the history of the development of the pacifist idea. The purpose of this study is to consider the main stages of the genesis of pacifist ideas in socio-philosophical thought, which covers the period from Antiquity to the end of the XIX century. The main point of disagreement is actually the question of the time of the emergence of the pacifist idea in philosophy. It seems appropriate, along with the history of pacifism as a phenomenon of the Modern era, to single out the period of the prehistory of this ideological trend, covering Antiquity and the Middle Ages, since during these periods it is still impossible to talk about the existence of pacifism as a clearly expressed, independent idea. At the stage of the prehistory of pacifism, cosmopolitan and anti-war ideas of late Stoicism played an important role, most vividly manifested in Epictetus and Seneca, as well as early Christianity, associated with the desire to follow the teachings of Jesus in practice and the refusal of the first Christians to participate in wars. The stage of early pacifism covers the Renaissance and Modern times, up to the end of the XIX century. The emergence of a new, secular, non-clerical view of man and society in the Renaissance opened the way to a secularized understanding of the nature of wars and their causes, and at the same time rationalistic criticism of war as a social phenomenon. This approach to the consideration of the problem of war and peace has been continued in numerous projects of eternal peace that have appeared in Modern times.

Keywords: pacifism, eternal peace, nonviolence, antimilitarism, peace, war, disarmament, militarism.

References

1. Andreeva I. S. Problema mira v zapadnoevropejskoj filosofii [The problem of peace in Western European philosophy]. M. Mysl (Thought). 1975. 223 p.
2. Aristotle. Politika [Politics] / transl. from ancient Greek by S. A. Zhebeleva // Sochineniya : v 4-h t. T. 4 – Writings: in 4 vols. Vol. 4. M. Mysl (Thought). 1983. Pp. 375–644.

3. Brock P. *Otnoshenie k nenasiliyu v pacifistskikh sektah v srednie veka i rannee novoe vremya* [Attitude to nonviolence in pacifist sects in the Middle Ages and early Modern times] / transl. from Eng. by O. A. Shalimova // *Nenasilie kak mirovozzrenie i obraz zhizni (istoricheskij rakurs)* – Nonviolence as a worldview and way of life (historical perspective) / ed. by T. A. Pavlova. M. IVI RAS. 2000. Pp. 39–59.
4. Ilyuhina R. M. *Rossiiskij pacifizm vchera i segodnya* [Russian pacifism yesterday and today]. M. IVI RAS. 1992. 101 p.
5. Kant I. *K vechnomu miru* [To the eternal world] / transl. from German by A. V. Gulyga // *Sochineniya : v 6 t. T. 6* – Writings : in 6 vols. Vol. 6. M. Mysl (Thought). 1966. Pp. 257–309.
6. Kapto A. S. *Filosofiya mira: istoki, tendencii, perspektivy* [Philosophy of the world: origins, trends, prospects]. M. Politizdat. 1990. 432 p.
7. *Materialisty drevnej Grecii* – The Materialists of ancient Greece / gen. ed. and introductory article of M. A. Dynnik. M. Gospolitizdat. 1955. 239 p.
8. *Mir / Peace: Al'ternativa vojne ot antichnosti do konca Vtoroj mirovoj vojny : antologiya* – Peace: An alternative to war from Antiquity to the end of the Second World War : an anthology / ed. by Ch. Chatfield, R. M. Ilyukhina. M. Nauka (Science). 1993. 349 p.
9. Mitrohin L. N. *Hristianskij pacifizm na Zapade* [Christian pacifism in the West] // *Religiya i kul'tura (filosofskie ocherki)* – Religion and culture (philosophical essays). M. IPh RAS. 2000. Pp. 38–62.
10. Pavlova T. A. *Dzhordzh Foks, rannie kvakery i problem pacifizma* [George Fox, early Quakers and problems of pacifism] // *Pacifizm v istorii. Idei i dvizheniya mira* – Pacifism in history. Ideas and movements of the world / ed. by A. O. Chubaryan. M. IVI RAS. 1998. Pp. 28–48.
11. Penn U. *Opyt o nastoyashchem i budushchem mire v Evrope* [Experience about the present and future world in Europe] / transl. from English by I. S. Andreeva // *Traktaty o vechnom mire* – Treatises on eternal peace. SPb. Aleteya. 2003. Pp. 115–135.
12. Platon. *Gosudarstvo* [State] / transl. from ancient Greek by A. N. Egunov // *Sobranie sochinenij : v 4-h t. T. 3* – Collected works : in 4 vols. Vol. 3. M. Mysl (Thought). 1994. Pp. 79–420.
13. Prokofev A. V. *Ideya spravedливой vojny v zapadnoj etichesko jtradicii (ot antichnosti do serediny XVIII v.)* [The idea of a just war in the Western ethical tradition (from antiquity to the middle of the XVIII century)] // *Eticheskaya mysl'*. Ethical Thought. 2019. Vol. 19. No. 2. Pp. 112–127.
14. Rousseau J.-J. *Ispoved'* [Confessions] / transl. from French by D. A. Gorbova, M. N. Rozanova. M. Eksmo. 2011. 768 p.
15. Tolstoj L. N. *Polnoe sobranie sochinenij : v 90 t. T. 28. Carstvo Bozhie vnutri vas. 1890–1893* [Complete works : in 90 vols. Vol. 28. The Kingdom of God is within you. 1890–1893]. M. Hudozhestvennaya literature (Fiction). 1957. 398 p.
16. Toro G. D. *O grazhdanskom nepovinoventii* [On civil disobedience] / transl. by Z. Alexandrova // *Estetika amerikanskogo romantizma* – Aesthetics of American Romanticism. M. Iskusstvo (Art). 1977. Pp. 335–356.
17. Hayes R. *Etika Novogo Zaveta* [Ethics of the New Testament] / transl. from the English by G. Yastrebova. M. Biblical and Theological Institute of St. Andrew the Apostle. 2005. 688 p.
18. Ukolova V. I. *U istokov pacifizma* [At the origins of pacifism] // *Pacifizm v istorii. Idei i dvizheniya mira* – Pacifism in history. Ideas and movements of the world / ed. by A. O. Chubaryan. M. IVI RAS. 1998. Pp. 9–27.
19. Erazm Rotterdamskij. *Zhaloba mira, otovsyudu izgnannogo i poverzhennogo* – Erasmus of Rotterdam Complaint of the world, expelled and defeated from everywhere / transl. from Latin by V. D. Balashov // *Traktaty o vechnom mire* – Treatises on eternal peace. SPb. Aleteya. 2003. Pp. 29–59.
20. Beyer W. *Pazifismus und Antimilitarismus. Eine Einführung in die Ideengeschichte*. Stuttgart: Schmetterling, 2012. 237 p.
21. Brock P. *Pacifism to 1914 : An overview*. Toronto : Privately print, 1994. 56 p.
22. Brücher G. *Pazifismus als Diskurs*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 312 p.
23. Gerhardt V. *Immanuel Kants Entwurf "Zum ewigen Frieden". Eine Theorie der Politik*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1995. 254 p.
24. Holl K. *Pazifismus in Deutschland*. Frankfurt a / M. : Suhrkamp, 1988. 274 p.
25. Holl K. *Pazifismus* // *Die Friedensbewegung*. Hermes Handlexikon / Hrsg. von H. Donat und K. Holl. Düsseldorf : ECON Taschenbuch Verlag, 1983. Pp. 299–301.
26. Mumford P. S. *An Introduction to pacifism*. London : Cassell, 1937. 112 p.
27. Riesenberger D. *Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland. Von den Anfängen bis 1933*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1985. 297 p.
28. Röttgers K. *Pazifismus* // *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 7 / Hrsg. von K. Gründer. Basel : Schwabe, 1989. Pp. 218–229.
29. Scheler M. *Die Idee des Friedens und der Pazifismus*. Bern : Francke Verlag, 1974. 67 p.
30. *Zur Friedensidee in der Reformationszeit. Texte von Erasmus, Paracelsus, Frank* / Hrsg. von S. Wollgast. Berlin : Akademie-Verlag, 1968. 289 p.

Субъект любви как ее структурный элемент: философский анализ

Е. В. Баранов

преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин,
Российский государственный университет правосудия,
Россия, г. Москва. E-mail: baranov.zhenya@list.ru

Аннотация. Данная статья продолжает исследование автора по теме любви. Концептуальной новизной данного исследования является рассмотрение и понимание любви как высшей формы внутреннего ценностного отношения человека-субъекта к объекту, когда последний является для него безусловной ценностью. Для этого в качестве методологической основы используется субъект-объектный метод. Понятие «отношение» является одним из самых необходимых для понимания тех или иных процессов, предметов, явления для исследования. Но это понятие весьма неоднозначно. Необходимо разделять три значения понятия «отношение»: отношение как связь, отношение как взаимодействие между двумя со-субъектами и отношение как внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту, в процессе которого субъект наполняет объект своим собственным, главным образом ценностным, смыслом, значением, содержанием. В статье предпринимается попытка выделить структуру любви, в которой выделяются такие элементы, как 1) внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту, 2) субъект любви, 3) объект любви. При этом субъект любви рассматривается как важнейший структурный элемент любви, что проявляется в таких аспектах, как субъект любви в качестве носителя любви в форме внутреннего ценностного отношения; субъект любви и проблема перехода понятия «объект» в понятие «объект любви». Также это проявляется в таких аспектах, как субъект любви и проблема самовластия любви над ним; субъект любви и особенность любви как центра его внутреннего мира; субъект любви и особенность направленности его любви на объект в целом; субъект любви и особенности влияния любви на его самосознание; субъект любви и внешние отношения с объектом любви; субъект любви и особенности его познания объекта любви; субъект любви и проблема безусловной ценности объекта любви для него.

Ключевые слова: любовь, внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту, субъект любви, объект любви, внешние отношения субъекта любви с объектом любви.

Обращение к теме любви – это всегда попытка приближения к чему-то самому сокровенному и ценному в жизни человека и общества в целом. Вся история человеческого общества может быть представлена как череда поступков, так или иначе связанных с темой любви. Вся история человеческой мысли может быть представлена как поток представлений о любви. И история человечества, и история человеческой мысли продолжают свое существование, и любовь по-прежнему и на первое, и на второе оказывает колоссальное влияние. Тема любви до сих пор – ключевая тема философии, психологии, искусства и религии.

Несмотря на большое количество работ, посвященных теме любви, мы по-прежнему чувствуем нехватку понимания ее признаков, сущности, а также объяснения различных аспектов ее проявления. С одной стороны, любая попытка дать определение любви сужает, ограничивает наше понимание любви, а с другой стороны, не предпринимая попыток исследовать сущность любви, мы лишаем себя возможности достижения любви.

Что касается методологического подхода к нашему исследованию любви, то здесь следует выделить три составляющих.

Основным методологическим подходом к исследованию любви, применяемым в настоящей статье, является такое свойство любви, как *внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту*. Понятие «внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту» является ключевым для познания любви и может быть использовано как средство для ее понимания. И каждый элемент самого данного понятия отражает необходимые для познания и понимания сущности любви аспекты: *внутреннее* – потому что зарождается, находится и протекает *внутри* субъекта любви, во *внутреннем* ему мире; *субъект любви* – это тот, во внутреннем мире которого зарождается, находится и протекает любовь; *объект любви* – это то, на кого или на что направлена любовь; *ценностное* – потому что объект любви всегда является ценностью для субъекта; *отношение* – потому что любовь включает в себя субъективную эмоци-

онально окрашенную позицию, установку, направленность субъекта на объект. И, получается, любви имманентны, то есть внутренне присущи следующие признаки и свойства: любовь находится всегда во *внутреннем* мире субъекта; любовь – это *отношение*; любовь всегда *ценностна*. Именно через понятие «внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту», которое в нашем случае с методологической точки зрения носит инструментальный характер, используя его в качестве средства, методологического принципа, можно приблизиться к познанию и пониманию сущности любви.

Еще одним методологическим подходом к исследованию любви, применяемым в настоящей статье, является четкая и строгая дифференциация, разграничение трех значений самого понятия «отношение»: 1) отношение как *связь*, единство, соотношение, соотнесение; 2) отношение как *взаимодействие*, главным образом в форме межличностных или общественных отношений, то есть это то, что происходит в реальной, главным образом социальной, действительности между субъектом и объектом, который в этом случае становится со-субъектом, и это можно назвать «*внешние отношения*»; 3) *отношение* как душевно, то есть эмоционально-чувственно, переживаемое субъектом его внутренняя субъективная позиция, установка на тот или иной объект в форме его приятия или неприятия, одобрения или неодобрения; это наделяет субъектом объекта каким-то содержанием, значением, смыслом. Именно в третьем значении понятие «отношение» входит структурным элементом в понятие «внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту», которое и используется в нашем случае в качестве методологического подхода к исследованию любви.

И третьим методологическим подходом к исследованию любви, применяемым в настоящей статье, является установление четкой и устойчивой структуры любви как высшей формы внутреннего ценностного отношения субъекта к объекту. Несмотря на то, что «исключительная сложность любви затрудняет ее изучение» [5, с. 114], тем не менее одним из способов познать и понять любовь является попытка определить ее структуру, ведь «любовь как целостное переживание складывается из разнообразных компонентов» [5, с. 114], а «структура (от лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях, основная характеристика системы, ее инвариантный аспект» [11], это «система отношений в строении какого-нибудь целого» [15, с. 427].

Субъект любви как носитель любви в форме внутреннего ценностного отношения.

Если попытаться обнаружить структуру любви, то в ней можно выделить такие структурные элементы, как 1) субъект любви, 2) объект любви, 3) внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту.

По Э. Фромму, «для большинства проблема любви – это прежде всего проблема того, как *быть любимым*, а не того, как *любить самому*, то есть не проблема способности любить» [19, с. 111]. Также, по Э. Фромму, существует «допущение, что проблема любви есть *проблема объекта*, а не *проблема способности*. Принято думать, что *любить* просто, а найти достойный объект для любви или для того, чтобы быть любимым, – вот это трудно» [19, с. 111].

Наверное, можно сказать, что любовь начинается именно с субъекта любви. Он является ее носителем. Она находится в его внутреннем мире. Любовь рождается внутри субъекта, в его внутреннем мире, а уже потом реализуется, проявляется во вне его, во внешнем ему мире, например, в отношениях с объектом любви. Без субъекта не будет того ценностного отношения к объекту, который мы и называем любовью. При этом нельзя сказать, что субъект любви является ее причиной.

Попытки определения любви, выявления ее признаков, исследования ее сущности так или иначе приводят к тому, что любовь – это внутреннее ценностное отношение *субъекта* к объекту, в любви заложено внутреннее отношение *субъекта* к объекту как к ценности, и это отношение всегда ценностное, и это отношение – это всегда отношение *субъекта*. По Э. Фромму, «любовь может быть направлена на человека, дерево, картину, идею» [18], а носителем этой интенциональности (направленности) является субъект любви; по Э. Левинасу, любовь – это «отношение к Другому» [8, с. 248], а носителем этого отношения является субъект любви. И это отношение всегда ценностно окрашено, и ценностно окрашено оно *для субъекта*: «любовь...», говорит В. Франкл, раскрывает перед нами ценностный образ человека» [17], и раскрывается он именно для субъекта любви; «любовь, – утверждает Д. Гильдебранд, – обостряет наше видение ценностей» [7, с. 49], но это ценностное происходит только во внутреннем мире самого субъекта любви, а не где бы то ни было еще; «кроме чувства, – утвержда-

ет Н. Лосский, – в состав любви входит волевое отношение к положительной ценности» [9, с. 180], и это происходит именно и только во внутреннем мире субъекта любви; именно он и является носителем этого «волевого отношения», входящего в «состав любви».

Любовь характеризуется «направленностью на ценность» (М. Шеллер) [20, с. 369], эта направленность имманентна (внутренне присуща) ей, это в снятом виде в ней содержится; «всякая любовь, – говорит Н. Гартман, – ценностно направленная» [6, с. 483], «любовь к ближнему, – утверждает Н. Гартман, – направлена на общечеловеческую ценность личности» [6, с. 483]. Носителем же этой «направленности на ценность» является субъект любви. Ценностное отношение к объекту, заложенное в любви, рождается и находится во внутреннем мире субъекта любви. И если «наибольшее расширение и углубление сознания ценностей, – говорит Н. Лосский, – возникает благодаря любви к человеку, к живым существам и особенно к Богу» [9, с. 102], то носителем этого «сознания ценностей» является именно субъект любви.

Любовь – это «момент сильной заинтересованности в предмете, – определяет М. Шеллер, – как носители ценности вообще» [20, с. 366], и субъектом этой «заинтересованности в предмете» является субъект любви; «любовь...», – утверждает С. Франк, – есть восприятие ценности конкретного существа» [16, с. 173], и именно субъект осуществляет это «восприятие ценности конкретного существа», в этом смысле «другой, – говорит Л. Фейербах, – он заменяет мне потребность во многих других» [14, с. 191], и «он заменяет мне», именно *мне*, то есть субъекту любви.

Если «любовь, – определяет М. Можейко, – универсалия культуры... фиксирующая... индивидуально-избирательное интимное чувство» [10, с. 578], то в основании этого лежит ценностное отношение субъекта к объекту как к безусловной для него ценности. Любовь является «индивидуально-избирательной» в силу наличия у нее субъекта: именно для субъекта любовь проявляет свою индивидуальную избирательность.

«Жить любя, – заключает Н. Гартман, – значит... быть причастным самому лучшему в человеке» [6, с. 491]: субъект любви делает себя «причастным самому лучшему в человеке», которого любит; «для наших чувств, – утверждает Ю. Рюриков, – любимый человек – сверхценность» [12], а носителем этих чувств является субъект любви.

Субъект любви и проблема перехода понятия «объект» в понятие «объект любви». Без фигуры субъекта любви нет не только носителя самой любви, но и объекта любви. Именно субъект любви, главным образом его любовь, порождает объект любви, то есть объект любви порождается субъектом любви. Именно субъект любви «очерчивает» границы, контуры объекта, который впоследствии становится объектом именно любви. Именно субъект любви определяет то, что потом становится объектом любви. Человек-субъект во внешнем себе мире встречает некий объект, и только после того как он направляет свою любовь на него, тот становится уже не просто *неким объектом*, а именно *объектом любви*. За пределами любви субъекта не существует объекта любви: существует некий объект, который превращается в объект любви только благодаря любви субъекта, направленной на него. Превращение *некоего объекта* в *объект любви* происходит только вследствие направленности любви субъекта на него. И объектом любви данный объект является только *для* данного субъекта. Более того, именно объектом любви данный объект существует только во внутреннем мире субъекта любви, за его пределами же данный объект так и остается просто *неким объектом*. Другими словами, не только превращение некоего объекта в объект любви происходит только лишь вследствие направленности любви субъекта на него, но и превращение некоего объекта в объект любви происходит только лишь во внутреннем мире субъекта любви.

«Любовь, – говорит М. Шеллер, – всегда пробуждает к познанию и волею» [20, с. 352], при этом, по М. Буберу, «Ты безгранично» [4, с. 17]; и субъект может бесконечно познавать объект своей любви, ведь для него «любовь есть непосредственное восприятие абсолютной ценности любимого» (С. Франк) [16, с. 164]. Но все это происходит только в душе самого субъекта любви, для всех остальных данный объект, являясь объектом любви субъекта, не производит такого впечатления. Субъект любви своей любовью к объекту делает его *для себя* «центром мира» и средоточием своих помыслов. За пределами фигуры субъекта любви объект любви не обладает тем эффектом, который он производит на него. Более того, по всей видимости, не столько сам объект производит такой эффект на субъекта, сколько сама любовь производит его на субъекта любви. Вот почему, несмотря на то, что у субъекта любви «любовь всегда пробуждает к познанию и волею» [20, с. 352], тем не менее «любовь, – подчеркивает Стендаль, – подобна лихорадке, она родится и гаснет без малейшего участия воли» [13,

с. 373]: субъект любви не контролирует протекание своей любви, и в этом смысле «любовь, – утверждает Ю. Рюриков, – самовластна и ускользающе летуча, она не подчиняется никаким прямым влияниям на себя» [12]. При этом от воли могут зависеть внешние отношения субъекта с объектом, в которых реализовывается его любовь к нему.

Субъект любви и особенность направленности его любви на объект в целом. Любовь всегда направлена на объект в целом. Субъект любит не отдельные признаки объекта, а объект в целом, а уже отношение к которому экстраполируется (переносится, проецируется) на его отдельные признаки. Более того, возможно и то, что субъект любит объект в целом, но при этом не принимает в нем какие-то его отдельные признаки: «нередко случается, – утверждает Ф. Brentano, – что любящий нечто говорит себе, что предмет его любви ее не заслуживает» [2]. Любовь субъекта к объекту в целом может не совпадать с его отношением к отдельным его признакам. Любовь субъекта к объекту в целом не есть сумма его отношений к отдельным его признакам. Любовь субъекта к объекту – это всегда нечто большее, чем простая совокупность его внутреннего отношения к отдельным качествам, свойствам объекта.

И не только любовь субъекта направлена на объект в целом, видя в нем некое целое, но и самого субъекта делает неким целым, порождая цельность его личности, видимо, потому что «основное слово Я-Ты может быть сказано только всем существом» [4, с. 21].

Субъект любви и особенности влияния любви на его самосознание. Любовь субъекта к объекту как высшая форма его внутреннего ценностного отношения к нему как к безусловной ценности, без которой он, субъект, не мыслит своей жизни и личности, – находится внутри субъекта любви, во внутреннем его мире, там же находится и объект любви. Любовью субъект любви приобретает смысл, значение собственному существованию и преодолевает чувство единственности собственного существования, обретая в лице объекта любви еще один не менее значимый, а даже, как правило, более значимый объект, чем он, субъект, сам. Вот почему лучшее лекарство от одиночества – это любовь.

Субъект любви обладает четко выраженным самосознанием, которое включает в себя и внутреннее чувство существования, и внутреннее чувство собственного существования, и внутреннее чувство единственности собственного существования. Ощущение единственности себя преодолевается любовью, которая порождает для субъекта любви и внутреннее чувство существования объекта любви, и внутреннее чувство ценности существования объекта любви, и внутреннее чувство единственности существования объекта любви. Формулой первого является «я чувствую, что объект любви существует», где внутреннее чувство существования экстраполируется (переносится) субъектом любви на объект любви. Формулой второго является «я чувствую ценность существования объекта любви», где внутреннее чувство собственного существования экстраполируется (переносится) субъектом любви на объект любви и ценность существования объекта любви ставится и чувствуется выше ценности собственного существования. Формулой третьего является «я чувствую единственность существования объекта любви», где внутреннее чувство единственности собственного существования экстраполируется (переносится) субъектом любви на объект любви. Таким образом, благодаря любви внутренний мир субъекта любви наполняется тремя вышеозначенными феноменами. Субъект любви внутренне чувствует бытие объекта любви: «я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; становясь Я, я говорю Ты» [4, с. 21], «нет Я самого по себе, есть только Я основного слова Я-Ты и Я основного слова Я-Оно» [4, с. 16].

Более того, при истинной любви бытие объекта любви является важнейшим для субъекта его качеством, то есть для субъекта в первую очередь важно, чтобы объект любви *был*, то есть обладал бытием, существовал, наличествовал, присутствовал в реальности. Бытие объекта любви для субъекта любви даже более важно, чем собственное бытие. Вот почему и внутреннее чувство бытия объекта любви для субъекта любви не менее важно, чем внутреннее чувство собственного бытия. Внутренне чувствуя единственность собственного существования, субъект любви внутренне чувствует и единственность существования объекта любви, что делает объект любви еще более ценным.

Субъект любви и его внешние отношения с объектом любви. Любовь субъекта к объекту находится в его внутреннем мире, но стремится к реализации во внешних для него отношениях с объектом. И в этом смысле любовь, будучи *внутренним ценностным отношением субъекта к объекту, и внешние отношения любви субъекта с объектом* – это разные вещи. И если любовь лежит во внутреннем мире субъекта любви, то его отношения с объектом любви лежат во внешнем ему мире. Другими словами, субъект любви чувствует любовь к

объекту внутри себя, во внутреннем своем мире, но заботится о нем во внешнем себе мире; субъект любви переживает состояние любви к объекту внутри себя, во внутреннем своем мире, но дарит подарок ему во внешнем себе мире; субъект любви относится к объекту любви как к безусловной ценности, без которой он не мыслит своей жизни, внутри себя, во внутреннем своем мире, но целует объект любви во внешнем себе мире. И внешние отношения субъекта любви с объектом любви не отражают до конца сущность любви, так же как и любое *содержание* чего-либо никогда полностью не отражается в своей *форме, причина* чего-либо до конца не совпадает со своим *следствием, цель* никогда не сводится только к своему *средству*. Вот почему и любовь субъекта к объекту не может сводиться только ко внешним его отношениям с ним: любовь субъекта к объекту не сводится к заботе, дарению подарков, поцелуям и так далее. Любовь – это не совокупность внешних отношений субъекта любви с объектом любви. Любовь – это не простая сумма внешних материальных действий субъекта любви с объектом любви.

Более того, *модели* поведения субъекта любви в его внешних отношениях с объектом любви, например, проявление заботы, внимания, сострадания, самопожертвования, могут совпадать по форме с подобными внешними отношениями между людьми, не имеющими друг к другу внутреннего отношения любви. Так же, как и любовь не всегда сопровождается этими моделями поведения у любящего человека. Более того, внешние отношения субъекта любви с объектом любви могут прерываться, даже прекращаться, но любовь как внутреннее отношение субъекта к объекту при этом продолжается. Любовь как внутреннее отношение субъекта к объекту не прекращается от отсутствия внешних отношений между ними: мать, долго не видевшая своих детей, не перестает их любить; человек, долго отсутствовавший на Родине, не перестает ее любить; если любящий ни разу не дарил своей возлюбленной цветы, это не означает, что он ее не любит, возможно, все это время он копил средства на дорогое кольцо для нее; верующий, по сути никогда не вступавший во внешние отношения с Богом, может сильно и глубоко любить Его при этом.

Несмотря на то, что объект любви становится субъектом внешних отношений с субъектом любви, тем не менее субъект любви для объекта любви может не стать объектом любви, это происходит в случае, когда речь идет об односторонней любви, то есть любви без взаимности.

В любви именно как внутреннем отношении к объекту представлен весь человек-субъект в целом и именно таким, какой он есть на самом деле. Во внешних же отношениях с объектом любви вся личность субъекта любви участвует не всегда, как и весь его внутренний мир в целом. Во внешних отношениях человек обычно выполняет определенные роли в социуме, порой нагромождающие и даже оттеняющие отношения любви между человеком-субъектом и объектом любви. Например, роли мужа или отца, жены или матери несут в себе разные, в том числе бытовые, функции и выходят за пределы отношений любви между членами семьи. Вот почему любовь, например, возможна и без заключения брака, а брак может быть и без любви.

Во внутреннем мире субъекта любви нет посредников между субъектом любви и объектом любви, а также не существует средств на пути к объекту любви, тем более что любое опосредование – это в определенной степени всегда искажение, утрата истинного смысла, точного значения. Вот почему внешние отношения никогда не передают до конца всей внутренней сущности любви. Но субъект вступает во внешние отношения с объектом, чтобы реализовать свое внутреннее отношение любви к нему. В этом смысле любовь как бы просится наружу, требует единения с объектом. И если во внутреннем мире субъект любви никогда и не расстается с объектом любви, то во внешнем себе мире, наоборот, он всегда разделен с объектом своей любви, с которым физически невозможно до конца соединиться: «в совершенном отношении мое Ты объемлет мою самость, не будучи тождественно моей самости» [4, с. 72]. Единство субъекта любви с объектом любви, достигаемое в любви, не приводит к их тождеству: «основное слово разъединяется на Я и Ты» [4, с. 28]. Единство не означает совпадения. Внутреннее единство субъекта с объектом не преодолевает их внешнего различия: «каждое действительное отношение в мире покоится на индивидуации; она – его благо, ибо только через нее дано познать друг друга несхожим существам, и она же – его граница, ибо индивидуация исключает совершенное познание мной другого и другим – меня» [3, с. 72]. То, что возможно во внутреннем мире субъекта любви, не всегда возможно во внешнем ему мире. Такое вечное несовпадение внутреннего и внешнего всегда будет придавать фигуре человека некий трагизм. В любви же несовпадение внутреннего и внешнего имеет особую остроту,

ведь любовь всегда связана с предельными, абсолютными, самыми главными ценностями человека. Это противоречивое морально-психологическое состояние человека-субъекта в форме ежесекундного наличия объекта любви внутри себя, но принципиальная невозможность полного соединения с ним во вне себя придает еще большую ценность объекта любви для субъекта.

Субъект любви и проблема безусловной ценности объекта любви для него. При любви у субъекта к объекту возникает отношение к нему как к безусловной ценности, то есть как к ценности безотносительно чего-либо: каких-то причин, условий, факторов и так далее, не зависимо от кого- или чего-либо: «отношение любящего к любимому... отношение немотивированной оценки к предмету («каков бы он ни был, я его люблю»)» [1, с. 80]. Получается, что любовь – это отношение к объекту как к ценности, не имеющей *причины* этой ценности; *безусловность* ценности объекта любви для субъекта любви – это *беспричинность* ценности объекта любви для субъекта любви: «пока надо мною простирается небо Ты, ветры причинности смиряются у ног моих» [4, с. 20]. Но такое отношение не может возникнуть просто так, сразу, оно возникает в силу чего-то, то есть каких-то *причин*. Зарождение, формирование и развитие отношения любви требует времени, определенного состояния и качеств личности человека-субъекта. Это *процесс*, процесс обусловленный, каузальный. Он растянут во времени. Он разбит на стадии. Каждая из этих стадий имеет свои особенности. Прежде чем то или иное отношение субъекта к объекту становится именно отношением любви, оно проходит ряд этапов, стадий, фаз.

Сначала человек-субъект встречает объект во внешнем себе мире. «В Начале есть отношение» [4, с. 25], то есть встреча некоего субъекта и некоего объекта. Человек-субъект выделяет некий объект из остальной реальности. В этом проявляется индивидуальная избирательность любого ценностного отношения человека к каким-либо объектам. И для этого у субъекта могут быть разные *причины*: необходимость (например, это коллега по работе, учебе и так далее), интерес (он красив, обаятелен, ярок и так далее). Между ними возникают внешние отношения, например межличностные. Внешние – потому что они находятся за пределами внутреннего мира субъекта. Далее в процессе этого у субъекта формируется внутреннее ценностное отношение к этому объекту: принятие или непринятие, симпатия или антипатия, уважение или неуважение, доброжелательность или отторжение, где каждому из этих отношений имманентна, то есть внутренне присуща, оценка объекта. И для подобного внутреннего отношения субъекта к объекту тоже есть *причины*: причины относиться к объекту как к красивому, причины относиться к объекту как к моральному, причины относиться к объекту как к другу, причины относиться к объекту уважительно, причины относиться к объекту как к добруму, причины относиться к объекту с симпатией. Оценка обусловлена. Оценка всегда относительно чего-либо. У каждого человека могут быть разные причины, почему к тому или иному объекту он так относится, – здесь важно именно то, что для такого рода внутреннего отношения к объекту у человека-субъекта есть именно *причины*. Оценка – это отношение обусловленное, каузальное. Далее под воздействием каких-то причин (факторов, условий, обстоятельств) внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту становится уже отношением к нему именно как к *ценности*, потому что понятия «ценностное отношение» и «отношение как к ценности» – это не одно и то же, например, негативное, отрицательное отношение к объекту – это тоже ценностное отношение, но такое, при котором объект не является ценностью для субъекта, поэтому такое ценностное отношение не является отношением к объекту как к ценности. В этом смысле любое отношение к объекту как к ценности – это ценностное отношение, но не каждое ценностное отношение – это обязательно отношение к объекту как к ценности. Далее под воздействием каких-то причин (факторов, условий, обстоятельств) у субъекта возникает отношение к объекту, как к *самому себе*. И причинами этого для субъекта могут быть самые разные: благодарность объекту, сильное страстное влечение к нему, привязанность, соответствие объекта идеалам субъекта. Эти же или какие-то иные причины могут сделать объект еще более ценным для субъекта, и тогда возникает отношение субъекта к объекту как к *большей ценности, чем он*, субъект, сам. Эти же или какие-то иные причины могут сделать объект и еще более ценным для субъекта, и тогда уже возникает внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту как к *безусловной* ценности, то есть объект становится ценным для субъекта уже безотносительно чего-либо, то есть не зависимо от чего бы то и кого бы то ни было. На этом этапе объект становится *самоценным* для субъекта. Эта высшая стадия внутреннего ценностного отношения субъекта к объекту и есть *любовь*. Любовь – это

когда объект для субъекта является ценностью уже независимо от каких-либо причин (факторов, условий, обстоятельств).

На каждой стадии, этапе, фазе зарождения, формирования и развития внутреннего ценностного отношения субъекта к объекту чем больше (по количеству, форме) причин или чем основательнее (по качеству, содержанию) причина, вызывающие и усиливающие ценностное отношение субъекта к объекту, тем большей ценностью объект обладает для субъекта. И когда внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту уже не зависит от каких-либо причин, это и означает, что он его любит. Объект любви становится для субъекта любви самоценным, то есть ценным сам по себе безотносительно чего- или кого-либо. Самоценность объекта любви для субъекта любви заключается в независимости ценностного отношения субъекта к объекту, то есть выходит за пределы причинно-следственных связей. И достигается это проявлением и действием *диалектического закона перехода количественных изменений в новое качество*, по которому количество причин ценить объект субъектом переходит в состояние-качество *бесценности* объекта: чем больше причин у субъекта ценить объект, тем более *беспричинным* становится ценность объекта для субъекта и тем *безусловнее* является ценность объекта для субъекта. Чем больше причин ценить объект, тем меньше ценностное отношение субъекта зависит от каждой из них в отдельности. Чем больше ножек у стола, тем меньше он опирается на каждую из них в отдельности и тем меньше зависит от каждой из них в отдельности. Чем больше причин у субъекта любить объект, тем меньше каждая из них влияет на него в отдельности и тем меньше он зависит от каждой из них в отдельности. Чем больше причин у субъекта любить объект, тем меньше ценность объекта для субъекта зависит от каждой из них в отдельности. И в своей высшей форме – любви – внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту делает любовь и ценность объекта для субъекта *беспричинными, безусловными*.

Действие диалектического закона перехода количественных изменений в новое качество применительно к любви приводит к тому, что, когда увеличивается количество причин для любви, она перерастает в *беспричинную, безусловную*, а объект становится *бесценным, безусловно* ценным. Ценностное отношение субъекта к объекту, не достигающее состояния самоценности объекта для субъекта, еще нельзя назвать любовью. Вот почему благодарность, уважение, сострадание и им подобное могут быть следствием любви, но не ее синонимом: любовь субъекта к объекту может в качестве своих следствий порождать его благодарность, уважение, сострадание к нему, но любовь не сводится к благодарности, уважению, состраданию субъекта к объекту.

Любовь в этом смысле сравнима с рекой, а именно: чем больше ручьев наполняет ее воды, тем меньше ее поток зависит от каждого из них в отдельности. Река наполняется водами ее ручьев, но когда количество ручьев образует единое целое реки, то в виде реки этот поток уже не управляется этими ручьями. Так же и любовь: сначала возникая по какой-то причине внутреннее ценностное отношение субъекта к объекту, превращаясь в *состояние любви* человека-субъекта, уже не зависит от причин, первоначально вызвавших его ценностное отношение к нему. Более того, любовь как внутреннее состояние человека-субъекта сама влияет и определяет его личность.

Таким образом, подводя итог сказанному, можно сделать следующие выводы: субъект любви – это необходимый, но не единственный структурный элемент любви, и не столько субъект любви управляет ею, сколько сама любовь изнутри его управляет им самим.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 424 с.
2. Брентано Ф. О происхождении нравственного сознания // Избранные работы. М. : Дом интеллектуальной книги : Русское феноменологическое общество, 1996. 176 с.
3. Бубер М. Диалог // Два образа веры. М. : Республика, 1995. 464 с.
4. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. М. : Республика, 1995. 464 с.
5. Василев К. Любовь. М. : Прогресс, 1982. 384 с.
6. Гартман Н. Этика. СПб. : Владимир Даль, 2002. 707 с.
7. Гильдебранд Д. Метафизика любви. СПб. : Адетейя : Ступени, 1999. 630 с.
8. Левинас Э. Тотальность и Бесконечное // Избранное. Тотальность и Бесконечное. М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. 416 с.
9. Лосский Н. О. Условия абсолютного добра: Основы этики // Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа. М. : Политиздат, 1991. 368 с.

10. Можейко М. А. Любовь // История философии : энциклопедия. Мн. : Интерпрессервис : Книжный Дом, 2002. 1376 с.
11. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд. Изд. 2-е, испр. и допол. М. : Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHd078391e9cc1c83074c0d0> (дата обращения: 22.11.2021).
12. Рюриков Ю. Б. Мед и яд любви. (Семья и любовь на сломе времен – I). М. : Молодая гвардия, 1990. 448 с. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/rurikov_med/ (дата обращения: 10.12.2018).
13. Стендаль. О любви : собр. соч. : в 15 т. Т. 4. М. : Правда, 1959. 606 с.
14. Фейербах Л. Сущность христианства // Избранные философские произведения : в 2-х т. Т. 2. М. : Госполитиздат, 1955. 943 с.
15. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. Изд. 22-е, новое, переработ., под ред. Г. Шишкофа. М. : Республика, 2003. 575 с.
16. Франк С. Л. С нами Бог // Трактаты о любви / Рос. АН, Ин-т философии, Центр этич. исслед.; [сост. О. П. Зубец]. М. : ИФРАН, 1994. 186, [1] с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с. URL: http://www.krotov.info/library/f/frankl/sm_liub.html (дата обращения: 10.12.2018).
18. Фромм Э. Иметь или быть? Киев : Ника-Центр : Вист-С, 1998. 400 с. URL: http://lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe2.txt_with-big-pictures.html#toc125 (дата обращения: 22.11.2021).
19. Фромм Э. Искусство любить // Душа человека. М. : Республика, 1992. 430 с.
20. Шелер М. Ordo amoris // Избранные произведения. М. : Гнозис, 1994. 490 с.

The subject of love as its structural element: philosophical analysis

E. V. Baranov

lecturer of the Department of General Education Disciplines, Russian State University of Justice.
Russia, Moscow. E-mail: baranov.zhenya@list.ru

Abstract. This article continues the author's research on the topic of love. The conceptual novelty of this study is the consideration and understanding of love as the highest form of the internal value relationship of a person-subject to an object, when the latter is an unconditional value for him. To do this, the subject-object method is used as a methodological basis. The concept of "relation" is one of the most necessary for understanding certain processes, objects, phenomena for research. But this concept is very ambiguous. It is necessary to separate three meanings of the concept of "relation": relation as a connection, relation as an interaction between two co-subjects and relation as an internal value relation of the subject to the object, in the process of which the subject fills the object with its own, mainly value, meaning, meaning, content. The article attempts to highlight the structure of love, in which such elements as 1) the internal value relation of the subject to the object, 2) the subject of love, 3) the object of love are highlighted. At the same time, the subject of love is considered as the most important structural element of love, which is manifested in such aspects as the subject of love as a carrier of love in the form of an internal value relationship; the subject of love and the problem of the transition of the concept of "object" into the concept of "object of love". It also manifests itself in such aspects as the subject of love and the problem of the autocracy of love over him; the subject of love and the peculiarity of love as the center of his inner world; the subject of love and the peculiarity of the orientation of his love on the object as a whole; the subject of love and the peculiarities of the influence of love on his self-consciousness; the subject of love and external relations with the object of love; the subject of love and the peculiarities of his knowledge of the object of love; the subject of love and the problem of the unconditional value of the object of love for him.

Keywords: love, the internal value relation of the subject to the object, the subject of love, the object of love, the external relationship of the subject of love with the object of love.

References

1. Bahtin M. M. Avtor i geroj v esteticheskoj deyatel'nosti [Author and hero in aesthetic activity] // *Estetika slovesnogo tvorchestva* – Aesthetics of verbal creativity. M. Iskusstvo (Art). 1979. 424 p.
2. Brentano F. O proiskhozhdenii npravstvennogo soznaniya [On the origin of moral consciousness] // *Izbranye raboty* – Selected works. M. House of intellectual books, Russian Phenomenological Society. 1996. 176 p.
3. Buber M. Dialog [Dialog] // Two images of faith. M. Respublika (Republic). 1995. 464 p.
4. Buber M. [Me and You] // *Dva obraza very* – Two images of faith. M. Respublika (Republic). 1995. 464 p.
5. Vasilev K. Lyubov [Love]. M. Progress. 1982. 384 p.
6. Hartman N. Etika [Ethics]. SPb. Vladimir Dal. 2002. 707 p.
7. Hildebrand D. Metafizika lyubvi [Metaphysics of love]. SPb. Alethea. Creative association Stupeni (Steps). 1999. 630 p.

8. Levinas E. *Total'nost' i Beskonechnoe* [Totality and the Infinite] // *Izbrannoe. Total'nost' i Beskonechnoe – Favorites. Totality and the Infinite*. M. ; SPb. University Book. 2000. 416 p.
9. Losskij N. O. *Usloviya absolutnogo dobra: Osnovy etiki* [Conditions of absolute goodness: Fundamentals of ethics] // *Usloviya absolutnogo dobra: Osnovy etiki; Karakter russkogo naroda – Conditions of absolute goodness: Fundamentals of ethics; Karakter of the Russian people*. M. Politizdat. 1991. 368 p.
10. Mozheyko M. A. *Lyubov* [Love] // *Istoriya filosofii : enciklopediya – History of Philosophy : encyclopedia*. Mn. Interpresservice; Knizhniy Dom (Book House). 2002. 1376 p.
11. *Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4-h t.* – New Philosophical Encyclopedia : in 4 vols. / Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences; National Socio-Scientific Foundation. 2nd edition, corr. and add. M. Mysl (Thought). 2010. Available at: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASHd078391e9cc1c83074c0d0> (date accessed: 22.11.2021).
12. Ryurikov Yu. B. *Med i yad lyubvi. (Sem'ya i lyubov' naslome vremen – I* [Honey and the poison of love. (Family and love at the break of time – I)]. M. Molodaya gvardiya (Young guard). 1990. 448 p. Available at: http://sbiblio.com/biblio/archive/rurikov_med/ (date accessed: 10.12.2018).
13. Stendhal. *O lyubvi : sobr. soch. : v 15 t. T. 4* [About love : collected works : in 15 vols. Vol. 4]. M. Pravda (Truth). 1959. 606 p.
14. Feuerbach L. *Sushchnost' hristianstva* [The essence of Christianity] // *Izbrannye filosofskie proizvedeniya : v 2-h t. T. 2* – Selected philosophical works : in 2 vols. Vol. 2. M. Gospolitizdat. 1955. 943 p.
15. *Filosofskij slovar': Osnovan G. Shmidtom* – Philosophical dictionary: Founded by G. Schmidt. Ed. 22nd, new, revised, ed. by G. Shishkoff. M. Respublika (Republic). 2003. 575 p.
16. Frank S. L. *S nami Bog* [God is with us] // *Traktaty o lyubvi – Treatises on love / Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy, Center of Ethics research; [comp. O. P. Zubets]*. M. IPh RAN. 1994. 186, [1] p.
17. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla* [Man in search of meaning]. M. Progress. 1990. 368 p. Available at: http://www.krotov.info/library/f/frankl/sm_liub.html (date accessed: 10.12.2018).
18. Fromm E. *Imet' ili byt'?* [To have or to be?] Kiev : Nika-Center, Vist-S. 1998. 400 p. Available at: http://lib.ru/PSIHO/FROMM/haveorbe2.txt_with-big-pictures.html#toc125 (date accessed: 22.11.2021).
19. Fromm E. *Iskusstvo lyubit'* [The art of loving] // *Dusha cheloveka – The soul of man*. M. Respublika (Republic). 1992. 430 p.
20. Scheler M. *Ordo amoris* [Ordo amoris] // *Izbrannye proizvedeniya – Selected works*. M. Gnosis. 1994. 490 p.

Методы визуализации информации как средство формирования метапредметных результатов при обучении математике в основной школе

Е. О. Новикова¹, И. Н. Власова²

¹аспирант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.
Россия, г. Пермь. E-mail: ElenaOlegovna88@mail.ru

²кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики и методики обучения
математике, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет.
Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0002-3998-2561. E-mail: vlasova@pspu.ru

Аннотация. Встречаясь ежедневно с большими потоками информации, современный человек должен уметь ее структурировать, обобщать, преобразовывать с применением знаково-символьных средств, переводить информацию из текстовой в символическую и выполнять обратное действие. Методы визуализации информации являются эффективным средством целенаправленного формирования метапредметных умений по работе с информацией на уроках математики в основной школе.

В работе рассмотрены различные приемы визуализации информации: радиальная диаграмма, интеллект карта, цепочный и древовидный способ представления информации, указана их характеристика и определена роль в формировании универсальных учебных действий, а так же рассмотрены основные области их применения в образовательном процессе.

В статье представлены примеры заданий на использование указанных приемов визуализации информации на уроках математики. Описан ход эксперимента, благодаря которому измерялся уровень сформированности умений по работе с информацией. В результате исследования полученные данные показали необходимость дальнейшего применения приемов визуализации информации при обучении математике.

Результаты экспериментальной работы, опыт преподавания математики в школе позволяют сделать вывод о влиянии систематического использования в образовательном процессе приемов визуализации информации на формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий, входящих в состав метапредметных результатов. Тем самым применение данных приемов на уроках математики можно рассматривать как эффективный метод формирования метапредметных результатов – результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования согласно Федеральным государственным образовательным стандартам.

Ключевые слова: методы визуализации, радиальная диаграмма, интеллект-карта, древовидная диаграмма, цепочный и табличный принципы, метапредметные результаты, обучение математике.

Введение. В настоящее время благодаря возможностям поисковых систем получить нужную информацию становится относительно легко, но это техническое достижение требует от обучающихся новых умений, связанных с анализом и выбором источников, определением достоверности информации и представлением отобранных сведений для показа или использования в дальнейшем обучении. Учителя разных предметов отмечают, что у многих школьников знания по учебным дисциплинам зачастую носят фрагментарный характер, и связано это, прежде всего, с недостаточным уровнем сформированности умений работать с информацией. Участие российских школьников в международных исследованиях по читательской и математической грамотности показало, что примерно у 45 % обучающихся возникают трудности с поиском информации, заданной в тексте в явном виде. А при больших объемах информации ее необходимо еще систематизировать, структурировать и также уметь наглядно представлять. Только в этом случае можно говорить о трансформации информации в знания. Учителя, формируя умения по работе с информацией, стали чаще использовать таб-

лицы и схемы для систематизации информации при изучении школьных тем. На научно-практических конференциях и методических семинарах обсуждаются вопросы о других способах и средствах визуализации информации, которые можно использовать на разных этапах обучения, когда обучающиеся принимают непосредственное участие в их создании.

Ученые, психологи и специалисты по тайм-менеджменту выделяют разные методы визуализации информации: диаграмма Лотоса, диаграмма Исикавы, кластер, интеллект-карта и др. [1; 3; 4]. Эти способы отличаются принципом расположений линий и объектов, цветом, формами.

Британский психолог Томи Бьюзен [5] в своих исследованиях пишет: чтобы максимально задействовать возможности человеческого мозга, необходимо информацию представлять через образы и ассоциации. В связи с этим в 1960-х гг. для визуализации информации он предложил использовать метод интеллект-карт [6].

Анализируя работы ученых, преподавателей, учителей, мы выяснили основные области применения интеллект-карт: филология, социология. Учителя иностранного языка Ю. И. Литвинова, И. Ю. Лыскова [13], И. С. Гаевая, Т. В. Завиша [8] описывают особенности использования интеллект-карт на уроках с учетом специфики преподавания иностранных языков; учитель математики Т. В. Кузьмина в своей статье говорит о преимуществах их использования на уроках математики как средстве подготовки к успешной сдаче ЕГЭ, но при этом не уточняется методика использования данного приема на уроках [12]. Педагог К. В. Морев также отмечает положительные стороны использования интеллект-карт на уроке и рекомендует начинать их применять с 8 класса [18]. Е. В. Карманова раскрывает особенности использования интеллект-карт в учебном процессе и приводит обзор онлайн-сервисов для их построения: Mapul, Mindomo, Mind42, Wisemapping, Glinkr и др. [11]. Роль интеллект-карты в образовательном процессе и методические рекомендации описаны в работах педагогов Е. И. Майера [14], Е. Н. Дроновой [9], О. А. Сурковой [20]. Использование интеллект-карт в качестве средства развития когнитивных способностей на уроках математики рассматривают Л. В. Воронина, Т. В. Истомина [7]. М. Ю. Мамонтова описывает ее как средство оценивания знаний обучающихся [16], создания и реализации модульных программ обучения [17], электронной рабочей тетради по учебной дисциплине [15]. Учитель А. Л. Новиков в своей статье представляет интеллект-карту как способ графического отображения информации [19]. Ф. А. Бабашев рассматривает работу с интеллект-картой как технологию подготовки будущих учителей [2]. Н. Ю. Зиборева интеллект-карту рассматривает как метод развития и активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов [10]. Однако, несмотря на наличие прикладных исследований и описанного опыта учителей, посвященных вопросам применения интеллект-карт в образовательном процессе, в рассматриваемых работах не раскрыто влияние использования приема визуализации информации – интеллект-карты на развитие универсальных компетенций, к которым относятся метапредметные действия обучающихся общего образования. Также не представлены рекомендации, как можно использовать данный прием в образовательном процессе на уроках математики, чтобы обучающиеся при продолжении образования могли самостоятельно применять его как в учебной, так и в другой деятельности.

Целью исследования является теоретическое обоснование применения приемов визуализации при работе с информацией как средства достижения метапредметных результатов при обучении математике в основной школе. Гипотеза исследования заключается в том, что если в процессе обучения математике целенаправленно использовать комплекс приемов визуализации информации, то наряду с формированием математических знаний и умений происходит формирование метапредметных умений школьников.

Методы. В исследовании приняли участие обучающиеся основной школы МАОУ «Гимназия 31» города Перми. Средний возраст участников исследования составил 13–14 лет. Исследование проводилось в период с 2018 по 2021 год. В опытной работе было задействовано 63 школьника экспериментальных седьмых и восьмых классов и 65 – из контрольных. Методики исследования: встроенное наблюдение за деятельностью обучающихся. На начальном этапе исследования школьникам пятых-шестых классов предлагалась работа с радиальной диаграммой под руководством педагога, на котором задается готовая структура диаграммы, центральная тема и некоторые звенья. Затем работа с приемами визуализации усложняется тем, что учащиеся самостоятельно заполняют звенья в диаграммах, дополняют ее структуру,

добавляют картинки-ассоциации и цвет. На заключительном этапе формирования умений по работе с информацией обучающиеся самостоятельно выбирают приемы визуализации, определяя их структуру и информацию для заполнения звеньев. В седьмом классе была проведена диагностика формирования метапредметных результатов при обучении математике, которая показала эффективность используемых приемов визуализации в развитии умений по обработке и преобразованию информации.

В ходе исследования для развития метапредметных умений при обучении математике были использованы следующие приемы визуализации информации: радиальный метод; дровидный; цепочный; табличный; интеллект-карта.

Анализ исследований по применению приемов визуализации, особенности содержания школьного курса математики, а также учет когнитивных стилей в процессе обучения (теоретичность, эмоциональность, действенность) показывают, что применение этих приемов целесообразно начинать с 5 класса, при этом соблюдая принцип обучения – систематичности и последовательности, когда происходит постепенное усложнение структуры представления информации: от простой радиальной диаграммы к цветной разветвленной интеллект-карте.

Результаты. Рассмотрим применение каждого приема при изучении математики и их влияние на формирование метапредметных результатов.

Особенность радиального принципа, с точки зрения Гарри Адлера, состоит в том, что при составлении радиальной диаграммы определяется центральная тема, которую располагают в середине листа, далее с помощью лучей распределяют информацию, раскрывающую разные аспекты или стороны центральной темы, которую размещают по периферии листа. Данный способ организации данных способствует, в первую очередь, развитию умений выбирать, анализировать и ранжировать информацию, а дальнейшая работа с этой схемой по обсуждению распределения информации способствует также формированию умений по систематизации и интерпретации информации. В ходе исследования учащимся шестого класса было предложено создать радиальную диаграмму по определенной теме. На уроке систематизации знаний о числах обучающимся был предложен материал, приготовленный учителем, который включал структуру диаграммы с центральной темой «Числа» и математические термины – дроби, натуральные, положительные, отрицательные, ноль, обыкновенные, десятичные, целые (табл. 1).

Таблица 1



Учащимся необходимо было распределить понятия в пустые ячейки диаграммы и пояснить свое решение. Работа выполнялась в паре, с последующим представлением результатов. В ходе общего обсуждения определялось верное расположение объектов на диаграмме, при возникновении затруднений при распределении понятий учитель мог задавать наводящие вопросы. В итоге была получена радиальная диаграмма по числам за курс математики шестого класса (рис. 1).

Дальнейшая работа по диаграмме может строиться по-разному в зависимости от целей данного занятия: можно предложить обучающимся привести по два-три примера для каждого звена диаграммы; либо составить предложения (сообщение, вопрос и т. п.), включающие два-три понятия из диаграммы.

Можно также продолжить работу по расширению этой диаграммы, предложив ответить на вопрос «Что вы умеете делать с каждым видом чисел?».

После того, как дети вспомнили и перечислили все арифметические действия и сравнение, они делятся на группы по 4–5 человек и продолжают расширять диаграмму по заданной теме.

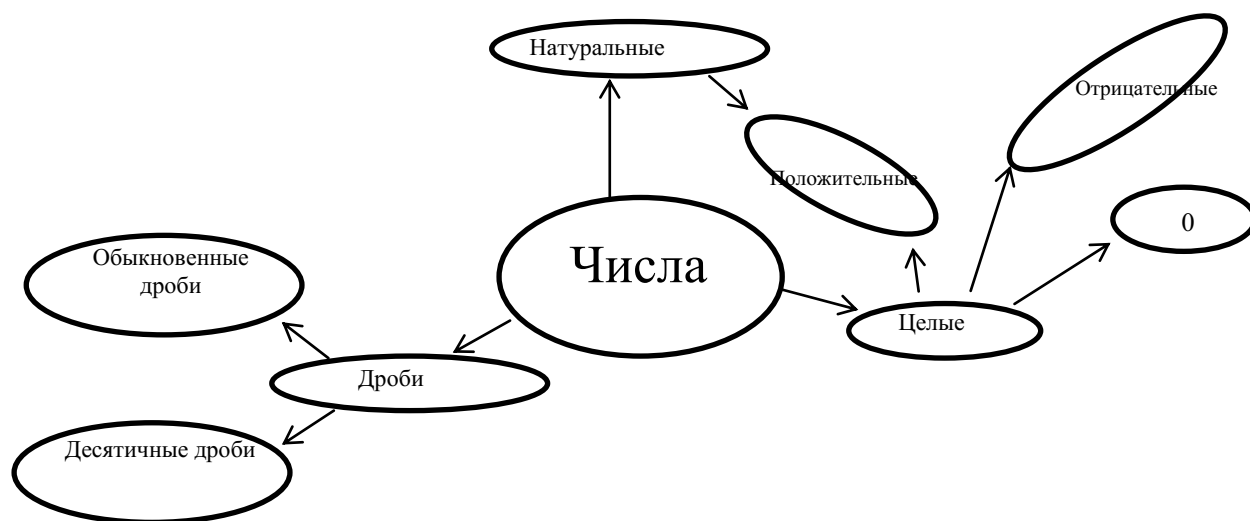


Рис. 1. Итоговая радиальная диаграмма «Число»

Таким образом, на начальном этапе формирования умений по структурированию информации важно организовывать совместное обсуждение, в том числе с педагогом, а также использовать полученную диаграмму при выполнении учебных заданий по теме «Числа».

По-другому располагается информация при древовидном принципе визуализации, где также выделяется тема, от которой строятся линии в виде ветвей, раскрывающих равноправные варианты развития темы. Данный вариант представления информации похож на блок-схему, поэтому в большей степени устанавливает причинно-следственные связи. Например, при изучении квадратных уравнений в ходе нашего исследования обучающиеся восьмого класса составляли древовидную диаграмму, которая отражала зависимость количества корней уравнения от знака дискриминанта.

При работе с понятиями или алгоритмами, при установлении родо-видовых отношений или причинно-следственных связей можно использовать другой прием визуализации информации – цепочки. При таком способе представления строго соблюдается линейное расположение рассматриваемых объектов. Так, на уроках геометрии при изучении четырехугольников обучающимся предлагается схема в виде цепочки, как показано на рисунке 2. Ее необходимо заполнить, а потом ответить на ряд вопросов. Можно ли поменять местами третье звено с четвертым? Можно ли в эту цепочку включить понятие «ромб», «трапеция»? Представляя результат, школьники должны объяснить свой ответ. Такое задание можно использовать как на уроке изучения нового материала, например, при введении понятия «параллелограмм», так и на уроке систематизации знаний по теме «Четырехугольники».



Рис. 2. Раздаточный материал по теме «Четырехугольники»

Этот прием представления также можно использовать на этапе изучения нового материала по теме «Ромб» для создания проблемной ситуации. Восьмиклассникам можно предложить заменить в этой знакомой последовательности одно из понятий на «ромб». Возникает затруднение, которое приведет к формулированию цели урока и планированию деятельности: узнать, что это за четырехугольник, его свойства и в каком отношении находится понятие «ромб» с известными четырехугольниками.

В школьной практике педагоги часто используют представление информации в виде таблицы, состоящей из столбцов и строк, а на пересечении располагаются данные, которые объединяют свойства объектов строк и столбцов. Так, например, в ходе исследования учащимся восьмого класса после изучения темы «Квадратные уравнения» была предложена таблица, в которой указаны только названия столбцов и строк. Пример выполнения задания представлен в таблице 2. Использование данного приема не только актуализирует ранее изученные сведения об уравнениях (начало изучения – 6 класс), но и способствует формированию умений проводить систематизацию информации, записывать ее с применением знаково-символических средств, что в свою очередь направлено на продуктивное обучение.

Таблица 2

Количество решений уравнений

Количество решений уравнение	1 решение	2 решения	Нет решений	Бесконечное множество решений
$ax = b$	$\begin{cases} a \neq 0; \\ b - \text{любое число.} \end{cases}$ $x = \frac{b}{a}$	-	$\begin{cases} a = 0; \\ b - \text{любое число.} \end{cases}$ Нет корней	$\begin{cases} a = 0; \\ b = 0. \end{cases}$ Бесконечно много корней
$ax^2 + bx + c = 0$	$\begin{cases} a \neq 0; \\ D = 0. \end{cases} \quad x = \frac{-b}{2a}$	$\begin{cases} a \neq 0; \\ D > 0. \end{cases}$ $x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{D}}{2a}$	$\begin{cases} a \neq 0; \\ D < 0. \end{cases}$ Нет корней	-

Одним из комбинированных приемов визуализации информации является интеллект-карта или карта мыслей – это способ фиксации процесса мышления, наиболее похожий на то, как рождаются и развиваются мысли в нашем мозгу. В литературе используются синонимичные термины: диаграмма связей, ментальная карта, ассоциативная карта.

Психологи отмечают, что если в процессе обучения задействовать оба полушария головного мозга, то развитие когнитивных навыков обучающихся будет более эффективным. Учитывая это, Тони Бьюзен использует сочетание древовидного и радиального принципа представления информации и предлагает использовать это при создании интеллект-карты. В своей книге они рассматривают особенности построения интеллект-карт и правила их составления [3].

Рассмотрим методику составления интеллект-карты при обучении математике в основной школе. Для ее построения необходимо определить центральную тему, которая будет представляться с помощью этой карты.

В центре листа, расположенного горизонтально, пишется центральная тема, для которой обучающиеся подбирают ассоциацию-картинку и фиксируют ее рядом с темой. На следующем этапе работают с пространством на листе. От центральной темы отходят ветви к периферии, их количество зависит от того, сколько главных тем выделится во время размышления над центральной темой. На этих ветвях отражается какой-либо ключевой аспект центральной темы, выраженный в виде слова или словосочетания, к которым подбирается ассоциативная картинка. Затем линии начинают «ветвиться» и возникают ветви второго и третьего порядка. На них отражается информация, более полно раскрывающая и углубляющая тему, обозначенную на предыдущем уровне, на них также приводятся примеры или частные случаи, которые сопровождаются ассоциативной картинкой, символьной записью. Мож-

но сказать, что информация на ветвях располагается по принципу иерархии. Линии первого второго, третьего и т. д. порядка ветвятся не случайно, они отражают соотношение целого и части, большего и меньшего. Отметим, что в основе создания интеллект-карты лежит ассоциативный принцип.

На следующем этапе при работе с интеллект-картой появляется цвет. Как считают психологи, цвет вызывает эмоции, которые в свою очередь дают энергию познавательным процессам, и позволяет задействовать правое полушарие головного мозга.

Из опыта использования интеллект-карт на уроках математики можно сделать вывод, что применение данного метода способствует эффективному развитию таких умений, как: выделять основания для извлечения информации из различных источников, учитывая характер учебной задачи; устанавливать логические связи между рассматриваемыми объектами; различать основную и дополнительную информацию; использовать знаково-символьные средства для представления информации; преобразовывать графические модели в текстовую информацию, а также текстовую в диаграммы, таблицы, схемы [21].

Рассмотрим применение интеллект-карты для систематизации информации по содержательной линии «Уравнения», освоение которой началось в младших классах.

Семиклассникам на уроке систематизации знаний по теме «Уравнения» предлагается создать интеллект-карту по теме, для этого им дается список математических выражений (уравнения, буквенные выражения, формулы), сайт, где представлены задания по всем темам курса алгебры, среди которых обучающимся необходимо выбрать уравнения. В ходе исследования школьники экспериментальной группы познакомились с основами создания интеллект-карт при изучении числовой линии, линии текстовых задач. Поэтому при выполнении задания обучающиеся самостоятельно выбирают основания для главных тем – виды уравнений, расширяя карту способами их решений. Работа выполняется в группах, за этим процессом педагогом ведется встроенное наблюдение, в ходе которого фиксируется уровень сформированности диагностируемых метапредметных результатов. При составлении интеллект-карты учащиеся должны расположить объекты по принципу иерархии: в середине листа центральная тема – уравнение; главная информация по периферии – виды уравнений (линейные, квадратные), а затем способы их решения. При распределении объектов таким образом у обучающихся формируется умение определять основную и второстепенную информацию и ранжировать ее. При выборе ассоциации семиклассники применяли аналитическую запись уравнения, рисунки весов и другие картинки, демонстрируя умения использовать знаково-символьные средства для представления информации. При выборе уравнений из списка математических выражений и размещении их на интеллект-карте формируется умение структурировать и обобщать информацию. После самостоятельной работы в группах учащиеся, представляя свои интеллект-карты, рассказывают связанным текстом обоснования, по которым была составлена карта, тем самым происходит развитие умения переводить информацию из символического представления в текстовое.

За ходом работы обучающихся учителем велось встроенное наблюдение, в ходе которого в оценочных листах с помощью баллов фиксировалось, с какими видами действий учащиеся справляются, а с какими нет, опираясь на следующие критерии: 0 – не сформировано; 2 – сформировано; 1 – сформировано частично (выполняет действие с посторонней помощью). Диагностировались действия по работе с информацией: ранжировать информацию, использовать знаково-символьные средства, структурировать, обобщать, переводить из символического представления в текстовую. В экспериментальной группе участвовало 29 семиклассников МАОУ «Гимназии № 31» г. Перми. Из них у 14 человек сформировано действие структурировать информацию, однако с действием – обобщать информацию не справились 13 человек. Результаты диагностики умений по работе с информацией обучающихся в графической форме представлены на рисунке 3.

Качественный анализ полученных данных показал, что в большей степени в категории «сформировано» оказалось действие, связанное со структурированием информации, но при этом меньше всего учащихся справилось с действием «переводить информацию из символического представления в текстовую». В категории «не сформировано» наивысший показатель связан с действием – «обобщать информацию». Отметим, что большинство действий вошло в категорию «сформировано частично», это свидетельствует о том, что некоторые операции данного действия сформированы у обучающихся, но вызывает затруднение их самостоятельное выполнение (но выполнимо с помощью учителя). Результаты исследования показали це-

лесообразность и эффективность дальнейшего использования приемов визуализации информации на уроках математики и их активное влияние на формирование метапредметных результатов.

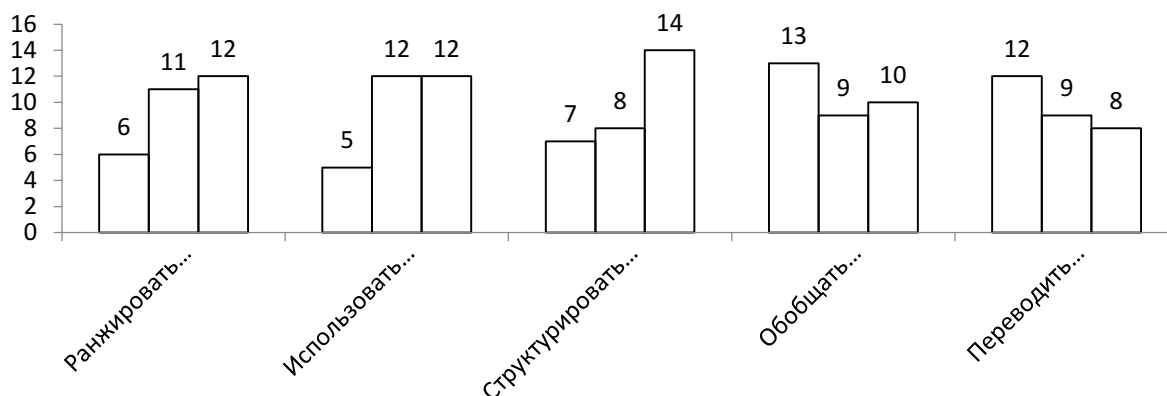


Рис. 3. Результаты диагностики метапредметных действий

Заключение. Систематическое и последовательное использование на уроках математики различных приемов визуализации информации позволяет формировать метапредметные действия, основу которых составляют умения по работе с информацией: определять основную и второстепенную информацию, ранжировать ее, использовать знаково-символьные средства для представления информации, структурировать и обобщать ее, а также переводить из символьного вида в текстовый.

Использование групповой работы школьников с приемами визуализации информации позволяет эффективно развивать коммуникативные универсальные учебные действия: взаимодействовать при обсуждении заполнения диаграмм, интеллект-карт, определять и выполнять возможные роли в совместной деятельности, принимать позицию собеседника, понимать позицию другого, корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, владеть устной и письменной речью, строить монологическое контекстное высказывание.

Применение интеллект-карт в образовательном процессе также позволяет формировать такие регулятивные универсальные учебные действия как: умение составлять план деятельности, вносить коррективы в ходе подготовки к представлению результатов совместной деятельности.

Таким образом, использование приемов визуализации информации в процессе обучения математике способствует развитию большого спектра универсальных учебных действий, входящих в состав метапредметных результатов. На основании этого можно сделать вывод, что методы визуализации информации, рассматриваемые в статье, могут выступать как средство формирования метапредметных результатов.

Список литературы

1. Алдера Гарри. НЛП-графика. Мышление в рисунках и образах. СПб. : Питер-Югс, 2002. 192 с.
2. Бабашев Ф. А. Технология интеллект-карты в профессиональной компетентности будущих учителей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М. : Научно-информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2018. № 7. С. 99–101.
3. Берта Полли. Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. 288 с.
4. Бронюс Айсмонтас. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых // Образовательная платформа «Юрайт». URL: <https://www.youtube.com/c/URAITpublishing/live> (дата обращения: 29.06.2021).
5. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Интеллект-карты. Практическое руководство. М. : Поппури, 2010. 352 с.
6. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
7. Воронина Л. В., Истомина Т. В. Развитие когнитивных способностей младших школьников при обучении математике // Педагогическое образование в России. 2020. № 2. С. 119–126.
8. Гаевая И. С., Завиша Т. В. Использование интеллект-карт на учебных занятиях по иностранному языку // Язык и речь в синхронии и диахронии. 2018. С. 241–242.

9. Дронова Е. Н. Ментальные карты в учебном процессе: роль и основы разработки // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 118–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-v-uchebnom-protsesse-rol-i-osnovy-razrabotki/viewer> (дата обращения: 30.06.2021).

10. Зиборева Н. Ю. Метод интеллект-карт как средство развития и активизации мыслительной и познавательной деятельности студентов // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве. 2018. С. 60–62.

11. Карманова Е. В. Использование ментальных карт в учебном процессе // Наука. Информатизация. Технологии. Образование : мат. XI Международной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 26 февраля – 2 марта 2018 г. Екатеринбург : РГПУ, 2018. С. 223–229.

12. Кузьмина Т. В. Возможности применения интеллект-карт на уроках математики // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : мат-лы Международной научно-практической интернет-конференции. 2019. С. 326–329.

13. Литвинова Ю. И., Лыскова И. Ю. Возможности использования интеллект-карт на занятиях по иностранному языку : сб. мат-в III Всероссийского (с международным участием) студенческого научно-практического семинара по проблемам лингвистики и лингводидактики. 2018. С. 13–14.

14. Майер Е. И. Некоторые методические рекомендации по использованию ментальных карт в образовательном процессе // Молодой ученый. 2017. № 44. С. 165–167. URL: <https://moluch.ru/archive/178/46135/> (дата обращения: 30.06.2021).

15. Мамонтова М. Ю. Использование интеллект-карт для создания электронной рабочей тетради по учебной дисциплине // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. Екатеринбург : УрГПУ, 2018. № 3. С. 52–57.

16. Мамонтова М. Ю. Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 83–91.

17. Мамонтова М. Ю. Электронные интеллект-карты как средство создания и реализации модульных программ обучения // Педагогическое образование в России. Екатеринбург : УрГПУ. 2016. № 7. С. 44–51.

18. Морев К. В. Опыт использования интеллект-карт на уроках математики // Педагогическое призвание : сб. статей II Международного научно-методического конкурса. Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая наука». 2020. С. 173–176.

19. Новиков А. Л. Интеллект-карты как способ графического отображения информации // Вестник научных конференций. Тамбов : Консалтинговая компания Юком. 2018. С. 106–107.

20. Суркова О. А. Применение интеллект-карты в учебном процессе // Развитие современного образования: от теории к практике. 2018. С. 271–272.

21. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 10.08.2021).

Methods of information visualization as a means of forming metasubject results when teaching mathematics in primary school

E. O. Novikova¹, I. N. Vlasova²

¹postgraduate student, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Russia, Perm. E-mail: ElenaOlegovna88@mail.ru

²PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

Russia, Perm. ORCID: 0000-0002-3998-2561. E-mail: vlasova@pspu.ru

Abstract. Meeting daily with large flows of information, a modern person must be able to structure, generalize, transform it using sign-symbolic means, translate information from text into symbolic and perform the opposite action. Information visualization methods are an effective means of purposeful formation of metasubject skills for working with information in mathematics lessons in elementary school.

The paper considers various methods of information visualization: a radial diagram, an intelligence map, a chain and tree-like way of presenting information, their characteristics are indicated and their role in the formation of universal educational activities is determined, as well as the main areas of their application in the educational process.

The article presents examples of tasks for the use of these methods of information visualization in mathematics lessons. The course of the experiment is described, thanks to which the level of formation of skills in working with information was measured. As a result of the study, the data obtained showed the need for further application of information visualization techniques in teaching mathematics.

The results of the experimental work, the experience of teaching mathematics at school allow us to conclude that the systematic use of information visualization techniques in the educational process on the for-

mation of cognitive, regulatory, communicative universal educational actions that are part of the meta-subject results. Thus, the use of these techniques in mathematics lessons can be considered as an effective method of forming meta-subject results - the results of mastering the main educational program of basic general education in accordance with the Federal State Educational Standards.

Keywords: visualization methods, radial diagram, intelligence map, tree diagram, chain and tabular principles, metasubject results, teaching mathematics.

References

1. Aldera Harry. *NLP-grafika. Myshlenie v risunkah i obrazah* [NLP graphics. Thinking in drawings and images]. SPb. Piter-Yugs. 2002. 192 p.
2. Babashev F. A. *Tekhnologiya intellekt-karty v professional'noj kompetentnosti budushchih uchitelej* [Technology of intelligence maps in the professional competence of future teachers] // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* – Actual problems of humanities and natural sciences. M. Scientific and Information Publishing Center and editorial board of the journal "Actual problems of humanities and natural sciences". 2018. No. 7. Pp. 99–101.
3. Berta Polly. *Tajm-menedzhment: Planirovanie i kontrol' vremeni* [Time management: Planning and time control]. M. FAIR-PRESS. 2003. 288 p.
4. Bronius Aismontas. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti obucheniya vzroslykh* [Psychological and pedagogical features of adult education] // *Obrazovatel'naya platforma "Yurajt"* – Educational platform "Yurajt". Available at: <https://www.youtube.com/c/URAITpublishing/live> (date accessed: 29.06.2021).
5. B'yuzen T., B'yuzen B. *Intellekt-karty. Prakticheskoe rukovodstvo* [Intelligence cards. Practical guide]. M. Poppuri. 2010. 352 p.
6. B'yuzen T. *Intellekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moshchnomu instrumentu myshleniya* [Intelligence cards. A complete guide to a powerful thinking tool]. M. Mann, Ivanov and Ferber. 2019. 208 p.
7. Voronina L. V., Istomina T. V. *Razvitie kognitivnykh sposobnostej mladshih shkol'nikov pri obuchenii matematike* [Development of cognitive abilities of younger schoolchildren in teaching mathematics] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2020. No. 2. Pp. 119–126.
8. Gaevaya I. S., Zavisha T. V. *Ispol'zovanie intellekt-kart na uchebnykh zanyatiyakh po inostrannomu yazyku* [The use of intelligence cards in foreign language classes] // *Yazyk i rech' v sinhronii i diahronii* – Language and speech in synchrony and diachrony. 2018. Pp. 241–242.
9. Dronova E. N. *Mental'nye karty v uchebnom processe: rol' i osnovy razrabotki* [Mental maps in the educational process: the role and foundations of development] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya* – Problems of modern education. 2017. No. 2. Pp. 118–124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-v-uchebnom-protsesse-rol-i-osnovy-razrabotki/viewer> (date accessed: 30.06.2021).
10. Ziboreva N. Yu. *Metod intellekt-kart kak sredstvo razvitiya i aktivizatsii myslitel'noj i poznavatel'noj deyatel'nosti studentov* [The method of intelligence maps as a means of developing and activating the mental and cognitive activity of students] // *Teoriya, metodika obucheniya i vospitaniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* – Theory, methodology of teaching and upbringing in the modern educational space. 2018. Pp. 60–62.
11. Karmanova E. V. *Ispol'zovanie mental'nykh kart v uchebnom processe* [The use of mental maps in the educational process. Nauka. Informatization. Technologies. Education : mat. XI International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, February 26 – March 2, 2018]. Yekaterinburg. RSPPU. 2018. Pp. 223–229.
12. Kuz'mina T. V. *Vozmozhnosti primeneniya intellekt-kart na urokah matematiki* [Possibilities of using intelligence maps in mathematics lessons] // *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole : mat-ly Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii* – Actual problems of methods of teaching computer science and mathematics in a modern school : materials of the International scientific and Practical Internet Conference. 2019. Pp. 326–329.
13. Litvinova Yu. I., Lyskova I. Yu. *Vozmozhnosti ispol'zovaniya intellekt-kart na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku : sb. mat-v III Vserossijskogo (s mezhdunarodnym uchastiem) studencheskogo nauchno-prakticheskogo seminarov po problemam lingvistiki i lingvodidaktiki* [The possibilities of using intelligence cards in foreign language classes : sb. mat-v III All-Russian (with international participation) student scientific and practical seminar on problems of linguistics and linguodidactics]. 2018. Pp. 13–14.
14. Mayer E. I. *Nekotorye metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu mental'nykh kart v obrazovatel'nom processe* [Some methodological recommendations on the use of mental maps in the educational process] // *Molodoj uchenyj* – Young scientist. 2017. No. 44. Pp. 165–167. Available at: <https://moluch.ru/archive/178/46135/> (date accessed: 30.06.2021).
15. Mamontova M. Yu. *Ispol'zovanie intellekt-kart dlya sozdaniya elektronnoy rabochej tetradi po uchebnoj discipline* [Using intelligence cards to create an electronic workbook on an academic discipline] // *Aktual'nye voprosy prepodavaniya matematiki, informatiki i informacionnykh tekhnologij* – Actual issues of teaching mathematics, computer science and information technologies. Yekaterinburg. Ural State Pedagogical University. 2018. No. 3. Pp. 52–57.
16. Mamontova M. Yu. *Intellekt-karta kak sredstvo ocenivaniya kachestva znaniy obuchayushchihsya: vozmozhnosti i ogranicheniya strukturno-informacionnogo podhoda* [Intelligence map as a means of assessing

the quality of students' knowledge: opportunities and limitations of the structural and informational approach] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2017. No. 6. Pp. 83–91.

17. Mamontova M. Yu. *Elektronnye intellekt-karty kak sredstvo sozdaniya i realizacii modul'nyh programm obucheniya* [Electronic intelligence cards as a means of creating and implementing modular training programs] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. Yekaterinburg. Ural State Pedagogical University. 2016. No. 7. Pp. 44–51.

18. Morev K. V. *Opyt ispol'zovaniya intellekt-kart na urokah matematiki* [Experience of using intelligence cards in mathematics lessons] // *Pedagogicheskoe prizvanie : sb. statej II Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo konkursa* – Pedagogical vocation : collection of articles of the II International Scientific and Methodological Competition. Petrozavodsk. International Center for Scientific Partnership "New Science". 2020. Pp. 173–176.

19. Novikov A. L. *Intellekt-karty kak sposob graficheskogo otobrazheniya informacii* [Intellect-maps as a way of graphical display of information] // *Vestnik nauchnykh konferencij* – Herald of scientific conferences. Tambov. Consulting company Yukom. 2018. Pp. 106–107.

20. Surkova O. A. *Primenenie intellekt-karty v uchebnom processe* [Application of the intelligence card in the educational process] // *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: ot teorii k praktike* – Development of modern education: from theory to practice. 2018. Pp. 271–272.

21. Federal State educational standard of basic general education. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (date accessed: 10.08.2021) (in Russ.).

УДК 37.02

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.010

**«Эстетическое событие» как форма воплощения ситуаций
эстетического воспитания студенческой молодежи:
логика и принципы конструирования на материале произведения
О. Уайльда «День рождения Инфанты»**

И. Н. Солдатова

кандидат педагогических наук, преподаватель иностранного языка отделения
общеобразовательных дисциплин, Институт непрерывного образования,
Волгоградский государственный аграрный университет.
Россия, г. Волгоград. ORCID: 0000-0002-4655-3335. E-mail: inna-soldatova@yandex.ru

*«...И образ мира, в слове явленный,
И творчество, и чудотворство»
Б. Пастернак*

Аннотация. В статье раскрывается проблема обновления содержания эстетического воспитания и его средств у студенческой молодёжи. Методологической базой исследования является постнеклассический подход. Цель исследования – рассмотрение эстетического воспитания как системы конструирования ситуаций и методов ценностно-смыслового характера, в основе которых – совместная эстетико-смыслотворческая деятельность педагога и студентов. Для достижения данной цели ставятся задачи: 1) выявить целевые и содержательные характеристики эстетического воспитания с позиций постнеклассической парадигмы; 2) разработать логику проектирования «эстетического события» как формы воплощения ситуаций эстетического воспитания. В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ и синтез теоретических положений, отражённых в философской, психологической и педагогической литературе; научная теоретизация в контексте идей постнеклассической науки и на её методологической основе. Герменевтические методы: интерпретация, осмысление рефлексивных описаний студентов. Эмпирические методы: наблюдение, опросно-диагностические методы (анкетирование, беседа), рефлексивные эссе, анализ творческих работ студентов.

Научная новизна результатов исследования состоит в обосновании эстетико-смыслового опыта как содержания эстетического воспитания студентов; разработке ситуации «эстетическое событие» – технологии ценностно-смыслового взаимодействия студента с произведениями искусства, явлениями природы, другими людьми. Структура «эстетического события» заключается в реализации совместной эстетико-смыслотворческой деятельности педагога и студентов четырёх составляющих: интродукции, интерпретации, осмысления, метафоры. Рассматривается логика и принципы проектирования такой ситуации. Автор обращается к собственному опыту конструирования «эстетического события». В статье подробно описана логика занятия по английскому языку «Коллизия прекрасного и безобразного в произведении О. Уайльда «День рождения Инфанты»» в форме «эстетического события».

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в обосновании педагогических средств эстетического воспитания студенческой молодёжи с позиций постнеклассического подхода. Апробированная в ходе исследования технология эстетического воспитания студентов имеет практическую ценность для организации воспитательной деятельности преподавателей вуза, кураторов студенческих групп.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетико-смыслотворческая деятельность, студенческая молодёжь, эстетико-смысловой опыт, «эстетическое событие».

Введение в проблему. С позиций классической и неклассической образовательных парадигм (С. Г. Ваниева, Е. Ю. Волчегорская, Е. М. Галишникова, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, Л. П. Печко и др.) целью эстетического воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности по «законам красоты». Содержанием эстетического воспитания является «набор» сформированных качеств личности обучающегося: эстетические эмоции и чувства, эстетический вкус, эстетическое восприятие, эстетический идеал и тому подобное. На этом основании эстетически воспитанный молодой человек должен обладать множеством разнообразных свойств и сформированных качеств эстетического сознания, что даже «титанические фигуры времен Ренессанса меркнут перед образом совре-

менного выпускника даже самого рядового вуза» [6, с. 161]. При этом традиционно основным средством эстетического воспитания является искусство.

Согласно выводам В. И. Самохваловой [17, с. 285], развитие эстетических чувств, умения воспринимать и оценивать разнообразную эстетическую информацию, тонко чувствовать красоту, понимать прекрасное в искусстве и жизни – эти задачи в целостности обозначены как «техническая» сторона эстетического воспитания. Речь идет о «техническом» смысле эстетического воспитания, ограниченным лишь инструментальной целью, которой недостаточно без ценностно-смысловой составляющей [17, с. 285]. В связи с этим можно сделать вывод о некотором редуцировании целевых и содержательных характеристик эстетического воспитания современной студенческой молодежи, что затрудняет поиск целесообразных ситуаций, форм, методов, приемов.

Определение понятия «эстетическое воспитание», его целевые и содержательные характеристики с позиций постнеклассической парадигмы

В фундаментальных исследованиях, посвященных идеям постнеклассического образования (О. В. Архипова, В. С. Еремин, Е. Н. Князева, И. А. Колесникова, И. А. Лескова, Н. С. Макарова) рассматриваются такие важнейшие проблемы, как воспитание человека в контексте культуры и ценностей, полисмысловое пространство, смыслотворчество, диалогичность, метапредметность, событийность образовательного процесса. Данные характеристики являются ключевыми в решении проблемы эстетического воспитания студенческой молодежи. Постнеклассическая образовательная парадигма позволяет иначе исследовать понятие «эстетическое воспитание», переосмыслить его цели, содержание, обосновать иные, по сравнению с традиционными, педагогические средства у студенческой молодежи как возрастной и социальной группы. В связи с этим в нашем исследовании целью является *рассмотрение идеи эстетического воспитания как системы конструирования ситуаций и методов ценностно-смыслового характера, в основе которых лежит совместная эстетико-смыслотворческая деятельность педагога и студентов*. Подчеркнем, что эстетическое воспитание с позиций постнеклассики особенно учитывает природу эстетического. Природа эстетического высвечивает ценностно-смысловой характер эстетического воспитания, «выходит на содержание и смысл самой жизни, прежде всего определяя ее как прекрасное и тем утверждая бытие в его “цветущей сложности” и необходимости его сохранения, утверждения, развития» [17, с. 60]. В контексте постнеклассической парадигмы «эстетически воспитанный человек – это в целом *другой человек*, не улучшенный, не дополненный, а именно *другой*, поскольку имеется в виду изменение структуры души, модус восприятия мира, эстетизируется и делается целостным мировоззрение» [17, с. 286]. Из этого следует, что, эстетически развивая молодого человека, мы воспитываем человека частного, с его глубоко личным отношением к жизни, переживанием его отношений с Другим. И. Бродский точно замечает в Нобелевской лекции, что «эстетический выбор всегда индивидуален, и эстетическое переживание – всегда переживание частное. Всякая новая эстетическая реальность делает человека, ее переживающего, лицом еще более частным...» [3]. В процессе эстетико-смыслотворческой деятельности молодой человек переживает разнообразные встречи с эстетическим. Согласно исследованиям Ф. Е. Василюка [4], переживание – внутренняя деятельность по производству смысла. Поэтому эстетико-смыслотворческая деятельность студента – духовная деятельность по выработке индивидуальных смыслов в контексте встреч с проявлениями прекрасного, безобразного, возвышенного, трагического, «способ внутренней смысловой работы переживания» [4, с. 30].

Целевые ориентиры эстетического воспитания у студенческой молодежи заключаются в обретении молодым человеком эстетико-смыслового опыта. Поскольку содержанием эстетико-смыслового опыта студента является переживание им разнообразных форм эстетического, то в структуре такого опыта, согласно логике Ф. Е. Василюка о трех планах протекания переживания [4, с. 30], выделим следующие элементы: 1) собственно переживание, в котором происходит *эмоционально-чувственное проживание* воспитанником проявлений эстетического; 2) *выражение переживаний* студентов в форме умозаключений, высказываний, спектра чувств, поступков; 3) *осмысление* как способ внутренней работы самосознания по рефлексии собственных душевных состояний в процессе проживания эстетического события. Эстетико-смысловой опыт – константа жизнедеятельности молодого человека, становящийся принципом, «фактом его внутренней жизни» [17]. При этом проживание студентами разновидностей прекрасного, возвышенного, безобразного, трагического в окружающем мире – способность эстетического преобразования (трансформации) их внутреннего мира, системы смыслов

жизни, поскольку «эстетики еще нет, если ее нет в нас» [12, с. 8]. Как следствие, это влечет качественные изменения в мироощущении, миропонимании воспитанника.

Методы. В ходе исследования эстетико-смыслового опыта, создания ситуации «эстетическое событие» автором применялись теоретические методы: анализ и синтез теоретических положений, отраженных в философской, психологической и педагогической литературе; метод моделирования педагогических систем и процессов; обобщение; научная теоретизация в контексте идей постнеклассической науки и на ее методологической основе. Герменевтические методы: интерпретация, осмысление рефлексивных описаний студентов. Эмпирические методы: наблюдение, опросно-диагностические методы (анкетирование, беседа), написание рефлексивных эссе, анализ творческих работ студентов. Для выявления уровня сформированности эстетико-смыслового опыта студентов использовались следующие диагностические методики: «Незаконченные предложения», методика нестандартизированного наблюдения «Луковица» (Н. Е. Щуркова), «Эстетические предпочтения современной молодежи», беседа, написание рефлексивных эссе, графические интерпретации. Для инициирования эстетико-смыслотворческой деятельности воспитанникам были предложены незаконченные предложения (студенты затем писали развернутые ответы): «Я интересен себе потому, что... / Я не интересен себе потому...; событием в моей жизни является... / может стать...». Результаты методик показали, что студенты эмоционально, азартно выполняли задания: они равнодушны к своей жизни, проблемам других людей, своим питомцам. Интегративным методом в «эстетическом событии» становится интерпретация, педагог также обращается к смысловому чтению, понимаемому как «построение и выражение личностных смыслов в ходе постижения читателем ценностно-смыслового аспекта произведения» [13, с. 223].

«Эстетическое событие» как форма воплощения ситуаций эстетического воспитания: логика конструирования. Опытнo-экспериментальная работа (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» Институт художественного образования, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет» Институт непрерывного образования) показала, что разнообразные виды ситуаций эстетического воспитания студенческой молодежи конструируются в форме «эстетического события» (М. М. Бахтин, А. А. Грякалов и другие). «Эстетическое событие» – событие духовно-душевной жизни молодого человека, «событие внутренней жизни» [16], когда актуализируются, «вскрываются» его смысложизненные перипетии внутреннего мира, поиск смысла жизни. Воспитывающая цель «эстетического события» – создание условий для смыслового «погружения» в ситуацию, личностного присутствия воспитанника, эмоциональной вовлеченности в предлагаемую коллизию (например, проблемы взаимоотношений внешней и духовной красоты, добра и истины, отраженных в произведениях искусства, в мире человеческих отношений, повседневности). «Под событием понимаются озарение-понимание, рождение личностного смысла, который способен повлиять на дальнейшее течение жизни того, кто пережил это событие. Событием может выступать как... и то, что уже является осмысленным и становится единством моментов истины» [9, с. 15]. «Эстетическое событие» – «территория» смыслов, чувств и идей, обеспечивает молодому человеку выход «к усмотрению и осознанию красоты, к переживанию и усмотрению гармонии, к пробуждению рефлексии» [2].

«Эстетическое событие» представляет собой технологию ценностно-смыслового взаимодействия студента с произведениями искусства, явлениями природы, другими людьми. Структура «эстетического события» заключается в последовательной реализации в совместной эстетико-смыслотворческой деятельности педагога и студентов четырех составляющих: *интродукции* – «эмоциональное “подключение” к ситуации» (Л. А. Мосунова); *интерпретации* – смысловое «погружение» в ситуацию, систему образов и смыслов; *осмыслению* – постижение смысла «эстетического события», рождение собственного смысла; *метафоре* – последствие «эстетического события», личная ассоциация, эстетическое впечатление педагога в виде притчи, стихотворения и тому подобное, которыми он делится со студентами. Логика конструирования «эстетического события» можно выразить следующей схемой: «ситуация-смысл-состояние» [15, с. 13]. «В подлинных событиях происходит и ощущается апелляция к смыслу... Только подлинное событие может дать возможность обретения идентичности, искомого ощущения “правды”, “истины” и сохранения человеческого в человеке и культуре» [8, с. 56]. Студентам предлагается воспитывающая ситуация, в процессе проживания которой студенты испытывают разнообразные эмоциональные состояния, вырабатывая при этом индивидуальные смыслы.

Принципы проектирования «эстетического события». Согласно выводам опытно-экспериментальной работы, основному этапу проектирования ситуации «эстетическое событие» предшествует подготовительный этап. На данном этапе важны моменты определения темы, отбора содержательного наполнения, а также проведение диагностических методик в группе, в которой планируется «эстетическое событие». В связи с этим были выделены следующие принципы подготовительного этапа:

1. Принцип **корректности отбора содержания материала и сообразности его возрастным особенностям студентов.** Педагог выбирает материал для проектирования ситуации «эстетическое событие» таким образом, чтобы соотнести его с характерными для возраста юности особенностями: повышенная эмоциональность, проявления сопереживания, развитие структур самосознания (обращение к своему внутреннему миру, рефлексия), поиск смысла жизни. Важен аспект отбора содержания материала. Фрагменты выбранного художественного произведения, интерпретация жизненной ситуации и тому подобное не должны вызывать в воспитаннике негативных переживаний, что может деструктивно сказаться на его внутреннем мире, мировоззрении. Педагог выбирает материал для «эстетического события» максимально корректно, безопасно, тонко чувствуя психологические особенности той или иной студенческой группы.

2. Принцип **гармонизации эстетических впечатлений.** Данный принцип базируется на единстве педагогической инструментальной (Н. Е. Щуркова), единстве в соединении многообразного (Г. Т. Фехнер). При отборе литературных и изобразительных фрагментов не должно возникать диссонанса, дисгармонии, фрагменты по смыслу сочетаются друг с другом. По мнению Г. Т. Фехнера [10, с. 201], «эстетическое чувство нуждается в смене впечатлений, равно как и в том, чтобы эти впечатления не сменялись в пестром беспорядке, но были связаны общими принципами». Это позволяет создать благоприятную атмосферу для восприятия «эстетического события», гармонизировать духовный мир воспитанника.

3. Принцип **активизации творческого потенциала** выражается в создании студентами авторского продукта: зрелищного плаката (изобразительная метафора, знак), написания творческого эссе, выполнении поделки (символ) по теме предстоящего «эстетического события». Данный принцип предполагает также выявление уровня творческого потенциала студентов, насколько «эстетическое событие» может соответствовать эстетическим, духовным возможностям студента, иначе – стать настоящим событием для молодого человека. На этапе воплощения ситуации «эстетическое событие» реализуются ряд принципов, регулирующих целесообразность, этичность, гармоничность деятельности педагога. Рассмотрим принципы для каждой составляющей «эстетического события».

При интродукции, или «эмоциональном “подключении” к ситуации» (Л. А. Мосунова) педагог учитывает следующие принципы.

1. Принцип **достижения эстетического эффекта**, действующего как фактор усиления эстетического впечатления, получаемого в процессе встречи воспитанника с прекрасным, безобразным, трагическим, возвышенным. Эстетический эффект в воспитывающей ситуации усиливает интенсивность переживания, проявления эмоций молодого человека. Иногда при выборе содержательного наполнения ситуации педагог может применить контраст как средство выразительности. Так, в кандидатской диссертации автора «Воспитание чувства прекрасного у студенческой молодежи» для создания интродукции «Времена года» послужили стихотворения, фрагменты художественных произведений. Данная ситуация применялась как интернет-технология (фрагменты литературных произведений и иллюстрации рассылались студентам «В Контакте», с помощью электронной почты). Это становилось для студентов своеобразным напоминанием, «эпиграфом», создающим благоприятный эмоциональный настрой для предстоящей ситуации [18]. Отметим, что «некоторые “пары” фрагментов подобраны на основе буквального содержательного и (или) эмоционального соответствия («Сентябрь», «Октябрь»), то другие – на основе свободных ассоциаций («Декабрь», «Март»), либо разной эмоциональной «окрашенности» («Февраль», где почти трагические стихи Б. Пастернака сочетаются с радостным, полным ожидания весны изобразительным фрагментом); в последнем случае подчеркивается богатство палитры переживаний при встрече с прекрасным» [18, с. 199]. Такой контраст «оказывает сильное эмоциональное воздействие на студентов, так как создается эффект неожиданности, внезапности “открытия” воспитанниками красоты» [19, с. 236]. Контраст инициирует эстетико-смысловую творческую деятельность студентов посредством разрушения привычных, стереотипных представлений. Этот принцип связан с

проявлением «эмоции прекрасного, безобразного, трагического, возвышенного» [1]. Эмоциональность порождает, катализирует интерес, палитру переживаний студента при встречах его с эстетическим.

2. Принцип **«эстетической границы»** (И. Фолькельт) определяет, с одной стороны, меру этичного, гармоничного взаимодействия педагога с воспитанниками во время проживания «эстетического события; развитого чувства художественно-эстетической меры педагога, что способствует тактичному, доверительному, диалогическому взаимодействию со студентами». С другой стороны, «если вызываемые формой произведения неприятные чувства переходят за известный предел, то впечатление утрачивает свой художественный характер» [10, с. 214]. Поэтому при конструировании «эстетического события» чувство художественно-эстетической меры является критерием различения подлинного и искусственного, бессмысленного, «мероприятийного; многообразных проявлений «массовой культуры» – развлекательности, вульгарности, украшательства жизни.

При интерпретации в «эстетическом событии» педагог руководствуется соответствующими принципами.

1. Принцип **концептуальности**. Этот принцип регулирует в процессе осуществления «эстетического события» применение интерпретации как интегративного метода. Интерпретация – постижение смысловой целостности произведения [5], «концептуальный текст, создающий на новом языке образ этого произведения как некой целостности...» [7, с. 31]. Интерпретируются не только коллизии произведения искусства, но и бытийные проявления человека, его жизненные проблемы и перипетии. Предметом интерпретации (расшифровка, раскодировка смысла) педагога становятся переживания студентов, нравственные проблемы поиска смысла жизни, взаимоотношения с другими людьми, поступки, творческие работы студентов (рисунки, поделки, рефлексивные эссе и тому подобное). Результатом интерпретации является порождение, приращение нового смысла студента.

2. Принцип **выявления «смысловых узлов»**. «Эстетическое событие» возможно только в смысловом контексте, поскольку вне контекста проявление смысла невозможно. «Смысловые узлы» задают «вектор изучения произведения, вводя в круг социальных, психологических, философских, этических и эстетических понятий, вне которого глубокое постижение его художественного мира невозможно» [7, с. 35]. «Смысловые узлы» – ключевые тематические образы, ассоциации, расшифровка которых происходит в процессе интерпретации. Благодаря возникновению разнообразных ассоциаций, впечатлений у воспитанника обостряется способность интуиции, интерпретации, необходимые для «расшифровки» смыслов произведения.

3. Принцип **«атмосферности»**. Данный принцип определяет эмоционально-чувственное «погружение» студентов в ситуацию «эстетическое событие». Речь идет о создании добродетельной атмосферы, располагающей к искреннему, свободному выражению эмоций, чувств. Принцип «атмосферности» связан и с выражением чувств, переживаний педагога, поскольку «только личностное, эмоциональное отношение педагога к произведению, понимание произведения как эстетической целостности может пробудить у учащихся интерес к нему, желание заглянуть в его глубины» [7, с. 36]. Принцип «атмосферности» определяет «необходимый квант эстетического впечатления» [10, с. 201], когда воспитанник достигает «пиковых переживаний» (А. Маслоу), характеризующихся неповторимостью, проявлениями восторга, радости, катарсиса. Пиковые переживания – интенсивные эмоционально-насыщенные встречи с эстетическим. Принцип «атмосферности» обеспечивает усиление впечатления студентов в процессе проживания «эстетического события».

В ходе осмысления (РЕФЛЕКСИИ) на первый план выходит **принцип смыслооткровения**. Этот принцип связан с обретением воспитанником индивидуального смысла. Смыслооткровение – бытийная встреча молодого человека с собой, обращение к своему духовному миру. Так, студенты оценивают совершение духовного и безнравственного поступка героев, но при этом они сравнивают героев произведения с собой, рефлексиируют относительно проявлений красивого / некрасивого в своем внутреннем мире, поведении. Обретенный внезапно, «нечаянно» смысл укрепляет сопротивление молодых людей тому отступлению от нормы, меры в отношении, поступках, когда стираются границы между красотой и безобразным, утрачивается способность отличать добро от зла, подлинной эстетики и антиэстетики. Смыслооткровение – духовный фактор переосмысления прежнего способа жизни молодого человека, побуждающий к изменению прежней системы ценностей.

Результаты. Рассмотрим пример ситуации «эстетического события», спроектированной автором на занятии по английскому языку «Коллизия прекрасного и безобразного в произведении О. Уайльда «День рождения Инфанта» в рамках «Предметной недели». В «эстетическом событии» принимали участие студенты I курса группы В-12 (специальность «Ветеринария») Института непрерывного образования (Волгоградский государственный аграрный университет). Цель занятия – формирование у студентов представления об английском языке как о средстве присвоения эстетических ценностей и смыслов мировой художественной литературы; развитие способности отличать прекрасное от безобразного. Отметим, что на подготовительном этапе студенты предварительно прочли сказку «День рождения Инфанта» с целью понять общий контекст повествования, затем они рисовали зрелищные плакаты, изготовили поделки из бисера и картона, создали авторскую книгу. Студенты по желанию выбирали, какой образ героя или сцену они будут рисовать для украшения «эстетического события». Особенно их интересовал образ Карлика (больше всего рисунков именно этого героя, поскольку его судьба взволновала студентов, они сопереживали ему). Некоторые студенты предпочли изобразить Инфанту, подчеркивая при этом ее пренебрежительное, даже брезгливое отношение к Карлику; эскизировали сцены праздника Инфанта, ее свиту, бой быков, танец Карлика. Ниже приводятся примеры графических интерпретаций студентов сказки О. Уайльда «День рождения Инфанта».



Рис. 1. Праздник Инфанта



Рис. 2. Карлик



Рис. 3. Карлик и Зеркало



Рис. 4. Инфанта (финал)

**Логика занятия «Коллизия прекрасного и безобразного в произведении
 О. Уайльда “День рождения Инфанта ” в форме «эстетического события»**

Этап урока	Содержание занятия	
Интродукция	Эстетико-смыслотворческая деятельность педагога	Эстетико-смыслотворческая деятельность обучающегося
	<p>Педагог рассказывает студентам о творчестве О. Уайльда, о литературных сказках автора. Педагог подчеркивает драматичность, глубину сюжета сказок Оскара Уайльда, его нравственно-эстетическую концепцию. Педагог делает обзор нескольких сказок О. Уайльда: «Звездный мальчик», «Счастливый принц». Акцент делается на описании сборника A House of Pomegranates («Гранатовый домик»), куда входит сказка «День рождения Инфанта». Педагог обзорно напоминает студентам сюжетную линию сказки «День рождения Инфанта» с целью настроить их на предстоящую интерпретацию. При рассказе педагог опирается на цикл зрелищных плакатов, развешанных в аудитории, которые заранее нарисовали студенты. Графические интерпретации к сказке уже служат интродукцией к «эстетическому событию».</p>	<p>Обзор сказок О. Уайльда – красивая, экспрессивная метафора, эмоционально «подключающая» студентов к следующей части занятия – интерпретации. Студенты с интересом слушают преподавателя, рассматривают свои рисунки и одногруппников, задают вопросы о творчестве О. Уайльда, интересуются моментами его биографии.</p>
Интерпретация	<p>I. Педагог обозначает несколько групп действующих лиц сказки THE BIRTHDAY OF THE INFANTA. 1) The Infanta of Spain (принцесса Испании), children-guests (приглашенные дети), The King (Король, отец инфанта), Don Pedro of Aragon, the Infanta's uncle (Дон Педро Арагонский, дядя Инфанта), The Dwarf (Карлик). 2) The Infanta's garden (сад Инфанта), the forest (лес): Tulips (тюльпаны), Butterflies (бабочки), Pomegranates (гранаты), Lemons (лимоны), White Rose-Tree (куст белых роз), Birds (птицы), Lizards (ящерицы). II. Обозначение совместно со студентами «смысловых узлов» сказки: love (любовь); cruelty (жестокость); indifference (равнодушие, безразличие); heartlessness (бессердечность); self-sacrifice (самопожертвование); ugliness (уродство, безобразное); beauty (красота, прекрасное). На протяжении всей интерпретации студенты обращаются к этим «смысловым узлам», поскольку эти ассоциации пронизывают весь сюжет, «ткань» произведения. Студентам предлагается назвать тех героев сказки, с которыми ассоциируются у них выше-названные «смысловые узлы». Им нужно определить, какой герой в сказке: beautiful (красивый), sacrificial (жертвенный), indifferent (безразличный), sarcastic (саркастичный), ungrateful (неблагодарный), cruel (жестокий), selfish (эгоистичный), ugly (безобразный) и т.п. Подобрать синонимы, антонимы к данным прилагательным. Здесь уже начинается первоначальная интерпретация героев. Поскольку нашей целью не является описание применения лексических и грамматических</p>	<p>В процессе наблюдения того, как студенты выполняли разнообразные упражнения, педагог учитывал их поведение, степень их вовлеченности в интерпретацию сказки. С учетом этого, а также применения диагностических методик (см. выше о подготовительном этапе), метода наблюдения, интерпретации поведения, проявлений переживаний студентов, были выявлены четыре уровня сформированности эстетико-смыслового опыта студентов. 1) <i>Уровень духовного отчуждения (неразвитости самосознания)</i>. Главный критерий этого уровня – отсутствие у студентов интереса к себе, другим людям, событиям жизни и т. п. «Нам ничего не интересно» – «девиз» студентов, находящихся на этом уровне; отмечаются поверхностность, формальность переживаний. В процессе занятия «День рождения Инфанта» студенты высказывали стереотипные суждения, фразы, штампы, не хотели проникнуть в суть проблемы сказки, стремились быстрее, формальнее выполнить задания. Некоторые из студентов и вовсе молчали все занятие, проявляли безразличие, безучастность, безынтересность к сюжету, героям сказки; некоторые откровенно скучали, ждали окончания занятия. Отмечалась также обремененность, сложность при выполнении заданий, поскольку данное занятие востребовало внутреннюю работу студента по поиску смыслов и ценностей. Отметим, что при этом не учитывается низкий уровень владения английским языком, так как такая сложность присутствует у многих студентов неязыковых факультетов. 2) <i>Уровень недостаточности эстетико-смыслового опыта</i>. Студенты на этом уровне проявляют интерес</p>

Продолжение табл.

Этап урока	Содержание занятия
	<p>упражнений (это к вопросу о методике преподавания английского языка у студентов), приведем некоторые из них, показав, как подобные задания способствуют интерпретации произведения.</p> <p>1. Согласитесь или опровергните данные утверждения. Возможно, такой информации нет в тексте. Данное упражнение приводится в книге О. Уайльд Сказки [= Fairy Tales] [20, с. 112] и модифицировано нами.</p> <p>1. The little Princess was allowed to invite only the children of her own rank (Маленькой принцессе разрешалось приглашать детей только ее круга).</p> <p>2. The Infanta's mother, the Queen of France, died just after her birth (Мать Инфанты, королева Франции, умерла сразу после ее рождения).</p> <p>3. The dancing of the little Dwarf was the funniest part of the entertainment (Самой забавной частью представления был танец маленького Карлика).</p> <p>4. The Dwarf loved the forest and dreamed of showing it to the Infanta (Карлик любил свой лес и мечтал показать его Инфанте).</p> <p>5. The Dwarf wanted to see the Infanta because he wanted to declare his love to her (Карлик хотел снова увидеть Инфанту, чтобы признаться ей в любви).</p> <p>6. When the Dwarf saw himself in the mirror, he realized the bitter truth (Когда Карлик увидел себя в зеркале, горькая правда открылась ему).</p> <p>2. Переведите письменно предложения с русского на английский язык.</p> <p>1. Инфанте не позволялось играть с детьми не ее круга.</p> <p>2. Инфанту очень развеселил танец маленького уродливого Карлика. Он был настолько безобразен, неуклюж, что она громко смеялась над ним.</p> <p>3. В конце представления Инфанта бросила Карлику на арену прекрасную белую розу. Как же счастлив и благодарен был Карлик-уродец!</p> <p>4. Карлик не знал о своем внешнем уродстве, потому наслаждался своей жизнью в лесу, где когда-то оставил его отец. Карлик восхищался цветами, любил животных, кормил птиц. Он был очень веселым и добродушным.</p> <p>5. Карлик всем сердцем полюбил маленькую Принцессу и хранил ее белую розу как драгоценность.</p> <p>6. Когда Карлик увидел свое безобразное отражение в зеркале, горькая истина открылась ему.</p> <p>7. С криком отчаяния, в рыданиях Карлик упал на пол и затих. Его сердце не перенесло такого горя и разбилось.</p> <p>8. Инфанта увидела лежащего на полу Карлика, сморщила гримаску. Дон Педро сообщил ей, что к своему внутреннему миру, коллизиям прекрасного и безобразного, пытаются анализировать, осознают для себя значимость такого «эстетического события». Они могут испытывать сильные эмоциональные состояния, однако эти переживания не глубоки, характерно проявление интереса ситуативного характера. Для студентов данного уровня важно мгновение, минута встречи с красотой, которая эмоционально их захватывает. Некоторые студенты нарисовали под впечатлением прочитанной сказки зрелищные плакаты, при этом процесс рисования обсуждали с преподавателем, хотели точно понять внутренний мир героя. <i>Полина С.</i> сделала из картона фигурку Инфанты, не нарисовав ее лица. Студентка пояснила это тем, что душа Инфанты – пуста, а глаза отражают душу. Процесс глубокого переживания и осознания эстетического в себе, в других является для студентов на этом уровне значительной проблемой.</p> <p>Главные «маркеры» уровня недостаточности эстетико-смыслового опыта: 1) ситуативность проявления интереса и переживаний к эстетическому; 2) недостаточная развитость структур самосознания: «Я-понимание» (индивидуальное переживание и осознание эстетического); «Я-осмысление» (умение различать красивое от «красивости», рефлексия относительно совершения некрасивого поступка, проявлений безобразного в поведении); «Я-отношение» (я отношусь к себе и Другому «красиво»); «Я-действие» (совершение духовных, красивых поступков, творчество).</p> <p>3) Уровень овладения эстетико-смысловым опытом.</p> <p>На этом уровне у студентов активно задействованы структурные элементы самосознания. Это позволяет студентам «запустить» процессы поиска и обретения смысла жизни; осознания и переосмысления себя, понимания значимости эстетического в своей жизни. У студентов ярко выражены эстетические переживания, эмпатические способности, диалогическое взаимодействие с Другим.</p> <p>Более всего студентам этого уровня удавались задания по интерпретации сюжетных линий сказки, «смысловых узлов», раскрытия характеров героев, выражения своей точки зрения. Они с воодушевлением выполняли рисунки к сказке, пытались понять настроение и характер героев. <i>Маргарита Ш.</i> изготовила белую розу из бисера – символ нежной и чистой души Карлика; <i>Софья С., Ирина Р., Юлиана Л.</i> выполнили авторскую книгу «День рождения Инфанты». Книга дополнена их иллюстрациями, текстом на английском языке, отражающим смысл этих рисунков.</p> <p><i>Виктория С.</i> особенно заинтересовалась сце-</p>

Продолжение табл.

Этап урока	Содержание занятия
	<p>Карлик мертв, он не сможет больше танцевать. Принцесса раздраженно сказала: «Пусть больше не будет сердца у тех, кто приходит со мной играть!».</p> <p>3. Найдите в тексте и выразительно прочитайте следующие описания, фрагменты:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. праздничная атмосфера во дворце, гости Инфанты, их наряды; 2. дворцовый сад, королевские цветы; 3. убранство дворцовых комнат; 4. праздничные номера представлений для Инфанты; 5. лес и его обитатели. <p>Какие чувства, эмоции у вас вызывают эти описания сказки? Выразите свое отношение к прочитанному.</p> <p>III. Педагог предлагает студентам выделить сюжетные линии героев сказки, сконцентрироваться на их смысловых фрагментах.</p> <p><i>А) Линия Инфанты</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Найдите в тексте описания внешности Инфанты ее праздничный наряд. Опишите поведение принцессы на празднике, черты ее характера. Как она воспринимает Короля, окружающих ее людей? 2) Почему Инфанту так позабавил танец Карлика? Опишите этот танец. 3) Почему Инфанта подарила Карлику белую розу? Как она относится к Карлику? 4) Каково отношение Инфанты в финальной сцене к Карлику? Что значат ее слова после смерти Карлика? 5) Как вы воспринимаете Инфанту? Что значит для нее верная дружба, настоящая любовь? <p><i>В) Линия Карлика</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Сравните внешность Карлика и его внутренний мир. Расскажите о его детстве, о его жизни в лесу, его отношении к цветам, птицам, животным. 2) Что значило для Карлика танцевать перед Инфантой в день ее рождения? Опишите эмоциональные состояния Карлика. 3) Почему Карлик полюбил Инфанту? Что значит для Карлика настоящая любовь? 4) Встреча Карлика с Зеркалом (встреча Карлика с собой). Расскажите о его внутреннем состоянии души, переживаниях. <p><i>С) Линия цветов, птиц</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) В диалогах цветов найдите их эмоции, отношение к Карлику, Инфанте. Почему цветы так пренебрежительны к Карлику? 2) Как птицы относились к Карлику? 3) Почему автор акцентирует внимание на отношении цветов, ящериц, птиц к Инфанте, Карлику? Почему О. Уайльд делает их тоже героями сказки? <p>ной встречи Карлика с Зеркалом, изобразив его глубокое потрясение своим уродством, его отчаяние до разрыва сердца.</p> <p><i>Владислав Г.</i> с помощью графического планшета (цифровая живопись) выполнил рисунок равнодушной, циничной Инфанты, а у ее ног лежало тело маленького бездыханного Карлика.</p> <p>Тем не менее у студентов на уровне овладения эстетико-смысловым опытом выявляется проблема: неспособность эстетически изменить (трансформировать) внутренний мир, поскольку обладание смыслом – «эстетическим мотивом» способно изменять человека. Поэтому студенты на этом уровне только овладевают эстетико-смысловым опытом.</p> <p>4) Уровень <i>ценностно-смысловой трансформации</i>.</p> <p>У студентов на этом уровне сформирован эстетико-смысловой опыт, наблюдается активный процесс смысловотворчества (извлечение и порождение смыслов в процессе переживания разнообразных встреч с эстетическим).</p> <p>В процессе интерпретации сказки О. Уайльда у студентов данного уровня ярко выражены процессы восприятия, эмоционального, интуитивного вчувствования в художественный образ; проявление эмпатии, осмысление эстетических переживаний; порождение, открытие нового смысла. Поэтому на данном уровне можно говорить о ценностно-смысловой трансформации личности, т.е. о способности студента изменять свою внутреннюю «систему координат». Это является импульсом переосмысления прежнего образа жизни, у воспитанников есть шанс прожить «эстетическую чувственную жизнь» [11].</p> <p>Однако студенты этого уровня часто испытывают недостаток гармонии в собственном внутреннем мире, что объясняется возрастом юности, характеризующимся диссонансами, противоречиями, духовными кризисами. Вследствие этого студентам иногда затруднительно раскрыть свой духовный и эстетический потенциал.</p>

Роза из бисера



Окончание табл.

Этап урока	Содержание занятия	
Осмысление	<p>I. Переведите приведенные ниже предложения. Поясните смысл каждой фразы. Что она значит для вас? Обоснуйте свою точку зрения.</p> <p>1) «For the future let those who come to play with me have no hearts» (Пусть больше не будет сердца у тех, кто приходит со мной играть!).</p> <p>2) «Because his heart is broken» (Потому что его сердце разбилось).</p> <p>3) Appearances are deceptive (Внешность обманчива).</p> <p>4) What does Oscar Wilde want to tell the reader about love? What do you think about love? (Что хочет сказать читателю о любви Оскар Уайльд? Что вы думаете о любви?).</p> <p>Для высказывания своего мнения употребите следующие клише: I believe that... (Я считаю, что...) In my experience... (По моему опыту...) I'd like to point out that... (Я хотел бы отметить...) In my opinion... (По моему мнению, ...).</p> <p>II. Обсуждение ключевых идей сказки. На вышеуказанные темы студентам предлагалось написать мини-эссе.</p> <p>1. Контраст безобразной внешности Карлика и его прекрасной души.</p> <p>2. «Ужасная» красота Инфанта.</p> <p>3. Сравнение Карлика и Инфанта.</p> <p>4. Образ Зеркала в сказке. Что значит встреча с Зеркалом для вас?</p>	<p>Студенты писали мини-эссе как на английском языке, так и на русском, поскольку испытывали языковые трудности при написании, но очень хотели высказать свою точку зрения.</p> <p>Обратимся к высказываниям студентов (орфография и пунктуация оригинала сохранены):</p> <p>Ирина Р.: «<i>I want to tell you about the fairy tale "The Birthday of the Infanta". I think this fairy tale is very tragic, sad. In my opinion, the Infanta is very ungrateful, selfish, and the Dwarf is kind, sacrificial. This fairy tale is worth reading again.</i>» При этом девушка в конце эссе нарисовала розу.</p> <p>Анастасия М.: «<i>This fairy tale is a sad story. Love, self-sacrifice, kindness, cynicism, selfishness – all these are elements of the fairy tale. The dwarf sincerely loved the Infanta, but the princess was heartless.</i>»</p> <p>Маргарита Ш.: «<i>"The Birthday of the Infanta" is a beautiful unordinary fairy tale, sad, has a deep philosophical meaning.</i>»</p> <p>Владислав Г.: «<i>У меня в мыслях смешались разные чувства, когда я закончил прочтение сказки. В душе остается осадок грусти, после которого долгое время думаешь об этом событии...</i>».</p> <p>Юлиана Л.: «<i>Проблема произведения в отсутствии взаимопонимания; цинизме по отношению к ближнему; отсутствии сопереживания, эгоизме.</i>»</p> <p>Некоторые студенты высказывались в эссе анонимно: «<i>смысл есть, а толку в нем. Карлик, конечно, молодец, но в то же время и глупец; мне сказка не зашла, так как не люблю такой жанр; эта сказка с глубоким смыслом и очень трагичная.</i>»</p> <p>«<i>Любовь – самое светлое чувство, и если не будет любви, то как тогда жить? Любить человека нужно не только из-за внешности, но и за его душу, внутренние качества.</i>»</p>

Обсуждение результатов. Студенты выполняли творческие задания с энтузиазмом, знакомство с творчеством Оскара Уайльда стало для них настоящим «эстетическим событием». На занятии отмечались доброжелательная атмосфера, взаимопонимание и поддержка. В завершение «эстетического события» педагог проиллюстрировал идею сказки цитатой: «*Прекрасной была душа маленького уродца, открытая для любви, и жесток, безобразен мир красавицы, не понимающей, что подлинное чувство может таиться и в некрасивом теле. У Безобразного Карлика было большое человеческое сердце, а у блестящей Инфанта оно заморожено эгоизмом*» [14, с. 372].

Ситуация «Коллизия прекрасного и безобразного в произведении О. Уайльда "День рождения Инфанта"» была применена автором в рамках занятия по предмету «Общий курс композиции» со студентами V курсов кафедры графики и дизайна Института художественного образования (Волгоградский государственный социально-педагогический университет). Результаты опытно-экспериментальной работы освещены автором в статье «Типология ситуаций воспитания прекрасного у студенческой молодежи: особенности эстетико-смысловой деятельности» [19].

Обратимся к некоторым выдержкам из рефлексивных эссе студентов, их размышлений над «ужасной красотой»: «*Прочитав сказку "День рождения Инфанта", я сделала для себя вывод. В которой раз я убеждаюсь и не раз. Человеческой мерзости и душевной уродливости нет конца. Даже в самой доброй душе есть пороки. Инфанта – своей мерзкой натурой; Кар-*

лик – глупец, который не смог принять себя внутреннего, а внутри он и был красив. Но не могу не согласиться, что виновато общество. Общество сделало Инфанту эгоисткой, общество заставило Карлика подумать о том, как он уродлив. Как вы думаете, отнеслось бы общество иначе, изменилась бы ситуация?». «...Почему так Карлик поразился своему уродству? Ведь он никогда не видел себя в зеркале, его не учили различать красивое и некрасивое... Отец его продал. Странно. Отец считал его уродцем и ничтожеством, но Карлику никто об этом не говорил. Хотя из текста понятно, что отец его презирал... В общем, было любопытно...». «Меня тронуло до глубины души – это произведение. Мне очень жалко карлика, потому что мне знакомо это состояние, когда все с презрением отвернулись от человека. Возможно ли такое, чтобы все относились друг к другу как братья и сестры, независимо от статуса?».

Сравнивая полученные результаты опытно-экспериментальной работы по проектированию ситуации «эстетическое событие» на материале сказки О. Уайльда «День рождения Инфанты», следует отметить, что отношение у студентов I курса Института непрерывного образования к «эстетическому событию» отличается от воззрений студентов V курса кафедры графики и дизайна Института художественного образования. Если студенты-первокурсники с радостью, искренностью, душевными переживаниями за судьбы героев, раскрывая свои художественные таланты, глубоко «проживали» эту ситуацию, то студенты-графики более сдержанно, рассудительно, даже иронично «прочли» произведение О. Уайльда. На занятии они также проявляли заинтересованность, эмоциональность, однако отношение к героям сказки выражали с точки зрения критика, а не переживающего читателя. Возможно, это объясняется возрастной разницей студентов и спецификой будущей профессии, поскольку в создании графики важна лаконичность в выражении чувств, образность, схематичность.

Заключение. Эстетическое воспитание студенческой молодежи с позиций постнеклассической парадигмы может быть рассмотрено как система проектирования ситуаций и методов ценностно-смыслового характера, в основе которых – эстетико-смыслотворческая деятельность педагога и студентов. Содержанием эстетического воспитания студентов является эстетико-смысловой опыт, выражающийся в переживании и осмыслении молодым человеком разнообразных эстетических событий. Опытно-экспериментальная работа показала, что интегративным средством формирования эстетико-смыслового опыта у студентов является ситуация «эстетическое событие». Автором представлены логика деятельности педагога проектирования ситуации «эстетическое событие» по схеме «ситуация – смысл – состояние»; принципы деятельности педагога по конструированию «эстетического события». Соблюдение логики «эстетического события» позволяет обеспечить и сохранить единство педагогической деятельности по эстетическому воспитанию студентов на протяжении ее моделирования, проектирования, конструирования и реализации.

Согласно результатам опытно-экспериментальной работы, ситуация «эстетическое событие» может быть реализована на учебных занятиях, в воспитательной работе со студентами во внеурочное время. «Эстетическое событие» имеет универсальную структуру и алгоритм действия для педагогов, преподающих дисциплины общеобразовательного цикла. Варьируется лишь содержательное наполнение занятия в зависимости от специфики предмета. Ситуация «эстетическое событие» может быть адаптирована к любому типу занятия и уровню, например, к уровню владения иностранным языком. Во внеаудиторной работе «эстетическое событие» проектируется педагогом в контексте тематических кураторских часов, иных воспитательных мероприятий. Данная ситуация реализуется в целостном учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения в деятельности преподавателей, кураторов студенческих групп, лиц, занимающихся воспитательной работой со студентами.

Список литературы

1. Арсеньев И. К. Эстетические закономерности и психологические механизмы художественного восприятия : дис. ... канд. философ. наук. М., 2011. 27 с.
2. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин : КГУ, 1982. 86 с.
3. Бродский И. Нобелевская лекция. URL: <http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt> (дата обращения: 10.08.2021).
4. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования). М. : Смысл, 2005. 191 с.
5. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психол. проблемы построения учеб. предметов / Психол. ин-т. Рос. акад. образования. Изд. 2-е. М. : Пед. о-во России, 2000. 478 с.

6. *Зиневич О. В.* Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // *Философия образования*. 2009. № 3 (28). С. 157–165.
7. *Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : коллективная монография / сост. и науч. ред. Л. В. Шамрей, М. И. Шутан.* Нижний Новгород, 2012. 281 с.
8. *Каверина Е. А.* Культуротворческий потенциал событийных коммуникаций // *Ценности и смыслы*. 2011. № 2 (11). С. 54–59.
9. *Каверина Е. А.* Создание событий в современном социокультурном пространстве : дисс. ... канд. философ. наук. Санкт-Петербург, 2012. 47 с.
10. *Липов А. Н.* Проблемы искусства в западной психологической эстетике конца XIX–начала XX вв. Аннотированный реферат зарубежных исследований // *Эстетика : Вчера. Сегодня. Всегда*. Вып. 1. М. : ИФ РАН, 2005. С. 197–215.
11. *Люшер М.* Какого цвета ваша жизнь. Закон гармонии в нас: практическое руководство. М. : ИКСР, 2008. 252 с.
12. *Мамардашвили М. К.* Эстетика мышления. М. : Московская школа политических исследований, 2000. 416 с.
13. *Мосунова Л. А.* Актуальные вопросы переиздания зарубежной классики (на примере О. Уайльда) // *Текст. Книга. Книгоиздание: Национальный исследовательский Томский государственный университет*. 2018. № 16. С. 103–118.
14. *Поддубный О., Колесников Б.* Примечания // *Уайльд О. Избранное*. М. : Просвещение, 1990. С. 360–377.
15. *Прохоров А. О.* Смысловая регуляция психических состояний // *Психологический журнал*. 2009. Т. 30. № 2. С. 5–17.
16. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2013. 713 с.
17. *Самохвалова В. И.* Эстетические этюды : монография / Российская акад. наук, Ин-т философии. М. : ИИнтелЛ, 2013. 548 с.
18. *Солдатова И. Н.* Воспитание чувства прекрасного у студенческой молодежи : дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 216 с.
19. *Солдатова И. Н.* Типология ситуаций воспитания прекрасного у студенческой молодежи: особенности эстетико-смысловой деятельности // *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2017. Т. 3. № 4. С. 229–242. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-229-242.
20. *Уайльд О.* Сказки [= Fairy Tales]; Адаптация текста, упражнения, словарь Л. В. Холхоевой. М. : Айриспресс, 2007. 192 с.

"Aesthetic event" as a form of embodiment of situations of aesthetic education of students: logic and principles of construction based on the material of O. Wilde's work "The Birthday of the Infanta"

I. N. Soldatova

PhD in Pedagogical Sciences, teacher of a foreign language of the Department of General Education Disciplines, Institute of Continuing Education, Volgograd State Agrarian University.
Russia, Volgograd. ORCID: 0000-0002-4655-3335. E-mail: inna-soldatova@yandex.ru

Abstract. The article reveals the problem of updating the content of aesthetic education and its means for student youth. The methodological basis of the research is the post-non-classical approach. The purpose of the study is to consider aesthetic education as a system for constructing situations and methods of a value-semantic nature, which are based on the joint aesthetic and semantic activity of a teacher and students. To achieve this goal, the following tasks are set: 1) to identify the target and content characteristics of aesthetic education from the standpoint of the post-non-classical paradigm; 2) to develop the logic of designing an "aesthetic event" as a form of embodiment of situations of aesthetic education. In the course of the study, theoretical methods were used: analysis and synthesis of theoretical provisions reflected in the philosophical, psychological and pedagogical literature; scientific theorization in the context of the ideas of post-non-classical science and on its methodological basis. Hermeneutic Methods: Interpretation, Comprehending Students' Reflective Descriptions. Empirical methods: observation, questioning and diagnostic methods (questionnaires, conversation), reflective essays, analysis of students' creative works.

The scientific novelty of the results of the study lies in the substantiation of the aesthetic and semantic experience as the content of the aesthetic education of students; development of the situation "aesthetic event" – the technology of value-semantic interaction of the student with works of art, natural phenomena, other people. The structure of the "aesthetic event" consists in the implementation of the joint aesthetic and semantic activity of the teacher and students of the four components: introduction, interpretation, comprehe-

sion, metaphor. The logic and principles of designing such a situation are considered. The author refers to his own experience of constructing an "aesthetic event". The article describes in detail the logic of the English lesson "Collision of the beautiful and the ugly in the work of O. Wilde's «The Birthday of the Infanta»" in the form of an "aesthetic event".

The theoretical significance of the results of the study lies in the substantiation of the pedagogical means of aesthetic education of student youth from the standpoint of the post-non-classical approach. The technology of aesthetic education of students tested in the course of the study is of practical value for organizing the educational activities of university teachers, curators of student groups.

Keywords: aesthetic education, aesthetic and semantic activity, student youth, aesthetic and semantic experience, "aesthetic event".

References

1. Arsen'ev I. K. *Esteticheskie zakonomernosti i psihologicheskie mekhanizmy hudozhestvennogo vospriyatiya : dis. ... kand. filosof. nauk* [Aesthetic patterns and psychological mechanisms of artistic perception : dis. ... PhD in Philosophical Sciences]. M. 2011. 27 p.
2. Bogin G. I. *Filologicheskaya germeneytika* [Philological hermeneutics]. Kalinin. KSU. 1982. 86 p.
3. Brodsky I. *Nobelevskaya lekcija* [Nobel lecture]. Available at: <http://lib.ru / BRODSKI/lect.txt> (date accessed: 10.08.2021).
4. Vasilyuk F. E. *Perezhivanie i molitva (opyt obshchepsihologicheskogo issledovaniya)* [Experience and prayer (experience of general psychological research)]. M. Smysl (Sense). 2005. 191 p.
5. Davydov V. V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii: logiko-psihol. problemy postroeniya ucheb. predmetov* [Types of generalization in teaching: logic and psychology. problems of building study subjects] / Psychological Institute of Russian Academy of Education. Ed. 2nd. M. Pedagogical Institute of Russia. 2000. 478 p.
6. Zinevich O. V. *Innovacionnyj potencial kompetentnostnogo podhoda: ot klassicheskoy k neklassicheskoy modeli vysshego obrazovaniya* [Innovative potential of competence approach: from classical to non-classical model of higher education] // *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*. 2009. No. 3 (28). Pp. 157–165.
7. *Interpretirovanie proizvedenij iskusstva kak uchebnaya deyatel'nost' v shkole : kollektivnaya monografiya* – Interpretation of works of art as an educational activity at school : collective monograph / comp. and scient. ed. L. V. Shamrey, M. I. Shutan. Nizhny Novgorod. 2012. 281 p.
8. Kaverina E. A. *Kul'turotvorcheskij potencial sobytijnykh kommunikacij* [Cultural potential of event communications] // *Cennosti i smysly – Values and meanings*. 2011. No. 2 (11). Pp. 54–59.
9. Kaverina E. A. *Sozdanie sobytij v sovremennom sociokul'turnom prostranstve : diss. ... kand. filosof. nauk* [Creation of events in the modern socio-cultural space : diss. ... PhD in Philosophical Sciences]. SPb. 2012. 47 p.
10. Lipov A. N. *Problemy iskusstva v zapadnoj psihologicheskoy estetike konca XIX–nachala XX vv. Annotirovannyj referat zarubezhnykh issledovanij* [Problems of art in Western psychological aesthetics of the late XIX–early XX centuries. Annotated abstract of foreign studies] // *Estetika: Vchera. Segodnya. Vsegda – Aesthetics: Yesterday. Today. Always*. Is. 1. M. IPh RAS. 2005. Pp. 197–215.
11. Lusher M. *Kakogo cveta vasha zhizn'. Zakon garmonii v nas: prakticheskoe rukovodstvo* [What color is your life. The law of harmony in us: a practical guide]. M. IKS. 2008. 252 p.
12. Mamardashvili M. K. *Estetika myshleniya* [Aesthetics of thinking]. M. Moscow School of Political Studies. 2000. 416 p.
13. Mosunova L. A. *Aktual'nye voprosy pereizdaniya zarubezhnoj klassiki (na primere O. Uajl'da)* [Topical issues of republishing foreign classics (on the example of O. Wilde)] // *Tekst. Kniga. Knigoizdanie: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet* – Text. Book. Book publishing: National Research Tomsk State University. 2018. No. 16. Pp. 103–118.
14. Poddubnyj O., Kolesnikov B. *Primechaniya* [Notes] // *Wilde O. Izbrannoe* [Favorites]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1990. Pp. 360–377.
15. Prohorov A. O. *Smyslovaya regulyaciya psihicheskikh sostoyanij* [Semantic regulation of mental states] // *Psihologicheskij zhurnal* – Psychological Journal. 2009. Vol. 30. No. 2. Pp. 5–17.
16. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. SPb. Piter. 2013. 713 p.
17. Samohvalova V. I. *Esteticheskie etyudy : monografiya* [Aesthetic studies : monograph] / Russian Academy of Sciences, Institute of Philosophy. M. IntelL. 2013. 548 p.
18. Soldatova I. N. *Vospitanie chuvstva prekrasnogo u studencheskoj molodezhi : diss. ... kand. ped. nauk* [Education of the sense of beauty among students : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Volgograd. 2009. 216 p.
19. Soldatova I. N. *Tipologiya situacij vospitaniya prekrasnogo u studencheskoj molodezhi: osobennosti estetiko-smyslovoj deyatel'nosti* [Typology of situations of education of the beautiful among students: features of aesthetic and semantic activity] // *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates* – Herald of Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitates. 2017. Vol. 3. No. 4. Pp. 229–242. DOI: 10.21684/2411-197X-2017-3-4-229-242.
20. Wilde O. *Skazki [= Fairy Tales]* [Fairy Tales [= Fairy Tales]]; Text adaptation, exercises, dictionary by L. V. Holkhoeva. M. Airispress. 2007. 192 p.

Школьное образование в системе факторов структурного расизма в США

О. Е. Савельева

кандидат педагогических наук, доцент, Смоленский государственный университет.
Россия, г. Смоленск. ORCID: 0000-0002-6838-7198. E-mail: oe.savelyeva@gmail.com

Аннотация. Соединенные Штаты Америки 20-х гг. XXI в. сталкиваются с проблемой масштабных протестных акций, связанных с расовой дискриминацией. Мы являемся свидетелями того, что структурный расизм все еще представляет угрозу современному американскому обществу. Основная задача статьи – проанализировать многочисленные причины существующей расовой ситуации, при этом особое внимание уделяется роли школьного образования в поддержании либо устранении структурного расизма в США.

Автор применяет теорию о факторах развития личности для определения и классификации факторов структурного расизма в обществе. Определены следующие основные группы таких факторов: исторические, экономические, идеологические и образовательные. Первым трем группам дан лишь краткий анализ, тогда как последняя рассмотрена более детально на предмет того, как именно каждый из образовательных факторов влияет на структурный расизм. Среди релевантных образовательных факторов структурного расизма автор выделяет следующие: система финансирования школ, доминирование идеологии расовой слепоты, особенности ведения образовательной статистики. Показано, что первый фактор оказывает поддержку структурному расизму. Распространение в школах идеологии расовой слепоты также поддерживает существующий расизм. Единственный фактор перемен – это особенности ведения образовательной статистики на основе расовой информации. Такой подход может содействовать информированию властей об актуальных расовых нуждах и проблемах. Основываясь на реальных фактах, касающихся расовых неравенств в школе, правительство вместе с учеными могут инициировать и разработать позитивные перемены.

Статья может служить основой для дальнейшего исследования путей борьбы с расовой дискриминацией средствами системы школьного образования.

Ключевые слова: школьное образование в США, расовая дискриминация в Америке, факторы структурного расизма, финансирование школ в США, идеология расовой слепоты.

Введение. Социально-политическая обстановка в Соединенных Штатах Америки последних десятилетий ознаменована множеством общественных волнений и протестных акций. Особое внимание всего мира привлекли акции движения афроамериканских граждан BlackLivesMatter, отстаивающие права и свободы чернокожего населения США. Хотя в 1865 г. в Соединенных Штатах было официально отменено рабство, а связанные с ним проблемы неравенства и дискриминации решаются уже более ста лет, в этой стране до сих пор актуальны социальные вопросы расового характера.

Современную форму расизма в США принято называть расизмом структурным, или системным, что подчеркивает его наличие в той или иной степени во всех сферах жизни американского общества. В данной статье мы рассмотрим это понятие более подробно, а также сделаем попытку определить те социальные факторы, которые оказывают наибольшее влияние на наличие этого феномена в Америке XXI-го в. Среди всех выявленных факторов основное внимание мы уделим тем, которые касаются системы школьного образования США.

Теоретические основы. Основная цель нашей работы: определить место и роль современных процессов, происходящих в школьном образовании США, в системе факторов, влияющих на поддержание или ликвидацию структурного расизма в США. Если будут прослежены детерминирующие связи определенных показателей (например, идеологии, финансирования и тому подобное) и предубеждений, связанных с расизмом, то впоследствии педагоги, социологи и другие исследователи смогут выстроить оптимальную парадигму школьного образования, способствующую борьбе в США с расизмом как явлением.

Задачи:

– проанализировать различные социальные факторы, влияющие на поддержание современного структурного расизма, в трактовке американских исследователей;

– предложить авторскую классификацию рассмотренных факторов, определяя среди них место такого фактора, как система школьного образования;

– дать детальный анализ современных процессов, имеющих место в школьном образовании США, с точки зрения того, как они отражаются на поддержании или изменении статуса-кво расовой дискриминации.

Исследование базируется на детальном анализе нормативных и статистических документов, а также трудов публицистического и научного характера.

Проблемы расизма уже несколько десятилетий привлекают внимание многих американских ученых, социологов, писателей, педагогов, журналистов и других общественных деятелей. Есть ряд исследователей, чьи труды оказали наибольшее влияние на формирование современного видения проблемы расизма. Например, Джо Фейгин, выдающийся современный американский социолог, автор более 200 статей и 70 книг, большинство из которых посвящено вопросам расового неравенства в США, разработал свое видение системного расизма: «Системный расизм включает в себя сложный спектр шагов, направленных против чернокожего населения, несправедливо полученную политико-экономическую власть белого населения, непрекращающееся экономическое и другого рода неравенство рас, а также идеологию и мировоззрение белых расистов, разработанные для поддержания и объяснения привилегированности и верховенства белого населения. Системный здесь обозначает, что ключевые реалии расизма проявляются во всех основных сферах общества... каждая основная сфера американского общества – экономика, политика, образование, религия, семья – отражает фундаментальную реальность системного расизма» [7, с. 14].

Социолог Эдуардо Бонилла-Сильва в своих многочисленных работах на тему расизма выявляет казуальное противоречие между современной общепринятой идеологией расовой слепоты (colorblindness), провозглашающей неразграничение людей по цвету кожи, и повсеместными системными проявлениями расовой дискриминации в Соединенных Штатах Америки XXI-го в. [2; 3].

Консультант по межрасовым отношениям, писательница Робин ДиАнжело в своих книгах приводит широкий спектр доказательств того, что структурный расизм – это не реалия прошлого, и что его проявления повсеместны в современных США [5; 6].

В педагогической сфере большую известность приобрели идеи Глории Ладсон-Биллингс о внедрении критической расовой теории (Critical Race Theory) в педагогику и о том, что будущих учителей следует обучать в рамках культуросообразной педагогики (culturally relevant pedagogy), а не на принципах идеологии расовой слепоты [9; 10].

Еще один исследователь, Хелен Невилл, наряду с некоторыми другими авторами, подробно изучает вопрос того, как идеология расовой слепоты негативно влияет на становление здоровых межрасовых отношений в обществе [13; 14].

Наше исследование отталкивается от того посыла, что в Соединенных Штатах последних десятилетий расовые вопросы не снижают остроты и актуальности. К примеру, за два последних десятилетия зарегистрировано множество резонансных происшествий, когда были застрелены чернокожие граждане США ввиду того, что они были (или предположительно были) вооружены. Среди инцидентов: стрельба полицейских по безоружным чернокожим в Новом Орлеане в 2005 г., убийство полицией Оскара Гранта в 2009, ошибочный расстрел Джонатана Феррелла в 2013 и Эмантика Фицджеральда Брадфорда в 2018, неправомерное убийство Майкла Брауна в Фергюсоне в 2014, Филандо Кастиля в 2016, убийство Кеннета Чемберлена в собственном доме в 2011, Джона Крофорда в 2014, Теренса Кратчера в 2016, Сэмюэля Дюбоза в 2015, Грэга Ганна в 2016, убийство пятнадцатилетнего Джордана Эдвардса в 2017, двенадцатилетнего Тамара Райса в 2014, 18-летнего Рамарли Грэхема в 2012, инвалида-колясочника Джереми Макдола в 2015, Патрика Хармона в 2017, Эрика Харриса в 2015, Андре Хилла в 2020, Элтона Стёрлинга в 2016, Уолтера Скотта в 2015, многих других [17]. Такие инциденты – это лишь одна статистическая часть проявлений расовой предвзятости, на основе которой мы можем сделать заключение об актуальности структурного расизма в США.

Наша базовая задача – определить, какие факторы обуславливали и обуславливают сейчас такое положение дел.

Результаты и обсуждение. Наша исходная позиция состоит в том, что мы рассматриваем социум как самоорганизующуюся мыслящую систему, ввиду чего мы можем применить к ее описанию похожие факторы развития, что и у отдельно взятой личности. Классически, это: наследственность, среда и воспитание, а в современной трактовке: наследственность,

среда, собственная активность и воспитание. Переосмысливая этот базовый набор применительно к обществу, выделим те же четыре группы факторов развития разных его сторон, в том числе и структурного расизма: исторические, экономические, идеолого-мировоззренческие и образовательные. Рассмотрим, какие конкретно процессы и явления действуют в рамках каждой из этих групп.

1. Исторические факторы.

Основополагающим фактором современного системного расизма здесь, несомненно, выступает факт рабовладения, официально существовавшего до 1895 г. Через преемственность поколений, национальную память и задокументированные свидетельства этот факт до сих пор порождает дискуссии и полемику на тему репараций, исторической ответственности и тому подобное. Также свою роль сыграли так называемые «законы Джима Кроу», поддерживавшие расовую сегрегацию до 1960-х гг. Наследие таких факторов неоднозначно: с одной стороны, они способствуют осознанию белым населением несправедливости происшедших событий, порождая чувство вины, а с другой стороны, из поколения в поколение передают образ афроамериканцев как граждан низшего порядка, в особенности, если принять во внимание, что с 1960-х гг. еще не прошло достаточно много времени для качественных перемен. У чернокожего населения эта группа факторов может вызывать только негативное отношение к белым гражданам, что не способствует мирной интеграции одной и другой расы в рамках одного поликультурного общества.

2. Экономические факторы.

Довольно подробно экономические факторы современного структурного расизма в Америке описаны в книге Мелвина Оливера и Томаса Шапиро *BlackWealth / WhiteWealth* («Богатство черных / богатство белых») [15]. Суммарно кратко перечисляя совокупность таких факторов экономического неравенства между белокожими и чернокожими гражданами, получим следующее:

- исторически обусловленная невозможность накопления и передачи наследства у афроамериканцев и активное использование наследства своих предков у белых граждан;
- низкий процент участия афроамериканцев в бизнесе ввиду исторических ограничений и отсутствия доступа к дешевым кредитам;
- низкая стоимость жилья в чернокожих районах, что делает невозможным использование недвижимости как дорогого актива, например, для оплаты образования детей и других нужд;
- затрудненный доступ афроамериканцев к престижному образованию (ввиду недофинансирования школ в бедных районах, выбывания из школы из-за необходимости зарабатывать деньги, невозможности оплатить колледж и др.) и, как результат, работа на низкооплачиваемых должностях;
- исторически невысокая финансовая грамотность чернокожих граждан;
- вынужденное использование афроамериканцами системы социального обеспечения, что подразумевает ограничение их доходов определенной суммой, зарабатывая выше которой, получатель лишается пособия.

Таким образом, создается экономический замкнутый круг достаточно бедственного проживания расовых меньшинств, из которого немногим удается вырваться.

3. Идеолого-мировоззренческие факторы.

Общественные настроения и мнения, открыто выражаемые или имплицитные, как ничто другое могут оказывать влияние на происходящие в том или ином обществе социальные процессы. Проанализируем, какие факторы воздействуют на современное общественное мнение американцев, и как это общественное мнение выражается в межрасовых отношениях.

Рассмотрим два разнонаправленных процесса, происходящих в области расовых взаимоотношений:

- распространение идеологии расовой слепоты (*colorblindness racial ideology*);
- система поддерживающих мер (*affirmative action*).

Идеология расовой слепоты, зародившаяся во второй половине XX в., провозглашает избегание любых вопросов, которые хоть в какой-либо степени касаются расовых различий. Ее доминирование во всех сферах общественной жизни Соединенных Штатов Америки привело к тому, что современные американцы не осведомлены ни о существующих проблемах и нуждах афроамериканского населения, ни об оптимальных способах выстраивания межрасовых отношений. Белокожие приверженцы этой доктрины отрицают наличие в обществе проблем, связанных с расовой дискриминацией. Отсутствие полемики и дискуссий на тему расо-

вых отношений ведет к отсутствию дифференцированного подхода к проблемам граждан разных рас, что ведет к поддержанию статуса-кво структурного расизма, обусловленного перенесенными нами выше историческими и экономическими факторами.

Есть, однако, попытки дифференцированно подойти к решению проблем чернокожего населения. Так, во многих штатах внедряется система так называемых «поддерживающих мер» (affirmative action). Согласно ее сути, афроамериканские граждане получают квотные преференции при поступлении в колледжи, трудоустройстве и продвижении по работе. При этом, однако, происходит коллизия убеждений: почему небелые (non-white) граждане находятся в привилегированном положении, тогда как идеология расовой слепоты декларирует равенство всех рас? Многие белые граждане в настоящее время высказывают мнения о том, что это они теперь в дискриминируемом положении.

Имеют место и явно несправедливые случаи. Ярким примером, вызвавшим возмущение белой общественности, стало дело Риччи против ДеСтефано (the Ricci v. DeStefano case). Группа из двадцати белых пожарных пожаловалась на то, что они подверглись расовой дискриминации на работе. Вместе со своими чернокожими коллегами они писали профессиональный тест, по результатам которого планировалось продвинуть лучших пожарных по службе. Написав тест на 50 % лучше, чем чернокожие коллеги, белые пожарные так и не получили полагающееся им продвижение, так как городские власти Нью Хэвен, штат Коннектикут, не приняли к рассмотрению их результаты, потому что никто из чернокожих претендентов не набрал необходимые баллы.

3. Образовательные факторы.

В этой группе мы рассмотрим три значимых, на наш взгляд, фактора, а также проанализируем, как именно каждый из них влияет на состояние структурного расизма в США.

1) Начнем рассмотрение с одного из самых влиятельных факторов, который уже был упомянут среди факторов экономической группы. Это **система финансирования государственных школ**.

Финансирование – один из главных факторов, обеспечивающих расовую сегрегацию и усугубление бедственного положения чернокожего населения.

Будучи изначально в более бедственном экономическом положении (см. экономические факторы), чернокожее население попадает в замкнутый круг. У низкофинансируемых школ в бедных районах низкие рейтинги успеваемости, что в еще большей мере способствует урезанию материальной базы. Ввиду своей низкой успеваемости и необходимости зарабатывать на жизнь многие чернокожие американцы лишены возможности получить престижное высшее образование. Им остаются низкоквалифицированные работы, что исключает возможность для их детей попасть на обучение в частную школу или переехать в престижный район с хорошим финансированием государственных школ.

Рассмотрим подробнее свидетельства того, как продуктивность государственных школ зависит от финансирования, и как к процессу финансирования относятся некоторые американские представители власти в первых десятилетиях XXI в. на примере одного из штатов.

В книге *Dying of Whiteness* Джонатана Метцла приводится пример недавних финансовых реформ, затронувших школы штата Канзас. Говорится о том, что, когда в начале XXI в. штат собирал большой процент налогов с населения и мог позволить себе высокую степень финансирования государственных школ, академическая подготовка школьников Канзаса многие годы оставалась в верхушке федерального рейтинга. Всю вторую половину 1990-х Канзас держался в первой десятке штатов по количеству людей 25 лет и старше, у которых был документ об окончании старших классов, и был ведущим среди штатов среднего запада по количеству людей с высокой грамотностью в области чтения и письма, а также людей с дипломом об окончании колледжа. Навыки по чтению и математике среди канзасских учащихся четвертых классов достигли максимума в 2007 и 2008, значительно превысив средний общенациональный показатель. Также Канзас показывал низкий процент тех, кто бросил учебу в школе.

Далее с приходом нового губернатора в 2011 последовал период значительных налоговых сокращений, что первоначально было воспринято населением с энтузиазмом. Однако в итоге сокращение количества денег, получаемых от налогов, закономерно привело к значительному сокращению финансирования государственных школ. Снижение финансирования с 4400 долларов до 3800 долларов на ученика немедленно привело к укрупнению классов, повышению платы за детские сады, ликвидации программ по гуманитарным предметам и сокращению учителей. Дальнейшее урезание бюджета заставило школы прекращать учебный

год раньше обычного срока. В результате недофинансирования школам разрешили нанимать учителей без лицензии, упростили процедуру увольнения опытных учителей, отменили программы поддержки учащихся из групп риска. «Мой район был вынужден сократить расходы на миллион долларов в год... Миллион долларов. Вначале мы сократили расходы на обед; а теперь мы сокращаем учителей, программы продленного дня, даже вырезаем целые темы из учебного плана» [11, с. 182]. Также пострадали программы академической помощи расовым меньшинствам и детям из бедных семей. В некоторые школы начали поступать подобные жалобы родителей: «Вначале мы продавали пирожные, чтобы заработать дополнительные деньги на финансирование школ района. А теперь нас заставляют проводить продажу выпечки каждый месяц, и, если мы не заработаем денег, они собираются уволить учителей французского и испанского. Вы можете себе представить? Нам приходится без конца печь пирожные, чтобы не урезали уроки!» [11, с. 197].

Далее приведем статистические результаты того, как отразились такие значительные финансовые сокращения на академических показателях штата. Когда в Канзасе в 2016 г. количество расходов на ученика в начальной и старшей школе существенно сократилось (до 44 места по стране), результаты академических достижений учащихся всех уровней также ухудшились до нижних 25 процентов в рейтинге всех штатов по ряду ключевых образовательных критериев. Канзасские учащиеся показали низший в Соединенных Штатах результат по итогам некоторых частей государственных аттестационных экзаменов и оказались в последней пятерке по количеству студентов, сдававших экзамены на поступление в колледж (ACT exam). Штат также вошел в последнюю десятку штатов по количеству выпускников старших классов, которые получили образование в колледже.

Таким образом, уже в 2017 г. ассоциация школьных комитетов Канзаса выражала обеспокоенность тем, что штат входит в десятку худших по количеству продолжающих обучение после средней школы. Конкурентоспособность трудового населения Канзаса по сравнению с другими штатами оказалась под вопросом. И такое падение тесно коррелируется со сроками урезания финансирования школ.

Проследим теперь, какие слои населения наиболее пострадали в результате экспериментов по снижению налогов, урезания общественного бюджета и финансирования государственных школ.

Согласно докладу некоммерческой организации Канзасского центра экономического роста, снижение налогов в 2012 г. привело к следующим результатам. Для беднейших 40 % населения штата возросли косвенные налоги ввиду повышения налогов с продаж и отмены налоговых вычетов, которыми пользовались малообеспеченные семьи. Такие тенденции диспропорционально повлияли на этнические меньшинства, включая 75 % афроамериканских и 83 % латиноамериканских семей штата. Наоборот, канзасцы, получившие наибольшее снижение налогов, в основной массе белые. Кроме того, была отменена такая схема расчета финансирования школ, которая предусматривала выделение дополнительных денег тем школам, где обучались дети иммигрантов, бедные и находящиеся в группе риска граждане.

При значительных сокращениях финансирования государственных школ политика нового губернатора Канзаса была направлена на поддержку частных школ. Был подписан указ, который создавал налоговые послабления для корпораций, которые жертвовали деньги на стипендиальные фонды частных школ. Таким образом, только более богатая и преимущественно белая часть населения штата могла позволить себе достойное образование. В итоге, как можно, к примеру, проследить по результатам 2015–2017 гг., значительно увеличилась разница между академическими показателями богатых и бедных учащихся. В 2015 г. лишь 22 % школьников из семей с низкими доходами достигли уровня выше среднего, тогда как среди учащихся из обеспеченных семей этот показатель был 51 %. Результаты 2017 г. показали 20-процентную разницу между успехами богатых и бедных школьников по тестам базового уровня.

Особенно заметно в этот период снижение успеваемости среди расовых меньшинств. В 2011, до налоговых реформ, доля афроамериканских учащихся четвертых классов, которые не смогли достичь базового уровня по математике, составляла 28 %. К 2015 г. этот показатель увеличился до 43 %.

2) Следующий значимый фактор системного расизма – это **теория расовой слепоты как преобладающая идеология в школах и педагогических вузах.**

Тотальное избегание расовых тем в школах привело к тому, что в учебных планах полностью отсутствует материал, связанный с культурой расовых меньшинств. В пример можно

привести жалобу родителей одного из чернокожих учеников на то, что при прохождении цивилизаций на уроках обсуждались греки, римляне и инки, но ничего не было сказано об Африке, несмотря на то, что в классе было несколько афроамериканских учеников. Белокожий директор оправдывалась тем, что таков учебный план, и что в школе не принято делить людей по цвету кожи. В ответ мать ученика заявила, что «у детей есть глаза, и они все видят. И я бы хотела, чтобы они видели, что у нас была сильная и плодотворная культура» [19]. Такое положение дел оправдывается поборниками ассимиляционизма и американского патриотизма, построенного в основном вокруг почитания заслуг белых переселенцев и отцов-основателей.

Между тем, в работах многих исследователей приводятся свидетельства того, что высокий уровень расовой слепоты у учащихся коррелируется с большей расовой нетерпимостью. Приведем примеры.

Одно исследование на тему межрасовых отношений проводилось среди молодых «миллениалов» (родившихся в начале XXI в.) [16]. 626 белых студентов из 28 колледжей США попросили вести журналы, в которых бы они в течение 6–8 недель записывали все случаи расистских проявлений, которые они наблюдали или являлись участниками. По итогам было записано 75 сотен отчетов об откровенно расистских высказываниях и действиях белых людей из поля зрения этих студентов (друзей, родственников, знакомых и незнакомых им людей). Исследователи особо отмечают тот факт, что такие показатели были собраны среди поколения, которое более всего заявляет о своих нерасистских взглядах и о воспитанной в них склонности обращаться со всеми как с равными, поколения, выросшего в эпоху идеологии неразграничения людей по цвету кожи. Среди задокументированных проявлений были: нарочито вежливое обращение с цветными представителями, избегание контактов с ними (переход на другую сторону дороги или игнорирование определенного клуба или бара), передразнивание речи и поведенческих манер, использование эвфемизмов в негативных отзывах о чернокожих людях, отдельные случаи грубых действий по отношению к цветным людям и другие.

Еще одно исследование на тему «расовой слепоты» показало, что те белокожие студенты, которые избегают упоминать расовые вопросы, в совместных с чернокожими партнерами заданиях выказывают меньшее дружелюбие, что частично объясняется тем, что у них происходит меньше зрительных контактов [12].

Недостатки идеологии расовой слепоты сказываются не только на чернокожих учениках, но и на белокожих преподавателях, которые не получили в свое время должного обучения тому, как наилучшим образом учитывать особенности учащихся из расовых меньшинств. Один исследователь пишет, что за 25 лет своей работы в поликультурном образовании он сталкивался с практически повсеместной неловкостью, которую у белых учителей вызывали расовые вопросы [8]. Становится расхожей жалоба: «Я чувствую себя беспомощным. Что мне, как белому учителю, делать?». Один из педагогов заметил, что никогда не видел, чтобы афроамериканские учителя говорили, что не различают расу. Это еще одно доказательство того, что идеология расовой слепоты служит интересам только белого населения.

3) Еще одним фактором из сферы образования, оказывающим влияние на структурный расизм в американском обществе, является, по нашему мнению, **особенность ведения образовательной статистики**. Этот фактор не является таким очевидным, как предыдущие, но при ближайшем рассмотрении он вызывает большой исследовательский интерес с точки зрения его влияния на решение расовых вопросов.

С 1997 г. распоряжением Федерального правительства предписывается включать в статистические данные информацию, содержащую расовые параметры (1997 Standards for Maintaining, Collecting, and Presenting Federal Data on Race and Ethnicity). Основное обновление этого распоряжения было в 2007 г. Согласно этому предписанию, образовательная статистика в США обязательно содержит информацию о расовых различиях по широкому ряду критериев. Рекомендовано учитывать следующие этнические группы:

- белые (White)
- черные (Black)
- испаноязычные (Hispanic)
- азиаты (Asian)
- коренные американцы (индейцы) и алеуты (American Indian / Alaska Native).

Некоторые статистические доклады также выделяют группу жителей тихоокеанских островов (Pacific Islanders), а также категорию «две расы и более» (Two or more races).

Таким образом, из публичных статистических докладов можно узнать: процентное распределение учителей по расовой/этнической принадлежности [4, с. 1], расовую/этническую принадлежность учащихся государственных школ в разные годы, процентное распределение учащихся разной расовой/этнической принадлежности по городским и сельским школам, расовую принадлежность в корреляции с динамикой успеваемости по географии, общественно-научному и истории [18], корреляцию между расовой/этнической принадлежностью детей и уровнем образования родителей, корреляцию между расовой/этнической принадлежностью и составом семьи, корреляцию расы и уровня бедности, корреляцию расы и доступа к Интернету, расовый состав 3–5-летних детей, участвующих в программах дошкольного образования, расовый состав учащихся частных школ, многую другую информацию [20].

Следует отметить, что такой учет расовой/этнической принадлежности не встречается в российской образовательной статистике. К примеру, статистика по учителям в РФ включает в себя параметры пола, возрастной категории, преподаваемых предметов, уровня образования, стажа, но не содержит информацию о национальностях учителей [1]. Прочие основные отчетные статистические документы РФ в области образования также не содержат распределение по расовым параметрам.

Такой подход к статистике в США может говорить о том, что, несмотря на общепринятую декларацию расовой слепоты, у властей разного уровня есть желание разобраться в реальной картине актуальных расовых вопросов. Возможно, это шаги к выстраиванию дифференцированного подхода к решению многих проблем, связанных, в том числе, с обучением и воспитанием школьников различных расово-этнических групп. В настоящее время в сфере образования уже начинаются процессы, связанные с внедрением так называемой «критической расовой теории» и основанной на ней культурно релевантной педагогики. Таким образом, именно последний из перечисленных нами образовательных факторов, возможно, призван играть положительную роль в решении проблем структурного расизма в современных Соединенных Штатах Америки.

Заключение. Итак, рассмотренные нами образовательные факторы приводят нас к следующим выводам об их влиянии на структурный расизм в американском обществе:

1. Существующий подход к финансированию государственных школ не способствует улучшению положения афроамериканских меньшинств, а лишь усугубляет их бедственный статус, затрудняя доступ к высшему образованию и последующему получению высокооплачиваемых работ. Следовательно, этот фактор косвенно направлен на сохранение структурного расизма в обществе.

2. Долгое время господствовавшая в обществе идеология расовой слепоты способствовала разобщению рас, привела к непониманию основ выстраивания межрасовых отношений, создавала ошибочное представление об отсутствии расовых проблем, привела к недооценке и забвению культурно-исторических особенностей этнических меньшинств в угоду ассимиляционизму на патриотической основе, затрудняла дифференцированный подход к осуществлению образовательного процесса у разных расово-этнических групп, что не способствовало полноценному развитию способностей афроамериканских граждан.

3. Включение расово-этнических параметров в образовательную статистику, возможно, призвано обеспечить объективную оценку современной ситуации касательно расовых различий в американском обществе с целью разработки и совершенствования расово-релевантной политики. В последние годы в образовательную сферу США активно продвигаются идеи культурно-релевантной педагогики. Американские граждане становятся более заинтересованными и просвещенными в области расовых проблем, что прослеживается в активистских выступлениях и антирасистских общественных акциях.

Подытоживая вышесказанное, отметим основные моменты, к которым мы пришли в ходе своего исследования.

Выделены и проанализированы четыре основные группы факторов, влияющие на структурный расизм в США: исторические, экономические, идеолого-мировоззренческие и образовательные.

Среди образовательных факторов статус-кво широко распространенного структурного расизма поддерживают следующие: система финансирования государственных школ и доминирование в школах и педагогических вузах идеологии расовой слепоты (colorblindness). В обратном направлении действует такой фактор, как особенность ведения образовательной статистики. Предоставляя актуальную информацию о положении дел учащихся различных

расово-этнических групп, статистика дает начало поиску оптимальных решений в области школьной политики.

Список литературы

1. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ed3ca74f26a1dc055a313991f66d2fa3/> (дата обращения: 19.07.2021).
2. *Bonilla-Silva E.* Feeling Race: Theorizing the Racial Economy of Emotions // *American Sociological Review*. 2019. № 84 (1). Pp. 1–25. DOI: 10.1177/0003122418816958.
3. *Bonilla-Silva E.* Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America. 4th ed. Lanham : Rowman& Littlefield Publishers. 2013. 384 p.
4. Data Point: Race and Ethnicity of Public School Teachers and Their Students. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020103.pdf> (дата обращения: 19.07.2021).
5. *DiAngelo R.* Nice Racism: How Progressive White People Perpetuate Racial Harm. Boston : Beacon Press. 2021. 224 p.
6. *DiAngelo R.* White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston : Beacon Press. 2018. 192 p.
7. *Feagin J.* Racist America: Roots, Current Realities, and Future Reparations. New York : Routledge, 2014. Third Edition. 392 p.
8. *King J.* White Teachers at the Crossroads. URL: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2000/white-teachers-at-the-crossroads> (дата обращения: 20.07.2021).
9. *Ladson-Billings G.* Literate Lives Matter: Black Reading, Writing, Speaking, and Listening in the 21st Century // *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*. 2016. № 65 (1). Pp. 141–151.
10. *Ladson-Billings G.* Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix // *Harvard Educational Review*. 2014. № 84. Pp. 74–84.
11. *Metzl J.* Dying of Whiteness: How the Politics of Racial Resentment Is Killing America's Heartland. New York : Basic Books. 2019. 352 p.
12. *Neville H., Awad G.* Color-Blind Racial Ideology: Theory, Training, and Measurement Implications in Psychology // *American Psychologist*. 2013, September. Pp. 455–466.
13. *Neville H., Cross W.* Racial awakening: Epiphanies and encounters in Black racial identity // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2017. № 23. Pp. 102–108.
14. *Neville H., Gallardo M., Dearld Wing S.* The myth of racial color blindness: Manifestation, dynamics, and impact. Washington, DC, USA : American Psychological Association, 2015. 330 p.
15. *Oliver M., Shapiro Th.* Black Wealth/White Wealth: A New Perspective on Racial Inequality. New York : Routledge, 2006. 360 p.
16. *Picca L., Feagin J.* Two-Faced Racism: Whites in the Backstage and Frontstage. New York : Taylor and Francis, 2007. 284 p.
17. Police killings of Black Americans amount to crimes against humanity, international inquiry finds. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/apr/26/us-police-killings-black-americans-crimes-against-humanity> (дата обращения: 30.07.2021).
18. Results from the 2018 Civics, Geography, and U.S. History Assessments. URL: https://www.nations-reportcard.gov/geography/supporting_files/2018_SS_infographic.pdf (дата обращения: 19.07.2021).
19. *Scruggs A. E.* Colorblindness: the New Racism? URL: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2009/colorblindness-the-new-racism> (дата обращения 20.07.2021).
20. The Condition of Education 2020. URL: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020144.pdf> (дата обращения: 19.07.2021).

School education in the system of factors of structural racism in the USA

O. E. Savelieva

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, Smolensk State University.
Russia, Smolensk. ORCID: 0000-0002-6838-7198. E-mail: oe.savelieva@gmail.com

Abstract. The United States of America of the 20s of the XXI century is facing the problem of large-scale protest actions related to racial discrimination. We are witnessing that structural racism still poses a threat to modern American society. The main objective of the article is to analyze the numerous causes of the existing racial situation, with special attention paid to the role of school education in maintaining or eliminating structural racism in the United States.

The author applies the theory of the factors of personality development to identify and classify the factors of structural racism in society. The following main groups of such factors are identified: historical, economic

ic, ideological and educational. The first three groups are given only a brief analysis, while the latter is considered in more detail on how exactly each of the educational factors affects structural racism. Among the relevant educational factors of structural racism, the author identifies the following: the school funding system, the dominance of the ideology of racial blindness, the peculiarities of maintaining educational statistics. It is shown that the first factor supports structural racism. The spread of the ideology of racial blindness in schools also supports existing racism. The only factor of change is the peculiarities of conducting educational statistics based on racial information. Such an approach can help inform the authorities about current racial needs and problems. Based on the real facts regarding racial inequalities in school, the government, together with scientists, can initiate and develop positive changes.

The article can serve as a basis for further research on ways to combat racial discrimination by means of the school education system.

Keywords: school education in the USA, racial discrimination in America, factors of structural racism, school funding in the USA, ideology of racial blindness.

References

1. Bank of documents. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/ed3ca74f26a1dc055a313991f66d2fa3/> (date accessed: 19.07.2021).
2. *Bonilla-Silva E.* Feeling Race: Theorizing the Racial Economy of Emotions // *American Sociological Review*. 2019. No. 84 (1). Pp. 1–25. DOI: 10.1177/0003122418816958.
3. *Bonilla-Silva E.* Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America. 4th ed. Lanham : Rowman& Littlefield Publishers. 2013. 384 p.
4. Data Point: Race and Ethnicity of Public School Teachers and Their Students. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020103.pdf> (date accessed: 19.07.2021).
5. *DiAngelo R.* Nice Racism: How Progressive White People Perpetuate Racial Harm. Boston : Beacon Press. 2021. 224 p.
6. *DiAngelo R.* White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism. Boston : Beacon Press. 2018. 192 p.
7. *Feagin J.* Racist America: Roots, Current Realities, and Future Reparations. New York : Routledge, 2014. Third Edition. 392 p.
8. *King J.* White Teachers at the Crossroads. Available at: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2000/white-teachers-at-the-crossroads> (date accessed: 20.07.2021).
9. *Ladson-Billings G.* Literate Lives Matter: Black Reading, Writing, Speaking, and Listening in the 21st Century // *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*. 2016. No. 65 (1). Pp. 141–151.
10. *Ladson-Billings G.* Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix // *Harvard Educational Review*. 2014. No. 84. Pp. 74–84.
11. *Metzl J.* Dying of Whiteness: How the Politics of Racial Resentment Is Killing America's Heartland. New York : Basic Books. 2019. 352 p.
12. *Neville H., Awad G.* Color-Blind Racial Ideology: Theory, Training, and Measurement Implications in Psychology // *American Psychologist*. 2013, September. Pp. 455–466.
13. *Neville H., Cross W.* Racial awakening: Epiphanies and encounters in Black racial identity // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2017. No. 23. Pp. 102–108.
14. *Neville H., Gallardo M., Dearld Wing S.* The myth of racial color blindness: Manifestation, dynamics, and impact. Washington, DC, USA : American Psychological Association, 2015. 330 p.
15. *Oliver M., Shapiro Th.* Black Wealth/White Wealth: A New Perspective on Racial Inequality. New York : Routledge, 2006. 360 p.
16. *Picca L., Feagin J.* Two-Faced Racism: Whites in the Backstage and Frontstage. New York : Taylor and Francis, 2007. 284 p.
17. Police killings of Black Americans amount to crimes against humanity, international inquiry finds. Available at: <https://www.theguardian.com/us-news/2021/apr/26/us-police-killings-black-americans-crimes-against-humanity> (date accessed: 30.07.2021).
18. Results from the 2018 Civics, Geography, and U.S. History Assessments. Available at: https://www.nationsreportcard.gov/geography/supporting_files/2018_SS_infographic.pdf (date accessed: 19.07.2021).
19. *Scruggs A. E.* Colorblindness: the New Racism? Available at: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2009/colorblindness-the-new-racism> (date accessed: 20.07.2021).
20. The Condition of Education 2020. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020144.pdf> (date accessed: 19.07.2021).

Исследование взаимосвязи прокрастинации в области здоровьесбережения и психологического благополучия личности

Р. В. Ершова¹, Л. Ф. Бородина²

¹доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Государственный социально-гуманитарный университет. Россия, г. Коломна. E-mail: erchovareg@mail.ru

²аспирант кафедры психологии, Государственный социально-гуманитарный университет. Россия, г. Коломна. E-mail: kharisovalaris@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования прокрастинации и психологического благополучия в сфере здоровьесбережения. Целью исследования являлся сравнительный анализ связи показателей прокрастинации и параметров психологического благополучия среди участников образовательной онлайн-программы «Сотка: стодневный воркаут». В исследовании приняли участие 118 человек: 96 мужчин и 22 женщины в возрасте от 17 до 58 лет. Для определения уровня прокрастинации использовалась шкала общей прокрастинации Тукмана в адаптации Т. Л. Крюковой, уровень психологического благополучия измерялся при помощи методики К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко. Согласно данным исследования, прокрастинация может выступать предиктором психологического благополучия у лиц, участвующих в программах, направленных на укрепление здоровья. Откладывание в конечном счете может приводить к сложностям в организации повседневной деятельности, чувству слабого контроля над складывающимися обстоятельствами и безрассудному отношению к представляющимся возможностям («управление средой»), к негативной самооценке, неудовлетворенности обстоятельствами собственной жизни, ощущению никчемности и бессилия («баланс аффекта»), дефициту смысла в жизни, сужению числа целей или намерений («цели в жизни, осмысленность жизни»), к недовольству собой, событиями своего прошлого («самопринятие»), снижению общего показателя психологического благополучия. Результаты проведенного исследования согласуются с данными, полученными при изучении связи академической прокрастинации и психологического благополучия, что позволяет предположить, что вне зависимости от области проявления «привычка к откладыванию» может снижать ощущение наполненности жизни и чувство субъективного благополучия у людей, ей обладающих.

Ключевые слова: прокрастинация, психологическое благополучие, здоровьесбережение, предикты прокрастинации, пассивная прокрастинация, активная прокрастинация, академическая прокрастинация.

Введение. Прокрастинация вызывает значительный интерес со стороны исследователей в течение последних десятилетий. Данный феномен обычно определяется как черта характера или поведенческая предрасположенность откладывать выполнение задач или принятие решений [27]. Steel понимает прокрастинацию как добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на негативные последствия, связанные с задержкой [41]. Lau также говорит о прокрастинации как об иррациональном откладывании, которое влечет за собой негативный эффект для личности [24]. Tuckman и другие определяют прокрастинацию как недостаток или отсутствие саморегуляции, тенденцию откладывать или избегать выполнение необходимой деятельности [43]. В отличие от лени, прокрастинация сопровождается негативными чувствами и переживаниями, связанными с невыполненной деятельностью, а активность субъекта может быть направлена на выполнение незначительных, несрочных либо бессмысленных дел. Милграм предполагает, что возникновение прокрастинации характерно для технически развитых стран [26]. В своих исследованиях Harriott and Ferrari [20] показали, что до 20 % взрослых людей сталкиваются с проблемой прокрастинации. По данным Balkis и Duru [10], Özer B. U., Demir A., Ferrari J. R. [29], от последствий академической прокрастинации страдают от 23 до 52 % студентов.

За рубежом проводится значительное число исследований прокрастинации (130 000 статей на английском языке, по данным Google Scholar), однако в России изучению этого феномена уделяется недостаточно внимания (1350 русскоязычных публикаций), в том числе отсутствует информация о том, каким образом прокрастинация в сфере заботы о здоровье может быть связана с психологическим благополучием личности. Данный факт позволил сформулировать научную проблему исследования взаимосвязи прокрастинации в области здоровьесбережения и психологического благополучия личности.

Несмотря на дискуссионность понятия психологического благополучия, большинство исследователей понимают под ним единство воспринимаемого уровня счастья и удовлетворенности жизнью, баланса положительных и отрицательных эмоций, осмысленности жизни, позитивных социальных отношений, мотивационной вовлеченности в собственную жизнедеятельность и позитивной самореализации личности [3; 4; 6; 13; 16; 34].

Анализ проблемного поля показал, что существует ограниченное количество эмпирических исследований о взаимосвязи между психологическим благополучием и прокрастинацией [5; 7; 9; 19; 23; 28; 33; 40; 45]. Некоторые исследователи отмечают, что прокрастинаторы имеют более низкие оценки по шкале психологического благополучия. Sirois and Tosti объясняют данный факт тем, что откладывание, помогающее снимать стресс и беспокойство в краткосрочной перспективе, приводит к отрицательным результатам в долгосрочном контексте, а возникающая при этом самокритика снижает уровень психологического благополучия личности [39]. Изучив 1577 интернет-пользователей Германии, Reinecke L. et al. пришли к выводу, что прокрастинация, проявляющаяся как стремление к неконтрольному потреблению развлекательного контента в интернете, повышает риск развития негативных эмоций, депрессии и тревожности [31]. Yang Z. et al. в своем исследовании обнаружили, что проблемное (аддиктивное) использование смартфонов является предиктором академической прокрастинации и академической тревожности, а также оказывает влияние на субъективное благополучие студентов [45]. Jayaraja A. R., Tan S. A., Ramasamy P. N. определили прокрастинацию как важный предиктор психологического здоровья студентов [21]. Беспокойство, тревога, снижающие уровень субъективного благополучия, часто диагностируются у склонных к академической прокрастинации [18; 25; 37; 38; 42]. Некоторые исследования демонстрируют сильную связь между прокрастинацией и стрессом: откладывание важных задач сокращает время на их выполнение, что, вкуче со снижением самооценки и неприятными мыслями и эмоциями, увеличивает уровень стресса [18; 37; 38]. Sirois and Tosti обнаружили, что лица с высоким уровнем прокрастинации имеют более высокий уровень стресса и более низкие показатели физического здоровья [39], другие исследователи выявили связь прокрастинации с заболеваниями, связанными со стрессом [18; 37; 38]. Rice K. G., Richardson C. M. E., Clark D., изучая связь перфекционизма, прокрастинации и уровня психологического стресса у студентов, пришли к выводу, что прокрастинация не повлияла на уровень стресса среди студентов с высоким уровнем перфекционизма, но среди учащихся с низким уровнем перфекционизма самый высокий уровень стресса имели студенты, склонные к прокрастинации [32]. Balkis M., Durgu E. обнаружили связь между прокрастинацией и эмоциональным благополучием студентов [11]. Fernie and Spada показали, что положительные метакогнитивные убеждения помогают улучшить академическую успеваемость и снизить уровень прокрастинации [17]. В исследовании Mortazavi F., посвященном изучению академической прокрастинации среди студентов университета медицинских наук, было обнаружено, что академическая прокрастинация отрицательно коррелирует с показателями благополучия студентов [28]. С. Л. Ящук было выявлено наличие взаимосвязи прокрастинации с уровнем субъективного благополучия: чем выше уровень субъективного благополучия, тем ниже склонность к прокрастинации; чем ниже уровень субъективного благополучия, тем, соответственно, выше уровень прокрастинации; средний уровень субъективного благополучия свидетельствует о существенной склонности к прокрастинации [9].

С другой стороны, среди студентов медицинского института РУДН была обнаружена значимая положительная корреляция между параметрами прокрастинации и субъективного благополучия [7]. Исследователи утверждают, что явление прокрастинации носит защитный характер. Emily Anne Habelrih and Richard Edward Hicks с позиций дискуссионной двухфакторной модели прокрастинации доказали, что пассивная (традиционная) прокрастинация снижает уровень психологического благополучия личности, тогда как активная прокрастинация помогает сохранять психологическое здоровье [19].

Следует отметить, что большая часть исследований в данной области посвящена академической прокрастинации, что вполне объяснимо, поскольку результаты учебной деятельности существенно влияют на психологическое, социальное и материальное благополучие индивида [23; 40]. Тем не менее, необходимо более полное изучение феномена во всех сферах человеческой деятельности: трудовой деятельности, в сфере саморазвития и заботы о здоровье. Исследование проблемы прокрастинации в сфере здоровьесбережения поможет выявить предикты поведения, мешающего формированию и становлению привычек здорового образа жизни, их влияние на психологическое благополучие личности.

Целью исследования было проведение сравнительного анализа связи показателей прокрастинации и параметров психологического благополучия среди участников образовательно-оздоровительной онлайн-программы «Сотка: стодневный воркаут» с разным уровнем сформированности привычки к откладыванию.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что существуют структурно-содержательные различия психологического благополучия в группах с высоким и низким уровнем прокрастинации в области здоровьесбережения.

Процедура и методы. Исследование проводилось среди участников образовательно-оздоровительной онлайн-программы «Сотка: стодневный воркаут». Программа длится сто дней и предполагает ежедневное знакомство зарегистрированных на сайте программы участников с информационными постами (они включают рекомендации по правильному питанию, фитнес-тренировкам, информацию о здоровье и саморазвитии) и ежедневное выполнение предлагаемых комплексов физических упражнений.

Набор участников исследования (респондентов) проходил среди участников программы. Обращение с просьбой принять участие в исследовании и ссылками на опросники, созданные в гугл-формах, направлялись участникам на электронную почту и в мессенджеры социальных сетей.

В итоге ответили на электронные письма и заполнили онлайн-опросники 118 человек: 96 мужчин и 22 женщины в возрасте от 17 до 58 лет (средний возраст – 34,83).

Для определения уровня прокрастинации использовалась шкала общей прокрастинации Тукмана в адаптации Т. Л. Крюковой, включающая 16 утверждений, измеряющих уровень прокрастинации по пятибалльной шкале: от 1 балла – «совершенно не согласен» до 5 баллов – «совершенно согласен».

Уровень психологического благополучия измерялся при помощи методики К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, которая включает десять субшкал. Субшкала «Позитивные отношения с окружающими» измеряет количество качественного общения с другими людьми, способность к близости и эмпатии. Субшкала «Автономия» измеряет способность человека быть независимым, самостоятельно оценивать поступки и качества собственного характера, противостоять давлению социума. Субшкала «Управление средой» измеряет способность эффективного управления текущими делами, умение использовать любые обстоятельства жизни в собственных интересах. Субшкала «Личностный рост» измеряет уровень уверенности в собственном развитии, осознанную реализацию личностного потенциала. Субшкала «Цели в жизни» измеряет наличие целей, ощущение проживания осмысленной жизни. Субшкала «Самопринятие» отражает уровень выраженности позитивного отношения к своим личностным характеристикам. Субшкала «Баланс аффекта» измеряет общую удовлетворенность жизнью, наличие стабильной позитивной самооценки, принятие себя со всеми имеющимися качествами личности. Субшкала «Осмысленность жизни» измеряет ощущение того, что настоящее и прошлое осмысленны, наличие придающих смысл жизни убеждений. Субшкала «Человек как открытая система» отражает способность человека воспринимать новую информацию и интегрировать новый опыт в свою жизнь. Субшкала «Автономия» измеряет способность человека самостоятельно принимать решения, выстраивать границы в общении с окружающими, отстаивать свое мнение и противостоять социальному давлению [8].

Для математико-статистической обработки данных использовался программный пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Результаты и их обсуждение. После первичной статистической обработки результатов диагностики участники исследования были разделены на три группы в зависимости от уровня общей прокрастинации: 1 группа – респонденты с низким уровнем прокрастинации (29–37 баллов по шкале прокрастинации, n=20), 2 группа – респонденты со средним уровнем прокрастинации (38–55 баллов, n=72), 3 группа – респонденты с высоким уровнем прокрастинации (56 и выше баллов, n=26).

Поскольку критерий нормальности распределения Шапиро – Уилка показал, что распределение признаков в генеральной совокупности отличается от нормального ($p=0,43$), для выявления межгрупповых различий был использован непараметрический критерий Крускалла – Уоллеса.

С использованием критерия Крускалла – Уоллеса было проведено сравнение показателей психологического благополучия у лиц с низким уровнем (группа 1), средним (группа 2) и высоким (группа 3) уровнем прокрастинации. По результатам сравнения межгрупповые различия в степени выраженности показателей психологического благополучия не обнаружались только по переменной «Автономия» ($p=0,190$), таким образом, вне зависимости от уровня прокрастинации все респонденты отличаются самостоятельностью, независимостью и способностью к саморегуляции поведения.

Для определения содержательных особенностей межгрупповых различий было проведено попарное сравнение групп с использованием U-критерия Манна Уитни (табл. 1). Показателем достоверности различий при сравнении трех групп является $p \leq 0,017$ ($p=0,05:3$).

Таблица 1

**Статистическая оценка различий
в значениях уровня психологического благополучия у лиц с низким (группа 1),
средним (группа 2) и высоким (группа 3) уровнем прокрастинации**

	Позитивные отношения окружающими	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие (общая сумма баллов)
средний ранг Группа 1 (N=20)	56,4	53,3	57,6	55,5	60,5	60,2	30,0	60,7	57,5	62,8
средний ранг Группа 2 (N=72)	43,75	44,61	43,42	44,0	42,61	42,69	51,08	42,56	43,44	41,97
p	0,061	0,197	0,035	0,088	0,008	0,009	0,002	0,007	0,037	0,002
средний ранг Группа 1 (N=20)	31,3	26,9	33,7	30,6	30,6	31,6	13,1	31,3	31,4	33,1
средний ранг Группа 3 (N=26)	17,5	20,88	15,65	18,04	18,04	17,27	31,5	17,5	17,42	16,12
p	0,001	0,131	0,000	0,002	0,002	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
средний ранг	54,81	51,56	60,75	56,03	55,89	56,00	40,06	56,61	55,89	58,19
средний ранг Группа 3 (N=26)	34,81	43,81	18,35	31,42	31,81	31,5	75,65	29,81	31,81	25,42
p	0,002	0,233	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия в группах.

Как следует из таблицы, большее число статистически значимых различий обнаружено между группами 1 и 3 (низкий и высокий уровень прокрастинации) и группами 2 и 3 (средний и высокий уровень прокрастинации). Группы 1 и 2 с точки зрения количественных характеристик показателей психологического благополучия являются более схожими, различия в них обнаружены лишь по 4 субшкалам: «Цели в жизни», «Самопринятие», «Баланс аффекта», «Осмысленность жизни» и интегральному показателю психологического благополучия. Для респондентов с низким уровнем прокрастинации в сравнении с теми, у кого в умеренной степени сформирована привычка к «откладыванию», характерны направленность на достижение целей, глубокое самопринятие, уверенность в собственных силах, открытость новому опыту, целостный взгляд на жизнь.

Наименьшие показатели по субшкалам психологического благополучия обнаружены у лиц с высоким уровнем прокрастинации. Эту группу респондентов можно охарактеризовать как людей, зависящих от оценки окружающих («Позитивные отношения с другими»); испытывающих трудности в организации ежедневной деятельности, лишенных чувства контроля

над происходящими в жизни событиями («Управление средой»), склонных испытывать скуку, неспособных устанавливать новые отношения или изменять свое поведение («Личностный рост»); они могут обладать дефицитом смысла в жизни, иметь мало жизненных целей («Цель в жизни»); испытывать разочарования от событий своего прошлого, недовольство собой («Самопринятие»), низкую самооценку, ощущение собственной никчемности и бессилия («Баланс аффекта»); их отличает восприятие своей жизни как лишенной смысла («Осмысленность жизни»); фрагментарное, недостаточно реалистичное восприятие различных аспектов собственной жизни («Управление средой»).

Наличие количественных различий в переменных психологического благополучия у респондентов трех групп позволило предположить, что прокрастинация может выступать в качестве предиктора психологического благополучия у участников программ здоровьесбережения. Для проверки предположения был проведен линейный регрессионный анализ, в котором в качестве независимой переменной (предиктора) использовалась шкала прокрастинации, а зависимыми переменными выступали переменные психологического благополучия и его интегральный показатель (табл. 2).

Таблица 2

Сводка модели линейной регрессии (независимая переменная «Прокрастинация», зависимая переменная «Психологическое благополучие»)

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стд. ошибка оценки
Позитивное отношение	,320 ^a	,102	,095	9,890
Управление средой	,686 ^a	,470	,466	7,780
Личностный рост	,315 ^a	,099	,091	10,206
Цели в жизни	,453 ^a	,205	,198	11,902
Самопринятие	,430 ^a	,185	,178	11,483
Автономия	,236 ^a	,056	,048	10,909
Баланс аффекта	,613 ^a	,375	,370	14,637
Осмысленность жизни	,515 ^a	,265	,259	16,204
Человек как открытая система	,265 ^a	,070	,062	9,595
Психологическое благополучие (интегральный показатель)	,525 ^a	,275	,269	45,786

Примечание: а. Предикторы: (конст) прокрастинация.

Как следует из сводки регрессионной модели, в наибольшей степени прокрастинация влияет на показатели «управление средой» (48 % вариации зависимой переменной объясняются вариацией независимой переменной), «баланс аффекта» (37,5 %), «осмысленность жизни» (26,5 %), «цели в жизни» (20,5 %), «самопринятие» (18,5 %). Интегральный показатель психологического благополучия в исследуемой нами эмпирической выборке в 27,5 % случаев может быть объяснен показателями прокрастинации.

В большей степени независимыми от «привычки к откладыванию» переменными психологического благополучия можно считать показатели «личностного роста» (9,9 %), «автономии» (5,6 %), «человек как открытая система» (7 %).

Оценка значимости коэффициента детерминации (F-статистика) показала, что предсказательная сила полученной отрицательной регрессионной линейной модели высокая, вероятность того, что прокрастинация детерминирует психологическое благополучие, по разным шкалам колеблется от 94 % до 99,99 % (табл. 3).

Таблица 3

Показатели дисперсионного анализа связи показателей прокрастинации (независимая переменная) и психологического благополучия (зависимая переменная)

Модель	Средний квадрат	F	Значимость
Позитивное отношение	1293,456	13,2231	,000 ^b
Управление средой	6237,002	103,03	,000 ^b
Личностный рост	1326,924	12,7394	,001 ^b
Цели в жизни	4238,977	29,9219	,000 ^b
Самопринятие	3463,69	26,2685	,000 ^b

Окончание табл. 3

Модель	Средний квадрат	F	Значимость
Автономия	816,9429	6,8653	,010 ^b
Баланс аффекта	14939,21	69,7329	,000 ^b
Осмысленность жизни	10981,34	41,8218	,000 ^b
Человек как открытая система	806,8321	8,76417	,004 ^b
Психологическое благополучие (интегральный показатель)	92360,72	44,0582	,000 ^b

Примечание: b. Предикторы: (конст) прокрастинация.

Выводы. Выводы данного исследования подтверждают предположения о том, что прокрастинация может выступать предиктором психологического благополучия у лиц, участвующих в программах, направленных на укрепление здоровья. Откладывание в конечном счете может приводить к трудностям в организации текущей деятельности, чувству слабого контроля над обстоятельствами жизни, безответственному отношению к потенциальным возможностям («управление средой»), к нестабильной самооценке, к неудовлетворенности событиями, происходящими в жизни, ощущению никчемности и бессилия («баланс аффекта»), дефициту смысла в жизни, уменьшению числа целей или намерений («цели в жизни, осмысленность жизни»); к недовольству собственными личностными характеристиками и обстоятельствами прошлого («самопринятие»), снижению общего показателя психологического благополучия.

Результаты проведенного исследования согласуются с данными, полученными при изучении связи академической прокрастинации и психологического благополучия [12; 14; 21; 22; 30; 35; 36], что позволяет предположить, что вне зависимости от области проявления «привычка к откладыванию» может снижать ощущение наполненности, благополучия жизни у людей, ей обладающих.

Следует отметить, что в силу ограничений проведенного исследования (немногочисленная, несбалансированная по численности и полу эмпирическая выборка) научную работу в данной области необходимо продолжать на более гетерогенных и многочисленных группах. Перспективным может быть изучение взаимосвязи психологического благополучия и активной/пассивной форм прокрастинации, а также специфики проявления самого феномена прокрастинации в области здоровьесбережения.

Результаты данного эмпирического исследования имеют несколько возможностей применения. Выводы научной статьи могут быть использованы для улучшения качества государственных программ в области общественного здоровья, могут быть полезны практикующим психологам, работающим в сфере здоровьесбережения, преподавателям высших учебных заведений, отдельным лицам, желающим улучшить качество своей жизни посредством укоренения привычек здорового образа жизни.

Список литературы

1. Бородина Л. Ф. Представление о прокрастинации в зарубежных исследованиях // Человеческий капитал. 2019. № 6-2. С. 207-211.
2. Бородина Л. Ф. Феномен прокрастинации в психологии // Педагогическое образование и наука. 2019. № 3. С. 20-24.
3. Водяха С. А. Проблема психологического благополучия в начале 21 века // Психологическое благополучие современного человека. 2018. С. 6-21.
4. Волкова Е. Н. Субъективное благополучие в системе критериев позитивной социализации детей, подростков и молодежи // SPIN. 2019. Т. 6932. С. 2512.
5. Зверева М. В., Хромов А. И. Прокрастинация и психологическое благополучие в норме и при разных вариантах психической патологии у лиц молодого возраста // Психиатрия. 2015. № 4. С. 59-60.
6. Новгородова Е. Ф. Личностные детерминанты субъективного благополучия, специфичные для студентов среднего (СПО) и высшего (ВПО) профессионального образования // Психолог. 2018. № 5. С. 51-65.
7. Тс П., Медведева И. А., Лазукова А. Г. Академическая прокрастинация у студентов медицинского института РУДН // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67).
8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Методика исследования психологического благополучия личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.
9. Яцук С. Л. Прокрастинация как специфическая форма поведения // Психологічна безпека особистості./ под ред. И. В. Волженцевой. 2020, С. 533.

10. *Balkis M., Duru E.* Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences // *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*. 2009. T. 5. № 1.
11. *Balkis M., Duru E.* Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form // *European Journal of Psychology of Education*. 2016. T. 31. № 3. C. 439-459.
12. *Balkis M.* Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying // *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*. 2013. T. 13. № 1.
13. *Butkovic A., Brkovic L., Bratko D.* Predicting well-being from personality in adolescents and older adults // *Journal of happiness studies*. 2012. T. 13. № 3. C. 455-467.
14. *Caldwell L., Mowrer R.* The link between procrastination, delay of gratification, and life satisfaction: A preliminary analysis // *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. 1998. T. 3. № 4. C. 145-150.
15. *Diener E., Suh E.* Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators // *Social indicators research*. 1997. T. 40. № 1. C. 189-216.
16. *Dodge R. et al.* The challenge of defining wellbeing // *International journal of wellbeing*. 2012. T. 2. № 3.
17. *Fernie B. A., Spada M. M.* Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation // *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2008. T. 36. № 3. C. 359.
18. *Flett G. L. et al.* Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012. T. 30. № 4. C. 223-236.
19. *Habelrih E. A., Hicks R. E.* Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination // *International Journal of Psychological Studies*. 2015. T. 7. № 3. C. 25.
20. *Harriott J., Ferrari J. R.* Prevalence of procrastination among samples of adults // *Psychological reports*. 1996. T. 78. № 2. C. 611-616.
21. *Jayaraja A. R., Tan S. A., Ramasamy P. N.* Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia // *Jurnal Psikologi Malaysia*. 2017. T. 31. № 2.
22. *Kiamarsi A., Abolghasemi A.* The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. T. 114. C. 858-862.
23. *Kim K. R., Seo E. H.* The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis // *Personality and Individual Differences*. 2015. T. 82. C. 26-33.
24. *Lay C. H.* At last, my research article on procrastination // *Journal of research in personality*. 1986. T. 20. № 4. C. 474-495.
25. *Meier A., Reinecke L., Meltzer C. E.* «Facebocrastination»? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being // *Computers in Human Behavior*. 2016. T. 64. C. 65-76.
26. *Milgram N. A., Gehrman T., Keinan G.* Procrastination and emotional upset: A typological model // *Personality and individual differences*. 1992. T. 13. № 12. C. 1307-1313.
27. *Milgram N. N., Mey-Tal G., Levison Y.* Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents // *Personality and Individual Differences*. 1998. T. 25. № 2. C. 297-316.
28. *Mortazavi F.* The prevalence of academic procrastination and its association with medical students' well-being status // *INTERNATIONAL JOURNAL*. 2016. T. 3. № 2.
29. *Özer B. U., Demir A., Ferrari J. R.* Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons // *The Journal of social psychology*. 2009. T. 149. № 2. C. 241-257.
30. *Özer B. U., Saçkes M.* Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. T. 12. № 1. C. 512-519.
31. *Reinecke L. et al.* The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents // *Frontiers in psychology*. 2018. T. 9. C. 913.
32. *Rice K. G., Richardson C. M. E., Clark D.* Perfectionism, procrastination, and psychological distress // *Journal of counseling psychology*. 2012. T. 59. № 2. C. 288.
33. *Rioli L. et al.* Psychological capital as a buffer to student stress // *Psychology*. 2012. T. 3. № 12. C. 1202.
34. *Ryff C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of personality and social psychology*. 1989. T. 57. № 6. C. 1069.
35. *Sahrañç Ü.* An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress // *International online journal of educational sciences*. 2011. T. 3. № 2.
36. *Savithri J. J.* Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction // *International Journal of Science and Research*. 2014. T. 3. № 3. C. 377-381.
37. *Sirois F. M.* Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion // *Self and Identity*. 2014. T. 13. № 2. C. 128-145.
38. *Sirois F. M., Kitner R.* Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping // *European Journal of Personality*. 2015. T. 29. № 4. C. 433-444.
39. *Sirois F. M., Tosti N.* Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012. T. 30. № 4. C. 237-248.
40. *Solomon L. J., Rothblum E. D.* Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates // *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Pp. 503-509.

41. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // *Psychological bulletin*. 2007. Т. 133. № 1. С. 65.
42. Stöber J., Joormann J. Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression // *Cognitive therapy and research*. 2001. Т. 25. № 1. С. 49–60.
43. Tuckman B., Sexton T. Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks // Meeting of the American Psychological Association. New Orleans, LA. 1989.
44. Winefield H. R. et al. Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both? // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2012. Т. 2. № 1. С. 1–14.
45. Yang Z., Asbury K., Griffiths M. D. An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2019. Т. 17. № 3. С. 596–614.

Investigation of the relationship between procrastination in the field of health care and psychological well-being of the individual

R. V. Ershova¹, L. F. Borodina²

¹Doctor of Psychological Sciences, professor, Head of the Department of Psychology, State Social and Humanitarian University. Russia, Kolomna. E-mail: erchovareg@mail.ru

²postgraduate student of the Department of Psychology, State Social and Humanitarian University. Russia, Kolomna. E-mail: kharisovalarisa@yandex.ru

Abstract. The article presents the results of a study of procrastination and psychological well-being in the field of health care. The aim of the study was a comparative analysis of the relationship between the indicators of procrastination and the parameters of psychological well-being among the participants of the educational online program "Sotka: hundred-day workshop". 118 people took part in the study: 96 men and 22 women aged 17 to 58 years. To determine the level of procrastination, the Tuckman scale of general procrastination in the adaptation of T. L. was used. Kryukova, the level of psychological well-being was measured using the methodology of K. Riff, in the adaptation of T. D. Shevelenkova and P. P. Fesenko. According to the study, procrastination can act as a predictor of psychological well-being in people participating in health promotion programs. Postponement can ultimately lead to difficulties in organizing daily activities, a sense of weak control over the circumstances and a reckless attitude to the opportunities presented ("environment management"), negative self-esteem, dissatisfaction with the circumstances of one's own life, a sense of worthlessness and impotence ("affect balance"), a lack of meaning in life, a narrowing of the number of goals or intentions ("goals in life, meaningfulness of life"), to dissatisfaction with oneself, with the events of one's past ("self-acceptance"), to a decrease in the overall indicator of psychological well-being. The results of the study are consistent with the data obtained when studying the relationship between academic procrastination and psychological well-being, which suggests that, regardless of the area of manifestation, the "habit of procrastination" can reduce the feeling of fullness of life and a sense of subjective well-being in people who possess it.

Keywords: procrastination, psychological well-being, health care, predicates of procrastination, passive procrastination, active procrastination, academic procrastination.

References

1. Borodina L. F. *Predstavlenie o prokrastinacii v zarubezhnyh issledovaniyah* [The idea of procrastination in foreign studies] // *Chelovecheskij kapital – Human capital*. 2019. No. 6–2. Pp. 207–211.
2. Borodina L. F. *Fenomen prokrastinacii v psihologii* [The phenomenon of procrastination in psychology] // *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. 2019. No. 3. Pp. 20–24.
3. Vodyaha S. A. *Problema psihologicheskogo blagopoluchiya v nachale 21 veka* [The problem of psychological well-being at the beginning of the 21st century] // *Psihologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka – Psychological well-being of a modern person*. 2018. Pp. 6–21.
4. Volkova E. N. *Sub'ektivnoe blagopoluchie v sisteme kriteriev pozitivnoj socializacii detej, podrostkov i molodezhi* [Subjective well-being in the system of criteria for positive socialization of children, adolescents and youth] // *SPIN*. 2019. Vol. 6932. P. 2512.
5. Zvereva M. V., Hromov A. I. *Prokrastinaciya i psihologicheskoe blagopoluchie v norme i pri raznyh variantah psihicheskoy patologii u lic mladogo vozrasta* [Procrastination and psychological well-being in normal and in different variants of mental pathology in young people] // *Psihiatriya – Psychiatry*. 2015. No. 4. Pp. 59–60.
6. Novgorodova E. F. *Lichnostnye determinanty sub'ektivnogo blagopoluchiya, specifichnye dlya studentov srednego (SPO) i vysshego (VPO) professional'nogo obrazovaniya* [Personal determinants of subjective well-being, specific for students of secondary (SPE) and higher (HPE) vocational education] // *Psiholog – Psychologist*. 2018. No. 5. Pp. 51–65.

7. Ts P., Medvedeva I. A., Lazukova A. G. *Akademicheskaya prokrastinaciya u studentov medicinskogo instituta RUDN* [Academic procrastination among students of the RUDN Medical Institute] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*. 2017. No. 6 (67).
8. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. *Metodika issledovaniya psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti* [Methodology for the study of psychological well-being of the individual] // *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*. 2005. No. 3. Pp. 95–129.
9. Yashchuk S. L. *Prokrastinaciya kak specificheskaya forma povedeniya* [Procrastination as a specific form of behavior] // *Psychologichna bezpeka osobivosti / ed. by I. V. Volzhentseva*. 2020. P. 533.
10. Balkis M., Duru E. Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences // *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*. 2009. Vol. 5. No. 1.
11. Balkis M., Duru E. Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form // *European Journal of Psychology of Education*. 2016. Vol. 31. No. 3. Pp. 439–459.
12. Balkis M. Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying // *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*. 2013. Vol. 13. No. 1.
13. Butkovic A., Brkovic I., Bratko D. Predicting well-being from personality in adolescents and older adults // *Journal of happiness studies*. 2012. Vol. 13. No. 3. Pp. 455–467.
14. Caldwell L., Mowrer R. The link between procrastination, delay of gratification, and life satisfaction: A preliminary analysis // *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*. 1998. Vol. 3. No. 4. Pp. 145–150.
15. Diener E., Suh E. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators // *Social indicators research*. 1997. Vol. 40. No. 1. Pp. 189–216.
16. Dodge R. et al. The challenge of defining wellbeing // *International journal of wellbeing*. 2012. Vol. 2. No. 3.
17. Fernie B. A., Spada M. M. Metacognitions about procrastination: A preliminary investigation // *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2008. Vol. 36. No. 3. P. 359.
18. Flett G. L. et al. Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012. Vol. 30. No. 4. Pp. 223–236.
19. Habelrih E. A., Hicks R. E. Psychological well-being and its relationships with active and passive procrastination // *International Journal of Psychological Studies*. 2015. Vol. 7. No. 3. P. 25.
20. Harriott J., Ferrari J. R. Prevalence of procrastination among samples of adults // *Psychological reports*. 1996. Vol. 78. No. 2. Pp. 611–616.
21. Jayaraja A. R., Tan S. A., Ramasamy P. N. Predicting role of mindfulness and procrastination on psychological well-being among university students in Malaysia // *Jurnal Psikologi Malaysia*. 2017. Vol. 31. No. 2.
22. Kiamarsi A., Abolghasemi A. The relationship of procrastination and self-efficacy with psychological vulnerability in students // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 114. Pp. 858–862.
23. Kim K. R., Seo E. H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 82. Pp. 26–33.
24. Lay C. H. At last, my research article on procrastination // *Journal of research in personality*. 1986. Vol. 20. No. 4. Pp. 474–495.
25. Meier A., Reinecke L., Meltzer C. E. "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 64. Pp. 65–76.
26. Milgram N. A., Gehrman T., Keinan G. Procrastination and emotional upset: A typological model // *Personality and individual differences*. 1992. Vol. 13. No. 12. Pp. 1307–1313.
27. Milgram N. N., Mey-Tal G., Levison Y. Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents // *Personality and Individual Differences*. 1998. Vol. 25. No. 2. Pp. 297–316.
28. Mortazavi F. The prevalence of academic procrastination and its association with medical students' well-being status // *INTERNATIONAL JOURNAL*. 2016. Vol. 3. No. 2.
29. Özer B. U., Demir A., Ferrari J. R. Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons // *The Journal of social psychology*. 2009. Vol. 149. No. 2. Pp. 241–257.
30. Özer B. U., Saçkes M. Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 12. No. 1. Pp. 512–519.
31. Reinecke L. et al. The relationship between trait procrastination, internet use, and psychological functioning: Results from a community sample of German adolescents // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. P. 913.
32. Rice K. G., Richardson C. M. E., Clark D. Perfectionism, procrastination, and psychological distress // *Journal of counseling psychology*. 2012. Vol. 59. No. 2. C. 288.
33. Riolli L. et al. Psychological capital as a buffer to student stress // *Psychology*. 2012. Vol. 3. No. 12. P. 1202.
34. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of personality and social psychology*. 1989. Vol. 57. No. 6. P. 1069.
35. Sahranç Ü. An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress // *International online journal of educational sciences*. 2011. Vol. 3. No. 2.

36. *Savithri J. J.* Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction // *International Journal of Science and Research*. 2014. Vol. 3. No. 3. Pp. 377–381.
37. *Sirois F. M.* Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion // *Self and Identity*. 2014. Vol. 13. No. 2. Pp. 128–145.
38. *Sirois F. M., Kitner R.* Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping // *European Journal of Personality*. 2015. Vol. 29. No. 4. Pp. 433–444.
39. *Sirois F. M., Tosti N.* Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being // *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2012. Vol. 30. No. 4. Pp. 237–248.
40. *Solomon L. J., Rothblum E. D.* Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates // *Journal of Counseling Psychology*. 1984. Pp. 503–509.
41. *Steel P.* The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // *Psychological bulletin*. 2007. Vol. 133. No. 1. P. 65.
42. *Stöber J., Joormann J.* Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression // *Cognitive therapy and research*. 2001. Vol. 25. No. 1. Pp. 49–60.
43. *Tuckman B., Sexton T.* Effects of relative feedback in overcoming procrastination on academic tasks // *Meeting of the American Psychological Association*. New Orleans, LA. 1989.
44. *Winefield H. R. et al.* Psychological well-being and psychological distress: is it necessary to measure both? // *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*. 2012. Vol. 2. No. 1. Pp. 1–14.
45. *Yang Z., Asbury K., Griffiths M. D.* An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2019. Vol. 17. No. 3. Pp. 596–614.

Особенности проявления суеверности женщинами в норме и при патологии беременности*

И. Р. Абитов¹, И. М. Городецкая²,
Н. И. Кадырова³, М. В. Ильченко⁴

¹кандидат психологических наук, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Россия, г. Казань. ORCID: 0000-0001-6532-1284. E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

²кандидат психологических наук, Национальный исследовательский университет КНИТУ-КХТИ.
Россия, г. Казань. E-mail: innamgor@mail.ru

³студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Россия, г. Казань. E-mail: nelianei@icloud.com

⁴кандидат медицинских наук, заведующая акушерским отделением патологии беременности,
Городская клиническая больница № 16. Россия, г. Казань. E-mail: ilchenkomaria7@gmail.com

Аннотация. Одной из актуальных проблем современного акушерства и гинекологии остается проблема патологии беременности. Женщины, имеющие различные виды патологии беременности, находятся под воздействием стресса высокой интенсивности, так как переживают физиологические изменения, часто оказываются перед необходимостью госпитализации на длительный или неопределенный срок, находятся в ситуации неопределенности и отсутствия контроля из-за невозможности повлиять на протекание беременности и ее благополучный исход. Ряд авторов отмечают, что в такой ситуации неопределенности и недостаточности контроля люди зачастую прибегают к использованию различных ритуалов, придерживаются различных суеверных представлений. Целью нашего исследования является выявление особенностей проявлений суеверности и ее взаимосвязей с типом отношения к беременности и тревожностью у женщин с патологией беременности. Для решения задач исследования были использованы опросник суеверности И. Р. Абитова, шкала веры в паранормальное Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева, опросник верований и суеверий И. Я. Стояновой и тест отношений беременной И. В. Добрякова, методика самооценки тревожности Спилбергера – Ханина. В исследовании приняли участие 37 женщин с нормально протекающей беременностью (в возрасте от 21 до 48 лет) и 29 женщин с патологией беременности (в возрасте от 19 до 41 года). Были выявлены различия в таких показателях, как личностная тревожность ($p \leq 0,01$, $U=734,5$), суеверность ($p \leq 0,001$, $U=805,5$), традиционная религиозная вера ($p \leq 0,001$, $U=880,0$), вера в пси-способности ($p \leq 0,04$, $U=755,5$), колдовство ($p \leq 0,001$, $U=863,0$), суеверия ($p \leq 0,001$, $U=851,0$), спиритизм ($p \leq 0,001$, $U=895,5$), предсказания ($p \leq 0,001$, $U=890,0$) и экстраординарные формы жизни ($p \leq 0,016$, $U=722,5$), пралогическое восприятие ($p \leq 0,001$, $U=871,0$), магическая тревожность ($p \leq 0,001$, $U=875,5$), магический прогноз ($p \leq 0,001$, $U=867,0$), использование нетрадиционных способов лечения ($p \leq 0,001$, $U=853,0$) и активное применение пралогической защиты ($p \leq 0,001$, $U=825,0$). В группе женщин с нормально протекающей беременностью было выявлено большое количество прямых взаимосвязей показателей личностной тревожности и тревожного типа отношения к беременности с различными показателями суеверности и веры в паранормальное, в то время как в группе женщин с патологией беременности была обнаружена всего одна прямая взаимосвязь показателя личностной тревожности с показателем веры в пси-способности ($p \leq 0,019$, $r=0,433$) и две обратные взаимосвязи показателя тревожного типа отношения к беременности с показателем традиционной религиозной веры ($p \leq 0,015$, $r=-0,446$) и показателя эйфорического типа отношения к беременности с показателем веры в суеверия ($p \leq 0,049$, $r=-0,369$). Полученные результаты могут быть применены в коррекционной работе, направленной на снижение уровня стресса и подготовку к родам женщин, имеющих патологию беременности.

Ключевые слова: беременность, патология беременности, суеверность, вера в паранормальное, стресс.

Введение. Медицина на современном этапе своего развития способна решать многие задачи, связанные с ранней диагностикой патологических процессов, происходящих в организме человека и с предотвращением их тяжелых последствий. Однако проблема нарушения нормального протекания беременности по-прежнему остается актуальной, что может приво-

© Абитов И. Р., Городецкая И. М., Кадырова Н. И., Ильченко М. В., 2022

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «Суеверность как механизм психологической адаптации личности к изменяющимся условиям жизнедеятельности», № 20-013-00644 А.

доть к различным осложнениям в виде тяжелых родов, послеродовых последствий, нарушающих здоровье женщин и патологии новорожденных. Ситуация беременности является стрессогенной, а при патологии беременности стрессовая нагрузка на женщину резко возрастает. Этому способствует как сам факт информирования о нарушении нормального протекания беременности, так и необходимость госпитализации, неопределенность исхода, отсутствие возможности контролировать развитие беременности и так далее. Существует ряд исследований, результаты которых указывают на то, что в ситуациях, связанных с высоким уровнем стресса и тревоги, вызывающих неуверенность, повышается выраженность суеверных убеждений [11; 12; 20; 25]. Отмечается, что чем выше уровень стресса и стремление контролировать ситуацию, тем сильнее проявляется суеверность.

Согласно данным, полученным в Португалии, убеждения и мифы порождают страхи и тревоги, на которых женщина строит представление о своей беременности. 82 % опрошенных женщин отметили, что на них в большей или меньшей степени повлияли различные мифы и верования [23]. Вероятно, на интенсивность тревоги российских женщин также влияют различные верования и убеждения, что может отражаться на их поведении в период беременности, в том числе, в виде усиления суеверных представлений в ситуации патологии беременности.

У. Вауер проанализировал то, как на решения беременных женщин в Израиле влияют их культурно-обусловленные убеждения и суеверия. Автор отмечает, что беременность – это один из самых стрессовых периодов в жизни будущих родителей, в течение которого неопределенность и стресс усиливают влияние паранормальных верований. В период ожидания беременности женщины предпочитают «не искушать судьбу» и следуют суевериям, даже понимая нецелесообразность такого поведения. Эта закономерность, в частности, касается распространенного в Израиле верования, что до рождения ребенка нельзя покупать мебель в детскую [5]. У. Вауер с соавторами отмечают, что сила распространенных убеждений и их влияние на индивидуальный выбор варьируются в зависимости от этнической принадлежности и степени религиозности [6].

Иранские исследователи R. Latifnejad Roudsari, M. Zakerihamidi и E. Merghati Khoei также отмечают влияние убеждений и суеверий, наряду с другими социально-психологическими переменными (ценности, традиции и др.) на процесс принятия решений о естественных родах или кесаревом сечении [13]. В частности, естественные роды воспринимаются женщинами как символ силы Бога, призыв к Его помощи и как священное действие.

Целый ряд исследований был посвящен распространенным в различных культурах суевериям, касающимся пищевого поведения в период беременности. Так, малазийские исследователи N. Ahmad, S. Nor и F. Daud отмечают такие верования и практики, как отказ от некоторых питательных фруктов или употребление шафрана с целью рождения более светлогокожих детей, несмотря на предупреждения врачей, что высокие дозы шафрана могут привести к выкидышу. Тревожные данные касаются отказа от медицинских осмотров и мониторинга беременности и обращение к повитухам, зачастую не обладающим необходимыми знаниями и компетенциями, что приводит к осложнениям и даже детской и материнской смертности. Авторы исследования отмечают, что потенциально опасные верования и обычаи, касающиеся беременности и родов, по-прежнему распространены не только в бедных и развивающихся, но и в развитых странах [4].

Индийские исследователи A. Parmar, H. Khanpara, G. Kartha отмечают, что во многих местных сообществах на беременных женщин действуют табу на еду, что приводит к недостатку жизненно важных питательных веществ. Из 198 женщин, участвовавших в опросе, около 77,0 % имели какие-либо табу или заблуждения, связанные с беременностью. Чаще всего они касались отказа от некоторых продуктов во время беременности (48,1 %). Около 31,7 % верили, что употребление шафрана придает более светлый оттенок коже ребенка, 53,5 % избегают употребления папайи, 13,6 % – арахиса и 24,7 % – цитрусовых. Называлось множество причин для отказа от употребления этих продуктов: выкидыш, нарушение работы плаценты, судороги, тяжелые роды и так далее [16].

Верования, связанные с пищевыми табу во время беременности, изучались также исследователями в африканских странах [7; 8; 14; 15; 18; 22; 24]. Было обнаружено, что беременные женщины чаще всего отказывались от мясных продуктов, рыбы, картофеля, фруктов, бобов, яиц, орехов и тыквы, богатых необходимыми микроэлементами, белками и углевода-

ми. Большая часть подобных убеждений передавалась от матери или бабушки, но также происходила передача подобной информации в социальных группах.

Исследования, проведенные С. Turner с соавторами в Камбодже, также показали высокую распространенность верований, связанных с беременностью, родами и уходом за младенцем, которые не имеют медицинских обоснований или даже противоречат позиции современных медиков (например, отказ от молозива и нанесение грязи на культю пуповины и др.) [21].

Австралийский исследователь J. Pearn [17] в ходе исследования убеждений и суеверий, касающихся причин врожденных пороков развития беременности и рождения младенцев с аномалиями среди беременных, живущих в современных городах, а также в условиях палеолитического и неолитического сообщества, обратил внимание на сходство в содержании суеверий и верований в этих двух совершенно различных культурах. Универсальность и сила воздействия подобных суеверий заставляют предположить, что они формируются на ранних этапах развития общества.

A. Guggino с соавторами отмечают, что уровень образования обратно пропорционален количеству суеверий, и самый низкий процент таких верований обнаруживается у небольшого числа женщин, получавших информацию о питании от диетолога [10].

Таким образом, обращает на себя внимание распространенность суеверных убеждений среди беременных женщин, представляющих различные страны, культуры и даже различные системы общественного устройства. Среди конкретных суеверий встречаются такие, которые имеют отношение к приему пищи (ограничения в приеме определенных видов пищи), процессу деторождения, устройству быта и даже к представлениям о причинах патологии новорожденных, то есть верования охватывают многие сферы жизни и деятельности женщины в период беременности. При этом авторы обращают внимание на опасность отдельных верований и практик в связи с тем, что они не соответствуют или противоречат медицинским рекомендациям. В то же время нам не встречались психологические исследования суеверности и веры в сверхъестественное у российских женщин в период беременности. Особый интерес, на наш взгляд, представляет исследование проявлений суеверности у женщин с патологией беременности, а также выявление взаимосвязей суеверности с тревожностью и характеристиками отношения к беременности.

Методология исследования. Цель нашей работы состоит в том, чтобы выявить особенности проявления суеверности и ее взаимосвязей с типом отношения к беременности и тревожностью у женщин с патологией беременности. Были поставлены и решены следующие задачи: 1) провести исследование суеверности у женщин с патологией беременности и с нормально протекающей беременностью; 2) выявить и описать взаимосвязи между личностной и ситуативной тревожностью, типом отношения к беременности и показателями суеверности в исследуемых группах.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что: 1) у испытуемых с патологией беременности наблюдаются более высокие значения различных показателей суеверности; 2) выраженность различных показателей суеверности у женщин с нормально протекающей беременностью и при патологии беременности связана с выраженностью личностной и ситуативной тревожности, а также с выраженностью тревожного типа отношения к беременности.

Данное исследование вносит вклад в область перинатальной психологии, а также психологии стресса, позволяя лучше понять механизмы саморегуляции психического состояния, используемые женщинами в период беременности, в том числе в особых стрессогенных условиях патологии беременности. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в коррекционной работе как с женщинами с нормально протекающей беременностью, так и с пациентками, имеющими патологию беременности при их подготовке к предстоящим родам, а также при их психологическом сопровождении в послеродовой период.

Методы и методики. Для решения исследовательских задач использовались следующие методики: опросник суеверности И. Р. Абитова [1], шкала веры в паранормальное Дж. Тобасика в адаптации Д. С. Григорьева [2], опросник верований и суеверий И. Я. Стояновой [3], тест отношений беременной И. В. Добрякова, методика самооценки тревожности Спилбергера – Ханина. В исследовании приняли участие 37 женщин с нормально протекающей беременностью (в возрасте от 21 до 48 лет) и 29 женщин с патологией беременности (в возрасте от 19 до 41 года). Испытуемые, имеющие патологию беременности, были обследованы в аку-

шерском отделении патологии беременности ГАУЗ «Городская клиническая больница № 16» г. Казани, испытуемые с нормально протекающей беременностью – в женской консультации при той же больнице. Сроки беременности у респонденток из контрольной группы – от 22 до 40 недель, у респонденток с патологией беременности – от 22 до 41 недели. Опрос проводился после получения согласия в устной форме, индивидуально с каждой испытуемой. Методики предъявлялись в указанном выше порядке. Исследование респонденток с патологией беременности проводилось в послеобеденное время, когда испытуемые не получали лечения. Испытуемые с нормально протекающей беременностью обследовались после консультации с врачом.

Для выявления различий между исследуемыми группами использовался U-критерий Манна – Уитни, для выявления взаимосвязей между различными показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Различия между исследуемыми группами выявлялись с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни. Различия между ними представлены в таблице 1. Было обнаружено, что в группе женщин с патологией беременности более выражены показатели личностной тревожности ($p \leq 0,01$, $U=734,5$), суеверности ($p \leq 0,001$, $U=805,5$), традиционной религиозной веры ($p \leq 0,001$, $U=880,0$), веры в пси-способности ($p \leq 0,04$, $U=755,5$), колдовство ($p \leq 0,001$, $U=863,0$), суеверия ($p \leq 0,001$, $U=851,0$), спиритизм ($p \leq 0,001$, $U=895,5$), предсказания ($p \leq 0,001$, $U=890,0$) и экстраординарные формы жизни ($p \leq 0,016$, $U=722,5$), показатели пралогического восприятия ($p \leq 0,001$, $U=871,0$), магической тревожности ($p \leq 0,001$, $U=875,5$), магического прогноза ($p \leq 0,001$, $U=867,0$), использования нетрадиционных способов лечения ($p \leq 0,001$, $U=853,0$) и активного применения пралогической защиты ($p \leq 0,001$, $U=825,0$).

Таблица 1

Различия в показателях между исследуемыми группами по критерию Манна – Уитни

Показатели	Средний ранг, норма	Средний ранг, патология беременности	U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
Шкала личностной тревожности	28,15	40,33	$U=734,5$	$p \leq 0,01$
Показатель суеверности (по методике И. Р. Абитова)	26,23	42,78	$U=805,5$	$p \leq 0,001$
Традиционная религиозная вера	24,22	45,34	$U=880,0$	$p \leq 0,001$
Вера в пси-способности	27,58	41,05	$U=755,5$	$p \leq 0,04$
Вера в колдовство	24,68	44,76	$U=863,0$	$p \leq 0,001$
Вера в суеверия (по методике Дж. Тобасика)	25,0	44,34	$U=851,0$	$p \leq 0,001$
Вера в спиритизм	23,80	45,88	$U=895,5$	$p \leq 0,001$
Вера в экстраординарные формы жизни	28,47	39,91	$U=722,5$	$p \leq 0,016$
Вера в предсказания	23,95	45,69	$U=890,0$	$p \leq 0,001$
Шкала магического прогноза	24,57	44,90	$U=867,0$	$p \leq 0,001$
Шкала использования нетрадиционных способов лечения	24,95	44,41	$U=853,0$	$p \leq 0,001$
Шкала активного применения пралогической защиты	25,70	43,45	$U=825,0$	$p \leq 0,001$
Шкала пралогического восприятия	24,46	45,03	$U=871,0$	$p \leq 0,001$
Шкала магической тревожности	24,34	45,19	$U=875,5$	$p \leq 0,001$

Взаимосвязи между исследуемыми показателями в группе женщин с нормально протекающей беременностью представлены в таблице 2. В данной группе были обнаружены прямые взаимосвязи показателей ситуативной и личностной тревожности с показателями суеверности ($r=0,39$, $p \leq 0,017$; $r=0,518$, $p \leq 0,001$). Также показатель личностной тревожности имеет в данной группе испытуемых прямые взаимосвязи с такими проявлениями суеверности, как вера в суеверия ($r=0,371$, $p \leq 0,024$), в спиритизм ($r=0,358$, $p \leq 0,029$) и предсказания ($r=0,337$, $p \leq 0,041$), а также с показателями пралогического восприятия ($r=0,448$, $p \leq 0,005$), магической тревожности ($r=0,404$, $p \leq 0,013$), магического прогноза ($r=0,439$, $p \leq 0,006$) и применения пралогической защиты ($r=0,439$, $p \leq 0,006$). В данной группе испытуемых показатель тре-

возного типа отношения к беременности имеет прямые взаимосвязи с показателями суеверности ($r=0,619$, $p\leq 0,001$), веры в пси-способности ($r=0,384$, $p\leq 0,019$), в колдовство ($r=0,380$, $p\leq 0,020$), в суеверия ($r=0,418$, $p\leq 0,01$), в спиритизм ($r=0,415$, $p\leq 0,011$), в экстраординарные формы жизни ($r=0,335$, $p\leq 0,042$) и предсказания ($r=0,441$, $p\leq 0,006$), а также с показателями пралогического восприятия ($r=0,495$, $p\leq 0,002$), магической тревожности ($r=0,533$, $p\leq 0,001$), магического прогноза ($r=0,505$, $p\leq 0,001$), применения пралогической защиты ($r=0,522$, $p\leq 0,001$) и использования нетрадиционных способов лечения ($r=0,424$, $p\leq 0,009$).

Таблица 2

Взаимосвязи между исследуемыми показателями в группе испытуемых с нормально протекающей беременностью

Показатели	Коэффициент корреляции, r	Уровень значимости, p
Показатель ситуативной тревожности - Показатель суеверности (по опроснику И. Р. Абитова)	0,39	0,017
Показатель личностной тревожности - Показатель суеверности (по опроснику И. Р. Абитова)	0,518	0,001
Показатель личностной тревожности - Показатель веры в суеверия (по опроснику Дж. Тобасика)	0,371	0,024
Показатель личностной тревожности - Показатель веры в спиритизм	0,358	0,029
Показатель личностной тревожности - Показатель веры в предсказания	0,337	0,041
Показатель личностной тревожности - Показатель пралогического восприятия	0,448	0,005
Показатель личностной тревожности - Показатель магической тревожности	0,404	0,013
Показатель личностной тревожности - Показатель магического прогноза	0,439	0,006
Показатель личностной тревожности - Показатель применения пралогической защиты	0,439	0,006
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель суеверности (по опроснику И. Р. Абитова)	0,619	0,001
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в пси-способности	0,384	0,019
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в колдовство	0,380	0,02
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в суеверия (по опроснику Дж. Тобасика)	0,418	0,01
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в спиритизм	0,415	0,011
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в экстраординарные формы жизни	0,335	0,042
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель веры в предсказания	0,441	0,006
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель пралогического восприятия	0,495	0,002
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель магической тревожности	0,533	0,001
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель магического прогноза	0,505	0,001
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель применения пралогической защиты	0,522	0,001
Показатель тревожного типа отношения к беременности - Показатель использования нетрадиционных способов лечения	0,424	0,009

Взаимосвязи между исследуемыми показателями в группе женщин с патологией беременности представлены в таблице 3. В данной группе была обнаружена прямая взаимосвязь показателя личностной тревожности с показателем веры в пси-способности ($r=0,433$, $p\leq 0,019$) и две обратные взаимосвязи показателя тревожного типа отношения к беременности с пока-

зателем традиционной религиозной веры ($r = -0,446$, $p \leq 0,015$) и показателя эйфорического типа отношения к беременности с показателем веры в суеверия ($r = -0,369$, $p \leq 0,049$).

Таблица 3

Взаимосвязи между исследуемыми показателями в группе испытуемых с патологией беременности

Показатели	Коэффициент корреляции, r	Уровень значимости, p
Показатель личностной тревожности – Показатель веры в психоспособности	0,433	0,019
Показатель тревожного типа отношения к беременности – Показатель традиционной религиозной веры	- 0,446	0,015
Показатель эйфорического типа отношения к беременности – Показатель веры в суеверия (по опроснику Дж. Тобасика)	- 0,369	0,049

Обсуждение полученных результатов. У испытуемых с патологией беременности более выражена тревожность как личностная черта. Это может объясняться с одной стороны тем, что ситуация патологии беременности способствует усилению данной личностной черты, беспокойства по поводу своего будущего и будущего своего ребенка, с другой стороны тем, что личностная тревожность может повышать вероятность развития различных вариантов патологии беременности и сопутствовать, в частности, патологии эндокринной, сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Необходимо отметить, что в обеих группах отмечается умеренная ситуативная и высокая личностная тревожность (результаты сравнения с нормативными показателями по методике Спилбергера – Ханина). Вероятно, это связано с формулировкой инструкций в данном опроснике. Респондентки оценивают свою тревогу в момент прохождения обследования как умеренную (они находятся в медицинском учреждении под наблюдением медицинского персонала, проходят психологическое исследование), а тревогу, испытываемую «обычно», оценивают как высокую (в том числе тревогу, которую они испытывают последние несколько месяцев беременности). Испытуемые данной группы более склонны придерживаться различных суеверных убеждений и выполнять различные ритуалы, верить в догматы традиционных религий, в сверхъестественные способности некоторых людей, в возможность воздействия с помощью колдовства и магии, предсказания будущего с помощью астрологических гороскопов или провидческих практик, в возможность «переселения душ» и общения с умершими, а также в существование экстраординарных форм жизни, таких, как призраки, «снежный человек» и так далее. На наш взгляд, более высокая выраженность данных верований у данной группы испытуемых связана с повышенным уровнем стресса на фоне обнаружения у них патологии беременности. Данные верования могут выступать в качестве способов компенсации недостатка информации о возможных вариантах развития событий (ситуация неопределенности) и недостатка способов контроля над развитием ситуации (низкий уровень контроля). Косвенно наше предположение подтверждает то, что у испытуемых данной группы также обнаруживаются более высокая выраженность тревоги в связи с возможностью негативного магического воздействия на них, более высокая восприимчивость к различным иррациональным убеждениям, склонность к фатализму, вера в изначальную предначертанность судьбы, готовность обращаться за помощью к знахарям и целителям, а также склонность использовать различные приметы и ритуалы в повседневной жизни. Вероятно, суеверные убеждения и практики в данной группе выполняют также регуляторную функцию, позволяя пациенткам снизить интенсивность испытываемого ими психического напряжения и негативных психических состояний, таких как тревога, растерянность.

В группе испытуемых с патологией беременности обнаружена только одна положительная корреляционная связь: чем более выражена у испытуемых тревожность как личностная черта, тем более они склонны верить в наличие у некоторых людей особых способностей, таких как передача мыслей на расстоянии и бесконтактное передвижение предметов. Вероятно, эта взаимосвязь может объясняться более высокой склонностью к суеверным убеждениям лиц, имеющих более высокие показатели тревоги. Это соответствует результатам исследований, проведенных С. Sica, С. Novara, Е. Sanavio [19] и В. Futrell [9]. В них указывается на тесную взаимосвязь между тревожностью и суеверными убеждениями и ритуальным поведением. Между

показателем эйфорического отношения к беременности и верой в суеверия обнаруживается слабая отрицательная связь. Чем более беспечно относятся испытуемые из этой группы к беременности, тем менее они склонны придерживаться различных суеверий. Также обратная связь наблюдается между выраженностью традиционных религиозных верований и тревожным типом отношения к беременности. Чем более религиозны испытуемые данной группы, тем менее они склонны тревожиться по поводу своей беременности и ее исхода.

Взаимосвязь тревожности с большинством проявлений суеверности обнаруживается в группе испытуемых с нормально протекающей беременностью. Так, ситуативная и личностная тревожность в данной группе связаны со склонностью опираться в повседневной жизни на суеверные убеждения и практики, а личностная тревожность связана с целым рядом проявлений суеверности, в том числе тревогой по поводу возможности негативного магического воздействия, с восприимчивостью к различным верованиям и ритуалам, склонностью использовать их в целях снижения интенсивности негативных эмоций (в том числе, тревоги) и прибегать к помощи различных знахарей и целителей. Чем более выражено тревожное отношение к беременности у испытуемых с нормально протекающей беременностью, тем более они склонны проявлять суеверность в различных ситуациях, тем более выражена у них склонность обращаться к знахарям и целителям и использовать различные суеверия и ритуалы в «защитных» целях. Данные взаимосвязи не достигают статистической значимости в группе испытуемых с патологией беременности. Полученные результаты могут объясняться тем, что нормально протекающая беременность не является высоко стрессогенной ситуацией, повышение показателей суеверности в данных условиях связано с личностными особенностями испытуемых (повышенная личностная тревожность), особенностями их восприятия ситуации беременности (повышенная ситуативная тревожность) и особенностями их отношения к ситуации беременности (тревожный тип отношения к беременности). В то же время ситуация патологии беременности является объективно более стрессогенной, что приводит к повышению различных показателей суеверности вне зависимости от личностных особенностей респонденток, их отношения к беременности и, в какой-то степени, от их восприятия данной ситуации. Нельзя исключать и того, что на полученные результаты повлияли смещение выборки исследования (исследование проводилось в одном медицинском учреждении, наблюдалось небольшое различие между исследуемыми группами по возрасту) и ее небольшой объем. Также необходимо отметить, что на результаты исследования могли повлиять особенности установок и убеждений, сформировавшихся у респонденток до беременности, в частности, возможно, более высокая выраженность суеверности у женщин, попавших в группу респонденток с патологией беременности.

Закключение. На основе полученных нами результатов можно сделать следующие выводы.

В соответствии с нашей гипотезой № 1, респондентки с патологией беременности более суеверны, более склонны проявлять различные аспекты суеверности и использовать суеверные представления и ритуалы для снижения интенсивности негативных переживаний и компенсации недостатка информации о ситуации и возможностей ее контролировать. Вероятно, это связано с высокой стрессогенностью ситуации патологии беременности и необходимостью компенсации недостатка информации о дальнейшем течении и исходе беременности, а также с ограниченными возможностями контроля за изменениями в своем состоянии и состоянии плода. Также, на наш взгляд, суеверные представления и ритуальные практики выполняют регуляторную функцию, позволяя снизить интенсивность таких переживаний, как тревога и страх.

Гипотеза № 2 подтвердилась частично. Среди испытуемых с нормально протекающей беременностью к различным проявлениям суеверности склонны респондентки с высоким уровнем личностной и реактивной тревожности или имеющие тревожный тип отношения к беременности, в то время как суеверность женщин с патологией беременности не зависит от степени их тревожности и отношения к беременности. На наш взгляд, это может объясняться высокой объективной стрессогенностью ситуации патологии беременности и необходимостью снижения уровня стресса, в том числе, с помощью ритуальных практик и следования суеверным представлениям. Косвенно это наше предположение подтверждается и более высоким уровнем личностной тревожности у респонденток с патологией беременности. Изложенные нами выводы являются предварительными и требуют дальнейшей проверки на более многочисленной выборке.

Безусловно, проведенное нами исследование имеет ряд ограничений и не претендует на исчерпывающее описание особенностей проявления суеверности женщинами, имеющими патологию беременности. Одним из таких ограничений является то, что мы сосредоточили свое внимание не на конкретных верованиях или практикуемых ритуалах, а на обобщенных характеристиках суеверности. Данное ограничение связано с целью нашего исследования, которое заключалось в выявлении выраженности различных распространенных в обществе верований, а не специфических для исследуемой группы верований и ритуалов. Также к ограничениям можно отнести сравнительно небольшой объем выборки и некоторое ее смещение по возрасту – испытуемые с патологией беременности были в среднем несколько моложе представительниц контрольной группы. В качестве ограничения нашего исследования можно рассматривать и разнородность причин патологии беременности. Все эти ограничения связаны с относительной редкостью данного явления и требуют проведения дополнительных исследований для уточнения полученных нами результатов. На наш взгляд, наиболее перспективными направлениями дальнейших исследований являются исследования взаимосвязи суеверности и тревожности с другими психологическими переменными (локус контроля, копинг-стратегии и др.), что поможет более детально понять сущность проявления суеверности в период беременности; исследования динамики суеверности у женщин с патологией беременности в послеродовой период; исследование взаимосвязи выраженности различных проявлений суеверности с исходом родов (наличием/отсутствием патологии у новорожденного), а также исследование верований и ритуалов специфических для данной выборки и их влияния на принятие женщинами ответственных решений, касающихся их здоровья (в частности, решения о естественных родах или о кесаревом сечении, в случаях, когда нет прямых медицинских показаний для проведения данной операции).

Список литературы

1. *Абитов И. Р.* Разработка опросника суеверности // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 75. С. 1–19.
2. *Григорьев Д. С.* Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 132–145.
3. *Стоянова И. Я.* Психологические образования в норме и патологии : дис. ... д-ра. псих. наук : 19.00.04, Томск. гос. университет. Томск, 2007. 299 с.
4. *Ahmad N., Nor S., Daud F.* Understanding Myths in Pregnancy and Childbirth and the Potential Adverse Consequences: A Systematic Review // The Malaysian journal of medical sciences: MJMS. 2019. № 26 (4). Pp. 17–27. DOI: 10.21315/mjms2019.26.4.3.
5. *Bayer Y.* Decision-making and Superstitions During Pregnancy. Ben-Gurion University of the Negev, 2016.
6. *Bayer Ya'akov M., Ruffle Bradley J., Shtudiner, Zeev, Zultan Ro'i.* Costly superstitious beliefs: Experimental evidence // Journal of Economic Psychology. 2018. Vol. 69. Pp. 30–43. ISSN: 0167-4870. DOI: 10.1016/j.joep.2018.10.002.
7. *Chakona G., Shackleton C.* Food Taboos and Cultural Beliefs Influence Food Choice and Dietary Preferences among Pregnant Women in the Eastern Cape, South Africa // Nutrients. 2019. Vol. 11.
8. *Ekwochi U., Osuorah C., Ndu I., Ifediora C., Asinobi I., Eke C. B.* Food taboos and myths in South Eastern Nigeria: The belief and practice of mothers in the region // Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. 2016. Vol. 12.
9. *Futrell B.* A Closer Look at the Relationship Between Superstitious Behaviors and Trait Anxiety // Rollins Undergraduate Research Journal. 2011. Vol. 5. Is. 2. Article 5.
10. *Guggino A., Barbero S., Ponzo V., Viora E., Durazzo M., Bo S.* Myths about nutrition in pregnancy // Journal of Obstetrics and Gynaecology. 2016. № 36 (7). Pp. 964–965. DOI: 10.3109/01443615.2016.1168372.
11. *Keinan G.* Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking // Journal of psychology and Social Psychology. 1994. Vol. 67. Pp. 48–55. DOI: 10.1037/0022-3514.67.1.48.
12. *Keinan G.* The Effects of Stress and Desire for Control on Superstitious Behavior. Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. Vol. 28 (1). Pp. 102–108. DOI: 10.1177/0146167202281009.
13. *Latifnejad Roudsari R., Zakerihamidi M., Merghati Khoei E.* Socio-Cultural Beliefs, Values and Traditions Regarding Women's Preferred Mode of Birth in the North of Iran // International journal of community based nursing and midwifery. 2015. № 3 (3). Pp. 165–176.
14. *Mbulaheni Ramulondi, de Wet H., Ntuli N.* Traditional food taboos and practices during pregnancy, postpartum recovery, and infant care of Zulu women in northern KwaZulu-Natal // Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. 2021. Vol. 17.
15. *Otoo P., Habib H., Ankomah A.* Food prohibitions and other traditional practices in pregnancy: a qualitative study in western region of Ghana // Advances in Reproductive Sciences. 2015. № 3 (3). P. 9. DOI: 10.4236/arsci.2015.33005.
16. *Parmar A., Khanpara H., Kartha G.* A study on taboos and misconceptions associated with pregnancy among rural women of Surendranagar district // Healthline Global Journal of Healthcare. 2013. № 4 (2). P. 4.

17. Pearn J. Research Studies on Pregnancy Superstitions to explain Human Congenital Malformations in two Contemporary Societies / Schiefenhövel W., Sich D. (eds) // Die Geburt aus ethnomedizinischer Sicht. Vieweg+Teubner Verlag. 1986. DOI: 10.1007/978-3-322-88780-1_22.
18. Rianga R. M., Broerse J., Nangulu A. Food beliefs and practices among the Kalenjin pregnant women in rural Uasin Gishu County, Kenya // Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine. 2017. Vol. 13.
19. Sica C., Novara C., Sanavio E. Religiousness and obsessive-compulsive cognitions and symptoms in an Italian population // Behav Res Ther. 2002. Vol. 40 (7). Pp. 813-823.
20. Sarason I. G. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests // Journal of psychology and Social Psychology. 1984. Vol. 46. Pp. 929-938. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929.
21. Turner C., Pol S., Suon K. et al. Beliefs and practices during pregnancy, post-partum and in the first days of an infant's life in rural Cambodia // BMC Pregnancy Childbirth. 2017. Vol. 17. P. 116. DOI: 10.1186/s12884-017-1305-9.
22. Tela F. G., Gebremariam L., Selemawit Asfaw Beyene Food taboos and related misperceptions during pregnancy in Mekelle city, Tigray, Northern Ethiopia // PLoS ONE. 2020. Vol. 15.
23. Vieira Martins Mde F., Almeida Remoaldo P. C. Mythes et croyances pendant la grossesse dans la région nord-ouest du Portugal et ses implications dans la santé des femmes // Rech Soins Infirm. 2007. Vol. 90. Pp. 75-85. French. PMID: 17941553.
24. Vasilevski V., Carolan-Olah M. Food taboos and nutrition-related pregnancy concerns among Ethiopian women // Journal of clinical nursing. 2016. Vol. 25 (19-20). Pp. 3069-3075.
25. Whitson J. A., Galinsky A. D. Lacking control increases illusory pattern perception // Science. 2008. Vol. 322. Pp. 115-117. DOI: 10.1126/science.1159845.

Features of the manifestation of superstition by women in normal and pathological pregnancy

I. R. Abitov¹, I. M. Gorodetskaya², N. I. Kadyrova³, M. V. Ilchenko⁴

¹PhD in Psychological Sciences, Kazan (Volga Region) Federal University.

Russia, Kazan. ORCID: 0000-0001-6532-1284. E-mail: ildar-abitov@yandex.ru

²PhD in Psychological Sciences, National Research University of KNITU-KhTI.

Russia, Kazan. E-mail: innamgor@mail.ru

³student of Kazan (Volga Region) Federal University. Russia, Kazan. E-mail: nelianei@icloud.com

⁴PhD in Medical Sciences, Head of the Obstetric Department of Pregnancy Pathology, City Clinical Hospital No. 16. Russia, Kazan. E-mail: ilchenkomaria7@gmail.com

Abstract. One of the urgent problems of modern obstetrics and gynecology remains the problem of pregnancy pathology. Women with various types of pregnancy pathology are under the influence of high-intensity stress, as they experience physiological changes, often face the need for hospitalization for a long or indefinite period, are in a situation of uncertainty and lack of control due to the inability to influence the course of pregnancy and its successful outcome. A number of authors note that in such a situation of uncertainty and lack of control, people often resort to the use of various rituals, adhere to various superstitious beliefs. The purpose of our study is to identify the features of the manifestations of superstition and its interrelationships with the type of attitude to pregnancy and anxiety in women with pregnancy pathology. To solve the research tasks, the questionnaire of I. R. Abitov's superstition, the scale of belief in the paranormal by J. R. Abitov were used. Tobiasika in the adaptation of D. S. Grigoriev, a questionnaire of beliefs and superstitions I. Ya. Stoyanova and I. V. Dobryakova's pregnant relationship test, Spielberger-Hanin's method of self-assessment of anxiety. The study involved 37 women with a normal pregnancy (aged 21 to 48 years) and 29 women with pregnancy pathology (aged 19 to 41 years). Differences were revealed in such indicators as personal anxiety ($p \leq 0.01$, $U = 734.5$), superstition ($p \leq 0.001$, $U = 805.5$), traditional religious faith ($p \leq 0.001$, $U = 880.0$), belief in psi abilities ($p \leq 0.04$, $U = 755.5$), witchcraft ($p \leq 0.001$, $U = 863.0$), superstitions ($p \leq 0.001$, $U = 851.0$), spiritualism ($p \leq 0.001$, $U = 895.5$), predictions ($p \leq 0.001$, $U = 890.0$) and extraordinary life forms ($p \leq 0.016$, $U = 722.5$), pralological perception ($p \leq 0.001$, $U = 871.0$), magical anxiety ($p \leq 0.001$, $U = 875.5$), magical prognosis ($p \leq 0.001$, $U = 867.0$), the use of non-traditional methods of treatment ($p \leq 0.001$, $U = 853.0$) and active use of pralological protection ($p \leq 0.001$, $U = 825.0$). In the group of women with a normal pregnancy, a large number of direct correlations of indicators of personal anxiety and an anxious type of attitude to pregnancy with various indicators of superstition and belief in the paranormal were revealed, while in the group of women with pregnancy pathology, only one direct relationship of the indicator of personal anxiety with the indicator of belief in psi abilities ($p \leq 0.019$, $r = 0.433$) and two inverse correlations of the indicator of an anxious type of attitude to pregnancy with the indicator of traditional religious faith ($p \leq 0.015$, $r = -0.446$) and an indicator of a euphoric type of attitude to pregnancy with an indicator of faith in superstitions ($p \leq 0.049$, $r = -0.369$). The obtained results can be applied in correctional work aimed at reducing stress levels and preparing women with pregnancy pathology for childbirth.

Keywords: pregnancy, pathology of pregnancy, superstition, belief in the paranormal, stress.

References

1. Abitov I. R. *Razrabotka oprosnika suevernosti* [Development of a questionnaire of superstition] // *Psichologicheskie issledovaniya – Psychological research*. 2021. Vol. 14. No. 75. Pp. 1–19.
2. Grigor'ev D. S. *Adaptaciya i validizaciya shkaly very v paranormal'noe Dzh. Tobasika* [Adaptation and validation of the scale of belief in the paranormal J. Tobasik] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo – Social psychology and society*. 2015. Vol. 6. No. 2. Pp. 132–145.
3. Stoyanova I. Ya. *Pralogicheskie obrazovaniya v norme i patologii : dis. ... d-ra. psih. nauk: 19.00.04* [Practical formations in norm and pathology : dis. ... Dr. of Psychological Sciences: 19.00.04]. Tomsk State University. Tomsk. 2007. 299 p.
4. Ahmad N., Nor S., Daud F. Understanding Myths in Pregnancy and Childbirth and the Potential Adverse Consequences: A Systematic Review // *The Malaysian journal of medical sciences: MJMS*. 2019. № 26 (4). Pp. 17–27. DOI: 10.21315/mjms2019.26.4.3.
5. Bayer Y. *Decision-making and Superstitions During Pregnancy*. Ben-Gurion University of the Negev, 2016.
6. Bayer Ya'akov M., Ruffle, Bradley J., Shtudiner, Zeev, Zultan, Ro'I. Costly superstitious beliefs: Experimental evidence // *Journal of Economic Psychology*. 2018. Vol. 69. Pp. 30–43. ISSN: 0167-4870. DOI: 10.1016/j.joep.2018.10.002.
7. Chakona G., Shackleton C. Food Taboos and Cultural Beliefs Influence Food Choice and Dietary Preferences among Pregnant Women in the Eastern Cape, South Africa // *Nutrients*. 2019. Vol. 11.
8. Ekwochi U., Osuorah C., Ndu I., Ifediora C., Asinobi I., Eke C. B. Food taboos and myths in South Eastern Nigeria: The belief and practice of mothers in the region // *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. 2016. Vol. 12.
9. Futrell B. A Closer Look at the Relationship Between Superstitious Behaviors and Trait Anxiety // *Rolins Undergraduate Research Journal*. 2011. Vol. 5. Is. 2. Article 5.
10. Guggino A., Barbero S., Ponzio V., Viora E., Durazzo M., Bo S. Myths about nutrition in pregnancy // *Journal of Obstetrics and Gynaecology*. 2016. No. 36 (7). Pp. 964–965. DOI: 10.3109/01443615.2016.1168372.
11. Keinan G. Effects of stress and tolerance of ambiguity on magical thinking // *Journal of psychology and Social Psychology*. 1994. Vol. 67. Pp. 48–55. DOI: 10.1037/0022-3514.67.1.48.
12. Keinan G. The Effects of Stress and Desire for Control on Superstitious Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002. Vol. 28 (1). Pp. 102–108. DOI: 10.1177/0146167202281009.
13. Latifnejad Roudsari R., Zakerihamidi M., Merghati Khoei E. Socio-Cultural Beliefs, Values and Traditions Regarding Women's Preferred Mode of Birth in the North of Iran // *International journal of community based nursing and midwifery*. 2015. No. 3 (3). Pp. 165–176.
14. Mbulaheni Ramulondi, de Wet H., Ntuli N. Traditional food taboos and practices during pregnancy, postpartum recovery, and infant care of Zulu women in northern KwaZulu-Natal // *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. 2021. Vol. 17.
15. Otoo P., Habib H., Ankomah A. Food prohibitions and other traditional practices in pregnancy: a qualitative study in western region of Ghana // *Advances in Reproductive Sciences*. 2015. No. 3 (3). P. 9. DOI: 10.4236/arsci.2015.33005.
16. Parmar A., Khanpara H., Kartha G. A study on taboos and misconceptions associated with pregnancy among rural women of Surendranagar district // *Healthline Global Journal of Healthcare*. 2013. No. 4 (2). P. 4.
17. Pearn J. *Research Studies on Pregnancy Superstitions to explain Human Congenital Malformations in two Contemporary Societies* / Schiefenhövel W., Sich D. (eds) // *Die Geburt aus ethnomedizinischer Sicht*. Vieweg+Teubner Verlag. 1986. DOI: 10.1007/978-3-322-88780-1_22.
18. Riang'a R. M., Broerse J., Nangulu A. Food beliefs and practices among the Kalenjin pregnant women in rural Uasin Gishu County, Kenya // *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*. 2017. Vol. 13.
19. Sica C., Novara C., Sanavio E. Religiousness and obsessive-compulsive cognitions and symptoms in an Italian population // *Behav Res Ther*. 2002. Vol. 40 (7). Pp. 813–823.
20. Sarason I. G. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reaction to tests // *Journal of psychology and Social Psychology*. 1984. Vol. 46. Pp. 929–938. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.929.
21. Turner C., Pol S., Suon K. et al. Beliefs and practices during pregnancy, post-partum and in the first days of an infant's life in rural Cambodia // *BMC Pregnancy Childbirth*. 2017. Vol. 17. P. 116. DOI: 10.1186/s12884-017-1305-9.
22. Tela F. G., Gebremariam L., Selemawit Asfaw Beyene Food taboos and related misperceptions during pregnancy in Mekelle city, Tigray, Northern Ethiopia // *PLoS ONE*. 2020. Vol. 15.
23. Vieira Martins Mde F., Almeida Remoaldo P. C. Mythes et croyances pendant la grossesse dans la région nord-ouest du Portugal et ses implications dans la santé des femmes [Myths and beliefs during pregnancy in the northwest region of Portugal and the implications for women's health // *Rech Soins Infirm*. 2007. Vol. 90. Pp. 75–85. French. PMID: 17941553.
24. Vasilevski V., Carolan-Olah M. Food taboos and nutrition-related pregnancy concerns among Ethiopian women // *Journal of clinical nursing*. 2016. Vol. 25 (19–20). Pp. 3069–3075.
25. Whitson J. A., Galinsky A. D. Lacking control increases illusory pattern perception // *Science*. 2008. Vol. 322. Pp. 115–117. DOI: 10.1126/science.1159845.

Стрессоустойчивость подростков из семей с разным стилем родительского воспитания в условиях пандемии

Е. С. Лукьяненко

кандидат педагогических наук, доцент академии психологии и педагогики,
Южный федеральный университет. Россия, г. Ростов-на-Дону.
ORCID: 0000-0003-2776-437X. E-mail: eslukyanenko@sfedu.ru

Аннотация. Мировые тенденции психологии развития диктуют острые запросы на исследование изученных феноменов в глобально изменившихся условиях социума. Внешние стрессогенные факторы, связанные с возникновением и распространением коронавирусной инфекции COVID-19, послужили толчком для возникновения ситуации тотального напряжения и стресса для людей всех возрастных групп. Резкая смена формата обучения, неготовность к учебной деятельности в домашних условиях посредством онлайн-обучения, тотальный контроль, раздражительность, а иногда и агрессивное поведение со стороны родителей усугубили тревожность и создали дополнительную стрессовую ситуацию всем обучающимся, в частности, и детям подросткового возраста.

В статье представлен краткий теоретический обзор проблемы формирования стрессоустойчивости подростков и стиля родительского воспитания современных подростков, а также результаты эмпирического исследования особенностей стрессоустойчивости подростков из семей с разным стилем родительского воспитания в период пандемии COVID-19. Для опроса родителей применялась анкета для родителей «Нормативно-личностное отношение (НЛО)» Е. О. Смирновой, М. В. Соколовой, для подростков – опросник психологической устойчивости к стрессу Е. В. Распопина. Для подтверждения достоверности результатов были использованы: частотный анализ, описательная статистика, U-критерий Манна – Уитни (пакет программ SPSS 26.0). Полученные результаты выявили характерные стили родительского воспитания подростков (строгий, объяснительный и содействующий) и различия в стрессоустойчивости подростков: для подростков из семей со строгим стилем родительского воспитания характерны высокий уровень психологической устойчивости к изоляции и к ситуациям с временным лимитом, низкий уровень – к межличностным конфликтам и негативным оценкам, к длительным воздействиям стрессора и к будничным трудностям; подростков из семей с объяснительным стилем воспитания отличает высокая резистентность к ограничениям во времени, к неизвестности и непредсказуемости, к повседневным трудностям, рискованным ситуациям и длительному воздействию стрессогенных стимулов, но низкая – к одиночеству и ограничению социальных контактов и к однотипным условиям деятельности; подростки из семей с содействующим стилем демонстрируют высокий уровень сопротивляемости к экстремальным условиям деятельности, к хроническому воздействию стрессора, повседневным трудностям и низкий уровень к однотипной деятельности, к дефициту времени и к изоляции.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, подростковый возраст, подростки, стиль родительского воспитания.

Введение. В условиях тотальной информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, эпидемиологической нестабильности и неопределенности будущего нарастающее напряжение и стрессогенные факторы усиливают потребность общества в более глубинном исследовании уже изученных феноменов в глобально изменившихся обстоятельствах социума. На сегодня вопрос общения и отношений между людьми, причем личностных отношений, внутрисемейных и детско-родительских отношений становится как никогда ранее актуальным. Возникшая ситуация социальных ограничений, связанная с пандемией коронавируса COVID-19, охватила весь мир и стала испытанием для граждан всех стран. Дети и взрослые оказались в ситуации абсолютной незащищенности и неизвестности перед совершенно неожиданными реалиями настоящего [12; 17].

Очевидным в настоящее время является, что существует множество факторов, влияющих на состояние личности. Более того, доказано, что как негативные, так и положительные события, ситуации могут выступать стрессогенными факторами по отношению к состоянию и деятельности человека [4; 20]. Стресс как термин для определения общего адаптационного периода и как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование

предложил Г. Селье в своей биологической концепции стресса. Под неспецифической реакцией автор подразумевает способность индивида приспособляться к изменившимся условиям и ситуации, возвращаясь в прежнее состояние [14]. В дальнейшем многие зарубежные авторы (Д. Меканик, И. Джейнис, Н. Эндлер, Р. Лазарус, Дж. С. Эверли и Р. Розенфельд) в своих исследованиях рассматривают частные проявления стресса у представителей различных социальных и возрастных групп, выделяя специфические стрессогенные факторы, взаимосвязи и особенности проявления, проектируя модели и стратегии поведения, опираясь на личностные особенности и внешние предикторы возникновения стрессового состояния [4; 13].

Отечественные исследователи отмечают, что стрессоустойчивость – это свойство личности, способствующее высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве. Стрессоустойчивость рассматривается как качество личности, состоящее из совокупности психофизиологического, мотивационного, эмоционального, волевого, информационного и интеллектуального компонентов [13]. По мнению С. А. Анохиной, на стрессоустойчивость влияют две переменные – окружающая среда и особенности внутренней структуры личности, в частности, подростка [1].

В результате анализа существующих концепций возникает убежденность в необходимости формирования стрессоустойчивости личности как некой совокупности определенных качеств для адаптации к сложившимся условиям и ситуациям [4]. Осознанный стресс с высокоэмоциональной выраженностью и физиологической реактивностью характерен для подросткового возраста [22], что детерминировано рядом объективных факторов и закономерностями развития данного сенситивного периода становления личности. Подростковое «чувство взрослости» требует автономии от родительской опеки и контроля [23], что абсолютно стало невозможно в условиях карантина.

Информатизация всех сфер жизни, интенсивность ритма и скорость потоков взаимодействия с окружающей действительностью способствуют формированию новых коммуникативных компетенций у детей и подростков. Все глубже погружаясь в виртуальное пространство, большинство подростков проявляют свое истинное Я именно в нереальном мире [16]. В ситуации карантина реальная среда взаимодействия подростков со сверстниками перенеслась в информационное пространство, личностное общение заменилось виртуальным, а взаимоотношения с родителями изменили характер на более тесное взаимодействие [12]. В основе любого стиля воспитания находится определенное родительское отношение, которое проявляется в эмоциональной привязанности, любви к ребенку, с одной стороны, требовательностью и контролем, с другой стороны, а также зависит от индивидуально-личностных особенностей родителя, возраста ребенка и общей социальной ситуации развития данного возрастного этапа [15; 18]. Стиль родительского воспитания, согласно Е. О. Смирновой, предполагает эмоциональное принятие, установку и оценочную позицию родителя, выражающуюся в определенных моделях поведения и детерминированную определенным типом родительского отношения к ребенку [15]. Большинство исследователей подтверждают тот факт, что в реальной действительности наблюдается смешение стилей воспитания, выступая следствием социально-экономических и культурных условий развития личности в онтогенезе [18; 23].

Значимость и неоспоримость влияния семьи на формирование стрессоустойчивости детей рассматривается современными исследователями и остается актуальной для каждого нового поколения [10]. Однако анализ информационных источников по проблеме родительского отношения к подросткам и их влиянию на формирование стрессоустойчивости подростков показал, что данный вопрос исследован недостаточно, особенно в условиях пандемии COVID-19 [12] и повсеместным переходом на онлайн-обучение, что еще больше усиливает стрессогенность социального пространства. Это и послужило основанием для организации и проведения нами исследования особенностей стрессоустойчивости подростков из семей с разным стилем родительского воспитания.

Целью исследования выступило изучение особенностей стрессоустойчивости подростков из семей с разным стилем родительского воспитания. В своем исследовании мы **выдвинули гипотезу**, что у подростков из семей с разным стилем родительского воспитания будут наблюдаться различия в психологической устойчивости к стрессу: в частности, в общем уровне стрессоустойчивости и в психологической устойчивости к некоторым стрессогенным стимулам.

Методы исследования: метод теоретического анализа научных и информационных источников, систематизация и обобщение, контент-анализ; для опроса родителей использо-

влась анкета для родителей «Нормативно-личностное отношение (НЛО)» (Е. О. Смирнова; М. В. Соколова), для подростков – опросник психологической устойчивости к стрессу (Е. В. Распопин). Для подтверждения достоверности результатов были использованы: частотный анализ, описательная статистика, U-критерий Манна – Уитни (пакет программ SPSS 26.0).

Эмпирическое исследование проводилось на базе МАОУ г. Ростов-на-Дону «Школа № 96 «Эврика-Развитие» имени Нагибина Михаила Васильевича». Выборка составила 216 человек: обучающиеся 8-х и 9-х классов (108 подростков 14–15 лет) и их родители (108 человек, преимущественно матери).

Результаты исследования и их обсуждение. На первом этапе эмпирического исследования в начале 2020 – 2021 учебном году было проведено изучение преобладающих стилей родительского воспитания подростков. Обобщенные результаты представлены на рисунке 1.

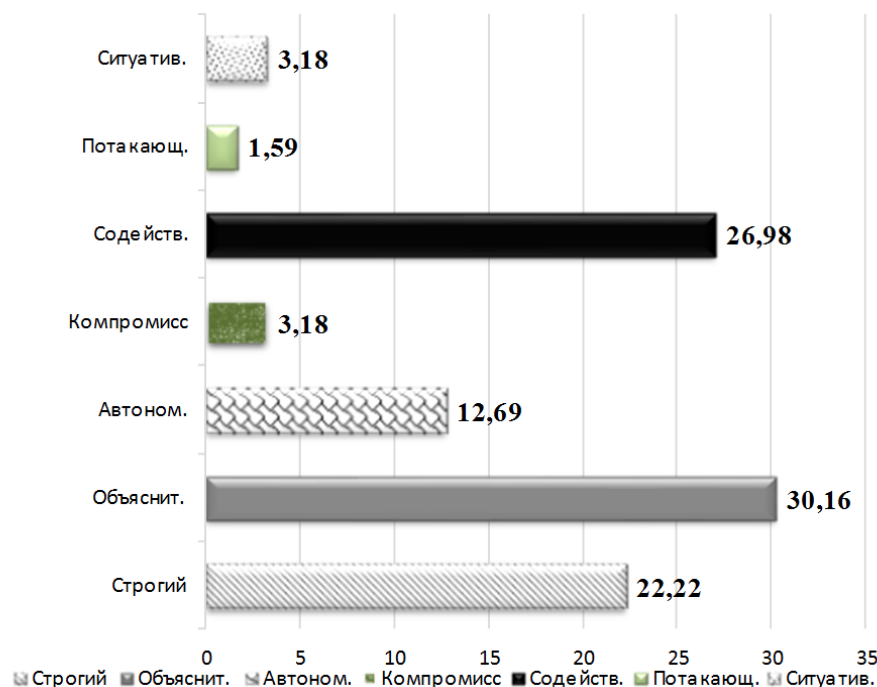


Рис. 1. Представленность стилей родительского воспитания подростков (в %)

Данные показывают, что среди родителей подростков наиболее часто встречается объяснительный стиль воспитания (30,16 %), что проявляется в отношении к подростку как к равному, в стремлении апеллировать к его здравому смыслу. Чуть более четвертой части опрошенных родителей (26,98 %) демонстрируют преобладание содействующего стиля воспитания, что выражается в стремлении помочь и поддержать своего ребенка в любой сложной жизненной ситуации. Родители данной группы прекрасно знают своих детей и готовы в любой момент прийти на помощь, поддержать, подсказать выход из сложившейся ситуации. У пятой части родителей выявлено доминирование строгого стиля воспитания (22,22 %). Им свойственно выдвигать детям требования, ставить ограничения и запреты, нередко прибегая к силовым методам, физическим наказаниям. Автономный стиль воспитания характерен для 12,69 % родителей, которые предполагают, что подросток в состоянии самостоятельно решить вопрос, выйти из ситуации. Родители предоставляют полную свободу своим детям в принятии решений, в выборе стратегии и тактики поведения. Ситуативный и компромиссный стили воспитания доминируют у 3,18 % опрошенных родителей. Первый стиль предполагает разные типы принимаемых родителями решений, в зависимости от конкретной ситуации, проблемы, конфликта. Второй стиль свидетельствует, что родители хорошо знают интересы и потребности своего ребенка, что позволяет им предлагать что-то подростку взамен на необходимое действие. Наименьшее количество родителей (1,59 %) демонстрируют потакающий стиль воспитания, что проявляется в полной ориентации на ребенка, его интересы и потребности.

На основании полученных данных были выделены три эмпирические группы исследования: 1. подростки из семей с преобладающим объяснительным стилем; 2. с преобладающим

содействующим стилем; 3. с преобладающим строгим стилем, с которыми была проведена диагностика психологической устойчивости подростков к стрессу.

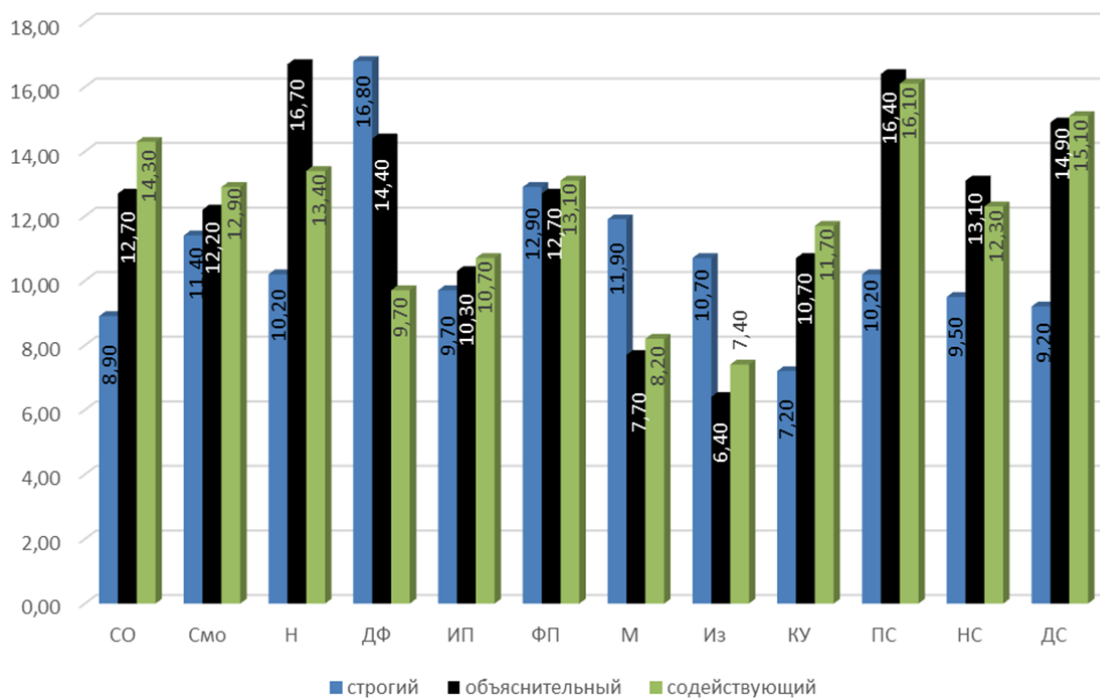


Рис. 2. Среднегрупповые результаты психологической устойчивости к некоторым стрессогенным стимулам подростков

Примечание: СО – негативная социальная оценка, Смо – негативная самооценка, Н – неопределенность, ДФ – дефицит времени, ИП – информационные перегрузки, ФП – физические перегрузки, М – монотонность, Из – изоляция, КУ – конкретная угроза, ПС – повседневный стресс, НС – неожиданный стресс, ДС – длительный стресс.

В группе подростков из семей со строгим стилем выявлен низкий уровень психологической устойчивости к таким стрессогенным факторам, как «негативная социальная оценка» ($x=8,9$ балла), «информационные перегрузки» ($x=9,7$ балла), «конкретная угроза» ($x=7,2$ балла), «неожиданный стресс» ($x=9,5$ балла) и «длительный стресс» ($x=9,2$ балла). На высоком уровне у подростков данной группы выражена стрессоустойчивость к таким факторам, как «дефицит времени» ($x=16,8$ балла), «физические перегрузки» ($x=12,9$ балла) и «монотонность» ($x=11,9$ балла). Стрессоустойчивость к остальным факторам: «негативная самооценка» ($x=11,4$ балла), «неопределенность» ($x=10,2$ балла), «изоляция» ($x=10,7$ балла) и «повседневный стресс» ($x=10,2$ балла) выражена на среднем уровне.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой степени стрессовой нагрузки, ранимости в ситуациях межличностного конфликта и негативной оценке их личности или деятельности со стороны окружающих. Они эмоционально нестабильны в экстремальных ситуациях, не готовы к непредсказуемым событиям, нарушающим повседневные планы и тяжело переносят хронические негативные воздействия стрессора. Особое внимание необходимо обратить на низкую стрессрезистентность к информационным и умственным перегрузкам, что однозначно оказывает влияние на школьную успеваемость и качество освоения образовательной программы. При этом подростки из семей со строгим стилем воспитания демонстрируют высокую степень стрессоустойчивости в ситуации жестких временных ограничений, к однотипной, однообразной деятельности, а также устойчивы к воздействиям внешней среды и к физическим перегрузкам.

В группе подростков из семей с объяснительным стилем воспитания выявлен низкий уровень стрессоустойчивости к «информационным перегрузкам» ($x=10,3$ балла) и «изоляции» ($x=6,4$ балла). Высокий уровень психологической устойчивости выявлен к «неопределенности» ($x=16,7$ балла), к «дефициту времени» ($x=14,4$ балла), к «физическим перегрузкам» ($x=12,7$ балла), к «повседневному стрессу» ($x=16,4$ балла) и к «длительному стрессу» ($x=14,9$

балла). Средний уровень психологической устойчивости выявлен к воздействию таких стрессогенных факторов, как «негативная социальная оценка» ($x=12,7$ балла), «негативная самооценка» ($x=12,2$ балла), «монотонность» ($x=7,7$ балла), «конкретная угроза» ($x=10,7$ балла) и «неожиданный стресс» ($x=13,1$ балла).

Можно предположить, что для подростков из семей с объяснительным стилем воспитания характерны низкая психологическая устойчивость и переживание стресса в ситуациях дефицита или отсутствия межличностного взаимодействия, минимизации социальных контактов, а также в случае поступления избыточной информации и интенсивных интеллектуальных нагрузок. Но у них высокая резистентность к ситуациям неопределенности и недостатка лично-важно информации или дефицита времени. Они легко переносят как повседневные трудности и ограничения, так и длительные или часто повторяющиеся воздействия стрессоров, не испытывают стрессовой нагрузки при воздействиях внешней среды и интенсивных физических нагрузках.

Для подростков из семей с содействующим стилем воспитания свойственен низкий уровень психологической устойчивости к «дефициту времени» ($x=9,7$ балла) и «изоляции» ($x=7,4$ балла) и высокий уровень стрессоустойчивости к «неопределенности» ($x=13,4$ балла), к «физическим перегрузкам» ($x=13,1$ балла), к «повседневному стрессу» ($x=16,1$ балла) и к «длительному стрессу» ($x=16,4$ балла). Резистентность к остальным потенциально стрессовым ситуациям в данной группе подростков представлена на среднем уровне: «негативная социальная оценка» ($x=14,3$ балла), «негативная самооценка» ($x=12,9$ балла), «информационные перегрузки» ($x=10,7$ балла), «монотонность» ($x=8,2$ балла), «конкретная угроза» ($x=11,7$ балла) и «неожиданный стресс» ($x=12,3$ балла).

Следовательно, у подростков данной группы повышенное напряжение вызывают недостаток времени или наличие временных ограничений, а также, как и для подростков предыдущей группы, субъективное чувство одиночества, дефицит общения, ограничения в социальных контактах. Но в то же время подростки очень устойчивы к отсутствию или недостатку информации о ситуации или перспективах, к трудностям и ограничениям, возникающим каждый день, к длительному воздействию стресс-фактора. Также достаточно легко они переносят высокие физические нагрузки, интенсивное воздействие факторов окружающей среды.

Можно предположить, что у подростков из семей с разным типом родительского воспитания есть некоторые особенности в резистентности к некоторым стрессогенным факторам. Для проверки высказанных предположений был проведен статистический анализ. С целью получения более точных данных сравнительный анализ степени выраженности психологической устойчивости к стрессогенным факторам был проведен в группах попарно, с использованием критерия Манна – Уитни (таблица 1).

Подростков из семей с объяснительным стилем воспитания, в сравнении с подростками из семей со строгим стилем воспитания, отличает более высокая психологическая устойчивость к ситуациям неизвестности, к будничным трудностям и ежедневным ограничениям, а также к стресс-факторам, воздействующим длительное время, либо к регулярно повторяющимся стресс-факторам. Как показано в таблице 1, в «зоне неопределенности» располагаются показатели по таким стрессогенным факторам, как «негативная социальная оценка» ($U=76,000$, $p=0,046$), «конкретная угроза» ($U=74,500$, $p=0,047$) и «неожиданный стресс» ($U=74,500$, $p=0,047$), что говорит о наличии различий, но не подтверждает их достоверность. Следовательно, степень выраженности психологической устойчивости подростков из семей со строгим стилем родительского воспитания и из семей с объяснительным стилем родительского воспитания к конфликтам и негативной оценке окружающих, к ситуациям, связанным с риском, и к непредсказуемым событиям, представлена на одном уровне. Статистически значимые различия выявлены по уровню психологической устойчивости к таким стрессогенным факторам, как «неопределенность» ($U=47,500$, $p=0,000$), «монотонность» ($U=58,000$, $p=0,006$), «изоляция» ($U=58,000$, $p=0,006$), «повседневный стресс» ($U=49,000$, $p=0,000$) и «длительный стресс» ($U=60,500$, $p=0,008$). Следовательно, подростки со строгим стилем, в сравнении с подростками с объяснительным стилем воспитания обладают более выраженной стрессоустойчивостью к монотонной деятельности, однотипным условиям работы, а также к одиночеству, дефициту социальных контактов или отсутствию межличностного взаимодействия.

Таблица 1

Статистически значимые показатели критерия Манна – Уитни

Психологическая устойчивость к стресс-факторам подростков из семей со строгим и из семей с объяснительным стилем воспитания		
Шкалы	U-критерий	P-значимость
Негативная социальная оценка	76,000	0,046
Неопределенность	47,500	0,000
Монотонность	58,000	0,006
Изоляция	58,000	0,006
Конкретная угроза	74,500	0,047
Повседневный стресс	49,000	0,000
Неожиданный стресс	74,500	0,047
Длительный стресс	60,500	0,008
Психологическая устойчивость к стресс-факторам подростков из семей со строгим и из семей с содействующим стилем воспитания		
Негативная социальная оценка	52,000	0,006
Неопределенность	66,500	0,050
Дефицит времени	45,000	0,000
Монотонность	64,000	0,047
Изоляция	66,000	0,050
Конкретная угроза	53,500	0,009
Повседневный стресс	49,500	0,008
Длительный стресс	49,500	0,008
Психологическая устойчивость к стресс-факторам подростков из семей с объяснительным и из семей с содействующим стилем		
Неопределенность	98,000	0,049
Дефицит времени	79,500	0,009

Степень выраженности психологической устойчивости подростков из семей со строгим и из семей с содействующим стилем воспитания к неизвестности и неопределенности, к однообразной деятельности и отсутствию межличностных контактов представлена на одном уровне. Данные в таблице 1 свидетельствуют, что эмпирическое значение критерия по таким стрессогенным факторам, как «неопределенность» ($U=66,500$, $p=0,050$), «монотонность» ($U=64,000$, $p=0,047$) и «изоляция» ($U=66,000$, $p=0,050$), располагаются в «зоне неопределенности», что говорит о наличии различий, но не подтверждает их статистической значимости. В уровне психологической устойчивости к таким стрессогенным факторам, как «негативная социальная оценка» ($U=52,000$, $p=0,006$), «дефицит времени» ($U=45,000$, $p=0,000$), «конкретная угроза» ($U=53,500$, $p=0,009$), «повседневный стресс» ($U=49,500$, $p=0,008$) и «длительный стресс» ($U=49,500$, $p=0,008$), выявлены статистически значимые различия. Отсюда следует, что подростков из семей со строгим стилем воспитания, в сравнении с подростками из семей с содействующим стилем, отличает более высокая устойчивость к ситуациям дефицита или лимита времени. Для подростков из семей с содействующим стилем, в сравнении с подростками из семей со строгим стилем воспитания, в большей степени характерна высокая стрессоустойчивость к межличностным конфликтам и эмоционально насыщенным ситуациям, а также к ситуациям с высокой степенью риска, к ежедневным трудностям и препятствиям, а также к длительным и повторяемым стрессорам.

Подростков из семей с объяснительным стилем родительского воспитания, в сравнении с подростками из семей с содействующим стилем, отличает более выраженная стрессоустойчивость к ситуациям с ограничением времени. Данные таблицы 1 указывают, что эмпирическое значение критерия Манна – Уитни по шкале «неопределенность» располагается в так называемой «зоне неопределенности» ($U=98,000$, $p=0,049$), что не дает нам право утверждать, что выявленные различия статистически значимы. Достоверно значимые различия выявлены только по степени психологической устойчивости к дефициту времени ($U=79,500$, $p=0,009$).

На рисунке 3 представлены среднегрупповые результаты общего уровня психологической устойчивости к стрессу подростков из семей с разным стилем воспитания: у подростков из семей со строгим стилем – 128,9 балла, у подростков с объяснительным стилем воспитания – 148,6 балла и у подростков с содействующим стилем – 145,1 балла.

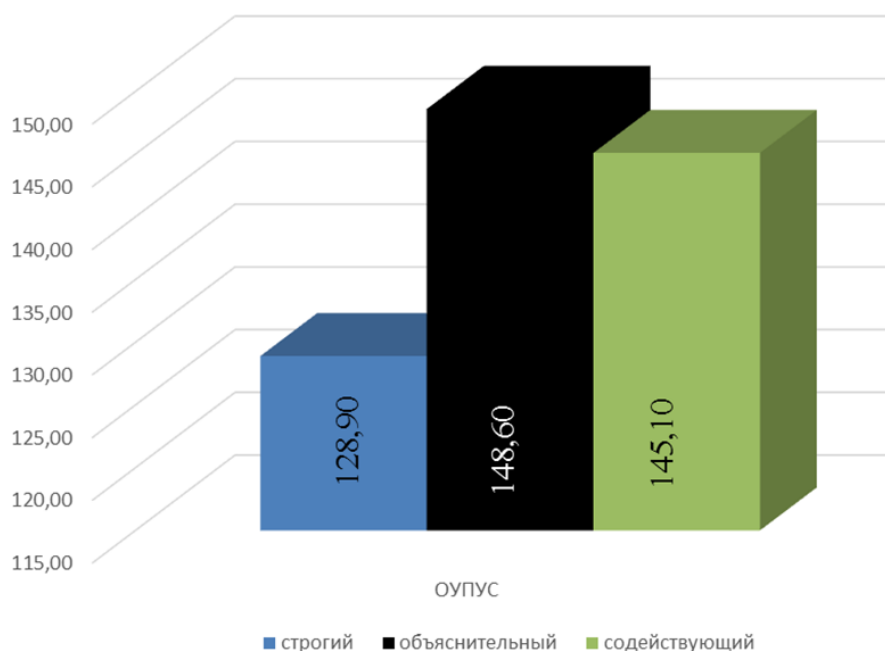


Рис. 3. Среднегрупповые показатели общего уровня психологической устойчивости подростков из семей с разным стилем родительского воспитания

Необходимо отметить, что показатели во всех группах соответствуют среднему уровню психологической устойчивости к стрессу, однако полученные результаты (таблица 2) демонстрируют отсутствие статистически значимых различий в общем уровне психологической устойчивости к стрессу между подростками из семей с содействующим и объяснительным стилем воспитания ($U=137,500$, $p=0,435$), что свидетельствует о хорошей резистентности к воздействию стрессогенных стимулов, об умении снять напряжение и не давать бурных эмоциональных реакций на стрессовую ситуацию. Однако некоторые стресс-факторы и стрессовые ситуации вызывают сильное эмоциональное и нервное возбуждение, что может привести к дезорганизации поведения в целом. А в группах подростков из семей с объяснительным и с содействующим стилями воспитания выявлены статистически значимые различия ($U=58,000$, $p=0,006$ и $U=38,000$, $p=0,000$ соответственно).

Таблица 2

**Статистически значимые показатели критерия Манна - Уитни
 (общая психологическая устойчивость к стрессу)**

Шкалы	Строгий/ Содействующий	Строгий/ Объяснительный	Содействующий/ Объяснительный
U-критерий	38,000	58,000	137,500
p-значимость	0,000	0,006	0,435

Следовательно, подростков из семей со строгим стилем родительского воспитания отличает более низкий уровень психологической устойчивости к стрессу, в сравнении с подростками из других групп. Они достаточно хорошо справляются с воздействием стрессогенных факторов, однако большее количество ситуаций и стресс-факторов вызывают у них высокое нервное напряжение, либо используемые ими защитные механизмы имеют низкую эффективность.

Обсуждение результатов. Попытки научного и практического разрешения проблемы стрессоустойчивости подростков предпринимаются сегодня как учеными, так и практиками: динамика развития стрессоустойчивости [1], формирование стрессоустойчивости у школьников в процессе учебной деятельности [8], исследование стрессогенных факторов в период обучения в вузе [2], формирование стрессоустойчивости у старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ [7], влияние пандемии на тревожность студентов [10], саморегуляция и стрессоустойчивость в профилактике аддиктивного поведения [3], взаимосвязь стрессоустойчивости, конфликтности и стиля поведения подростков [11], психологическое сопровождение подростков, находящихся в

состоянии стресса [5], исследование эффективности психотерапевтических практик осознанности в регуляции стрессоустойчивости в подростковом возрасте [19].

В современных исследованиях отмечается влияние семьи на формирование стрессоустойчивости в подростковом возрасте [6; 9], рассматриваются родительские стрессоры как предикторы развития личностных особенностей ребенка [21], однако более детальное изучение уровня стрессоустойчивости и психологической устойчивости к некоторым стрессогенным стимулам подростков из семей с разным стилем родительского воспитания ранее не проводилось. Выводы на основе эмпирического исследования.

1. Выявлено распределение по разным стилям родительского воспитания подростков:

– наиболее часто встречается объяснительный стиль воспитания (30,16 %), чуть более четвертой части опрошенных родителей (26,98 %) демонстрируют преобладание содействующего стиля, у пятой части родителей выявлено доминирование строгого стиля (22,22 %); 12,69 % родителей – автономный стиль воспитания, наименьшее количество родителей демонстрируют ситуативный (3,18 %), компромиссный (3,18 %) и потакающий (1,59 %) стили воспитания.

2. Выявлены особенности резистентности к различным стрессогенным факторам у подростков из семей с разным стилем родительского воспитания:

– для подростков из семей со строгим стилем родительского воспитания характерны высокий уровень психологической устойчивости к изоляции и одиночеству, монотонной или однотипной деятельности, к ситуациям с временным дефицитом или лимитом. И низкий уровень стрессоустойчивости к межличностным конфликтам и негативным оценкам со стороны третьих лиц, к длительным воздействиям стрессора и к будничным трудностям и препятствиям;

– подростков из семей с объяснительным стилем родительского воспитания отличает высокая резистентность к ситуациям с ограничением во времени исполнения, к ситуациям неизвестности и непредсказуемости развития событий, к повседневным трудностям, а также к рискованным ситуациям и длительному воздействию стрессогенных стимулов. И низкая психологическая устойчивость к одиночеству и ограничению социальных контактов и к однотипным условиям деятельности;

– подростки из семей с содействующим стилем родительского воспитания демонстрируют высокий уровень сопротивляемости к экстремальным условиям деятельности, к ситуациям хронического воздействия стрессора, а также к трудностям, возникающим в повседневной жизни. И низкий уровень к ситуациям с однотипными условиями деятельности, с дефицитом времени и в ситуации межличностной изоляции.

3. Выявлены различия в общем уровне психологической устойчивости к стрессу у подростков из семей с разным стилем родительского воспитания:

– подростков из семей с объяснительным и содействующим стилями родительского воспитания отличает средний уровень психологической устойчивости к стрессу;

– подростков из семей со строгим стилем родительского воспитания отличает средний с тенденцией к низкому уровню психологической устойчивости к стрессу.

Заключение. Полученные эмпирическим путем результаты полностью подтверждают выдвинутую гипотезу: у подростков из семей с разным стилем родительского воспитания наблюдаются различия в психологической устойчивости к стрессу. Вышеизложенные данные могут служить основанием для разработки программ психолого-педагогического сопровождения формирования стрессоустойчивости подростков, использоваться в практической деятельности педагога-психолога для разработки рекомендаций и консультирования родителей и учителей по вопросам развития и взаимоотношений с подростками, снижения стрессогенных факторов.

Намечена перспектива дальнейшего исследования особенностей стрессоустойчивости подростков во взаимосвязи с типом родительского отношения (личностного и предметного начала), влияния эмоциональной социализации родителей на стрессоустойчивость подростков, а также влияния внутрисемейных отношений, родительской позиции и ценностных ориентаций родителей на формирование стрессоустойчивости подростков.

Список литературы

1. Анохина С. А. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: 12. 2008. Вып. 1.
2. Бушма Т. В., Зуйкова Е. Г., Волкова Л. М. Стрессоустойчивость студентов разных профилей обучения // Уч. зап. ун-та Лесгафта. 2019. № 6 (172). С. 22–26.

3. Васильева Е. В. Умения саморегуляции и стрессоустойчивости в профилактике аддиктивного поведения подростков // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС. 2017. Т. 16. № 3.
4. Газиева М. З. Современные подходы в проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости // Мир науки, культуры, образования. 2018. № (70).
5. Долганина В. В., Бондаренко А. С. Психологическое сопровождение подростков, находящихся в состоянии стресса // Perspectives of world science and education : сб. ст. по итогам IX Междунар. науч.-практ. конф. 20–22 мая 2020, Осака, Япония. С. 449–457.
6. Ершова И. А., Морозова Н. Э., Садкина Т. М. Исследование связи самооценки и стрессоустойчивости подростков с их представлениями о родительском отношении // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. DOI: 10.26170/ro18-09-12.
7. Зальгаева С. А., Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психологическая подготовка к ЕГЭ: формирование стрессоустойчивости у старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2. С. 49.
8. Каган Е. С., Тупикина Г. Г., Цигичко Е. А. Развитие интеллектуальных способностей младших подростков с различными уровнями стрессоустойчивости // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 2. С. 125–132. DOI: 10.21603/2542-1840-2021-5-2-125-132.
9. Ковалевская А. А. Стрессоустойчивость подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2018.
10. Кольцова И. В., Долганина В. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 3 (56). С. 65–76. DOI: 10.26456/vtsped/2021.3.065.
11. Круглова К. С., Данилова М. В. Выявление взаимосвязи стрессоустойчивости, конфликтности и стиля поведения подростков в ситуации конфликта // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6.
12. Крюкова Т. Л., Екимчик О. А., Опекина Т. П., Шупова Н. С. Стресс и совладание в семье в период самоизоляции во время пандемии COVID-19 // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 4. С. 120–134. DOI: 10.17759/sps.2020110409.
13. Самвелян Ф. Г. Анализ подходов к определению сущности понятия «стрессоустойчивость в психологии» // Вестник АмГУ. 2019. Вып. 84.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М. : Книга по требованию, 2012.
15. Смирнова Е. О., Соколова М. В., Хохлачева И. В. Изменения отношения родителей к детям в начале XXI века // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы. М., 2010.
16. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4 (29).
17. Формирование стрессоустойчивости у подростков : уч.-метод. пособие / ред. коллегия: И. А. Боброва, Е. Н. Францева. Ставрополь : СКIRO ПК и ПРО, 2020. 121 с.
18. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development / R. M. Lerner, A. C. Petersen, J. Brooks-Gunn (eds) // Encyclopedia of adolescence. N. Y., 1991. V. 2. Pp. 746–758.
19. Davydova Oksana V. The effectiveness of mindfulness psychotherapeutic practices in the regulation of stress resistance in adolescence // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія». Проблеми консультативної психології та психотерапії. 2021. № 13. DOI: 10.25264/2415-7384-2021-13-96-103.
20. Garnezy Stress-resistant children: The search for protective factors. Recent research in developmental psychopathology / J. E. Stevenson // Journal of Child Psychology and Psychiatry. Oxford : Pergamon Press, 1985. Pp. 213–233.
21. Lauren Allport, MinKyoung Song, Cindy W. Leung, Kellye C. McGlumphy, Rebecca E. Hasson Influence of Parent Stressors on Adolescent Obesity in African American Youth // Hindawi Journal of Obesity Volume. 2019. 10 p. Article ID 1316765. DOI: 10.1155/2019/1316765.
22. Leslie R. Rith-Najarian, Katie A. McLaughlin, Margaret A. Sheridan, Matthew K. Nock The biopsychosocial model of stress in adolescence: self-awareness of performance versus stress reactivity // Stress. The International Journal on the Biology of Stress. 2014. V. 17. DOI: 10.3109/10253890.2014.891102.
23. Slee Phillip T. Child, adolescent and family development. Cambridge, 2002.

Stress tolerance of adolescents from families with different parenting styles in a pandemic

E. S. Lukyanenko

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Academy of Psychology and Pedagogy,
Southern Federal University. Russia, Rostov-on-Don.

ORCID: 0000-0003-2776-437X. E-mail: eslukyanenko@sfsedu.ru

Abstract. Global trends in developmental psychology dictate urgent requests for the study of the studied phenomena in the globally changed conditions of society. External stressful factors associated with the emergence and spread of COVID-19 coronavirus infection have triggered a situation of total tension and stress for people of all age groups. A sharp change in the format of education, unwillingness to study at home through online learning, total control, irritability, and sometimes aggressive behavior on the part of parents aggravated anxiety and created an additional stressful situation for all students, in particular, and teenage children.

The article presents a brief theoretical overview of the problem of the formation of adolescent stress tolerance and parenting style of modern adolescents, as well as the results of an empirical study of the characteristics of stress tolerance of adolescents from families with different parenting styles during the COVID-19 pandemic. The questionnaire for parents "Normative-personal attitude (UFO)" by E. O. Smirnova, M. V. Sokolova was used for the survey of parents, and the questionnaire of psychological resistance to stress by E. V. Raspopin was used for teenagers. To confirm the reliability of the results, the following methods were used: frequency analysis, descriptive statistics, Mann-Whitney U-test (SPSS 26.0 software package). The results revealed the characteristic styles of parenting of adolescents (strict, explanatory and supportive) and differences in the stress resistance of adolescents: adolescents from families with a strict style of parenting are characterized by a high level of psychological resistance to isolation and to situations with a time limit, a low level – to interpersonal conflicts and negative assessments, to prolonged stressor effects and to everyday difficulties; adolescents from families with an explanatory parenting style are distinguished by high resistance to time constraints, to uncertainty and unpredictability, to everyday difficulties, risky situations and prolonged exposure to stressful stimuli, but low – to loneliness and restriction of social contacts and to the same type of conditions of activity; teenagers from families with a supportive style demonstrate a high level of resistance to extreme conditions of activity, to the chronic effects of stressors, everyday difficulties and a low level to the same type of activity, to lack of time and to isolation.

Keywords: stress, stress tolerance, adolescence, adolescents, parenting style.

References

1. Anohina S. A. *Osobennosti i tendencii razvitiya stressoustojchivosti v podrostkovom vozraste* [Features and trends in the development of stress resistance in adolescence] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya: 12* – Herald of St. Petersburg University. Series: 12. 2008. Is. 1.
2. Bushma T. V., Zujkova E. G., Volkova L. M. *Stressoustojchivost' studentov raznyh profilej obucheniya* [Stress resistance of students of different learning profiles] // *Uch. zap. un-ta Lesgafita* – Scientific notes of Lesgafit university. 2019. No. 6 (172). Pp. 22–26.
3. Vasil'eva E. V. *Umeniya samoreguljatsii i stressoustojchivosti v profilaktike addiktivnogo povedeniya podrostkov* [Skills of self-regulation and stress resistance in the prevention of addictive behavior of adolescents] // *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal GAUDEAMUS* – Psychological and pedagogical journal GAUDEAMUS. 2017. Vol. 16. No. 3.
4. Gazieva M. Z. *Sovremennye podhody v probleme issledovaniya stressa i stressoustojchivosti*. [Modern approaches to the problem of stress and stress resistance research] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* – The world of science, culture, education. 2018. No. (70).
5. Dolganina V. V., Bondarenko A. S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov, nahodyashchihsya v sostoyanii stressa* [Psychological support of adolescents under stress] // *Perspectives of world science and education: sb. st. po itogam IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 20–22 maya 2020, Osaka, Yaponiya* – Perspectives of world science and education: collection of articles on the results of the IX International Scientific and Practical Conference. May 20–22, 2020, Osaka, Japan. Pp. 449–457.
6. Ershova I. A., Morozova N. E., Sadkina T. M. *Issledovanie svyazi samoocenki i stressoustojchivosti podrostkov s ih predstavleniyami o roditel'skom otnoshenii* [Investigation of the relationship of self-esteem and stress tolerance of adolescents with their ideas about parental attitude] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2018. No. 9. DOI: 10.26170/po18-09-12.
7. Zalygaeva S. A., Shalaginova K. S., Dekina E. V. *Psihologicheskaya podgotovka k EGE: formirovanie stressoustojchivosti u starsheklassnikov* [Psychological preparation for the Unified State Exam: the formation of stress resistance in high school students] // *Mir nauki* – World of science. Pedagogy and psychology. 2019. Vol. 7. No. 2. P. 49.

8. Kagan E. S., Tupikina G. G., Cigichko E. A. *Razvitie intellektual'nyh sposobnostej mladshih podrostkov s razlichnymi urovnymi stressoustojchivosti* [Development of intellectual abilities of younger adolescents with different levels of stress resistance] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki* – Herald of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 5. No. 2. Pp. 125–132. DOI:10.21603/2542-1840-2021-5-2-125-132.
9. Kovalevskaya A. A. *Stressoustojchivost' podrostkov* [Stress resistance of adolescents] // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* – Problems of modern pedagogical education. 2018.
10. Kol'cova I. V., Dolganina V. V. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya stressoustojchivosti podrostkov* [Psychological and pedagogical support for the development of stress tolerance of adolescents] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya* – Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology. 2021. No. 3 (56). Pp. 65–76. DOI: 10.26456/vtspyped/2021.3.065.
11. Kruglova K. S., Danilova M. V. *Vyyavlenie vzaimosvyazi stressoustojchivosti, konfliktnosti i stilya povedeniya podrostkov v situacii konflikta* [Identification of the relationship of stress resistance, conflict and behavior style of adolescents in a conflict situation] // *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* – The world of science. Pedagogy and psychology. 2020. No. 6.
12. Kryukova T. L., Ekimchik O. A., Opekina T. P., Shipova N. S. *Stress i sovladanie v sem'e v period samoizol'yacii vo vremya pandemii COVID-19* [Stress and coping in the family during self-isolation during the COVID-19 pandemic] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo* – Social psychology and society. 2020. Vol. 11. No. 4. Pp. 120–134. DOI: 10.17759/sps.2020110409.
13. Samvelyan F. G. *Analiz podhodov k opredeleniyu sushchnosti ponyatiya "stressoustojchivost' v psihologii"* [Analysis of approaches to determining the essence of the concept of "stress resistance in psychology"] // Herald of the AmSU. 2019. Is. 84.
14. Selye G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. M. Kniga po trebovaniu (Book on demand). 2012.
15. Smirnova E. O., Sokolova M. V., Hohlacheva I. V. *Izmeneniya otnosheniya roditelej k detyam v nachale XXI veka* [Changes in the attitude of parents to children at the beginning of the XXI century] // *Perinatal'naya psihologiya i psihologiya reproduktivnoj sfery* – Perinatal psychology and psychology of the reproductive sphere. M. 2010.
16. Feldstein D. I. *Glubinnye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizaciya psihologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya* [Deep changes in modern childhood and the actualization of psychological and pedagogical problems of educational development caused by them] // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* – Herald of Practical Psychology of Education. 2011. No. 4 (29).
17. *Formirovanie stressoustojchivosti u podrostkov : uch.-metod. posobie* – Formation of stress resistance in adolescents : teaching method. manual / editorial board: I. A. Bobrova, E. N. Frantseva. Stavropol. SKIRO PC and PRO. 2020. 121 p.
18. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development / R. M. Lerner, A. C. Petersen, J. Brooks-Gunn (eds) // *Encyclopedia of adolescence*. N. Y., 1991. V. 2. Pp. 746–758.
19. Davydova Oksana V. The effectiveness of mindfulness psychotherapeutic practices in the regulation of stress resistance in adolescence // *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія». Проблеми консультативної психології та психотерапії*. 2021. No. 13. DOI: 10.25264/2415-7384-2021-13-96-103.
20. Garmezy Stress-resistant children: The search for protective factors. Recent research in developmental psychopathology / J. E. Stevenson // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Oxford : Pergamon Press, 1985. Pp. 213–233.
21. Lauren Allport, MinKyoung Song, Cindy W. Leung, Kellye C. McGlumphy, Rebecca E. Hasson Influence of Parent Stressors on Adolescent Obesity in African American Youth // *Hindawi Journal of Obesity* Volume. 2019. 10 p. Article ID 1316765. DOI: 10.1155/2019/1316765.
22. Leslie R. Rith-Najarian, Katie A. McLaughlin, Margaret A. Sheridan, Matthew K. Nock The biopsychosocial model of stress in adolescence: self-awareness of performance versus stress reactivity // *Stress. The International Journal on the Biology of Stress*. 2014. V. 17. DOI: 10.3109/10253890.2014.891102.
23. Slee Phillip T. *Child, adolescent and family development*. Cambridge, 2002.

ПЕРСОНАЛИИ

УДК 378(092)

С. С. Куклина – учёный, методист, наставник*

М. Н. Татарина¹, М. Г. Швецова²

¹кандидат 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

²кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.
ORCID: 0000-0003-1593-8213. E-mail: schwezmar@rambler.ru

История кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам Вятского государственного университета неразрывно связана с именем Куклиной Светланы Станиславовны. Это наш любимый наставник, талантливый методист и большой учёный. Жизненный путь Светланы Станиславовны невозможно представить без её научной, учебно-методической, преподавательской деятельности.

С. С. Куклина окончила факультет иностранных языков Кировского государственного педагогического института им. В. И. Ленина в 1969 г. по специальности «английский язык». В этом же вузе в 1973 г. она начала свой трудовой путь. Уже в молодые годы Светлана Станиславовна имела ясное представление о том, что успех в обучении студентов зависит не только от глубоких знаний теории преподавания, но и от желания и готовности разрабатывать новые приёмы и методы, в основе чего должно лежать научное обоснование и исследования.

Результатом целенаправленного научного поиска С. С. Куклиной стала защита в 1984 г. в Московском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина кандидатской диссертации на тему: «Структура комплексов упражнений для формирования лексических навыков говорения на разных ступенях обучения в средней школе». Диссертация была защищена по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки) под научным руководством доктора педагогических наук, профессора Е. И. Пассова.

С 1988 по 2005 гг. Светлана Станиславовна работала в должности заведующей кафедрой английского языка на факультете иностранных языков (затем он был переименован в факультет лингвистики). У руля кафедры она проявила себя мудрым руководителем, тактично и терпеливо вникающим в перипетии профессиональных и личных судеб своих коллег. Светлана Станиславовна направляла, помогала, утешала и поддерживала каждого, кто нуждался в этом.



Рис. 1. Куклина Светлана Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ВятГУ

© Татарина М. Н., Швецова М. Г., 2022

* Статья написана по поручению коллектива кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам.

Как учёному-методисту С. С. Куклиной всегда было важно знать палитру опыта преподавания иностранных языков в городе и области. Поэтому параллельно с работой в университете в течение 10 лет Светлана Станиславовна трудилась по совместительству в общеобразовательных школах № 21 и 22, где проводила семинарские занятия для студентов по методике преподавания английского языка, открытые уроки для учителей г. Кирова и области, опытно-экспериментальную работу. В 1996–2019 гг. Светлана Станиславовна – ответственный редактор сборника научно-методических работ «Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе» (вышел 21 номер этого сборника). Начиная с 1985 г. С. С. Куклина ведёт научно-методическую деятельность в областном институте усовершенствования учителей и городском центре повышения квалификации учителей иностранного языка: читает лекции, руководит творческими группами, проводит семинары. Она щедро делится своим мастерством, передавая бесценный педагогический и методический опыт.

Рассказывая о жизненной и профессиональной стезе этой энергичной и неутомимой женщины, нельзя не упомянуть её заслуги в установлении контактов с высшими заведениями США с целью направления туда на обучение студентов ВятГГУ. В конце 1990-х – начале 2000-х гг. Светлана Станиславовна вела активную работу по организации международного профессионального сотрудничества с Тройским университетом, штат Алабама. Вначале был подписан договор университетов. Затем в Тройском университете прошли обучение 4 студента факультета иностранных языков (они получили степень бакалавра) и 6 преподавателей кафедры английского языка, ставшие магистрами.

В это же время в течение 2-х лет Светлана Станиславовна была директором программы обмена учителей штата Нью Джерси и г. Кирова «Руки через океан». За этот период 55 учителей штата Нью Джерси побывали в г. Кирове, и соответственно 55 учителей г. Кирова в течение 3-х недель побывали в США, где проводили уроки в школах, общались с американскими коллегами, принимали участие в городских мероприятиях. В 2004–2006 гг. С. С. Куклина работала приглашенным профессором Тройского университета. Примечательно, что она преподавала местным студентам их собственный язык! Светлана Станиславовна вела учебные курсы «Мировая литература», «Практический курс письменной речи английского языка».

В 1990–2000-е гг. сферой научных интересов Светланы Станиславовны становятся вопросы осмысления и разработки теоретических основ использования коллективной учебной деятельности в группе с целью овладения школьниками иноязычным общением. В 2009 г. в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского состоялась защита докторской диссертации на тему «Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и ее реализация». Диссертация была защищена по специальности 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки). Научный консультант работы – доктор педагогических наук, профессор А. Н. Шамов.

С. С. Куклину отличает огромная работоспособность, преданность науке и любовь к ней. Сделанные ею методические открытия впечатляют. У Светланы Станиславовны свыше 200 опубликованных научных и учебно-методических работ. Это монографии, статьи, учебно-методические пособия, проиндексированные в РИНЦ, Scopus, WoS. Идеи, изложенные в них, позволили автору расширить и дополнить сущность понятия коллективной учебной деятельности в группе, доказать её эффективность для повышения качества владения учащимися иноязычным общением, развития их как самостоятельно мыслящих и ответственных личностей.

Среди трудов Светланы Станиславовны следует упомянуть монографии: «Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением» (г. Киров, 2007 г.); «Система организационных форм коллективной учебной деятельности в группе для овладения учащимися иноязычным общением» (г. Киров, 2007 г.); «Организационные формы коллективной учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения иноязычному общению» (г. Киров, 2009 г.), «Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и её организационные формы» (г. Киров, 2013 г.), «Сотруднические технологии для формирования коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект» (г. Киров, 2017 г.). Кроме того, изданы учебные и учебно-методические пособия: «Организация коллективной учебной деятельности на уроках иностранного языка в средней школе» (г. Киров, 1998 г.), «Обучение написанию аутентичных письменных произведений на английском языке студентов старших курсов языкового вуза» (г. Киров, 2010 г.), «История методики обучения иностранным языкам» (г. Киров, 2012 г.).

Материалы этих публикаций предназначены для научных работников, аспирантов, слушателей методических курсов, преподавателей вузов, учителей школ и студентов, изучающих вопросы повышения качества современного иноязычного образования с помощью организации сотрудничества его участников как равноправных, равно активных и равно ответственных субъектов культур, межкультурной и межличностной коммуникации, познания и нравственности.

Нагрузка С. С. Куклиной в должности профессора кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ВятГУ объёмна и разнообразна, всю себя она посвящает любимому делу. Светлана Станиславовна счастлива, что рядом с ней трудятся целеустремлённые молодые коллеги, которым интересно «подпитываться» её передовыми методическими идеями, развивать и совершенствовать их в стремительно меняющемся мире образовательных технологий. Она старается быть полезной всем, кто проявляет интерес к методике, кто нацелен на результат. В 2011 г. С. С. Куклина возглавила аспирантуру по специальности 13.00.02 и приступила к реализации своей давней мечты – созданию собственной научно-методической школы.

Одна из первых аспиранток Светланы Станиславовны, учитель английского языка лингвистической гимназии г. Кирова Анастасия Кудряшова, вспоминает: «Хорошо помню 2011 год... Мы были Вашими первенцами. Очень почетно и ответственно, но у нас не было шанса не сделать диссертацию! Для всех своих подопечных Вы не только учитель, но и партнер, соратник и даже друг! К Вам можно обратиться не только за профессиональным советом, но и выслушать мудрый жизненный урок! Никогда не забываю Вашу любимую поговорку: “Глаза боятся, а руки делают”».

Эти слова подчёркивают незаурядные личностные качества Светланы Станиславовны: она всегда была не только мудрой, но и щедрой на доброту и понимание. Однако и требовательной, не допускающей «ничегонеделания», формализма в работе или тем более попустительства. Аспиранты более поздних лет также отзываются о своём научном руководителе как о настоящем знатоке своего дела и прекрасном человеке:

– «Светлана Станиславовна – выдающаяся личность, совмещающая в себе высококомпетентного профессионала и чуткого, заботливого наставника, всегда готового прийти на помощь! Очень восхищает и заряжает её неутомимая энергия, мудрость и неиссякаемая любовь к выбранному делу. Не хватит слов благодарности, чтобы выразить всю признательность за то, что Вы, Светлана Станиславовна, делаете! Очень ценю Вашу заботу, оптимизм и исповинское терпение. Надеюсь, что под Вашим чутким руководством еще много студентов и аспирантов обретут “крылья”!» (Римма Черемисинова, заместитель декана факультета лингвистики ВятГУ).

– «ОГРОМНОЕ СПАСИБО за те минуты, часы, дни, месяцы и даже годы, которые мы провели вместе с Вами, погружаясь в научные изыскания! Спасибо за Ваши ценнейшие идеи, умение направить, мотивировать, поддержать и довести начатое до блестящего результата! Для меня Вы всегда научная, современная, активная, ответственная, на 100 % справедливая, элегантная, находчивая, предусмотрительная, умеющая слушать и слышать» (Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Вятского государственного агротехнологического университета).

– «Как великолепный научный руководитель Светлана Станиславовна обладает невероятной способностью указывать путь к решению интересующей научной проблемы. Всегда волнительно было приходиться к ней на консультацию со множеством вопросов и уходить, переполненной идеями и творчески одухотворенной» (Ирина Черемисинова, учитель английского языка МБОУ СОШ № 25 г. Кирова).

На сегодняшний день вклад доктора педагогических наук, профессора Светланы Станиславовны Куклиной в развитие системы методической подготовки учителя иностранного языка не оценим. 2/3 учителей иностранных языков города и области – выпускники С. С. Куклиной! Пятеро её аспирантов защитили кандидатские диссертации. Это успешные люди: преподаватели вузов, консультанты методических и репетиционных центров, руководители структурных подразделений образовательных учреждений. Помимо многолетнего плодотворного руководства аспирантурой (2011–2021 гг.), Светлана Станиславовна является руководителем и разработчиком рабочих программ магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование. Иностранный язык».

Для С. С. Куклиной вряд ли приемлемо слово «карьера» как неперемное движение по ступенькам вверх. А вот успех значим и существенен. В науке это участие в международных мероприятиях, публикации в рейтинговых изданиях, о которых уже шла речь выше. Призна-

ние и уважение коллег, особенно близких по духу в профессии, она относит к высшей степени успеха! С. С. Куклина смогла заслужить большой авторитет не только в Кировской области, но и во всём Российском методическом сообществе. Её труды знают, ценят и цитируют многие российские учёные. Светлана Станиславовна ежегодно становится почётным гостем значимых научных форумов в нашей стране и за рубежом. Активно участвуют в таких мероприятиях и её аспиранты. Про их доклады и презентации слушатели неизменно говорят: «Чувствуется школа Светланы Станиславовны». Эти слова дорогого стоят! Они свидетельствуют о том, что цель-мечта Светланы Станиславовны – создать свою научную школу – достигнута.

Следует отметить и то, что в течение многих лет профессор Светлана Станиславовна Куклина является не только участником, но и бесменным вдохновителем, организатором и председателем оргкомитета конференций самого разного уровня, проводимых кафедрой иностранных языков и методики обучения иностранным языкам ВятГУ. По её приглашению к нам приезжают известные в стране педагоги и методисты. Это доктор наук, преподаватели ведущих Российских вузов, авторы учебников для общеобразовательной школы З. Н. Никитенко (г. Москва), Е. Г. Тарева (г. Москва), А. Н. Шамов (г. Нижний Новгород) и другие. Они выступают с докладами, читают лекции, ведут мастер классы, консультируют студентов и аспирантов.

Остались ли высоты, которые хотелось бы покорить? Конечно! В 2019 г. в НГЛУ им. Н. А. Добролюбова Светлана Станиславовна приступила к научному консультированию докторской диссертации и делает всё для того, чтобы её защита тоже стала успешной. На встречу со Светланой Станиславовной спешат новые ученики. И она неутомимо изо дня в день продолжает искать с ними Истину. Терпеливо учит выдвигать и доказывать рабочие гипотезы, разбираться в хитросплетениях системно-структурного подхода в методике, конструировать модели и создавать типологии.

А дома ждёт семья... Семья, которая всегда была и остаётся опорой и поддержкой Светланы Станиславовны во всех её начинаниях, в радости и в горе. Семья, которая «всё понимает», терпеливо ждёт маму и бабушку из научных командировок и с вечерних лекций, радуется долгожданным встречам. Родным не менее, чем нам, коллегам и ученикам, нужен свет, добро, тепло души Светланы Станиславовны. Семья для неё – это целебная сила, отдельный, особенный духовный мир, но мир не закрытый, не отстранённый от профессии. Напротив, двери дома Светланы Станиславовны всегда открыты, там нет никаких секретов! Известно, что её дети и внуки прекрасно состоялись в жизни. Они востребованы, обеспечены, самостоятельны, а самое главное – самодостаточны. А ведь это и есть настоящее счастье!

Хочется пожелать Светлане Станиславовне здоровья, новых научных идей и смелых проектов.



Рис. 2. Доктора педагогических наук, профессора С. С. Куклина (г. Киров) и А. Н. Шамов (г. Нижний Новгород) проводят круглый стол на тему «Формирование педагогической культуры учителя иностранного языка»

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 1 (143) (2022)**

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 25.06.2022 г.
Дата выхода в свет 28.07.2022 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 16,63. Тираж 200 экз. Заказ № 263.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

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