

ISSN 2541-7606

# ВЕСТНИК

Вятского государственного  
университета

---

Философия, педагогика,  
ПСИХОЛОГИЯ

# HERALD

of Vyatka State University

---

Philosophy, pedagogy,  
psychology

2022

3 (145)

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й ж у р н а л

**№ 3 (145)**

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

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

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

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

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

Н. А. Сеногноева, д-р пед. наук, доц., НТФ ИРО (г. Нижний Тагил), 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. Щукина, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

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

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

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

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

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

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

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

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

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

Цена свободная

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

**HERALD  
OF VYATKA STATE  
UNIVERSITY**

S c i e n t i f i c   j o u r n a l

**№ 3 (145)**

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

**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 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), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow) 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. Sauron, 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., Nizhny Tagil branch Institute for Education Development (Nizhny Tagil), 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»

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

Adress 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>Поросенков С. В.</i> Социальные и гносеологические истоки недоверия к гуманитарному знанию .....	9
<i>Муравьев В. В.</i> Структура и особенности религиозного постижения мира.....	19
<i>Коваленко Н. Г.</i> Соборность как концепт отечественной культуры: от русской философии славянофилов до геополитики евразийцев .....	29
<i>Русаков С. С.</i> Концепция субъекта в неогегельянстве. Случай А. Кожева .....	38
<i>Аритичева А. А.</i> Современное своеобразие правового сознания: цифровой контекст осмысления .....	47

## ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

<i>Печатнов В. В., Печатнов В. О.</i> Американское служение священномученика Александра Хотовицкого .....	56
---	----

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Онищенко Э. В., Малязина М. А.</i> Из истории трансформации имперской стратегии и политики оформления фрактального «педагогического пространства» Санкт-Петербурга XVIII в.....	71
<i>Ронжина Н. В.</i> Роль профессиональной педагогики в системе подготовки педагогических кадров для организаций среднего профессионального образования.....	82
<i>Первошиков Д. В.</i> Использование дидактического принципа генерализации для освоения научного метода познания в предметах естественно-научного цикла .....	89
<i>Алексеев А. Е.</i> Условия организации проектно-ориентированного обучения будущих инженеров в русле конвергентного образования .....	98
<i>Сарафанова И. Е.</i> Принципы отбора игр в процессе обучения будущего менеджера.....	107
<i>Рыбичева О. Ю.</i> Цифровая грамотность обучающихся как результат свободного и управляемого формирования .....	117

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Белашева И. В.</i> Трансформации эмоциональной компетентности личности в формирующемся цифровом обществе: постановка проблемы .....	128
<i>Шейнов В. П., Шарафутдинова С. А., Низовских Н. А.</i> Связь незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков .....	139
<i>Волосникова Л. М., Кухтерина Г. В., Брук Ж. Ю.</i> Самоорганизация студентов-педагогов как детерминанта благополучия в условиях дистанционного обучения .....	148

<i>Борзова Т. В., Чернобродов Е. Р.</i> Лингвистические приемы развития понимания методологических текстов в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации .....	155
<i>Тащёва А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р.</i> Коллективная деятельность и подлинное лидерство специалистов психологических служб университета.....	164
<i>Пырьев Е. А., Кургинова А. Н., Климон Н. Л., Бочаров А. Д.</i> Психолого-педагогическое сопровождение факта суицидального поведения учащегося в образовательной организации .....	175

---

---

# CONTENTS

---

---

## PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Porosenkov S. V.</i> Social and epistemological origins of distrust of humanitarian knowledge .....	9
<i>Muravyev V. V.</i> Structure and features of religious comprehension of the world .....	19
<i>Kovalenko N. G.</i> Conciliarity as a Concept of National Culture: from the Russian Philosophy of the Slavophiles to the Geopolitics of the Eurasians .....	29
<i>Rusakov S. S.</i> The concept of the subject in neo-Hegelianism. The case of A. Kozheva .....	38
<i>Ariticheva A. A.</i> The modern peculiarity of legal consciousness: the digital context of comprehension .....	47

## PHILOSOPHY OF RELIGION AND RELIGIOUS STUDIES

<i>Pechatnov V. V., Pechatnov V. O.</i> The American Ministry of the Hieromartyr Alexander Hotovitsky .....	56
---	----

## PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Onishchenko E. V., Malyazina M. A.</i> From the history of the transformation of the Imperial strategy and policy of the fractal "pedagogical space" in St. Petersburg XVIII century. ....	71
<i>Ronzhina N. V.</i> The role of professional pedagogy in the system of teacher training for secondary vocational education organizations .....	82
<i>Perevoshchikov D. V.</i> The use of the didactic principle of generalization for the development of the scientific method of cognition in the subjects of the natural science cycle .....	87
<i>Alekseenko A. E.</i> Conditions for the organization of project-oriented training of future engineers in line with convergent education .....	98
<i>Sarafanova I. E.</i> Principles of selection of games in the process of training a future manager .....	107
<i>Rybicheva O. Y.</i> Digital literacy of students as a result of free and controlled formation .....	117

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Belasheva I. V.</i> Transformations of the emotional competence of the individual in the emerging digital society: problem statement .....	128
<i>Sheynov V. P., Sharafutdinova S. A., Nizovskih N. A.</i> The connection of insecurity from manipulation with the personal characteristics of adolescents .....	139
<i>Volosnika L. M., Kukhterina G. V., Bruk Zh. Yu.</i> Self-organization of students-teachers as a determinant of well-being in the conditions of distance learning .....	148



<i>Borzova T. V., Chernobrodov E. R.</i> Linguistic techniques for developing the understanding of methodological texts in the training of highly qualified scientific and pedagogical personnel.....	155
<i>Tashcheva A. I., Gridneva S. V., Arpentyeva M. R.</i> Collective activity and genuine leadership of specialists of psychological services of the University.....	164
<i>Pyriev E. A., Kurginova A. N., Klimon N. L., Bocharov A. D.</i> Psychological and pedagogical support of the fact of suicidal behavior of a student in an educational organization.....	175

## Социальные и гносеологические истоки недоверия к гуманитарному знанию

**С. В. Поросенков**

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. Россия, г. Пермь. E-mail: svp53@mail.ru

**Аннотация.** Исследование истоков недоверия к гуманитарному знанию в современном мире актуально в теоретическом аспекте как определение существенной тенденции взаимодействия науки и общества, а в социально-практическом аспекте как определение практических, ценностных и методологических ориентиров деятельности субъектов государственного управления, системы образования, средств массовой информации и других социальных субъектов. Недоверие к гуманитарному знанию особенно четко проявляется в качестве компонента общего недоверия к науке и развертывается во взаимосвязи психических и социальных процессов, изменяющих духовную сферу жизни общества. Проблемой философского исследования становится детерминация недоверия социальных субъектов к гуманитарному знанию со стороны объективных социальных процессов и внутренних особенностей самого гуманитарного знания. Отчетливо и рационально эти внутренние особенности проявляются в гуманитарных науках.

В статье рассмотрены проявления недоверия к гуманитарному знанию в современном обществе. Определены социальные истоки этого недоверия, связанные с процессом разделения труда, ростом узкой профессионализации, ориентацией общества на потребление, развитие техницизма и технологизма, захватывающих содержание индивидуального и общественного сознания. Выявлена связь социальных истоков недоверия к гуманитарному знанию с гносеологическими истоками: плюрализм методологий, аксиологический плюрализм и релятивизм гуманитарного знания, отсутствие единого философского и общетеоретического основания этого знания. Сделан вывод об объективном значении истоков недоверия к гуманитарному знанию, сохранении и интенсификации социальных и гносеологических детерминант этого недоверия и его все более многообразных форм проявления в обществе, влиянии недоверия к гуманитарному знанию на социальные институты. Результаты исследования могут быть использованы в познании и практике социальных субъектов, включенных в динамику доверия и недоверия в современном обществе.

**Ключевые слова:** недоверие, доверие, гуманитарное знание, социальные истоки, гносеологические истоки, методологии, ценности.

Доверие и недоверие как непосредственные переживания, ментальные установки, сопровождающие отношения людей друг к другу, отношения людей к социальным институтам, культурным феноменам, знаниям представляют собой психические процессы, развертывающиеся как в индивидуальном, так и в общественном сознании. Когда эти процессы исследуются в их регулятивном воздействии на сферы жизни общества, то это уже процессы не только в собственном психологическом или гносеологическом смысле, но явления социальные, и в этом качестве речь идет о социальном доверии и социальном недоверии. Будучи включенными в культурный контекст, доверие и недоверие приобретают аксиологическое содержание и могут быть исследованы как компоненты ценностных ориентаций, как основание принятия или неприятия человеком, социальными субъектами тех или иных ценностей.

Методологические основы изучения истоков недоверия к гуманитарному знанию предполагают:

- сравнение гуманитарного знания с естественно-научным и техническим знанием, а также сравнение между частями самого гуманитарного знания;
- ориентацию исследования на принцип детерминизма, предполагающий определение объективных социальных причин, гносеологических и аксиологических факторов и условий недоверия к гуманитарному знанию;

– анализ и субординацию аспектов изучения недоверия как социального явления, как психологического процесса, как компонента познавательного отношения и как ценностной позиции отдельных личностей, социальных групп и иных социальных субъектов.

Вместе с тем и сравнение, и применение принципа детерминизма и аналитическое различение аспектов изучения недоверия включено в широкий контекст философских, культурологических, социологических, психологических концепций. Так, в работах И. В. Глушко реализуется философский подход, в работе П. Штомпки социологический подход, а у А. А. Долина культурологический подход. Но существенной особенностью методологии изучения недоверия к гуманитарному знанию является то, что речь идет не отдельно о педагогике, психологии, этике и т. д., а также не отдельно о марксистской философии, экзистенциализме, аналитической философии, неотомизме и т. д., а о самом по себе гуманитарном знании. И потому методологической позиции гносеологического дистанцирования от глубоких несоизмеримых методологий самих гуманитариев наиболее оптимально соответствует принцип академического объективизма, когда условно гносеологически и аксиологически уравниваются различные и даже взаимно противоречивые концепции.

Динамическое взаимодействие доверия и недоверия в социальном, психологическом, аксиологическом аспектах всегда сопровождало духовную жизнь общества. Но по мере роста значения принципа антропоцентризма это взаимодействие становится все более определенно проявляющимся компонентом общественного развития.

Человек, в мировоззрении которого доминирует принцип антропоцентризма, развивает автономные личностные, субъективные качества во взаимодействии с усложняющейся системой социальных отношений, социальных институтов, включается в динамику социально-ролевой деятельности, испытывает воздействие развивающейся науки, а во взаимосвязи с ней техники и технологий. Доверие, как и недоверие, включенные до развития индустриального общества в нерелективной форме в мировоззрение человека каждой локальной культуры, выделяются в структуре отношения человека к миру как особые переживания человека, как особые процессы оценивания общества, социальных институтов, личностей. Такие известные исследователи феномена доверия, как Н. Лукман, Э. Селигмен, П. Штомпка, определили общую тенденцию роста значения доверия в индустриальном и особенно современном обществе. Так, П. Штомпка, анализируя изменение отношения к науке в современном обществе, констатирует, что в «настоящее время доверие в науке необходимо более чем когда-либо, но мы наблюдаем зарождающееся недоверие к этой области жизни, разочарование в ней широкой общественности» [19, с. 391].

Проблема недоверия к гуманитарному знанию может быть исследована в плане именно современного динамического взаимодействия доверия и недоверия. Понятие «вера», как и производные от него понятия «доверие», «недоверие», имеют множество значений, исследуемых в гносеологии, философии религии, психологии, социологии. Наиболее существенно различать значение веры как экзистенциального отношения к чему-либо и как познавательного отношения, как субъективной достоверности и как компонента восприятия и принятия общезначимых смыслов и ценностей культуры. Известный отечественный философ Д. В. Пивоваров, характеризуя доверие, полагал, что «доверие возникает через личностное самоопределение человека в отношении своего знания. Доверие, скорее, обусловлено ожиданием истины, надеждой на обладание ею некоторым косвенным способом. Доверие имеет вероятный характер, ибо прямо не знает своего предмета» [14, с. 121]. Доверие – это содержательная сторона веры, а акт веры – это формальная динамика сознания субъекта веры, связанная с готовностью принять какое-то знание. Доверие подразумевает само принятие, признание истинности знания в гносеологическом смысле или принятие, признание положительного в аксиологическом смысле содержания того или иного знания.

Соответственно недоверие означает, что субъект либо не признает какое-то знание истинным или же он отрицает ценностное содержание знания, то есть признает его несоответствие этическим, эстетическим, религиозным, политическим и иным ценностям и отрицает их регулятивное значение. По отношению к гуманитарному знанию недоверие в аксиологическом аспекте доминирует в сравнении с недоверием в гносеологическом аспекте.

Недоверие проявляется не только к гуманитарному, но и к естественно-научному знанию. Однако в этом сравнении есть существенные особенности. Недоверие к естественно-научному знанию большей частью проявляется в рамках общего недоверия науке. «Отрицание научного знания является парадоксальным ответом на усиливающееся информацион-

ное давление, а также свидетельствует о глобальном кризисе институционального доверия, который переживает современное общество» [18, с. 285]. Ковид-диссиденты не доверяют вирусологам. Противники зеленой экономики не доверяют климатологам. Против теории биологической эволюции выступает значительная часть верующих и священников. Но такого рода недоверие к естественно-научному знанию оказывается, как правило, следствием ценностных мировоззренческих позиций, а не принципиальным опровержением самого по себе естественно-научного знания в целом. В сравнении с этим специфика недоверия к гуманитарному знанию состоит в непризнании вообще истинности и ценности гуманитарного знания в целом.

В научной литературе представлен широкий и разнообразный спектр проявлений недоверия к гуманитарному знанию. А это позволяет сказать о быстро нарастающей проблеме дальнейшего существования гуманитарных знаний в сложившихся традиционных формах их воспроизводства и функционирования в обществе. О. В. Воробьева, обобщая проявления недоверия к гуманитарному знанию и определяя признаки кризиса гуманитарных наук, констатирует: «а) сокращение государственного финансирования гуманитарных наук; б) призывы к отказу от преподавания гуманитарных наук; в) бесполезность гуманитарных наук в силу невозможности оценить их деятельность в монетарном эквиваленте; г) общемировая тенденция ориентации на подготовку узкопрофессиональных специалистов без широкой гуманитарной подготовки; д) в России 2 десятилетия идет реформа науки и образования, где гуманитарные науки наиболее страдают» [2; 22].

Ослабление гуманитарной составляющей высшего образования в современной России известно и широко обсуждается. В частности, В. Ф. Берков отмечает, что крайне прагматическая позиция «сформулирована Министерством образования и науки Российской Федерации: высшие учебные заведения должны готовить исполнителей и потребителей» [1, с. 78].

Ярко проявляется недоверие к гуманитарному знанию не только в России. Так, в Японии после 2015-го года «министерство образования, спорта, туризма, науки и техники неожиданно объявило о намерении радикально редуцировать или вовсе закрыть за ненадобностью факультеты гуманитарных наук в вузах страны» [5; 65]. И эта инициатива правительства Японии появилась на фоне и без того крайне ослабленной составляющей гуманитарного образования. «Сегодня в Японии по официальной статистике 174 университета предлагают по одной (!) магистерской программе в какой-то из гуманитарных дисциплин» [5, с. 64].

Недоверие к гуманитарному знанию может быть выражено и неявно, в форме умолчания. Например, в таком стратегическом документе Российской Федерации, как «Приоритетные направления развития науки, технологии и техники» (2011 г.), гуманитарные науки игнорируются.

Значительная часть создателей и носителей гуманитарного знания сосредоточена в вузах. Как отмечает Г. Е. Зборовский, «в целом в системе высшего образования и подавляющем большинстве конкретных вузов между субъектами высшей школы доминирует отношение недоверия» [6, с. 18]. В этих отношениях недоверия содержится и определенный источник недоверия к гуманитарной составляющей высшего образования, так как это недоверие стимулируется отношениями конкуренции различных научных школ, методологических позиций в гуманитарных науках. Что касается отношения к гуманитариям в негуманитарных вузах, то, так отмечают А. С. Соколов и Л. В. Южакова, «среди ряда специалистов существует мнение, что преподаватели гуманитарных дисциплин – это своего рода помеха в подготовке квалифицированного специалиста» [10, с. 90].

Формы проявления недоверия к гуманитарному знанию, во-первых, отражают традиционные культурные различия и, соответственно, индивидуально или с позиции соответствующих социальных субъектов не принимают как положительные и достоверные знания, содержащие иные, в сравнении с принятой культурной традицией, ценностные ориентиры. Скажет ли, например, представитель христианской традиции, что правы мусульмане в том, что полигамия более отвечает самой естественной природе мужчины, нежели моногамия? Во-вторых, формой проявления недоверия к гуманитарному знанию является взаимная критика различных методологических позиций в научно-гуманитарном познании. Так, в психологии бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология, трансперсональная психология, конфессиональные психологические течения взаимно критикуют друг друга, поскольку ориентируются на глубоко различающиеся методологии, натуралистические или культурологические программы исследований. Это же в общем плане можно сказать о педагогике.

В этих сопоставлениях проявляется недоверие, которое касается части гуманитарного знания. Но можно понять и позицию тех, кто скажет, что плюрализм методологий свидетельствует о недостоверности гуманитарного знания в целом. Третьей формой проявления недоверия к гуманитарному знанию является столкновение позиций, отрицающих тенденции современной глобализации, с позициями тех субъектов гуманитарного знания, которые выражают защитные социальные реакции на глобализацию, то есть выражают стремление сохранить в условиях глобализации национальную, религиозную, гражданскую идентичность.

Недоверие к гуманитарному знанию вызывает тенденция сохранения классической научной рациональности, принципы которой применяются к неклассической науке. Гуманитарное знание с позиций классической научной рациональности вызывает фундаментальное недоверие и отрицание с точки зрения его достоверности, истинности и практической целесообразности. Известное изречение о том, что есть физика, а все остальное – это коллекционирование марок, в форме афоризма выражает глубокое научное недоверие гуманитарному знанию. Классическая научная рациональность исходит из того, что у науки есть единая методология, категории разума адекватно и однозначно отражают реальность, есть единая научная картина мира. Этим критериям современное гуманитарное знание не соответствует, и потому те, кто стоит на позициях классической научной рациональности, а она, конечно, не канула в лету, относятся к гуманитарному знанию с недоверием. Так, Г. В. Суворов, называя некоторые гуманитарные науки «пустым говорением», «софистикой», «литературщиной», приходит к выводу о том, что «гуманитарные теории являются совершенно неэффективными как в технологическом, так и в теоретическом аспектах» [17, с. 159]. А Р. П. Кошкин полагает, что сегодня происходит «отступление гуманитарных наук с передового края истории и общества» [9, с. 101].

Однако представляется, что это поверхностные проявления недоверия к гуманитарному знанию в его научном выражении, так как начиная с выяснения специфики гуманитарных наук Г. Риккертом, В. Виндельбандом, В. Дильтеем, исследователи так или иначе определяли собственные основания этих наук. За «пустотой говорения», которая видится с внешних гуманитарным наукам позиций, присутствует внутренняя логика, включенность в культурный контекст, образуется объективное содержание. Можно отметить, что в рамках методологии структурализма М. Фуко, говоря о «непреодолимом впечатлении расплывчатости, неточности, неопределенности, которое производят почти все гуманитарные науки» [20, с. 374], стремится показать позитивное основание этих наук через «языковую проекцию» всего, что связано с человеком.

Истоки недоверия к гуманитарному знанию существенным образом включены во всю совокупность социальных процессов и взаимодействий социальных субъектов, сопровождающихся динамическим взаимоотрицанием доверия и недоверия. Но тем не менее к этой совокупности социальных процессов применима общая методология различения социальных истоков во взаимосвязи с аксиологическими, гносеологическими и методологическими источниками недоверия гуманитарному знанию.

В большинстве исследований по проблематике гуманитарного знания наиболее существенным объективным социальным истоком недоверия к гуманитарному знанию определяется общемировой процесс роста узкой профессионализации, отражающий процессы разделения труда, объективную востребованность в экономике и социальной сфере все более узких специалистов. Так, А. Каймулдина, анализируя особенности гуманитаризации высшей технической школы США, констатирует, что «профессионализация высшего образования привела к увеличению узкопрактических дисциплин в ущерб социально-гуманитарному образованию: ... Постоянно повышающиеся требования к профессиональным знаниям, которые жестко отсеивает рынок, сегодня вступили в конкуренцию с общегуманитарной подготовкой специалиста, направленной на его развитие как личности» [8, с. 275]. Практические достоинства, прагматическое значение узкопрофессиональных знаний в современных условиях не просто выигрывают в сравнении с неочевидной, опосредованно проверяемой значимостью гуманитарных знаний, но становятся основой непринятия и вытеснения содержания гуманитарных знаний из образовательной деятельности, да и из мировоззрения в целом значительной части современников.

Существенным социальным истоком роста недоверия к гуманитарному знанию является сочетание взрывного развития сферы потребления с не менее взрывным воздействием техники и технологии на сознание не только нового поколения, но и на сознание людей

старших поколений. Потребительство, прагматизм, техницизм и технологизм захватывают содержание и индивидуального и общественного сознания. Поэтому происходит процесс инфляции в целом ценностного содержания гуманитарного знания. Потребительство и технологичность сознания ориентируют ценить в гуманитарных знаниях прежде всего манипулятивно-практическую составляющую знаний о человеке. Технологии манипулирования поведением, психикой, языком, мышлением, убеждениями, высказываниями и многим другим, в свою очередь, становятся источником недоверия к гуманитарным знаниям, основанным на традиционных ценностях, способах понимания смысла бытия в целом и смысла жизни отдельного человека. Эти ценности и смыслы сами превращаются в инструменты манипулирования людьми и встраиваются в технологии потребления знаний и ценностей в отрыве от их гуманистического смысла.

Потребительство, прагматизм, техницизм и технологизм, вместе со всей совокупностью социально-экономических следствий реализации принципа частной собственности, ведут к развертыванию процессов отчуждения, включая отчуждение человека от человека, самоотчуждению человека. И. В. Глушко, анализируя обусловленность недоверия в современном обществе, приходит к выводу о том, что «отчуждение является наиболее значимой историко-культурной детерминантой, формирующей основания недоверия как ментальной установки» [4, с. 18].

Для государства, работодателей, большинства организаций и для большинства отдельных индивидов польза гуманитарного знания не является очевидной. Эта польза не очевидна как в силу того, что невозможно учесть всего многообразия социальных процессов и действий социальных субъектов, так и в силу того, что эта польза может быть существенно отсрочена во времени. Тем более эту пользу, в отличие от многих естественно-научных и технологических знаний, трудно или невозможно оценить в стоимостном отношении. Поэтому в условиях роста потребительства, прагматизма и технологизма, технологичности жизни отсутствие монетарного измерения полезности гуманитарного знания становится истоком недоверия к нему.

Практически на поверхности лежит исток недоверия к гуманитарному знанию в аспекте его идеологической или конфессиональной ангажированности. Так, гуманитарные знания были интегрированы и служили господствующей идеологии в СССР. Когда принималось решение о замене кандидатского экзамена по философии на кандидатский экзамен по истории и философии науки, то одним из аргументов было то, что кандидатский экзамен по философии воплощал зависимость философии от идеологии. Но если иметь в виду идеологизацию гуманитарного знания, то это явление не локальное. Общеизвестно, что статьи в Scopus или Web of Science гуманитариям из России опубликовать намного сложнее, чем представителям естественных или технических наук. Но если в статье гуманитария из России будет критика политики или руководства РФ, то шансы такой публикации в названных индексируемых международных изданиях резко возрастают. Такая зависимость гуманитарных знаний от идеологии, конечно, вызывает недоверие к этому знанию и вместе с тем отражает сложную и фундаментальную гносеологическую проблему возможности объективно-истинного знания о человеке и обществе.

К объективным истокам недоверия гуманитарному знанию относится и их особая трансформация в процессах информатизации общества. Информационно-техническая революция предстает существенным и нарастающим в своем объективном значении истоком недоверия к гуманитарному знанию. Превращение информации в некую априорную и технологически предопределяющую все знания и смыслы ценность привело к инфляции значения всех духовных ценностей, реинтерпретации символов в знаки, превращению некогда тотально значимых символов культур в элементы информационных потоков. Отношение к гуманитарным знаниям как элементам информационных потоков отсекает смыслы, условности принятия этих смыслов и их ориентации на ценностное видение человеком мира и самого себя. Так, символы религии превращаются в истолкованные знаки, уникальные творения искусства массово тиражируются, сложнейшие художественные произведения сводятся к краткому текстовому конспекту или образному, схематическому объяснению и так далее. Не развитие понимания гуманитарных знаний, а тиражирование объяснений человека и общества по типу объяснений молекул и галактик ведет к крайней релятивизации содержания гуманитарного знания и общему недоверию к множющимся гуманитарным теориям. В аксиологическом аспекте несовпадение гуманитарных знаний с ценностной или вероучительной позицией субъекта оценки обуславливает недоверие к знанию, основанному и проинтерпретиро-

ванному с иных ценностных позиций. Так, одни и те же факты о процессах распада СССР, роли в этих процессах тех или иных деятелей, будучи включенными в интерпретации с различных ценностных позиций, приобретают статус ошибочных, недостоверных или нравственно отрицательных знаний, к которым субъект, не разделяющий ценностные позиции интерпретатора, будет относиться с недоверием.

Общим социальным истоком недоверия является ослабление регулятивной функции норм и ценностей, особенно в условиях кризиса традиционных ценностей. П. А. Окулова полагает, что недоверие «характерно для ситуации непредсказуемости, разобщения норм и ценностей в рамках того или иного сообщества. Именно в таких условиях становится невозможным предсказать поступки других людей, возникает социальное недоверие» [13, с. 210]. Проблема гуманитарного знания в том, что изгнать ценности невозможно. Если это и предусматривают сделать в познании, то, как например в бихевиоризме или социологии, ориентированной на формализацию, количественный анализ, страдает содержательная сторона и происходит упрощенная редукция относительно предмета исследования. Поэтому, скажем, естественно-научно ориентированный психолог с недоверием будет относиться к конфессиональной психологии и наоборот.

Но дело не только в том, что ценности и ценностный плюрализм невозможно исключить из гуманитарного знания. Этот исток недоверия связан и с гносеологическим истоком недоверия, то есть с методологическим плюрализмом гуманитарного знания.

Неклассическая наука предполагает, что знание об объективной реальности включает методологические установки, определившие деятельность по получению этого знания. А в сочетании с ценностным плюрализмом плюрализм методологических установок создает те различия гуманитарного знания, которые и становятся основой и вместе с тем объектом недоверия.

Есть существенное отличие плюрализма гуманитарного знания от плюрализма естественно-научного знания.

Плюрализм в естественных науках связан именно с различием методологических схем исследования, а не с ценностными ориентациями или верованиями. Одно дело плюрализм геометро-динамических моделей Вселенной, где есть все-таки самотождественное теоретическое основание общей теории относительности, другое дело плюрализм психологий, плюрализм концепций антропосоциогенеза или плюрализм школ педагогики.

Гуманитарное знание не имеет общей теоретической самотождественной основы своего плюрализма. Невозможно определить хотя бы какой-то образец для этого знания. Можно согласиться с А. А. Ивиным в том, что «область социальных и гуманитарных наук еще более разнообразна, чем область естественных наук. Идея отыскать научную дисциплину, которая могла бы служить образцом социально-гуманитарного познания, нереалистична» [7, с. 76]. Это знание формально разграничено на предметные области, но в каждой из них этот плюрализм открыт бесконечным по своим вариантам интерпретациям. Да, может быть, то или иное философское теоретическое обоснование. Но тогда обнаруживается еще больший плюрализм философий, каждая из которых в себе тотальна, универсальна, ассимилирует и объясняет все другие философии. Философия в своем развитии обнаруживает тенденцию разворачивания в направлении бесконечного разнообразия. Кроме того, в истории философии сформированы концепции, которые содержали гносеологическое основание недоверия к любым результатам познавательной деятельности. Можно согласиться с констатацией И. В. Глушко положения о том, что «гносеологическим истоком недоверия является скептицизм» [3, с. 48]. Предельное выражение гносеологической позиции скептицизма А. Ф. Лосев выражал формулой: «Никто ничего ни о чем никогда и никак не знает и не может знать» [11, с. 51].

Еще одной особенностью философии, вызывающей ее плюрализм и содержащую исток недоверия, является ее сущностная связь с личностью философствующего. В. С. Соловьев полагал, что «Философия, как известное рассудительное (рефлектирующее) познание, есть всегда дело личного разума» [16, с. 5].

М. К. Мамардашвили, характеризуя личностный характер философии, писал: «Существует культурный код в философии, независимый от знания источников и зависимый лишь от появления феномена личности, без которого философия невозможна, а феномен личности, в свою очередь, означает воспроизводство в точках индивидуального человеческого существования именно вот того построения самого себя вокруг несомненного невербального существования своего мыслящего состояния в мире, о котором я говорил в связи с постулатом

«я мыслю, я существую», осуществляющим фактически онтологическое бытийное укоренение сознания» [12, с. 101].

В отношении значения личности в философии можно говорить о доверии или недоверии личности философствующего, а значит, доверии или недоверии к гуманитарному знанию, которое основано на соответствующем философском учении.

Можно отметить тенденцию бесконечной рефлексии в философии, когда ее исходные, наиболее фундаментальные проблемы скрываются обсуждением средств обсуждения, что ведет к своеобразному убоганию философии самой от себя. П. Курц выражает эту тенденцию следующим образом: «Философы в наше время предпочитают анализировать значение термина утверждение, а не самим что-то утверждать; они спрашивают о значении термина благо, а не пытаются ответить на вопрос, как его достичь в нашей жизни; они исследуют функции глагола быть, вместо того чтобы постигать само бытие» [10, с. 32].

Может ли вызывать доверие такая уходящая в себя через многоступенчатую рефлексию познавательная форма, как она может быть основанием совершенного гуманитарного знания?

Если гуманитарное знание – это знание о человеке, то философия может быть основой, но такой разорванной на несоизмеримые концепции человека, что эта несоизмеримость сама по себе основа фундаментального недоверия, – недоверия не к частностям, а к самой сущности понимания человека: человек божественное существо; нет, человек социальное, деятельное существо; нет, человек биологическое существо; нет, человек эксцентрическое существо, он выше всех религиозных, социальных, естественных определенностей; но нет, человек существо экзистенциальное и так далее и так далее.

Каждый из философских подходов сам в себе содержит собственное обоснование, а гуманитарии явно рефлексивно или нереплексивно ориентируются на те или иные подходы, но интуитивно или рационально осознавая их несоизмеримость невольно уже в рамках самого гуманитарного знания, выделяют то, чему они доверяют и чему они не доверяют.

Когда, например, А. Маслоу и Г. Олпорт в известном манифесте гуманистической психологии обвинили бихевиоризм и психоанализ в клевете на человека, то это явилось ярким проявлением недоверия одной части гуманитарного знания к другой его части. А это недоверие было обусловлено фундаментальными различиями философских подходов, на которые опирались исследователи.

Наиболее существенным социальным последствием различных форм недоверия к гуманитарному знанию является углубление разобщения социальных субъектов. При этом, чем большие усилия будут применяться в СМИ, социальных сетях, идеологических воздействиях для придания каким-либо ценностным позициям всеобщего значения, тем выше будет уровень недоверия, глубже разобщение и активнее идейное сопротивление. Так, в процессах глобализации те или иные формы всеобщности ценностных позиций и соответствующих гуманитарных знаний ведут к восприятию и пониманию глобализации как американизации или китаизации, что вызывает реакцию социальных субъектов в форме отрицания американизации или китаизации и стремление сохранить культурную, национальную, религиозную идентичность с соответствующими особенностями трактовки гуманитарных знаний. Эта проблема существует и в региональном аспекте. Так, придание православию значения ценностного духовного центра российского общества ведет к тому, что люди, занимающие атеистические, индифферентные позиции или являющиеся лишь номинально православными верующими, не говоря о наличии других вероисповеданий, консолидируют свои ценностные позиции, определяют свои трактовки гуманитарных знаний, что содержит истоки дальнейшего недоверия с позиции одних объяснений гуманитарных знаний по отношению к другим ценностным и гносеологическим позициям.

Сам по себе плюрализм гуманитарного знания содержит формальную возможность роста недоверия гуманитарным знаниям. Эта формальная возможность реализуется в проявлениях социальной и аксиологической активности социальных субъектов, от этой активности зависят гносеологические аспекты объяснений гуманитарного знания, включая многообразие методологий, когда речь о научных гуманитарных знаниях.

Поскольку социальная и гносеологическая активность социальных субъектов представляет собой объективный процесс, а совокупная активность всех социальных субъектов для каждого отдельного субъекта выступает совершенно объективным фактором, то и недоверие к гуманитарному знанию при всем многообразии индивидуальных и общественных форм его выражения может быть представлено как объективная закономерность духовной жизни общества.



Для государства в рамках функционирования духовной подсистемы общества наличие недоверия гуманитарному знанию, особо к научному гуманитарному знанию, содержит тот положительный потенциал, что это недоверие может быть сигналом, маркером практической несостоятельности или деструктивной роли того или иного гуманитарного знания. Вместе с тем недоверие к определенным областям гуманитарного знания, особенно в области права, политики, открывает возможность исследовать, оценить и принять практические меры относительно социального недоверия в обществе в целом. Поскольку научные знания могут быть основой легитимности деятельности государства, то недоверие к научно-гуманитарным знаниям становится формой социального недоверия к государству.

Однако наиболее значимо для государства то, что недоверие к гуманитарному знанию свидетельствует о процессах разобщения людей. Разобщение повышает непредсказуемость социаль-но-значимых действий, что снижает эффективность государственного управления.

Недоверие к гуманитарному знанию также отражает становление новых ценностей, норм, особенно в рамках виртуальных информационных сообществ. Традиционные гуманитарные знания, устоявшиеся научные гуманитарные концепции, могут быть подвергнуты критике с позиции новых информационных сообществ. Для государства этот аспект проявления недоверия гуманитарному знанию значим в формировании стратегии регулирования новых социальных процессов и предвидении формирования новых социальных институтов, обусловленных виртуальной информационной средой. Ценности и нормы, формируемые информационными сообществами, становятся основой недоверия к оставшимся в прошлом гуманитарным знаниям и вместе с тем обозначают контуры новых социальных институтов.

В целом можно сделать вывод об объективности истоков недоверия к гуманитарному знанию. И поскольку процессы роста требований к узкопрофессиональным знаниям, процессы информатизации, рост плюрализма методологий гуманитарных наук, различия и противоречия ценностных систем будут сохраняться, то недоверие к гуманитарному знанию не только не исчезнет, но будет все более широким и многообразным. Для творцов и носителей гуманитарного знания эта тенденция недоверия, с одной стороны, предстает объективным процессом, а с другой стороны, источником новых идей, методологических подходов и теорий.

### Список литературы

1. Берков В. Ф. Опасный рубеж в модернизации сферы социально-гуманитарного образования // Социология. 2012. № 3. С. 77–79.
2. Воробьева О. В. О проблемах и перспективах развития гуманитарного образования в России // Высшее образование в России. 2019. № 11. С. 22–33.
3. Глушко И. В. Философская парадигма анализа недоверия // Общество: философия, история, культура. 2011. № 3–4. С. 47–50.
4. Глушко И. В. Доверие и недоверие как ментальная установка в российском обществе // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 7. С. 15–20.
5. Долин А. А. Гуманитарное образование в Японии: невеликое в малом // История и современность. 2020. № 3 (37). С. 63–94.
6. Зборовский Г. Е. Ключевые проблемы доверия в высшем образовании: изучение и репрезентация // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (56). С. 17–25.
7. Ивин А. А. Современная философия науки. М.: Высш. шк., 2005. С. 592.
8. Каймулдина А. Особенности гуманитаризации высшей технической школы в США // Наука и новые технологии. 2010. № 4. С. 274–276.
9. Кошкин Р. П. Перспективы развития гуманитарных наук и гуманитарного образования // Стратегические приоритеты. 2020. № 3–4 (27–28). С. 101–109.
10. Курц П. Искушение потусторонним. М.: Академический проект, 1999. 608 с.
11. Лосев А. Ф. Культурно-историческое значение античного скептицизма и деятельность Секста Эмпирика // Секст Эмпирик: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. 399 с.
12. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 418 с.
13. Окулова П. А. Становление теории социального недоверия в европейской социологии // Теория и практика общественного развития. 2010. № 2. С. 210–216.
14. Пивоваров Д. В. Душа и вера. Оренбург: Изд-во ООИПК РО, 2003. 223 с.
15. Соколов А. С., Южакова Л. В. Некоторые проблемы гуманитарного образования инженера // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 90–93.
16. Соловьев В. С. Кризис западной философии: (против позитивистов): в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1988. 822 с.

17. Суворов Г. В. Язык гуманитарного познания. О научности гуманитарных исследований // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2020. № 3 (37). С. 156–161.

18. Тухватуллина Л. А. Онтологическая безопасность и суррогатное знание: о социальных основаниях недоверия к науке // Вестник Томского государственного университета. Философия, социология, политология. 2020. № 55. С. 285–289.

19. Штомпка П. Доверие – основа общества / пер. с пол. Н. В. Морозовой. М.: Логос, 2012. 440 с.

20. Фуко М. Слава и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой. СПб.: Логос, 1994. 406 с.

## Social and epistemological origins of distrust of humanitarian knowledge

S. V. Porosenkov

Doctor of Philosophy, associate professor, Professor of the Department of Philosophy,  
Perm State National Research University. Russia, Perm. E-mail: svp53@mail.ru

**Abstract.** The study of the sources of distrust of humanitarian knowledge in the modern world is relevant in the theoretical aspect as the definition of a significant trend in the interaction of science and society, and in the socio-practical aspect as the definition of practical, value and methodological guidelines for the activities of subjects of public administration, the education system, the media and other social subjects. Distrust of humanitarian knowledge is especially clearly manifested as a component of the general distrust of science and unfolds in the interrelation of mental and social processes that change the spiritual sphere of society. The problem of philosophical research is the determination of the distrust of social subjects towards humanitarian knowledge on the part of objective social processes and internal features of humanitarian knowledge itself. These internal features are clearly and rationally manifested in the humanities.

The article examines the manifestations of distrust of humanitarian knowledge in modern society. The social origins of this distrust are identified, associated with the process of division of labor, the growth of narrow professionalization, the orientation of society towards consumerism, the development of technicism and technologism, capturing the content of individual and social consciousness. The connection of the social origins of distrust of humanitarian knowledge with epistemological origins is revealed: pluralism of methodologies, axiological pluralism and relativism of humanitarian knowledge, the absence of a single philosophical and general theoretical basis for this knowledge. The conclusion is made about the objective significance of the sources of distrust of humanitarian knowledge, the preservation and intensification of the social and epistemological determinants of this distrust and its increasingly diverse forms of manifestation in society, the influence of distrust of humanitarian knowledge on social institutions. The results of the study can be used in the knowledge and practice of social subjects included in the dynamics of trust and distrust in modern society.

**Keywords:** distrust, trust, humanitarian knowledge, social origins, epistemological origins, methodologies, values.

### References

1. Berkov V. F. *Opasnyj rubezh v modernizacii sfery social'no-gumanitarnogo obrazovaniya* [A dangerous frontier in the modernization of the sphere of social and humanitarian education] // *Sociologiya* – Sociology. 2012. No. 3. Pp. 77–79.

2. Vorob'eva O. V. *O problemah i perspektivah razvitiya gumanitarnogo obrazovaniya v Rossii* [On the problems and prospects of the development of humanitarian education in Russia] // *Vyshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2019. No. 11. Pp. 22–33.

3. Glushko I. V. *Filosofskaya paradigma analiza nedoveriya* [Philosophical paradigm of the analysis of distrust] // *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* – Society: philosophy, history, culture. 2011. No. 3–4. Pp. 47–50.

4. Glushko I. V. *Doverie i nedoverie kak mental'naya ustanovka v rossijskom obshchestve* [Trust and distrust as a mental attitude in Russian society] // *Social'no-gumanitarnye znaniya* – Socio-humanitarian knowledge. 2016. No. 7. Pp. 15–20.

5. Dolin A. A. *Gumanitarnoe obrazovanie v Yaponii: nevelikoe v malom* [Humanitarian education in Japan: small in small] // *Istoriya i sovremennost'* – History and modernity. 2020. No. 3 (37). Pp. 63–94.

6. Zborovskij G. E. *Klyuchevye problemy doveriya v vysshem obrazovanii: izuchenie i reprezentaciya* [Key problems of trust in higher education: study and representation] // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Surgut State Pedagogical University. 2018. No. 5 (56). Pp. 17–25.

7. Ivin A. A. *Sovremennaya filosofiya nauki* [Modern philosophy of science]. M. Vysshaya shkola (Higher School). 2005. P. 592.

8. Kajmul'dina A. *Osobennosti gumanitarizacii vysshej tekhnicheskoy shkoly v SShA* [Features of humanitarization of higher technical school in the USA] // *Nauka i novye tekhnologii – Science and new technologies*. 2010. No. 4. Pp. 274–276.
9. Koshkin R. P. *Perspektivy razvitiya gumanitarnykh nauk i gumanitarnogo obrazovaniya* [Prospects for the development of humanities and humanities education] // *Strategicheskie priority – Strategic priorities*. 2020. No. 3–4 (27–28). Pp. 101–109.
10. Kurc P. *Iskushenie potustoronnim* [Temptation to the otherworldly]. M. Akademicheskiy Proekt (Academic Project). 1999. 608 p.
11. Losev A. F. *Kul'turno-istoricheskoe znachenie antichnogo skeptitsizma i deyatel'nost' Seksta Empirika* [Cultural and historical significance of ancient skepticism and the activity of Sextus Empiricus] // *Sekst Empirik : v 2 t. T. 1 – Sextus Empiricus : in 2 vols. Vol. 1*. M. Mysl (Thought). 1975. Vol. 1. 399 p.
12. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How I understand philosophy]. M. Progress. 1990. 418 p.
13. Okulova P. A. *Stanovlenie teorii social'nogo nedoveriya v evropejskoj sociologii* [The formation of the theory of social distrust in European sociology] // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development*. 2010. No. 2. Pp. 210–216.
14. Pivovarov D. V. *Dusha i vera* [Soul and faith]. Orenburg. Publishing house of OOIPK RO. 2003. 223 p.
15. Sokolov A. S., Yuzhakova L. V. *Nekotorye problemy gumanitarnogo obrazovaniya inzhenera* [Some problems of humanitarian education of an engineer] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. 2009. No. 4. Pp. 90–93.
16. Solov'ev V. S. *Krizis zapadnoj filosofii: (protiv pozitivistov) : v 2 t. T. 2* [The crisis of Western philosophy: (against positivists) : in 2 vols. Vol. 2]. M. Mysl (Thought). 1988. 822 p.
17. Suvorov G. V. *Yazyk gumanitarnogo poznaniya. O nauchnosti gumanitarnykh issledovaniy* [The language of humanitarian knowledge. About the scientific nature of humanitarian research] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya – Herald of Voronezh State University. Series: Philosophy*. 2020. No. 3 (37). Pp. 156–161.
18. Tuhvatullina L. A. *Ontologicheskaya bezopasnost' i surrogatnoe znanie: o social'nykh osnovaniyakh nedoveriya k nauke* [Ontological security and surrogate knowledge: on the social grounds of distrust of science] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya, sociologiya, politologiya – Herald of Tomsk State University. Philosophy, sociology, political science*. 2020. No. 55. Pp. 285–289.
19. Shtompka P. *Doverie – osnova obshchestva* [Trust is the basis of society] / transl. from Polish by N. V., Morozova. M. Logos. 2012. 440 p.
20. Foucault M. *Slava i veshchi. Arheologiya gumanitarnykh nauk* [Fame and things. Archeology of the humanities] / transl. from Fr. by V. P. Vizgin, N. S. Autonomova. SPb. Logos. 1994. 406 p.

УДК 165.1:2

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.033

## Структура и особенности религиозного постижения мира

**В. В. Муравьев**

доктор философских наук, профессор кафедры культурологии,  
Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина,  
Россия, г. Сыктывкар. ORCID: 0000-0002-6371-4591. E-mail: chylib@outlook.com

**Аннотация.** В статье определены уровни, формы и методы религиозного познания. В рамках исходного уровня осуществляется духовное производство представлений и идей о священном в формах откровения, просветления, раскрытия содержания врожденного знания и постижение сущности священного через явления. Эти явления – данные человеку, наблюдаемые, познаваемые проявления божественной сущности через причастные ей символы – материальные и духовные носители, сигналы, фиксирующие информацию о священном для переноса от источника к потребителю. Сведения, полученные на базовом, продуктивном уровне религиозного познания, описывают, фиксируют средствами естественного языка.

На втором теологическом уровне полученные сведения объединяются в системы религиозных идеологий. Это производная по отношению к базовому уровню сфера, ступень постижения священного. В ее рамках на основе зафиксированной информации первого уровня логически выводятся и конкретизируются новые знания. Здесь имеет место понимание и истолкование сакральных символов. В рамках теологического уровня складываются религиозные эпистемы, формы мировосприятия, учения, определяющие специфику цивилизаций. На производном уровне религиозного гнозиса складывается система теологического образования и просвещения: происходит ретрансляция знания и его усвоение населением.

Главные особенности религиозного познания: основополагающее значение аксиоматического метода; заполнение объемов общих и собственных имен на основе анализа, абстрагирования, идеализации и синтеза; использование контрарных понятий; допустимость метафор в определениях; приоритет аксиологической и деонтической модальности; существенная роль вероятностных умозаключений; терпимое отношение к противоречащим по содержанию высказываниям.

**Ключевые слова:** религиозное познание, откровение, просветление, теология, философия религии, гносеология.

«Бог не оставил нас в совершенном неведении; ибо познание о том, что Бог есть, он сам насадил в природе каждого», – писал преподобный Иоанн Дамаскин [3, с. 20]. Религиозное постижение действительности – одно из направлений познавательной деятельности. В современной России богопознание рассматривается как один из способов обыденного и научного познания, теология включена в перечень научных специальностей, по которым исследователям присваивают степени докторов и кандидатов наук. Этим определяется актуальность, значение исследования тех характеристик религиозного познания, которые являются общими для классической науки и религии, и, с другой стороны, выявление специфических, особенных признаков восприятия и осмысления священного. Решение этой проблемы является целью данной работы. Для ее достижения применена методология структурно-функционального анализа, определяются компоненты религиозного гнозиса и способы их взаимодействия. В исследовании также использован компаративистский метод, сравнение, сопоставление системных характеристик науки и идеологии.

Исследование темы проводится на основе анализа гносеологических концепций мировых религий, брахманизма, зороастризма, даосизма, конфуцианства, орфизма, эпистемологических концепций Эмпедокла, Тертуллиана, И. Дамаскина, У. Джеймса, К. Г. Юнга, К. Ф. Жакова, П. А. Сорокина, В. В. Налимова, М. Элиаде.

В структуре религиозного познания существуют уровни и формы, используются специфические методы, способы познания священных сил. В рамках первого, **базового** уровня религиозного познания, осуществляется духовное производство представлений и идей о священном. Поэтому данный уровень можно называть **продуктивным**. В сакральных текстах описаны формы религиозного духовного производства.

**1) Откровение** – когда потусторонние существа являются посвященным, находящимся в натуральном мире. Бог может открываться через избранных, пророков, посланников, таких,

как Эсагилкиниуббид, Заратуштра, Иезекииль, Павел, Мухаммед. Священные силы передают им знания, недоступные обычным индивидам.

Человек – уникальный элемент реальности, способный связываться с потенциальным, высшим, духовным миром. Это единственное действительное существо, осознающее в себе скрытые, потенциальные начала бытия. Такая двойственность человека – его трагическая участь. В этом смысле человек есть уклонение от природы. Трагичность противоречивой, дуальной природы человека раскрывает религия.

Характеристики откровения описаны У. Джеймсом:

1. Откровение имеет мистический характер, есть непосредственное взаимодействие пророка и священных сил.

2. Способом познания священного выступает интуиция.

3. Получение откровений сопровождается кратковременными интенсивными переживаниями, необязательно позитивными. Это могут быть переживания покоя, удовлетворения, счастья, связанные с индивидуальным осознанием божественного присутствия. В иных случаях посвященного охватывают беспокойство, страх, ужас, тяжелые предчувствия.

4. Трудности описания нового опыта – его неизреченность. Содержание откровения сложно передать словами, составить последовательное, внятное повествование о нем [5, с. 300–342].

**2) Просветление.** Происходит как итог долгих духовных поисков, длительных размышлений, аскетических упражнений. После известных четырех встреч Сиддхартха оставил семью и кардинально изменил образ жизни. Несколько лет отшельничества, наполненных разнообразными религиозными практиками, завершились открытием четырех благородных истин. Одна из стратегий сотериологии – путь внутренних духовных изменений. Когда индивид осознает себя частью природной или священной сферы бытия: космоса, Брахмана – Атмана, Мировой Души, личные неприятности теряют значимость, кажутся ему иллюзорными.

**3) Следующий источник сакральных образов и идей – врожденное содержание божественных истин.** Таким знанием обладал Иисус Христос:

И Слово стало плотью, и обитало с нами, полное благодати и истины; и мы видели славу Его, славу, как Единородного от Отца [1, Ин. 1: 14].

К. Г. Юнг считал, что первым источником религиозных переживаний человека является коллективное бессознательное. В основе религиозности лежит архетип священного – передающаяся от поколения к поколению установка человеческого ума на священное, «нуминозное». Психика естественным образом обладает врожденной религиозностью. Юнг считал, что она заложена в бессознательной сфере душевной жизни. Бессознательная врожденная религиозность проявляется в общечеловеческих, трансперсональных символах.

Главной задачей личностного развития является перевод в сознание архетипа Бога. Индивидуальная жизнь есть история взаимоотношения сознательного и бессознательного начал личности, процесса их гармонизации, перехода к высшей «самости» путем осознания врожденных религиозных установок [20, с. 56].

В. В. Налимов писал, что образ Бога – врожденная установка из сферы бессознательного. Эта модель Бога, переходя в сферу сознания, наполняется содержанием, соответствующим культурным обстоятельствам: «Устремленность к Богу задана в нашем сознании. Его образ должен усложняться по мере нашего интеллектуального обогащения» [12, с. 145].

**4) Познание священных сил через их проявления.** Считается, что Бог находится в невидимой для земного человека сфере. Он непознаваем непосредственно. Священное являет себя в натуральном мире через звездное небо, солнечный свет, журчание весеннего ручейка, нравственный императив, икону, религиозную идею. Эти явления – иерофании (греч. hierophanie: hiero – священное, phanie – проявление). Они – данные человеку, наблюдаемые, познаваемые проявления божественной сущности через причастные ей символы – материальные и духовные носители, сигналы, фиксирующие информацию о священном для переноса от источника к потребителю. Иерофании есть реализации священного в реальном мире.

Бог – резервуар, набор всех возможностей. Божественное богаче натурального, так как возможностей больше, чем их реализаций. Есть две сферы Бытия: а) сфера реальных и формальных возможностей и б) сфера осуществленных возможностей. К. Ф. Жаков, определяя принципы религиозно-философского учения, которое он назвал «лимитизм», пояснял: «Главные положения лимитизма: есть мир видимый – реальный, и есть мир невидимый – потенциальный, и есть мир божественный – первопотенциальный» [6, с. 188]. Стремление к познанию

этих миров представлено в результатах трех способов духовного освоения бытия – науке, философии и религии: «в религиях люди искали первопотенциальное, в философиях – потенциальное, в науках – реальное» [6, с. 71].

Потребитель информации – использующий и интерпретирующий сообщение субъект религиозного познания. Он может именовать источник информации материей, Пракрити, энергией, от этого меняется символ, обозначающий субстанцию вселенной. Темную энергию, туманность Андромеды, Солнце, земное ядро, иные неведомые космические силы, способные в один миг уничтожить планету и даже нашу галактику, называют Зевсом, Дао, Брахманом – Атманом, Птахом.

Понимание Бога как свернутой сферы всех возможностей существовало в религиях древних цивилизаций. В духовой культуре Индии Брахма был «Первопотенциалом». Брахма – это особая творческая энергия абсолютной космической субстанции – Брахмана – Атмана, «Первовозможного».

В древнекитайской философии абсолютная субстанция есть Закон, направляющий изменения реального мира. Эта субстанция – Путь, Дао. Дао как «Первовозможный» проявлялся через свою эманацию – дэ. Дэ – это «Первопотенциал» [4; 21].

У греческих орфиков исходная фаза мирового развития – хаос, изначальное единство (Первопотенциал). За ней следовала стадия разделения, дифференциации. Появился реальный мир, низший план бытия, когда первоначальное единство нарушилось [17, с. 62].

Сведения, полученные на базовом, продуктивном уровне религиозного познания, описывают, фиксируют средствами естественного языка. Эти описания эмоционально окрашены, так как переживания – ведущая сфера религиозной психики. Потребность в утешении, осознание смертности и собственной порочности, несовершенства, отчуждение – психологические компоненты религиозного познания.

Второй уровень религиозного познания можно назвать **теологическим**.

Теология – учение о богах (греч. *theos* – боги, *logos* – слово). Ею занимаются образованные последователи тех или иных религий с целью понимания данных базового уровня, интерпретации священных текстов, разрешения возникающих вопросов, задач и проблем, утверждения приоритетов и оправдания определенной религиозной картины мира в полемике с иноверцами.

Это производная по отношению к базовому уровню сфера, ступень постижения священного. В ее рамках на основе зафиксированной информации первого уровня логически выводятся и конкретизируются новые знания. Здесь имеет место понимание и истолкование сакральных символов, иерофаний.

В рамках теологического уровня данные базового уровня объединяются в системы. Складываются религиозные идеологии, парадигмы, эпистемы, формы мировосприятия, учения, определяющие специфику цивилизаций. Возникают противоречия, идейная борьба последователей разных религий, отстаивающих свои часто несопоставимые парадигмы.

На производном уровне религиозного гнозиса складывается система теологического образования и просвещения: происходит ретрансляция знания и его усвоение населением. Результаты религиозного познания должны быть доступны, каким-то образом обеспечена реальная возможность получения этой информации при необходимости в ней. Плоды религиозного духовного производства и потребности в них связывает проповедь посвященных – теологическое просвещение. Духовный опыт соприкосновения с иным миром передается обычным людям. Теологическое просвещение призвано открыть человечеству сущность божественного мира. Для последовательного решения такой задачи необходимо наличие сообществ, ассоциаций образованных богословов, составляющих фундамент, основание духовной культуры цивилизации: «Религиозный союз (ареопаг) необходим внутри нации. Он – Первопотенциал этой нации» [6, с. 120].

Если окажется, что религиозные идеи имеют ценность для жизни обычных людей, то они воспринимаются как истинные в меру своей пригодности, приносимой пользы, становятся убеждениями. Когда это происходит, верующий следует своим убеждениям, никто не может ему доказать, что он ошибается. За истолкованием учений следует их применение, реализация их содержания в ритуальных действиях.

Реально верующий человек не предаётся размышлениям о том, существует ли Бог. Идеи, возникшие на базовом уровне и развитые на теологическом, воспринимаются как аксиомы. Здесь мы обращаемся к исследованию **методов, способов** религиозной познавательной

деятельности. Ведущим средством связи базового и теологического уровней духовного производства является аксиоматический метод.

Аксиомы веры – очевидные истины, не требующие доказательств. Из них выводят положения, соответственно конкретным вопросам, задачам, проблемам. Базовые идеи письменных религий содержатся в священных текстах, переданных богами. Совершенные боги не способны совершать несовершенные поступки, обманывать читателей священных писаний. Поэтому изложенные в них религиозные идеи не могут быть ложными.

К этим аксиомам не применим закон достаточного основания. Он не действует в отношении к содержанию догматов. Истинность суждений подтверждается силой переживаний, а не доказательствами.

Формами теологического мышления являются понятия, суждения и умозаключения. При выводе из абстрактных аксиом веры более конкретных суждений, обработке информации базового уровня, создании религиозных учений с определенной коррекцией используются общелогические требования и методы.

Реальный предмет, рассматриваемый как иерофания, подвергается анализу – его свойства мысленно разделяются. Далее происходит абстрагирование – выделение определенных признаков объекта с отвлечением от других признаков. Так среди свойств человеческой личности выделяется одно – влияние, способность оказывать воздействие на поведение окружающих. Далее происходит идеализация – преувеличение интенсивности проявления избранного признака: влияние как качество мысленно усиливается и преобразуется в абсолютную влияние, всемогущество, присущее священным силам.

Следующее логическое действие – синтез идеализированных признаков, мысленное соединение выбранных разделенных частей объекта: боги всемогущи, пребывают вне мира, они принимают молитвы. На пути синтеза может происходить мысленное соединение признаков, которые в натуральном мире присущи разным вещам. Так возникают образы сверхъестественных существ: единорог, сфинкс, двуглавый орел, шеду – крылатый бык с головой человека, Анупис – бог с телом человека и головой собаки.

Сформировавшиеся на базовом уровне познания понятия о священном соотносятся по объему и содержанию, логические операции с их объемами приводят к образованию новых понятий. «Блаженства», открывающие Нагорную проповедь, составлены с помощью операции установления отношений между объемами контрарных понятий. Противоположность (контрарность) – отношение, когда в содержании одного понятия есть признаки, которые исключаются из содержания другого, заменяясь противоположными. В Нагорной проповеди использованы контрарные понятия: нищие – богатые, алчущие – пресыщенные, плачущие – смеющиеся:

...блаженны нищие, ибо ваше есть Царствие Божие. Блаженны алчущие ныне, ибо насытитесь. Блаженны плачущие ныне, ибо воссмеетесь... Напротив горе вам, богатые! Ибо вы уже получили свое утешение. Горе вам, пресыщенные ныне! ибо взалчете. Горе вам, смеющиеся ныне! ибо восплачете и возрыдаете [1, Лк. 6: 20–21, 24–25]. Очевидно, сочетание «нищие духом» в Евангелии от Луки было добавлено в некоторых поздних редакциях вместо понятия «нищие».

В сфере теологического знания содержание религиозных идей раскрывается в дефинициях. Специфическим свойством теологических дефиниций является допустимость в них метафор, скрытых уподоблений, когда священное постигается путем переноса на него признаков «вещей для нас»: «Солнце – глаз Гора», «Божий Сын – агнец». Если священные силы открываются человеку через иерофании (движение сверху вниз), то человек постигает священное через метафоры, переносы признаков явлений на сущности (движение снизу вверх).

Особенностью религиозных суждений следует признать преобладание в них двух видов модальности. Первый – ценностная, аксиологическая модальность с операторами «добро, зло, хорошо, безразлично, плохо, лучше, равноценно, хуже»: «И увидел Бог все, что Он создал, и вот, хорошо весьма» [1, Бытие 1: 31]. Религиозное постижение мира, в отличие от научного, не может быть беспристрастным. Его результаты соотносятся с интересами человека, они оцениваются как добро, благо или зло. Постигание природы добра и зла – одна из универсальных проблем религиозного мировоззрения.

Вопрос об источниках добра был основанием размышлений в цивилизациях Древнего Востока. В далекой древности великий Заратуштра провозгласил, что единственный, всемогущий и благой бог пожелал наделить людей свободой выбора между добром и злом. Выбор

предполагал ответственность, воздаяние в потусторонней жизни: «Обе стороны, о Мазда, – и последователи истины, и лживые, – предстанут перед сияющим божественным Огнем Твоим, и огненное испытание это раскроет судьбу каждой из сторон, являя награду Твою! Полное крушение будет участью лживых, последователи же истины пожнут добрые плоды благословения Твоего!» [2, с. 88]. Зороастрийское учение о свободном выборе и последующем воздаянии стало основой христианской и мусульманской этики.

Размышляя о истоках взаимной враждебности, некоторые мыслители Китая предполагали, что человек зол, агрессивен по своей сути. Одна из глав сочинений китайского философа Сюнь-цзы так и называлась – «О злой природе человека». Злобность, завистливость, порочность даны людям от рождения, как глаза и уши. Понимание, что человеческая природа такова, считали сторонники этой концепции, необходимо установить в качестве одного из принципов государственного управления [18, с. 215].

Существовало и иное объяснение происхождения агрессивности. Человек не рождался злым и мстительным. Эти качества он приобретал в общении с окружающими, их формировал неблагоприятный жизненный опыт. Как отмечено в одном из гимнов «Шицзин»:

Недобрых совсем не бывает вначале,

Но мало кто добрым дожил до конца [19, с. 91].

Древний мыслитель Мэн-цзы прямо утверждал, что человек по природе добр [11, с. 244]. Какие действия следует предпринять, чтобы в обществе утвердилась доброжелательность? Великие учителя Китая предлагали, чтобы каждый, и правитель, и обычный человек, попытался изменить себя. Лао-цзы призывал на ненависть отвечать добром [3, с. 133].

Мо-цзы и его последователи утверждали, что недостаток взаимной доброжелательности – корень всех бед в обществе: «Если рассмотреть, откуда начинаются беспорядки, то оказывается, что беспорядки возникают оттого, что люди не любят друг друга» [9, с. 192].

Озлобленность возникала потому, что любовь имела частный характер, ограниченное применение: правитель любил свое царство, но стремился нанести удар другим, главы семейств любили свои семьи и притесняли другие. Частную любовь необходимо заменить всеобщей. Главным признаком всеобщей любви, считал Мо-цзы, являлся ее бескорыстный характер. Бескорыстная любовь, доброжелательность к окружающим, не связанная с какими-либо собственными интересами, и есть человеколюбие. Она проявлялась в оказании помощи всем, кто в ней нуждался [10, с. 90].

К. Ф. Жаков отвечал на вопрос о том, почему есть добрые и злые, исходя из общих принципов своего учения. В силу того, что добро – потенциальная субстанция, нет обязанности его проявления в каждом индивиде. В одних людях нравственность обнаруживается, в других – нет.

По учению Питирима Сорокина, сущность человека, как и природа мира, противоречивы. В природе действовали силы притяжения и отталкивания, соединения и разрыва, гармонии и конфликта. Сорокин ссылался на идеи античного мыслителя Эмпедокла, который именовал эти мировые противоположности «любовью» и «враждой». Сущностью любви была способность соединять, формировать гармоничное единство вещей, их признаков и отношений. «Любовь» противоположна «вражде», функции которой состояли в том, чтобы разъединять, отталкивать, порождать конфликты. Комментаторы приводили рассуждения Эмпедокла:

Под действием Вражды все [элементы] разно – образны и все порознь.

Под действием Любви они сходятся и воделеют друг друга.

Из них – все, что было, что есть и что будет:

[Из них] произрастают деревья, мужчины, и женщины,

Звери, и птицы, и водокормные рыбы,

И долговечные боги, всех превосходящие почестями [17, с. 349].

Для Эмпедокла, Жакова и Сорокина любовь и вражда – не просто переживания людей, это космические субстанции, фундаментальные законы бытия. П. А. Сорокин писал, что любовь субстанциональна, ее энергия коренится в природе нашего мира [13, с. 159]. Даже если формирование личности происходило в рамках групп, где преобладала враждебность, индивид мог преодолеть ее негативное влияние, избирая путь добра: «Если бы все простые смертные просто воздержались от убийства других человечества существ; если бы они наполовину урезали проявления своей повседневной ненависти и увеличили вдвое количество ежедневно совершаемых добрых поступков, то эти скромные улучшения в их нравственном поведении во многом способствовали бы чрезвычайному росту производства любви и снижению



роста ненависти, а тем самым общий этический и социальный уровень человечества поднялся бы на гораздо более высокую ступень» [14, с. 187]. Этика любви ведет к единению со сверхчувственным Абсолютом [15, с. 489].

В качестве принципа любви во всех ее формах Сорокин указывал «золотое правило» гуманного поведения, сформулированное впервые Конфуцием: «Не делай другим того, чего не желаешь себе» [8, с. 167]. Кун-цзы, Иисус Христос, И. Кант призывали стараться проводить этот принцип всегда: при крайней занятости, в нужде и даже во время еды.

Второй вид модальности религиозных высказываний – деонтическая модальность, с операторами «должен, обязан, запрещено, разрешено»: «Веруйте же в Аллаха и его посланников и не говорите – три! Удержитесь, это – лучшее для вас» [7, 4: 169]. Суждения деонтической модальности используются в формулировках предписаний в сфере культовой активности: «Сие вопрошаю тебя я смиренно, о Ахура, и желаю, чтобы Ты ответил мне истинно! Как должны мы почитать тебя?» [2, с. 56].

Для связи базового уровня религиозного познания с производным применяются необходимые и вероятностные умозаключения. Необходимые умозаключения строятся на основе простых и сложных высказываний. При этом часто рассуждения имеют форму, схожую с энтимемой, когда посылка или следствие рассуждения опускаются, но их можно восстановить.

В библейских рассуждениях Христа есть умозаключения, в которых присутствуют компоненты, составленные с использованием разных логических постоянных. В Евангелии от Луки Иисус строит поучение на основе сложного модуса конструктивной дилеммы:

Сказал же и народу: когда вы видите облако, поднимающееся с запада, тотчас говорите: дождь будет; и бывает так; И когда дует южный ветер, говорите: зной будет, и бывает [1, Лк 12: 54–55].

При этом можно восстановить дизъюнктивные посылки и следствие:

Если облако поднимается с запада, то будет дождь

Если дует южный ветер, то будет жарко

Облако поднимается с запада или дует южный ветер

Будет дождь или придет жара.

По структуре: Если А, то В; Если D, то С; А или D

В или С

При использовании вероятностных умозаключений в религиозном познании предпочтению имеют аналогии. Аналогия – вероятностное умозаключение, в котором вывод о принадлежности предмету некоторого признака делается на основании его сходства с другим предметом по известным признакам. В Ветхом Завете указывается, что люди не боги, но они аналогичны богам: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его; мужчину и женщину сотворил их» [1, Бытие 1: 27].

Можно утверждать, что аналогия была любимым приемом проповеди Иисуса Христа. На аналогиях построены его притчи. При этом чаще он использовал аналогию отношений, когда уподобляются не вещи, а отношения между ними:

а Р в

с Р d

Когда же придет Сын Человеческий во славе Своей и все святые Ангелы с Ним, тогда сядет на престоле славы Своей, И соберутся пред Ним все народы; и отделит одних от других, как пастырь отделяет овец от козлов; И поставит овец по правую Свою сторону, а козлов – по левую [1, Мф 25: 31–33].

В. В. Налимов считал, что вероятностные умозаключения преобладают в религиозном познании. Он разделял два способа мышления – творческий и репродуктивный. Творческое мышление, обретение не раскрытых прежде потенциалов основано на интуиции, правилах вероятностной логики. Репродуктивное мышление, изучение, понимание и интерпретация готовых текстов предполагают использование формальной логики: «формальная логика – это лишь средство общения между людьми... Сам процесс мышления (обретения новых смыслов) интуитивен... Человек не механически считывает, а творчески распаковывает континуум смыслов, обращаясь к неформальной, вероятностной, то есть числовой логике» [12, с. 12].

Особенности вероятностной логики, отличающие ее от дедуктивной, следующие: во-первых, в правилах построения сложных высказываний отсутствует сильная дизъюнкция. Союз «или» используется только в соединительно-разделительном смысле. Во-вторых, не действует закон исключенного третьего, то есть не принимается принцип: А и не – А не могут

иметь одинаковые логические значения. Это значит, что и действие закона запрещения противоречия подвергнуто сомнению. В-третьих, посылками умозаключений могут быть суждения с модальным оператором «вероятно» и имплицативные суждения.

Исследуя выделенные им две эпистемологические стратегии, Налимов приходит к выводу, что творческое мышление – дологическое, и потому – мифологическое: «творческое (дологическое) мышление по своей природе оказывается мифологичным» [12, с. 14].

При выводе из аксиом веры более конкретных суждений используются доказательства. Евангелист Лука приводит случай прямого доказательства, когда из истинных аргументов логически выводится тезис:

Иоанн, призвав двоих из учеников своих, послал к Иисусу спросить: Ты ли Тот, Который должен придти, или другого ожидать нам? А в это время Он многих исцелил от болезней и недугов и от злых духов, и многим слепым даровал зрение. И сказал им Иисус в ответ: пойдите, скажите Иоанну, что вы видели и слышали: слепые прозревают, хромые ходят, прокаженные очищаются, глухие слышат, мертвые воскресают, и нищие благовествуют [1, Лк 7: 19, 21–22].

В этом доказательстве, адресованном Иоанну, два аргумента: 1) если пророк воскрешает мертвых и исцеляет больных, то он послан Богом (A\*);

2) Иисус исцелял и воскрешал (A\*\*). Из них выведен тезис: Иисус – послан Богом (Т). Демонстрацией, связывающей аргументы и тезис в этом доказательстве, выступает утверждающий модус условно-категорического умозаключения (modus ponens):

Если В, то С (A\*)

В (A\*\*)

С (Т)

Формальной основой интерпретации священных символов является гипотетико-дедуктивный метод. На теологическом уровне возникают предположения о ненаблюдаемой сущности иерофаний. Далее следует их проверка путем верификации по модусу:

Если А, то В

В

Вероятно А.

Гипотетико-дедуктивный метод с последующей верификацией полученных результатов его применения используется в онтологическом, историческом, телеологическом и моральном доказательствах бытия Бога.

В богословских рассуждениях применяются косвенные доказательства истинности высказываний о священном, когда истинность тезиса логически следует из ложности суждений, находящихся в определенной логической связи с тезисом. Косвенные религиозные доказательства могут быть апагогическими и разделительными.

В апагогических доказательствах истинность тезиса обосновывается обоснованием ложности противоречащего ему суждения – антитезиса. Выдвигается противоречащее тезису суждение: не Т. Из суждения не Т получают следствие. Затем устанавливается ложность этого следствия. Наконец из ложности данного следствия по закону запрещения противоречия следует ложность антитезиса – и значит истинность тезиса. Используя апагогическое доказательство, Иисус Христос провозглашал: «Кто не со Мною, тот против Меня» [1, Мф 12: 30]; «...кто не против вас, тот за вас» [1, Лк 9: 50].

Разделительные косвенные доказательства выстраиваются по отрицающе-утверждающему модусу разделительно-категорического умозаключения:

Будда после ухода родился вновь или попал на райскую планету или попал в ад или перешел в нирвану.

Будда не переродился, не попал в рай, не попал в ад.

Будда погрузился в нирвану.

При построении доказательств может иметь место коррекция их обычных правил:

1. Истинность аргументов может зависеть от тезиса:

«Бог существует, так как об этом сказано в священной книге.

Священная книга истинна, так как она – слова Бога, переданные людям».

2. Корректируется правило, по которому аргументы должны быть достаточным основанием тезиса. Могут применяться:

– доводы к силе, когда доказательство подменяется угрозой (сожжение инакомыслящих на кострах инквизиции);

– доводы к публике, если доказательство заменяется воздействием на эмоции слушателей;

– доводы к верности – обоснование истинности тезиса заменяется призывами быть верным идеалам;

– доводы к авторитету – истинно то, что утверждают влиятельные люди.

Применение общелогических и теоретических способов, средств постижения истины в религиозной сфере предполагает трансформацию, связанную с особенностями объектов религиозного познания. Коррекция может выражаться в отказе от выполнения закона запрещения противоречия:

Сын Божий распят – это не стыдно, ибо достойно стыда; и умер Сын Божий – это совершенно достоверно, ибо нелепо; и погребенный, воскрес – это несомненно, ибо невозможно [16, с. 166].

В исламских богословских школах аяты с противоречащим содержанием делят на отменяющие и отмененные. Эти аяты могут присутствовать в одной суре:

Где бы вы ни были, захватит вас смерть, если бы вы были даже в воздвигнутых башнях. И если постигнет их хорошее, они говорят: «Это – от Аллаха», а когда постигнет их дурное, они говорят: «Это – от тебя». Скажи: «Все – от Аллаха».

Что постигло тебя из хорошего, то – от Аллаха, а что постигло из дурного, то – от самого себя. Мы послали тебя к людям посланником. И доволен Аллах как свидетеля! [7, 4: 80–81].

В школах дзэн-буддизма допустимы сознательные нарушения закона запрещения противоречия. Они призваны создавать парадоксальные ситуации, способствующие достижению просветления.

Подводя итоги обсуждения, можно выделить главные особенности религиозного познания:

– основополагающее значение аксиоматического метода – наполнение объемов общих и собственных имен на основе анализа, абстрагирования, идеализации и синтеза;

– использование контрарных понятий;

– допустимость метафор в определениях;

– приоритет аксиологической и деонтической модальности;

– существенная роль вероятностных умозаключений;

– терпимое отношение к противоречащим по содержанию высказываниям.

Эти особенности обусловлены сверхъестественным характером, запредельностью существования Объекта познавательной деятельности: «Вот, Он пройдет предо мною, и не увижу Его; пронесется, и не замечу Его» [1, Иов 9: 11].

### Список литературы

1. Библия. М. : Издательский отдел Московского Патриархата, 1989. 1376 с.
2. Гаты: Святые Гимны Заратуштры. Мн. : Юнипак, 2004. 274 с.
3. Дамаскин И. Точное изложение православной веры. М. : Благовест, 2014. 512 с.
4. Дао дэ цзин // Древнекитайская философия : в 2 т. Т. 1. М. : ПринТ, 1994. С. 114–138.
5. Джемс В. Многообразие религиозного опыта. СПб. : Андреев и сыновья, 1993. 415 с.
6. Жаков К. Лимитизм. Единство наук, философий и религий. Рига, 1929. 224 с.
7. Коран. Ростов н/Д : Феникс, 2001. 514 с.
8. Лунь юй // Древнекитайская философия : в 2 т. Т. 1. М. : ПринТ, 1994. С. 139–174.
9. Мо-цзы // Древнекитайская философия : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 175–200.
10. Мо-цзы // Древнекитайская философия : в 2 т. Т. 2. М. : ПринТ, 1994. С. 66–99.
11. Мэн-цзы // Древнекитайская философия : в 2-х т. Т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 225–247.
12. Налимов В. В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. Изд. 2-е, испр. М. : Центр гуманитарных инициатив, 2015. 380 с.
13. Сорокин П. А. Пути и могущество любви // Наследие. 2015. № 1 (6). С. 150–191.
14. Сорокин П. А. Пути и могущество любви. Глава 3 // Наследие. 2015. № 2 (7). С. 181–192.
15. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с.
16. Тертуллиан. О плоти Христа // Избранные сочинения. М. : Прогресс – Культура, 1994. С. 161–187.
17. Фрагменты ранних греческих философов. Часть I. От этических космогоний до возникновения атомистики. М. : Наука, 1989. 576 с.
18. Шан цзюнь шу // Древнекитайская философия : в 2-х т. Т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 210–223.
19. Шицзин. Книга песен и гимнов. М. : Художественная литература, 1987. 351 с.
20. Юнг К. Попытка психологического истолкования догмата о троице // Собрание сочинений. Ответ Иову. М. : Канон. 1995. С. 5–108.

## Structure and features of religious comprehension of the world

V. V. Muravyev

Doctor of Philosophy, professor of the Department of Cultural Studies,  
Syktyvkar State University n. a. Pitirim Sorokin.  
Russia, Syktyvkar. ORCID: 0000-0002-6371-4591. E-mail: chylib@outlook.com

**Abstract.** The article defines the levels, forms and methods of religious knowledge. Within the framework of the initial level, the spiritual production of ideas and ideas about the sacred is carried out in the forms of revelation, enlightenment, disclosure of the content of innate knowledge and comprehension of the essence of the sacred through phenomena. These phenomena are human-given, observable, cognizable manifestations of the divine essence through the symbols involved in it – material and spiritual carriers, signals that record information about the sacred for transfer from the source to the consumer. The information obtained at the basic, productive level of religious knowledge is described and recorded by means of natural language.

At the second theological level, the information obtained is combined into systems of religious ideologies. This is a sphere derived from the basic level, a stage of comprehension of the sacred. Within its framework, based on the recorded information of the first level, new knowledge is logically deduced and concretized. Here there is an understanding and interpretation of sacred symbols. Within the framework of the theological level, religious epistemes, forms of world perception, teachings that determine the specifics of civilizations are formed. At the derived level of religious gnosis, a system of theological education and enlightenment is being formed: knowledge is being relayed and assimilated by the population.

The main features of religious cognition are: the fundamental importance of the axiomatic method; filling in the volumes of common and proper names based on analysis, abstraction, idealization and synthesis; the use of contrarian concepts; the permissibility of metaphors in definitions; the priority of axiological and deontic modality; the essential role of probabilistic conclusions; tolerant attitude to statements that contradict the content.

**Keywords:** religious knowledge, revelation, enlightenment, theology, philosophy of religion, epistemology.

### References

1. *Bibliya* – The Bible. M. Publishing Department of the Moscow Patriarchate. 1989. 1376 p.
2. *Gaty: Svyatyie Gimny Zaratushtry* – Ghats: Holy Hymns of Zarathustra. Mn. Unipac. 2004. 274 p.
3. *Damaskin I. Tochnoe izlozhenie pravoslavnoj very* [The exact presentation of the Orthodox faith]. M. Blagovest. 2014. 512 p.
4. *Dao de czin* – Tao te ching // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2 t. T. 1* – Ancient Chinese philosophy : in 2 vols. Vol. 1. M. PrinT. 1994. Pp. 114–138.
5. *James V. Mnogoobrazie religioznogo opyta* [Diversity of religious experience]. SPb. Andreev and Sons. 1993. 415 p.
6. *Zhakov K. Limitizm. Edinstvo nauk, filosofij i religij* [Limitism. Unity of sciences, philosophies and religions]. Riga. 1929. 224 p.
7. *Koran* – The Quran. Rostov-na-Donu. Phoenix. 2001. 514 p.
8. *Lun' yuj* – Lun yu // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2 t. T. 1* – Ancient Chinese Philosophy : in 2 vols. Vol. 1. M. PrinT. 1994. Pp. 139–174.
9. *Mo-czy* – Mo-tzu // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2 t. T. 1* – Ancient Chinese Philosophy : in 2 vols. Vol. 1. M. Mysl (Thought). 1972. Pp. 175–200.
10. *Mo-czy* – Mo-tzu // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2 t. T. 2* – Ancient Chinese Philosophy : in 2 vols. Vol. 2. M. PrinT. 1994. Pp. 66–99.
11. *Men-czy* – Meng-tzu // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2 t. T. 1* – Ancient Chinese philosophy : in 2 vols. Vol. 1. M. Mysl (Thought). 1972. Pp. 225–247.
12. *Nalimov V. V. Razbrasyvayu mysli. V puti i na pereput'e. Izd. 2-e, ispr.* [I scatter thoughts. On the way and at the crossroads. 2nd ed., corr.] M. Center for Humanitarian Initiatives. 2015. 380 p.
13. *Sorokin P. A. Puti i mogushchestvo lyubvi* [Ways and power of love] // *Nasledie* – Heritage. 2015. No. 1 (6). Pp. 150–191.
14. *Sorokin P. A. Puti i mogushchestvo lyubvi. Glava 3* [Ways and power of love. Chapter 3] // *Nasledie* – Heritage. 2015. No. 2 (7). Pp. 181–192.
15. *Sorokin P. A. Chelovek. Civilizaciya. Obshchestvo* [Man. Civilization. Society]. M. Politizdat. 1992. 543 p.
16. *Tertullian. O ploti Hrista* [On the flesh of Christ] // *Izbrannye sochineniya* – Selected works. M. Progress – Culture. 1994. Pp. 161–187.
17. *Fragmenty rannih grecheskih filosofov. Chast' I. Ot epicheskikh kosmogonij do vozniknoveniya atomistiki* – Fragments of early Greek philosophers. Part I. From epic cosmogonies to the emergence of atomistics. M. Nauka (Science). 1989. 576 p.

18. *Shan czyun' shu* – Shang jun shu // *Drevnekitajskaya filosofiya : v 2-h t. T. 1* – Ancient Chinese Philosophy : in 2 vols. Vol. 1. M. Mysl (Thought). 1972. Pp. 210–223.
19. *Shiczin. Kniga pesen i gimnov* – Shijing Book of songs and hymns. M. Fiction. 1987. 351 p.
20. *Jung K. Popytka psihologicheskogo istolkovaniya dogmata o troice* [An attempt at psychological interpretation of the dogma of the Trinity] // *Sobranie sochinenij. Otvet Iovu* – Collected works. The answer to Job. M. Canon. 1995. Pp. 5–108.

УДК 141.319.8

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.034

## Соборность как концепт отечественной культуры: от русской философии славянофилов до геополитики евразийцев

**Н. Г. Коваленко**

кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков и культуры речи,  
Санкт-Петербургский государственный аграрный университет.  
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-5397-316X. E-mail: nataly6707@mail.ru

**Аннотация.** С использованием историко-философского материала в работе анализируется понятие «соборность» с опорой на феномены социального характера, особенностей «исторического» и «мистического» в отечественной культуре. Подчеркивается, что соборность – это не столько количественное измерение членов Церкви, сколько понятие качественное, отражающее духовное единение «каждого христианина с полнотой всей Церкви» (Киреевский). Соборность представляет собой неотъемлемую часть российской духовной культуры. Символом соборности является не только непосредственно церковный собор, но и народное собрание, вече, сход и пр. Другими словами – это воплощение социальной и духовной российской традиции общины и общинности. Соборность, по мнению современных исследователей этого социокультурного феномена, представляет собой центральный компонент духовной культуры и менталитета русского народа. Она как явление органически связана с православием, которое привнесло с собой с момента Крещения Руси идеал целостности и неразделенности в русскую духовную культуру. Вместе с тем не меньшую роль в утверждении соборного сознания русского человека сыграли социальные и политические традиции прошлого: общинная практика общежительства, вечевое и коллегиальное управление, чувство коллективности как характеристика ментальности русского человека. Как категория отечественной философии соборность наиболее полно была разработана в теории славянофильства (ранние и поздние славянофилы) и философии всеединства В. С. Соловьева, характерна она и для цивилизационной теории евразийства. В современной исследовательской литературе соборность как концепт активно используется в искусствоведческих исследованиях, работах, посвященных истории и теории отечественной культуры. В течение многих столетий идея соборности являлась центральным элементом народного сознания, вот почему к ней следует стремиться и в настоящий момент, превратив ее в ключевой принцип цивилизационного устройства и повседневного существования российского социума.

**Ключевые слова:** православие, соборность, русская философия, духовные ценности отечественной культуры, славянофильство, евразийцы.

**Введение.** В историко-культурном аспекте исключительное воздействие на становление русского культурного архетипа оказало христианство как мировая религия, которое пришло на Русь в конце десятого столетия из Византии в православной форме. Православная вера стала и является в настоящее время одним из абсолютных духовно-нравственных начал отечественной культуры. Она также оказала исключительное влияние на социальную жизнь русской цивилизации (приоритет соборно-коллективного над индивидуалистическим), воздействовала на экономическую сферу (идея соработничества человека и Бога) и многое другое. Поэтому анализ роли и значения соборности как атрибутивного качества православного мирозерцания является актуальной задачей и составляет цель настоящей исследовательской работы. Теоретическими и методологическими основаниями статьи стали метод историко-сравнительного исследования, который позволил выявить общее и особенное в философских построениях славянофилов и евразийцев, а также методология историко-философского подхода, давшая возможность обратиться к идеям относительно феномена соборности в ряде трудов отечественных мыслителей (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Н. Я. Данилевский, В. С. Соловьев, Л. П. Карсавин, П. П. Сувчинский и др.). Исследовательская литература философско-аналитического плана представлена работами современных авторов: М. А. Арефьева, А. Я. Кожурина, И. Д. Осипова, И. А. Есаулова, О. С. Исаевой и др.

**Основное содержание.** Православие как основа русской культуры дало в историческом плане свободный простор самобытному национальному творчеству, основанному на славянских традициях духовной жизни. Религиоведы, отмечая эти моменты, пишут, что православная вера в Древнерусском государстве получила известность задолго до принятия Русью хри-

стианства в 988 году. Однако в течение долгого времени в русской религиозной традиции оставалось общепринятым двоеверие как синкретическое соединение православных и дохристианских культов и обрядов, отчасти превратившееся в пережиток только к XVI–XVIII вв. [4, с. 783]. Синкретизм – явление многих форм духовной культуры народов, например, в мифологии это смешение ранних верований и светских моральных норм. Применительно к православной вере это единение христианской догматики и вероучительной практики с языческими (славянскими) народными традициями. Классический пример в этом отношении – праздник Масленицы как единство языческого празднования окончания Зимы и христианской практики предподготовленности к Великому Посту, что предшествует празднику Воскресенья – Пасхе.

В современном христианстве православная религия по количеству верующих уступает католической и протестантской церквям. Несмотря на отсутствие в православной религии централизации, поместные церкви формируют собой Вселенское православие и взаимосвязаны благодаря единству вероучения, содержащего догмы, появившиеся и укоренившиеся до произошедшего разделения церквей, описанные в рамках Никео-Цареградского символа веры и первых семи Вселенских соборов, проведенных в период с IV по VIII вв. Традиционно восточную церковь называют православной, поскольку верующие, относящие себя к ней, полагают, что она базируется на вероучении, появившемся до церковного раскола, наступившего в XI веке. Идеология православия исходит из того, что в христианстве вероучение окончательно сформировалось и устоялось на этапе первых проведенных Вселенских соборов, именно по этой причине запрещается изменение численности догм, их сути и определения. Подобный практикуемый верующими и служителями церкви догматический консерватизм в целом свойственен православной религии, в дальнейшем превратившейся в фундамент философского консерватизма славянофилов.

Важнейшей ролью в православной религии наделяется символика обрядовости, которая призвана активизировать эмоциональную составляющую веры. Она пронизана светом и оптимистической направленностью, недаром церковное православное богослужение столь поразило великую княгиню Ольгу и способствовало факту православного Крещения Руси в 988 году при князе Владимире. В разных ветвях христианства ключевое место среди компонентов обрядовых обычаев, формирующих фундамент вероучительной практики, занимают таинства, в рамках которых «под видимым образом сообщается верующим невидимая Благодать Божия» [3, с. 10]. Обряды христианских таинств немыслимы вне церковного храма, собора как такового.

С православной верой в русскую философскую традицию, начавшуюся в эпоху Ярослава Мудрого, было привнесено понятие соборности. Соборность – концепт российской духовной культуры, а его символом служит не только непосредственно церковный собор, но и народное собрание, вече, сход и пр. Другими словами – это воплощение социальной и духовной российской традиции общины и общинности. Соборность, считали многие известные отечественные мыслители, представляет собой центральный компонент отечественной духовной культуры. Идея целостности человека, отраженная в соборности, до сих пор является одной из существенных в философском дискурсе [10]. Философия соборности поэтапно складывалась на протяжении многих веков на русской национально-культурной почве, наиболее разработана она в учениях ранних славянофилов. Г. Я. Миненков пишет, что в трудах А. Хомякова, И. Кириевского и ряда иных авторов была осознана и недвусмысленно выражена идея, что русская культура нуждается в появлении независимой национальной философии, также ими были выявлены и детально рассмотрены ее первоосновные проблемы, характерные черты, специфика и категориальные структуры с учетом критического анализа западной рационалистической философской мысли. Ключевую роль в славянофильстве как философском течении «сыграла концепция **целостности духа** (выделено мною. – Н. К.) как главенствующий принцип человеческого существования, познавательной деятельности, межличностных взаимоотношений», как фундамент достижения посредством религиозной мысли и синтетического живого знания, которое по замыслу должно было послужить фундаментом не только личного миропонимания, но и социального строя. Эти представления нашли выражение в отечественной философской традиции в рамках идеи соборности [16, с. 860]. При этом философская категория соборности определяется в качестве всеобщего метафизического принципа бытия, которое подчинено примату внутреннего над внешним, правды внутренней (нравственной) над правдой внешней (юридико-правовой).

На сегодняшний день слово «соборность», как правило, употребляют при рассмотрении и анализе внутригосударственных проблем, признанных опасной угрозой для нации и государства: к ним относятся, помимо прочего, поиск утраченных духовных и ценностных ориентиров и возвращение к национальным устоям. Именно соборность можно назвать реальной альтернативой пропагандируемым и популяризуемым сегодня западноевропейским ценностям, вступающим в непреодолимое противоречие не только с традиционным укладом, существовавшим на протяжении столетий в нашей стране, но и с национальным менталитетом, а также мировоззренческими установками российского общества. Нашему народу издревле казалась странной и труднообъяснимой принятая в западных странах ориентация исключительно на внешнюю, мимолетную успешность и достижения, придающие иллюзорную уверенность в том, что разум важнее чувств, а опираться в повседневной жизни в первую очередь нужно на правовые нормы, а не на нравственность, этику, поиски истины и справедливости. Интересно, что термин «соборность» существует исключительно в русском языке, при этом смысловые аналоги в иностранных языках отсутствуют. В течение многих столетий идея соборности являлась центральным элементом русского народного сознания, вот почему к ней следует стремиться и в настоящий момент, превратив ее в ключевой принцип социокультурного бытия российского социума.

В философских сочинениях первыми слово «соборность» начали употреблять основоположники раннего славянофильства – А. С. Хомяков и И. В. Киреевский. Это философское течение сводится по большей части именно к соборности, поскольку всецело и разносторонне обосновывает и разъясняет понятие соборности с точки зрения православия и рассматривает это явление в социальном контексте. Кроме того, в рамках славянофильского течения выделены ключевые критерии соборности: внутренний (религиозно-этический) и внешний (социально-политический). При этом наиглавнейшую роль играет внутренний критерий. В соответствии с суждениями Хомякова, в рамках церковного собора находит выражение принцип единства во множестве [20, с. 4–5], как с точки зрения реального единения разных людей, собравшихся в некотором месте (церковно-религиозная целостность), так и в плане потенциально возможной реализации их духовного единения.

Характерной чертой идеи соборности в славянофильстве можно назвать комбинацию следующих аспектов: православие, индивидуальная свобода и любовь. Любовь, будучи нравственной категорией, по мнению славянофилов, способствует добровольному объединению верующих в рамках Церкви как в теле Христовом, при этом православию свойственно естественное умение совмещать свободу с единством. Поэтому в славянофильстве под соборностью по большей части подразумевалось церковное единение людей, имеющих такие объединяющие признаки:

- православное вероисповедание и полное принятие ценностей православной культуры;
- признание истинности познания и согласие с идеей примирения в рамках христианства;
- принятие права любого человека быть свободным и чувствовать единение с людьми других исповеданий и культурных ценностей.

По мнению Киреевского, православная религия – единственная в своем роде зиждется на идее соборности, несмотря на ее недостаточную реализацию, она провозглашена в качестве Божественной основы Церкви. Соборность сводится к единению множества людей, базирующемуся на разделяемой всеми ими вере в Бога, богочеловека Иисуса Христа и Божью Истину [см. 11; 12]. Несмотря на это, соборность скорее представляет собой не количественное, а качественное понятие, так как ее фундамент составляет духовное общение «каждого христианина с полнотой всей Церкви».

В раннем славянофильстве соборность наделяется внешним, то есть социально-политическим критерием, предполагающим воцерковление или христианизацию мирского бытия с одновременным возвращением к атрибутике первохристианства и апостольской церкви, характеризующейся общинностью, отсутствием централизации, иерархичности в сфере организации и управления. В общественном пространстве роль подобия соборности, по мнению современных ученых, играла община, также обеспечивавшая защиту состоявшим в ней индивидам от людской эгоистичности, и кроме того, естественное государство, базировавшееся на духовности, а не формализме [1, с. 22–23].

Соборность как национальная идея призвана ускорить процесс консолидирования русского народа в единую нацию и поспособствовать развитию взаимовыручки у всех ее представителей, независимо от места проживания. Духовно-нравственное восстановление, ренес-



санс российского общества, которое вошло в системный кризис<sup>1</sup> как результат либерального реформаторства 90-х годов прошлого столетия, является достижимым только при соблюдении следующих требований: осознание факта духовной нищеты и утраты нравственности не только на индивидуальном, но и на общественном уровне, а также понимание необходимости скорейшего решения указанных проблем; явное обозначение морально-нравственных ориентиров и вектора дальнейшего развития социума. Крайне важным является тот факт, что многим представителям российской нации сегодня становится очевидно, что такие личностные качества, как нравственность, порядочность и человечность мало зависят от текущего общественного строя. В частности, в числе первых такое мнение высказал известный советский писатель Федор Абрамов. Упор на соборность издавна способствовал сохранению российского государства в качестве самобытной цивилизации, столь ярко охарактеризованной в философском и геополитическом творчестве евразийцев.

По мнению представителей славянофильства, крайне важно осмыслять и осознавать соборность в качестве ключевой концепции и одного из стержней российской православной культуры, потому что ее можно проанализировать в двух плоскостях: мистическом и историческом. Эти плоскости невозможно строго разграничить ввиду их взаимосвязанности, взаимозависимости и взаимопроникновения. Современный историк философии Л. Е. Шапошников, специализирующийся на изучении истории отечественной философии, считает, что разные аспекты соборности (внешние и внутренние или – соответственно – количественные и качественные) невозможно четко разграничить по причине наличия неразрывных связей между ними и их взаимозависимости как сущности и явления. Интересно, что сущность можно назвать вневременной, тогда как явление всегда зависит от исторического контекста [21, с. 48]. Мистическую соборность можно охарактеризовать как своего рода абсолюта, чистый идеал, а не завершившую свое формирование, полностью сложившуюся данность. Она представляет собой некое идеальное, труднодостижимое состояние мира и людей, приблизиться к которому возможно исключительно путем повышения нравственности, личностного развития и самосовершенствования, чтобы уберечь человечество от полного разложения и спасти мир от уничтожения. Поскольку соборность, являясь идеалом, характеризуется максимальной возвышенностью, ее значимость для человеческого рода крайне высока в качестве ориентира, показывающего путь безграничного, непрерывного самосовершенствования. Таким образом, соборность представляет собой образ идеального мира и людей, порожденный русской православной мыслью, как подчеркивали славянофилы.

В то же время под исторической соборностью подразумеваются свершения, успехи и победы человечества в целом, конкретных наций, народностей, этносов и индивидов, которые были выполнены или достигнуты по мере движения к «идеальной» мистической соборности. Решения, вынесенные по результатам проведения Вселенских соборов, активная деятельность христиан-подвижников, жертвенность в любви, следование принципу смирения в мирской жизни, как наставлял Христос, стремление преодолеть эгоистичность на личном уровне, ориентация на общинность, семейные узы и церковное венчание – каждый из перечисленных элементов является демонстрацией существования соборности в окружающем мире. Каждое из видимых проявлений соборности можно назвать следствием фундаментальных социокультурных ценностей, неотъемлемо присущих российскому обществу. Стоит повторить, что соборность является частью и естественным порождением русской духовной культуры. В политико-правовой сфере принцип соборности отразился в идее социальной самоорганизации и общественного самоуправления [13].

Концепт соборности как целостности и единения применительно к критике европейской культурологической модели «европоцентризма» разрабатывался поздним славянофилом Н. Я. Данилевским. По учению Данилевского, соборность в культурфилософском смысле тождественна понятию всечеловеческого, которое охватывает культуры всего мира с их оригинальным идеальным содержанием, духовным разнообразием и отличиями от европейской культуры. Мировая культура есть целостность, учил Данилевский, а понимание цельности как соборности определяет отрицательное отношение к преувеличению роли какой-то части целого, в данном случае культуры Европы с идеалом автономности личности, рационализмом и прагматизмом и др. Данилевский считал, что существование общечеловеческого невозможно в принципе, и хотеть стать им – аналогично стремлению удовлетвориться и ограничиться

<sup>1</sup> Системный кризис – кризис организационных структур, смена их форм и содержания.

чем-то общим, размытым, неконкретным, бесцветным, неоригинальным и неуникальным по сути. По его мнению, всечеловеческое «является принципиально иной категорией: это понятие представляет собой комплекс всего народного, когда-либо существовавшего во временном и пространственном измерениях; при этом оно характеризуется несовместимостью и полной неосуществимостью применительно **к одному конкретному народу или нации** (выделено мною – *Н. К.*), таким образом, всечеловеческое обязано быть разноместным и разновременным» [5, с. 103].

Выдающийся деятель культуры «серебряного века», продолживший философию славянофилов в веке двадцатом, А. Ф. Лосев, давая детальную характеристику отечественной философии и культуре, назвал ее ключевой особенностью концепции соборности. Он считал появление феномена соборности следствием «мистической архаики» [14, с. 509]. В свою очередь, на это высказывание А. Ф. Лосева опирался в своем исследовательском труде, посвященном русской языческой культуре, А. С. Фролов. По мнению последнего, жизнь славянских язычников была неразрывно сопряжена с интенсивными, крайне плотными контактами с окружающей природой, что вынуждало осмыслять космологические аспекты соборности. Давая отсылку на крупнейшего современного историка академика Б. А. Рыбакова, он анализирует отмечавшиеся язычниками купальские празднования, описывая их как демонстрацию соборности, существовавшей у славян даже до христианизации их народов. Свидетельством в пользу собственного умозаключения он считал само наименование этого древнеславянского праздника: «куп» – «вкупе» – «купно» – «совокупно» – «купножитие».

Еще одним признаком общенародного единства применительно к соборности Фролов считал такое явление, как хоровод. Согласно его трактовке, хоровод представляет собой живой круг: «хоро», «коло», «хоромы», «храм» – с точки зрения этимологии, перечисленные слова, безусловно, можно считать родственными. Также Фролов считал, что круг представляет собой пластический аналог концепции соборности в рамках космологии. В язычестве эта геометрическая фигура исполняет роль универсального символического образа, выражающего способность космоса не превращаться в хаос, то есть не утрачивать изначальное организованное, структурированное состояние. В частности, в орнаментальных узорах славян круг выполняет функцию солярного символа, олицетворяя целостность Вселенной и воплощая в себе единение человеческого рода с природой. В древнерусском язычестве форма круга как символическое воплощение соборности использовалась повсюду, при этом после христианизации Руси он превратился в непреходящий пластический атрибут в иконографии. В церквях и на православных иконах круг играет роль одного из ключевых «смысловых и пластических системообразующих начал» [19, с. 154].

Мнение о том, что отечественная православная храмовая культура выражает концепцию соборности, высказывал князь Е. Н. Трубецкой. По его словам, концепция соборности заложена в самой архитектуре соборов и церквей. В частности, привычные для церковных сооружений купола, формой похожие на луковицу, олицетворяют собой соборность. Такие купола характеризуются двойственным смыслом: во внутренней части храмового сооружения они олицетворяют небосвод, возвышающийся над землей, а с внешней стороны они похожи на языки пламени, в которых отражается «молитвенное горение к небесам» [17, с. 198]. Таким образом, в православии церковное сооружение символизирует сопричастность и близость земного мира к Идеальной Соборности, олицетворением которой является Святая Троица.

Современный культуролог И. А. Есаулов в своей работе «Категория соборности в русской литературе» причисляет соборность к перечню первоосновных категорий не только в отечественной классической литературе, но и в древнерусских книгах [6, с. 105]. Искусство и фольклор Древней Руси переполнены множеством вариаций материнского образа: мать – сыра-земля или матушка-Русь, горько оплакивающая своих детей, переживающих невзгоды или потерявших жизнь, убитых; также встречается выражение земля-кормилица, выступающая в роли покровительницы и благодетельницы, но порой она насылает проклятье на детей, избравших злодейский, преступный путь. После христианизации Руси перечисленные функции, в особенности защитную, в православии и народном сознании начала выполнять Богородица. В сознании наших прародителей после перехода к христианству сложилось мнение о Родной земле, то есть родине, как о части остального мира. Именно так после принятия Русью христианства в русской культуре произошло своего рода «оплодотворение» местного и частного общемировым, Вселенским. В то же время русская культура смогла сохранить собственное своеобразие, дала основу формирования русской цивилизации. Это стало фундаментом философии и геополитики представителей евразийства.

Евразийство по своему характеру является движением цивилизационным. Оно охватило русскую интеллигенцию в постреволюционной эмиграции и способствовало созданию оригинального направления русской философии. Авторы энциклопедического словаря пишут, что основатели, теоретики и идеологические лидеры движения евразийства, в число которых входили экономист и этнограф Н. С. Трубецкой, мыслитель и теолог Г. В. Флоровский, философ Л. П. Карсавин и искусствовед П. П. Сувчинский, поспособствовали появлению в 1920-е годы нового течения в среде эмигрировавшей после революции русской интеллигенции, отторгавшей и не принимавшей не только наступившую коммунистическую реальность, но и отживший свое царский режим [2, с. 636]. Если в социальной сфере евразийцев интересовала проблема постбольшевистского устройства страны, то в философско-теоретическом плане они разрабатывали проблемы историософии. В основании последней лежала идея отрицания линейной однонаправленности исторического процесса и критика (вслед за Данилевским) приоритета европейской цивилизации («европоцентризма»). С этих позиций в теории евразийцев значимыми являются разработки Н. С. Трубецкого, его труды «Европа и человечество», «Исход к Востоку», где важное место уделялось проблеме всеединства, поставленной в свое время В. С. Соловьевым, как ипостаси философии соборности. Н. О. Лосский пишет о всеединстве Соловьева: «Это учение придало его метафизике пантеистический привкус» [15, с. 169–170]. То есть подчеркивался Вселенский (целостный) характер Всеединства, что свойственно философии пантеизма как учения о Боге во всем: природе, животном и растительном мире, человеке.

В евразийской трактовке концепт «соборность» приобретает существенные отличия от его толкования в раннем славянофильстве. Здесь больше сказывается воздействие идей Н. Я. Данилевского как позднего славянофила. Соборность уже не рассматривается в ее предрасположенности ко всему миру, она ограничивается локальной культурой или отдельной цивилизацией (Данилевский пишет о русской цивилизации как об «особом» культурно-историческом типе). Евразиец П. Савицкий подчеркивает этот момент, когда определяет соборность как «единый в целом и во всех частях» [18, с. 32]. Вместе с тем продолжается славянофильская традиция взаимосвязи православия и русского народа, значимости православной культуры для отечественной ментальности.

О роли православия в формировании русской культуры и идеологии державности подробно писал П. П. Сувчинский. Его работы «Сила слабых» и «Эпоха веры» подчеркивали ту мысль, что Русский народ и Слава России как державы немислимы без благотворного влияния Православия. Вера и духовная деятельность Русской православной церкви определили своеобразие отечественной культуры. Сувчинский пишет: «Вне церкви не может быть праведна мечта о всемирном и истине» [8, с. 8].

Наибольшую разработку философия соборности в евразийском понимании получила в контексте проблемы «соборной» или «симфонической личности». Эта личность определяется как органическое единство целого, как нераздельная целостность. Примером такой целостности в вероучительном отношении служит христианская Церковь, а точнее Русская православная церковь. Современный историк философии пишет, что именно Карсавин первым начал использовать такой философский термин, как «симфоническая личность», сыгравший немаловажную роль в традиционном направлении евразийского движения [7, с. 96]. В сущности, симфоническая личность олицетворяет собой неделимость, отражающую триединство Церкви, Личности и Государства. Учитывая, что евразийское учение является идеологией, именно социальным аспектам в его рамках уделяется основное внимание. Таким образом, церковные, государственные и общечеловеческие вопросы становятся первостепенными, получая главный приоритет.

Согласно трактовке Карсавина, роль первоосновы в триединстве играет православная Церковь, которую он считает феноменом целостным и идеальным. Церковь можно назвать воплощением целостности мира, спасенного Христом, однако при этом «мира не только спасенного, а и спасаемого» [9, с. 414]. Хотя земля и человечество погрязли в грехе, Церковь сумела сохранить святость. Таким образом, основная задача земного мира – добровольно врасасти в Тело Христово, то есть войти в Церковь. Церкви отнюдь не свойственна застенчивость, она наполнена земным существованием. Ее законченность, заверченный характер находят выражение в полноте бытия, так как церкви известна Истина Христова, обуславливающая ее полноту. Таким образом, по мнению представителей евразийского движения, совершенствование церкви должно сводиться к ее добровольной трансформации, превращению в церковь человеческого мира.

Представители традиционного евразийского движения описывают церковь в качестве соборной либо вселенской. Данное определение формулирует и отражает ключевой для евразийского философствования смысл соборности, играющий в нем фундаментальную роль. Евразийцы под соборностью подразумевают концепцию единения и общности, однако тут имеется в виду не чисто человеческое объединение разных индивидов, стремящихся познать церковную Истину, а скорее особенное, своеобразное единство Истины. С точки зрения представителей евразийской философии, не существует одной, единой для всех людей Истины, поэтому все они вынуждены искать и познавать ее в меру собственных возможностей, умений и потребностей, в дальнейшем высказывая и отражая ее своим естеством, личностью, действиями и творчеством. Отсюда следует, что концепция соборности в обязательном порядке предполагает свободу личного самовыражения для человека, при этом подразумевается наличие ограничений, наложенных со стороны Церкви, играющей роль особой, монолитной и высшей Личности.

В качестве общих выводов укажем следующее: во-первых, проблема соборности была сформулирована в отечественной философской мысли с момента принятия Русью христианского вероучения в форме Православия. Однако на саму идею соборности в значительной мере повлияли и особенности социального и культурного бытия Руси и России: быт и духовные нормы общинного землепользования; вечевая форма политического самоуправления и др.; во-вторых, соборность как научная категория разрабатывалась в философии славянофилов, вошла в контекст искусствоведческих исследований, отразилась в политологических идеях евразийцев. Именно в философии евразийства соборность трактовалась как «симфоническая личность», то есть целостность и единство Церкви – Государства – Человека.

#### Список литературы

1. Арефьев М. А., Давыденкова А. Г., Осипов И. Д. Русская культурология. Ч. I. Культура российского самоуправления. СПб., 2003. С. 22–23.
2. Баграмов Э. А. Евразийство. Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты : энц. словарь / ред. кол.: М. П. Мчедлов и др. М. : Республика, 2001. С. 636.
3. Белкин А. И. Православие как разновидность христианства. Саранск, 1998. С. 10.
4. Давыдов И. П. Православие русское. Религиоведение : энц. словарь. М. : Академический Проект, 2006. С. 783–784. Федеральная программа «Культура России».
5. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета ; Изд-во «Глагол», 1995. С. 103.
6. Есаулов И. А. Категория соборности в русской литературе. Петрозаводск, 1995. С. 105.
7. Исаева О. С. Идея соборности в философии классического евразийства // Манускрипт. 2019. Т. 12. Вып. 5. С. 96.
8. Исход к Востоку: Предчувствия и свершения : статьи / соч. П. Савицкого, П. Сувчинского, кн. Н. С. Трубицкого и Георгия Флоровского. София, 1921. С. 8.
9. Карсавин Л. П. Церковь, личность и государство : малые сочинения. СПб. : Алетей, 1994. С. 414.
10. Картина человека: метафизика, культурология, коммуникация : коллективная монография / под ред. А. Я. Кожурина, В. А. Рабоша, Г. В. Светлова, В. И. Стрельченко. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. 460 с.
11. Киреевский И. В. О необходимости и возможности новых начал для философии : полн. собр. соч. : в 2-х т. Т. 1 / под ред. М. Гершензона. М., 1911. С. 223.
12. Киреевский И. В. Отрывки : полн. собр. соч. : в 2-х т. Т. 1 / под ред. М. Гершензона. М., 1911. С. 265.
13. Клешнева Л. И. Феномен российского самоуправления как основание современного муниципального управления (социально-философский анализ) : дис. ... канд. филос. наук (5.7.7. – социальная и политическая философия). СПб., 2022. 312 с.
14. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991. С. 509.
15. Лосский Н. О. История русской философии. М. : Высшая школа, 1991. С. 169–170.
16. Миненков Г. Я. Русская философия : новейший философский словарь. Изд. 3-е, исправл. Минск : Книжный Дом, 2003. С. 860.
17. Трубецкой Е. Н. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи // Философия русского религиозного искусства. М., 1990. С. 198.
18. Савицкий П. Евразийство (опыт систематического изложения / континент Евразия). М. : Аграф, 1997. С. 32.
19. Фролов А. С. Проблема соборности в русской культуре // Русская цивилизация и соборность. М., 1994. С. 154.

20. Хомяков А. С. Письмо к редактору L'union chrétienne о значении слов «кафолический» и «соборный» по поводу речи иезуита отца Гагарина // Наука и религия. 1992. № 4–5. С. 4–5.

21. Шапошников Л. Е. Проблема богословского творчества в наследии С. Н. Булгакова // Русское православие: Вехи истории. Ниж. Новгород, 1998. С. 48.

## Conciliarity as a Concept of National Culture: from the Russian Philosophy of the Slavophiles to the Geopolitics of the Eurasians

N. G. Kovalenko

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages  
and Speech Culture, St. Petersburg State Agrarian University.

Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-5397-316X. E-mail: nataly6707@mail.ru

**Abstract.** Using historical and philosophical material, the paper analyzes the concept of "conciliarity" based on social phenomena, features of the "historical" and "mystical" in Russian culture. It is emphasized that conciliarity is not so much a quantitative measurement of Church members as a qualitative concept reflecting the spiritual unity of "every Christian with the fullness of the whole Church" (Kireevsky). Sobornost is an integral part of Russian spiritual culture. The symbol of conciliarity is not only the church council itself, but also the people's assembly, veche, gathering, etc. In other words, it is the embodiment of the social and spiritual Russian tradition of community and community. Sobornost, according to modern researchers of this socio-cultural phenomenon, is a central component of the spiritual culture and mentality of the Russian people. It is organically connected with Orthodoxy as a phenomenon, which has brought with it since the Baptism of Rus the ideal of integrity and inseparability into Russian spiritual culture. Russian social and political traditions of the past played an equally important role in the affirmation of the conciliar consciousness of the Russian people: the communal practice of cenobitism, veche and collegial management, a sense of collectivity as a characteristic of the mentality of the Russian person. As a category of Russian philosophy, conciliarity was most fully developed in the theory of Slavophilism (early and late Slavophiles) and the philosophy of unity by V. S. Solovyov, it is also characteristic of the civilizational theory of Eurasianism. In modern research literature, sobornost as a concept is actively used in art studies, works devoted to the history and theory of Russian culture. For many centuries, the idea of conciliarity has been a central element of the national consciousness, which is why it should be pursued at the present moment, turning it into a key principle of the civilizational structure and everyday existence of Russian society.

**Keywords:** Orthodoxy, conciliarity, Russian philosophy, spiritual values of national culture, Slavophilism, Eurasians.

### References

1. Aref'ev M. A., Davydenkova A. G., Osipov I. D. *Russkaya kul'turologiya. Ch. I. Kul'tura rossijskogo samoupravleniya* [Russian cultural Studies. Part I. Culture of Russian self-government]. SPb. 2003. Pp. 22–23.
2. Bagramov E. A. *Evracijstvo. Rossijskaya civilizaciya: etnokul'turnye i duhovnye aspekty : enc. slovar'* [Eurasianism. Russian civilization: ethnocultural and spiritual aspects : enc. dictionary] / ed. board: M. P. Mchedlov et al. M. Respublika. 2001. P. 636.
3. Belkin A. I. *Pravoslavie kak raznovidnost' hristianstva* [Orthodoxy as a kind of Christianity]. Saransk. 1998. P. 10.
4. Davydov I. P. *Pravoslavie russkoe. Religiovedenie : enc. slovar'* [Russian Orthodoxy. Religious Studies : enc. dictionary]. M. Academic Project. 2006. Pp. 783–784. The federal program "Culture of Russia".
5. Danilevskij N. Ya. *Rossiya i Evropa: Vzglyad na kul'turnye i politicheskie otnosheniya Slavyanskogo mira k Germano-Romanskomu* [Russia and Europe: A look at the cultural and political relations of the Slavic world to the Germanic-Romance]. SPb. Publishing House of St. Petersburg University ; Publishing house "Glagol" (Verb). 1995. P. 103.
6. Esaulov I. A. *Kategoriya sobornosti v russkoj literature* [Category of conciliarity in Russian literature]. Petrozavodsk. 1995. P. 105.
7. Isaeva O. S. *Ideya sobornosti v filosofii klassicheskogo evracijstva* [The idea of conciliarity in the philosophy of classical Eurasianism] // Manuscript. 2019. Vol. 12. Is. 5. P. 96.
8. *Iskhod k Vostoku: Predchuvstviya i sversheniya : stat'i* – Exodus to the East: Premonitions and accomplishments : articles / by P. Savitsky, P. Suvchinsky, N. S. Trubitsky and George Florovsky. Sofia. 1921. P. 8.
9. Karsavin L. P. *Cerkov', lichnost' i gosudarstvo : malye sochineniya* [Church, personality and state : small works]. SPb. Aleteya. 1994. P. 414.

10. *Kartina cheloveka: metafizika, kul'turologiya, kommunikaciya : kollektivnaya monografiya* – The picture of a man: metaphysics, cultural studies, communication : collective monograph / ed. by A. Ya. Kozhurin, V. A. Rabosh, G. V. Svetlova, V. I. Strelchenko. SPb. Publ. of Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2020. 460 p.
11. *Kireevskij I. V. O neobhodimosti i vozmozhnosti novyh nachal dlya filosofii : poln. sobr. soch. : v 2-h t. T. 1* [On the necessity and possibility of new beginnings for philosophy : complete. collected works : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by M. Gershenzon. M. 1911. P. 223.
12. *Kireevskij I. V. Otryvki : poln. sobr. soch. : v 2-h t. T. 1* [Excerpts: complete. collected works : in 2 vols. Vol. 1] / ed. by M. Gershenzon. M. 1911. P. 265.
13. *Kleshneva L. I. Fenomen rossijskogo samoupravleniya kak osnovanie sovremennogo municipal'nogo upravleniya (social'no-filosofskij analiz) : dis. ... kand. filos. nauk (5.7.7. – social'naya i politicheskaya filosofiya)* [The phenomenon of Russian self-government as the basis of modern municipal management (socio-philosophical analysis) : dis. ... PhD in Philos. Sciences (5.7.7. – social and political philosophy)]. SPb. 2022. 312 p.
14. *Losev A. F. Filosofiya. Mifologiya. Kul'tura* [Philosophy. Mythology. Culture]. M. 1991. P. 509.
15. *Losskij N. O. Istoriya russkoj filosofii* [History of Russian philosophy]. M. Vysshaya shkola (Higher School). 1991. P. 169–170.
16. *Minenkov G. Ya. Russkaya filosofiya : novejsij filosofskij slovar'. Izd. 3-e, ispravl.* [Russian philosophy : the newest Philosophical dictionary. 3rd edition, corrected]. Minsk. Kizhny Dom (Book House). 2003. P. 860.
17. *Trubeckoj E. N. Umozrenie v kraskah. Vopros o smysle zhizni v drevnerusskoj religioznoj zhivopisi* [Speculation in colors. Question of scence of life in ancient Russian religious art] // *Filosofiya russkogo religioznogo iskusstva* – Russian Religious Art Philosophy. M. 1990. P. 198.
18. *Savickij P. Evraziystvo (opyt sistematicheskogo izlozheniya / kontinent Evraziya)* [Eurasianism (experience of systematic presentation / continent Eurasia)]. M. Agraf. 1997. P. 32.
19. *Frolov A. S. Problema sobornosti v russkoj kul'ture* [The problem of conciliarity in Russian culture] // *Russkaya civilizaciya i sobornost'* – Russian Civilization and sobornost. M. 1994. P. 154.
20. *Homyakov A. S. Pis'mo k redaktoru L'union chrétienne o znachenii slov "kafolicheskij" i "sobornyj" po povodu rechi iezuita otca Gagarina* [Letter to the editor of L'union chrétienne about the meaning of the words "catholic" and "cathedral" about the speech of the Jesuit Father Gagarin] // *Nauka i religiya* – Science and Religion. 1992. No. 4-5. Pp. 4–5.
21. *Shaposhnikov L. E. Problema bogoslovskogo tvorchestva v nasledii S. N. Bulgakova* [The problem of theological creativity in the legacy of S. N. Bulgakov] // *Russkoe pravoslavie: Vekhi istorii* – Russian Orthodoxy: Milestones of history. Nizhny Novgorod. 1998. P. 48.

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.035

## Концепция субъекта в неогегельянстве. Случай А. Кожева

С. С. Русаков

кандидат политических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин,  
Государственный институт экономики, финансов, права и технологий,  
Россия, г. Гатчина. E-mail: rusakovsergey456@gmail.com

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме исследования концепции субъекта во французском неогегельянстве на примере работ А. Кожева. Французское неогегельянство стало одним из направлений развития гегельянской мысли в XX веке, наряду с английским, немецким и итальянским неогегельянством является единым академическим течением, авторы которого связаны общим социально-культурным контекстом, нацеленным на интерес к проблеме субъекта. Актуальность проблемы субъекта в работах данного философа связана не только с необходимостью развивать этические и антропологические разделы философского знания, но и с потребностью системного и ясного изложения сложных аспектов неогегельянской философии. Целью статьи является проследивание эволюции взглядов А. Кожева и выявление особенностей его концепции субъекта. Учитывая сложность восприятия его идей, вытекающих непосредственно из работ Г. Гегеля, структура статьи подразумевает два раздела: краткое изложение некоторых позиций немецкого философа по поводу концепции субъекта, а затем развитие его идей в работах французского интерпретатора. Достигнуть поставленной цели автор пытается с помощью методов историко-философского, философско-исторического и лингвофилософского анализа. В результате исследования показано, что: 1) модель субъекта может носить название исторического субъекта в негативности посредством действия; 2) к основным чертам его концепции субъекта относится историчность как становление во времени, интересубъективность и отказ от трансцендентного; 3) развивая идеи Г. Гегеля, А. Кожев вводит понятия Теист и Атеист как преодоление идеи Абсолютного субъекта, которые становятся новыми формами исторического субъекта; 4) предложенная А. Кожевным модель субъективности подходит для критики современного капитализма как десубъективирующего фактора.

**Ключевые слова:** Г. Гегель, А. Кожев, гегельянство, неогегельянство, субъект, интересубъективность.

Главная идея Г. Гегеля, касающаяся проблемы субъекта, заключается в том, что проблема соотношения субъекта и объекта разрешается в диалектическом развитии мышления, где субъект и объект постоянно перетекают друг в друга. Субъект и объект объединяются в Абсолютной идее, т. е. в разуме, который воплощается как в материальном, так и в духовном мирах. Следовательно, единственным и абсолютным онтологическим и гносеологическим субъектом является Абсолютная идея, воплощающаяся в самопознании и самораскрытии [5, с. 201].

Человек рассматривается Гегелем в качестве временного субъекта, функционирующего как субъект только на одной из форм (нем. Gestalt) воплощения духа, благодаря своему разуму [4, с. 54]. Как пишет Г. Маркузе, человек может выявить потенциальные возможности себя самого и окружающего мира. В конечном итоге человек приходит к выводу, что окружающая действительность противостоит разуму, и необходимо сделать ее разумной, чтобы управлять ею. Человек может осознать как самого себя, так и то, что вся окружающая его действительность не объект, а часть общего замысла и воплощения разумного и абсолютного субъекта, и только он способен претворять разум в действительность. Таким образом, человек является единственным субъектом в природе и наделен такими чертами, какими субстанционально обладает дух (нем. Geist) – разумностью и свободой [17, с. 37].

Центральным постулатом «Феноменологии духа» является утверждение духа как единственного подлинного субъекта, а реальный исторический процесс представляется как результат развития этого духа: «дух есть неизменная и незыблемая основа и исходный пункт действия всех и их конечная цель (Zweck und Ziel) как мысленное «в себе» всех самосознаний» [6, с. 248]. Общеизвестно, что само развитие духа, которому посвящены все работы Г. Гегеля, развивается в рамках триадичной формы самодеятельности разума, выражающейся в последовательной смене тезиса, антитезиса и синтезиса. Абсолютный субъект не только приобретает множество разных форм, но и постоянно усложняет себя [1].

«Философия духа» вводит большое разнообразие субъектов гегелевского учения: 1) сознание и самосознание отдельного человека (субъективный дух); 2) сознание и самосознание народов, общества, государства (объективный дух); 3) абсолютный дух-субъект [10, с. 271]. Если на уровне субъективного духа Г. Гегель действительно анализирует отдельного человека и его индивидуальное сознание через такие понятия, как душа, Я и свободных дух, то на уровне объективного духа, где учение об обществе распадается на право, мораль и нравственность, субъективность просматривается только на уровне нравственности, воплощенном в семью, гражданское общество и государство. Более того, на уровне государства обнаруживается выделение нескольких особых типов субъектов: 1) субстанциональное сословие земледельцев; 2) промышленное сословие ремесленников, фабрикантов и купцов; 3) всеобщее сословие, состоящее из чиновников, государственного аппарата и армии [8].

Другим замечанием в рамках учения о гражданском обществе является гегелевское представление о труде как основе формирования человека как деятельного существа, распредмечивающего мир и опредмечивающего себя в нем. Орудие труда наделяется статусом всеобщего потому, что оно является достоянием человечества, что свидетельствует о степени господства его над природой и об уровне развития цивилизации. Г. Гегель рассматривает труд как подтверждающую себя сущность человека, а созданные им орудия труда – как мерилу развития человечества и индивида, чей труд понимается как осуществляющее себя посредством познания собственной сущности мышление [18, с. 61–73]. Раскрывая идею осуществления общественной трудовой деятельности, Г. Гегель выводит идею о гражданском обществе как о совокупности общественных отношений и как о временном субъекте, который осуществляет бытие-для-других, путем удовлетворения системы потребностей, опосредованных трудом [7, с. 343].

Вся история является воплощением разума, который стремится освободить себя. «Философия истории», как и «Философия духа», продолжает развивать идею о том, что история протекает в духовной сфере, где воплощение абсолютного духа реализуется в форме конкретных народных духов. Здесь субъект является центральной категорией философствования, но обрастает новыми понятийными элементами.

Народ становится субъектом истории, но внутри стадии государственного устройства, так как народ без государственного устройства не может иметь никакой истории [7, с. 366]. Известно, что к стадиям развития народного духа немецкий философ относит восточный, греческий, римский и германский мир, каждый из которых представляет определенную часть всемирной истории. Народный дух, воплощающийся в нравах, праве и государстве, не исчерпывает гегельянский анализ субъективности в истории. Выясняя роль личности в истории, Г. Гегель утверждает, что индивид также является одним из активных проявлений абсолютного духа, и вводит две категории личностей – воспроизводящие и всемирно-исторические [20].

Воспроизводящие люди преследуют личные интересы, но поддерживают накопленные человечеством общие и необходимые условия жизни. Каждый индивид неосознанно воплощает общую цель народа, задача которого во всемирной истории, в свою очередь, также является неосознанной. Таким образом, несмотря на попытку выявить уникальное и индивидуальное в отдельной личности, идеи Г. Гегеля развиваются только в фарватере идеи главенства общего, где творческое начало любого человека суть проявление активности абсолютного духа.

Всемирно-исторические люди могут преследовать как частные, так и общие интересы, но они всегда порождают нечто всеобщее, что будет в дальнейшем развиваться. Удовлетворение материальных интересов их не интересует, они нацелены на уже заложенные в потенциале народного духа идеи и реализуют их в своей жизнедеятельности. Их главное отличие от воспроизводящих людей – осознанность, способность понять свое предназначение и увлечь за собой других людей, помочь истине всплыть на поверхность истории и приблизить следующую стадию развития абсолютного духа. Осознанность, которой они обладают, не носит абсолютного характера, но отвечает требованиям своего времени. Тем не менее даже всемирно-исторические люди не обладают статусом субъекта истории, но «посредниками мирового духа» и орудием исторического процесса [17, с. 301].

Таким образом, в «Философии истории» Г. Гегель прослеживает становление индивидуальности в процессе движения истории. Несмотря на то, что человек-субъект трактуется как многогранный и сложный элемент всей системы, он все равно остается лишь незначительным воплощением духовной деятельности [7, с. 344]. Субъектом всемирной истории по Геге-



лю оказывается не человек как субъект, а абсолютная идея, воплощением которой становятся духовная деятельность некоторых людей. Г. Маркузе указывает, что исторический процесс у Гегеля десубъективирован, т. е. в историческом процессе человек как субъект не имеет никакого влияния на окружающую действительность, являясь частью замысла абсолютной идеи [17, с. 256].

Известно, что Абсолютная идея воплощается в абсолютном субъекте, но в последнем выделяется несколько последующих проявлений. На ступени духа Г. Гегель вводит целую типологию субъектов, среди которых надо отметить индивидуальный субъект, подразделяющийся на воспроизводящие и всемирно-исторические личности, а также коллективный субъект, подразделяющийся на семью, сословие, народ и государство [9, с. 118]. Коллективные субъекты концептуально необходимо отнести к социальным субъектам, среди которых государство выступает наиболее полной формой, воплощающей нравственную идею.

\*\*\*

Французское неогегельянство стало одним из направлений развития гегельянской мысли в XX веке, наряду с английским, немецким и итальянским неогегельянством является не столько единым академическим течением, сколько группой философов со сходной интерпретацией некоторых идей Г. Гегеля и общим социально-культурным контекстом развития своих собственных философских идей. Французское неогегельянство в меньшей степени, чем в других странах, подвергалось жесткой критике [2, с. 181–182]. Несмотря на сложность обоснования самого понятия французского неогегельянства (или правого и левого гегельянства, или смешанно-гегельянской ветви), необходимо подчеркнуть, что их объединяет интерес к проблеме субъекта. А. Койре, А. Кожев, Ж. Валь, Ж. Ипполит, Э. Вейль и др. – рассматривают субъективность в контексте разных проблемных полей и представляют оригинальные интерпретации гегелевского наследия.

Большой интерес среди перечисленных мыслителей представляет Александр Кожев, чьи идеи легли в основу второй волны гегельянства во Франции (после первой – Александра Кузена) и строились на особой эклектике идей Г. Гегеля, К. Маркса, С. Кьеркегора, Ф. Ницше и М. Хайдеггера. В общем, учение Кожева представляет ветвь феноменологии атеистического сознания, построенной на философии Гегеля – Хайдеггера [15, с. 32–41]. С другой стороны, от Гегеля он унаследовал критичное отношение к романтической субъективности с ее игрой возможностями, а от Маркса берет главенствующую идею труда или деятельности, которая создает человека и ведет его вперед в истории [3, с. 109]. Трудность в понимании философии А. Кожева заключается не только в его стиле, включающем в себя громоздкие конструкции мысли, но и в том, что его собственные идеи всплывают только в зазоре, открывающемся при конвертации языка Гегеля в язык Хайдеггера и обратно [16, с. 137].

Наиболее ранняя работа А. Кожева – «Атеист» – была посвящена анализу основной атеистической интуиции и, как он сам пишет позднее, выявлению фигуры «постреволюционного атеиста» [12, с. 260]. Человеческое существо (фр. *etre humain*) есть «бытие-в-мире» (фр. *etre-dans-le-monde*), которое однородно с природой и человеческим миром. Этой однородности противостоит ничто, которое теист полагает Богом, но существование которого отрицает атеист. Кожев показывает неданность атеисту Божественного, но с другой стороны рассматривает это как негативную данность, данность отсутствия, являющейся фундаментальной для конструирования мира вокруг себя для атеиста. Следовательно, гегелевскую идею абсолютного духа теист будет воспринимать как трансцендентного Бога, абсолютного и вечного, но Гегель понимает под ним человека-в-мире, конечного и смертного, поэтому чтобы правильно понять Гегеля и превратить его теологию в антропологию, необходимо ввести понятие смерти [13, с. 144–148].

Схожим между теистом и атеистом является лишь согласие в том, что Бог и ничто соответственно даны только в тоне «человека-вне-мира». Однако само различие «человека в мире» и «человека-вне-мира» говорит о конце существования и теиста, и атеиста, а также необходимости признания смерти как факта конечности человеческой жизни и вещей мира.

Философ, как основной субъект, представляющий теизм или атеизм у А. Кожева, должен решить для себя, как он понимает проблему самосознания в известном тезисе Декарта, и ответить на вопрос: предполагает ли «Я мыслю» конечность или бесконечность? Философ-атеист считает, что все мыслящее конечно, а бесконечное мыслиться не может. Философ-теист, напротив, предполагает существование бесконечного, а значит, и что человек мыслящий (лат. *ego-cogito*) является частью бесконечной сущности (лат. *id cogitans*). Главная проблема, стоя-

щая между субъектом-теистом и субъектом-атеистом состоит в том, что первый признает свою гетерономность и решает проблему своей субъективности теологично, а второй признает за собой автономность и утверждает свою субъективность онтологично. Кожев оставляет за каждым человеком свободу выбора позиции, но подчеркивает, что только субъект-атеист, не имеющий никакого перехода вне мира и живущий полной жизнью, может называться философом и быть «ничто, которому дан опыт ничто» [11, с. 64].

А. Кожев утверждал, что реальность предметов мира и реальность человека находятся в однородном тоне данности, но раскрываются в двух перспективах – объективной и субъективной. Смерть является пределом или границей существования индивидуального бытия, одной из форм качественного преобразования бытия. Факт смерти конституирует человека как субъекта, но если теист опирается на идею бесконечности и бессмертия своей души, то атеист не видит резона беречь свою жизнь для дальнейшего трансцендентального перехода, в этом смысле является насквозь свободным (нем. *Durch-und-durch-frei*) [11, с. 132].

Самым крупным и сложным для прочтения произведением А. Кожера является «Введение в чтение Гегеля», сформированное на основе нескольких курсов лекций 1933–1939 годов. Оно посвящено разбору некоторых глав гегелевской «Феноменологии духа», но с той поправкой, что эту работу Гегеля французский философ рассматривает как антропологию и в конечном итоге посвящает ее человеку как субъекту (отчасти в экзистенциальном смысле).

Работа начинается со слов «Человек – это самосознание», появляющееся в преодолении своего животного самоощущения с помощью Желания [12, с. 13]. Удовлетворяя свое желание из области Природы (т. е. Не-Я), человек отрицает налично данное, но достигает лишь самоощущения и по-прежнему остается животным. Для того чтобы подняться выше и достигнуть человеческого самосознания, ему необходимо отрицать не природный предмет, а что-то, что превосходило бы наличное данное. Однако поскольку кроме нечто или налично-данного в тоне человеческого бытия нет, то выше может быть только пустое Желание, ничто, зияющая пустота. Таким образом, чтобы стать самосознанием, необходимо провести некую рекурсивную негативность или двойную негацию – произвести отрицание не желаемого предмета, а отрицание самого Желания (фр. *désir*).

Субъект является свободным по отношению к налично-данному и историческим по отношению к самому себе, т. е. самосознанием, направленным на становление. Следовательно, чтобы человек стал субъектом, он по необходимости должен перешагнуть через себя (фр. *l'acte de transcender*) и поставить свое человеческое Желание выше природного.

Однако здесь возникает сложность, связанная с возможностью отрицать Желание Другого. Человек как субъект может появиться только в обществе множества животных. Будучи знакомым с «Картезианскими размышлениями» Гуссерля и тем, как проблема Другого ставилась Шелером и Хайдеггером, А. Кожев утверждал не только глубинную историчность, но и глубинную социальность человека. «Я» всегда соотносится с другим «Я» в первоначальном акте борьбы за признание между самосознаниями.

Поскольку человеческая реальность является общественной реальностью, то общество человекно как совокупность Желаний, которые распространяются друг на друга. Человеческое желание нацеливается не на налично-данный объект, а на другое Желание. Такое Желание свойственно только человеку и, в отличие от животного желания, нацелено на удовлетворение посредством отрицающего действия. Только отрицая бытие Другого или отрицая Желание Другого, Я становится человеческим, таким же образом, как и животное желание является животным в силу того, что оно, поглощая предметы, отрицает налично-данное бытие.

Более того, если животное стремится удовлетворять желания, чтобы сохранить свою жизнь, то человек становится субъектом только когда рискует своей жизнью ради какой-то не-жизненной цели. Человек рискует жизнью ради того, чтобы Желанием Другого стал он сам, т. е. чтобы ценность, которую представляет Я, стала ценностью, желаемой другим. Так появляется проблема признания, в которой Кожев усматривает параллелизм с проблемой смерти – человек готов к смертельной борьбе ради того, чтобы стать Желанием Другого, т. е. быть признанной ценностью.

Конфликт, появляющийся между многими субъектами – носителями Желаний – важная тема, фигурирующая как у Гегеля, так и у Кожера. Конфликт между субъектами истории не может быть разрешен мягко, т. е. путем дискуссий с формально равными тезисами и дальнейшим признанием, но его можно преодолеть через негативность со стороны каждого его участника. Негативность, понимаемая как действие, наряду со смертью – порождает человека

как субъекта, а значит, и сама идея ничто является позитивностью, поскольку, в отличие от любого животного желания биологического удовлетворения, порождает исключительно человеческую борьбу за признание.

Борьба между людьми за признание приводит к появлению двух важных фигур, взятых из гегелевской философии («Феноменология духа», IV в.) и представляющих в своей диалектике дальнейшее развитие человеческой субъективности и социальной прогрессии – Господин и Раб. Обе фигуры представляют собой разные исторические формы субъектов, каждая из которых готова к действию через отрицание и трансформацию наличного бытия, но экзистенциально и политически по-разному реализующие свое Желание.

Субъективность Господства строится на готовности постоянно возобновлять борьбу за признание не на жизнь, а на смерть. Господство понимается Кожевым не в гегелевском, но и не совсем в ницшеанском толковании, поскольку, в отличие от первого, кожевский Господин не меняется в ходе развития истории, а в отличие от второго, Господин представляет собой «экзистенциальный тупик» для человека субъекта. Субъективность Раба, напротив, конструируется внутри, конструирует всю дальнейшую человеческую историю и базируется на признании Господина победителем. Раб улавливает человеческое Ничто, лежащее в основе его природного Бытия, и вся его экзистенция направлена на трансформацию окружающего мира через подневольный труд, познание и приспособление природы к потребностям человеческого сообщества. В целом, диалектика Господина и раба рассматривается Кожевым не только в более раннем «Введении в чтение Гегеля», но и подробно анализируется, не без дискуссии с К. Шмиттом, в поздней работе «Понятие власти» [14].

В дальнейшей борьбе за признание у Раба существует несколько степеней или разновидностей своего осубъекчивания – позиции обывателя, философа и мудреца. Эти три фигуры отличаются своими эпистемологическими предпосылками и созерцательно-деятельными установками. Обыватель стремится доказать, что имеет право на собственные идеалы и ценности, но всякое его доказательство становится насилием, т. е. проявлением своей свободы через негативные действия. Философ осознает свое противостояние внешнему Миру, достигает Самосознания и понимает, что борьба ведется лишь за чистый престиж, за право закрыть «зияющее ничто», и поэтому его основным действием становится обыкновенный снобизм. Мудрец достигает полноты самосознания, осознает, что борьба за признание есть желание желания Другого, но способен, отказавшись от этого, перейти выше – к замкнутому на самом себе самотождественном субъекте, который пришел к истине не благодаря становлению желанием Другого, а благодаря становлению желанием всех других [12, с. 361]. Мудрец осознает всеобщее и тотальное и тем самым приходит к истине абсолютного духа, и потому, наряду с этим, становится гражданином всемирного и однородного государства. Именно на становлении человека Мудрецом и утверждении совершенного государства история приходит к своему завершению.

Таким образом, интерпретация Кожева далеко уходит от оригинального Гегеля. Как в «Атеизме», так и во «Введении в чтение Гегеля» мы встречаем разные формы субъективности – теист и атеист, Господин и Раб – но не находим социальных субъектов, таких как народ, гражданское общество или государство. Занимаясь считыванием гегелевского проекта через линзы антропологии и привлекая на свою сторону хайдеггеровский язык, Кожев исключает большую часть социального ради укрепления экзистенциальной стороны проблемы человека как субъекта истории.

В разрезе философии истории центральным интересом А. Кожева является проблема конца истории и место и роль человека-субъекта после его наступления. Начало истории ведется со вступления людей в борьбу за признание, где Раб и Господин, по Гегелю, являются ключевыми фигурами. Однако согласно толкованию А. Кожева, труд является альтернативной возможностью для Раба развиваться до самосознания и свободы, ведь он отказался от борьбы за становление Желанием Другого, в то время как Господин – это жизненный тупик, поскольку он не может достичь признания другого Господина, а может получить только признание Раба: «Чего он желал, ввязываясь в борьбу, – так это признания со стороны другого, но такого же, как он сам, со стороны другого человека. А на деле по окончании Борьбы его признал всего лишь Раб» [12, с. 221]. Современное общество предполагает, что любой человек, как Раб, так и Господин, может более или менее гарантированно получить признание с помощью труда, без борьбы или войн.

Вся история пронизана сплетением разных форм субъективности. Начавшись как борьба за признание между людьми, в ходе которой устанавливается оппозиция Госпо-

дин-Раб, история вплетает Обывателя, Философа и Мудреца в виде различных степеней становления самосознания. Христианство завершает оппозицию Господин-Раб и начинает эпоху «несчастливого сознания», при этом Господин, как одна из моделей субъекта в начале истории, не имеет развития и не достигает самосознания. Удовлетворяясь лишь неподлинным признанием Раба, он представляет собой «экзистенциальный тупик» и не имеет никакого влияния на историю, кроме выполнения одной миссии – порождение Раба. Таким образом, развитие истории определяется трудом Раба, становление которого проходит несколько стадий.

В более позднем «Очерке о феноменологии права» он продолжит развивать эти идеи, но уже другим языком. История выступает как перманентная Революция, прогрессирующая отрицанием социально данного, а человек действия, способный, подобно «белокурой бестии», совершить революцию, не стремится удерживать власть, а в ходе борьбы с другими расчищает место для новой действительности.

Конец истории наступает с полной реализацией деятельного начала человека, где он так или иначе становится Мудрецом, а также с утверждением единого и универсального гомогенного государства. Здесь политические взгляды Кожева непосредственно продолжают его собственные философские идеи и некоторые разработки Гегеля из «Феноменологии духа». Фигура Мудреца должна быть не только сочетанием (преодолением, снятием) Господина и Раба, но и Гражданином всемирного и однородного государства. Наблюдается полемика с К. Шмиттом, ведь государство в конце истории трансформирует всю политику, заменяя оппозицию «друг-враг» (взаимное непризнание), позицией «друг-друг» (взаимное и удовлетворительное признание). В рамках своих курсов по введению в гегелевскую философию (до 1939 г.) Александр Кожев утверждал, что вопрос о конце истории в «Феноменологии Духа» не разрешен, так как, с одной стороны, указанная там истина не является реальностью, но с другой стороны, нельзя доказать, что однородное и всемирное государство невозможно. Следовательно, фигура Мудреца как высшей формы развития Человека, т. е. субъекта, также еще не существует, но сказать однозначно, что человек никогда ее не достигнет, не представляет возможным.

Рассуждая о конце истории, некоторое время (до 1958 г.) Кожев соглашался с Гегелем в том, что вопрос конца истории решился еще в 1806 году и воплотился в деятельности Наполеона, а две мировые войны и последующие реформы общества, особенно в индустриально развитых странах Запада, только укрепили стандарт однородности общества потребления. После поездки в СССР и Китай (после 1959 г.) он меняет свою точку зрения, указывая, что животный образ жизни, присущий целому государству, где человек лишен возможности самоотрицания, а в обществе господствует отказ от борьбы за признание, до сих пор возможен и поддерживается во многих государствах. Визит в Японию также убедил его, что даже развитые, а не только социалистические общества, могут идти по пути развития общества «окончательного уничтожения Человека» и поддержания удовлетворения естественных потребностей животного [12, с. 540].

Таким образом, мы обнаруживаем невероятное сплетение целого ряда идей как в самых ранних («Атеизм»), так и в самых поздних («Очерк феноменологии права», «Понятие власти») работах А. Кожева, не говоря уже об их вплетении в гегелевскую идею в прочитанных курсах 1933–1939 годов. К этим идеям относятся: противостояние Теиста и Атеиста, Человек как отрицание и становление, противостояние Господина и Раба, история и революция (конец истории). Несмотря на такое хронологическое построение, замысел соотношения Теиста и Атеиста становится понятным лишь в контексте последних работ. Приход к последней фигуре Мудреца возможен только после того, как на стадии Философа человек выбирает атеизм как основную созерцательную установку. Только Атеист способен преодолеть христианство («несчастное сознание») и стать Мудрецом, постреволюционным атеистом, обладающим полной свободой во взаимном признании с Другим. Как пишет А. М. Руткевич, в рукописи «Атеизм» и лекциях 1938–1939 годов христианство уже признавалось «снятым» гегелевской философией, а точнее Мудростью [19, с. 287].

В качестве резюме отметим основные моменты концепции субъекта, выводимой из рассуждений А. Кожева. Во-первых, его концепция субъекта не является в чистом виде продолжением гегелевских идей. Идея человека как субъекта формируется у него на стыке идей гегельянства, феноменологии, экзистенциализма и марксизма. Совокупность его идей представляет концепцию исторического субъекта в негативности посредством действия.

Во-вторых, к основным чертам его концепции субъекта относится историчность как становление во времени, интерсубъективность и отказ от трансцендентного (от власти, от признания и от Бога как форм трансцендентного).

В-третьих, кожевская интерпретация концепции субъекта является исторической, так как находится в фарватере гегелевского и марксистского подходов, где первый рассматривает историю как развитие Абсолютного Субъекта через различные формы (нем. Gestalt) своего становления, а второй – как развитие деятельностного субъекта в различных условиях (формациях). Однако А. Кожев избегает обеих интерпретаций и вводит свои идеи. Господин и Раб становятся первыми историческими формами субъективности, развивающимися в результате преодоления животного в себе и борьбы за признание; Обыватель, Философ и Мудрец являются вторыми историческими формами субъективности, появляющимися как результат деятельности Раба и его становление к своему самосознанию; Атеист и Теист представляют собой третьи, промежуточные исторические формы субъективности, являющиеся потенциальным переходом между Философом и Мудрецом.

В-четвертых, кожевская концепция субъекта достаточно разработана и актуальна, вполне может быть развита внутри различных направлений (франкфуртской, нео- и пост-марксистских подходах и др.) как одна из моделей критики человека в ситуации современного капитализма и постиндустриального общества. Отчасти идеи французского мыслителя уже повлияли на работы Ж. Делеза или Ф. Фукуямы, но особое внимание его концепция субъекта может получить в разрезе проблемы человеческого существования в современном обществе в контексте отрицания Желаний, становления индивидуальностью и отказа от конформизма.

#### Список литературы

1. Богатырев Д. К. Гегель // Вестник РХГА. 2017. № 3. С. 376–388.
2. Бубер М. Проблема человека / пер. с нем. Ю. С. Терентьева // М. Бубер Два образа веры. М. : Республика, 1995. С. 157–232.
3. Ван Ж. Несчастное сознание в философии Гегеля. СПб. : Владимир Даль, 2006. 332 с.
4. Вейль Э. Гегель и государство. Пять докладов. СПб. : Русский Мир ; Владимир Даль, 2009. 283 с.
5. Гайм Р. Гегель и его время. СПб. : Наука, 2006. 392 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М. : Академический проект, 2018. 494 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук. Т. 3. М., 1977. 471 с.
8. Гуревич П. С. Тема человека в философском наследии Гегеля // Философский журнал. 2018. Т. 11. № 2. С. 72–90.
9. Жижек С. Щекотливый субъект: отсутствующий центр политической онтологии. М. : Дело, 2014. 528 с.
10. Ильин И. А. Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. СПб., 1994. 542 с.
11. Кожев А. Атеизм и другие работы. М. : Праксис, 2006. 512 с.
12. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. СПб. : Наука, 2013. 780 с.
13. Кожев А. Идея смерти в философии Гегеля. М. : Изд-во Логос ; изд-во «Прогресс-Традиция», 1998. 208 с.
14. Кожев А. Понятие Власти. М. : Праксис, 2006. 192 с.
15. Курилович И. С. Рациональные основания концептуального перевода: случай феноменологии Гегеля – Хайдеггера в работах Александра Кожева. Статья первая // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2018. № 3. С. 32–41.
16. Курилович И. С. Французское неогегельянство: Ж. Валь, А. Койре, А. Кожев и Ж. Ипполит в поисках феноменологии Гегеля – Гуссерля – Хайдеггера. М. : РГГУ, 2019. 224 с.
17. Маркузе Г. Разум и революция. СПб. : Владимир Даль, 2000. 541 с.
18. Патырбаева К. В. Субъект исторического процесса в философии Гегеля // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. № 3. С. 61–73.
19. Перекрестки культур: Александр Койре, Александр Кожев, Исайя Берлин / отв. ред. О. Л. Грановская, Д. Н. Дроздова, А. М. Руткевич. М. : Политическая энциклопедия, 2021. 558 с.
20. Тимофеев А. И. Идея жизни в философии Гегеля // Ученые записки университета Лесгафта. 2006. № 19. С. 70–76.

## The concept of the subject in neo-Hegelianism. The case of A. Kozheva

S. S. Rusakov

PhD in Political Sciences, associate professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines,  
State Institute of Economics, Finance, Law and Technology.  
Russia, Gatchina. E-mail: rusakovsergey456@gmail.com

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the concept of the subject in French neo-Hegelianism on the example of the works of A. Kozhev. French neo-Hegelianism became one of the directions of development of Hegelian thought in the XX century, along with English, German and Italian neo-Hegelianism is a single academic trend, the authors of which are connected by a common socio-cultural context aimed at interest in the problem of the subject. The relevance of the subject problem in the works of this philosopher is connected not only with the need to develop ethical and anthropological sections of philosophical knowledge, but also with the need for a systematic and clear presentation of complex aspects of neo-Hegelian philosophy. The purpose of the article is to trace the evolution of A. Kozhev's views and identify the features of his concept of the subject. Considering the complexity of the perception of his ideas arising directly from the works of G. The structure of the article implies two sections: a summary of some of the positions of the German philosopher on the concept of the subject, and then the development of his ideas in the works of the French interpreter. The author tries to achieve this goal using the methods of historical-philosophical, philosophical-historical and linguo-philosophical analysis. As a result of the study, it is shown that: 1) the model of the subject can bear the name of the historical subject in negativity through action; 2) the main features of his concept of the subject include historicity as becoming in time, intersubjectivity and rejection of the transcendent; 3) developing the ideas of G. Hegel, A. Kozhev introduces the concepts of Theist and Atheist as overcoming the idea of the Absolute subject, which become new forms of the historical subject; 4) the model of subjectivity proposed by A. Kozhev is suitable for criticism of modern capitalism as a desubjectifying factor.

**Keywords:** G. Hegel, A. Kozhev, Hegelianism, neo-Hegelianism, subject, intersubjectivity.

### References

1. Bogatyrev D. K. *Gegel' [Hegel] // Vestnik RHGA – Herald of the Russian Academy of Sciences.* 2017. No. 3. Pp. 376–388.
2. Buber M. *Problema cheloveka [The problem of man] / transl. from German by Yu. S. Terentyev // M. Buber Dva obraza very [Two images of faith].* M. Republic. 1995. Pp. 157–232.
3. Van Zh. *Neschastnoe soznanie v filosofii Gegelya [Unhappy consciousness in Hegel's philosophy].* SPb. Vladimir Dahl. 2006. 332 p.
4. Weil E. *Gegel' i gosudarstvo. Pyat' dokladov [Hegel and the state. Five reports].* SPb. Russian World, Vladimir Dal. 2009. 283 p.
5. Gaim R. *Gegel' i ego vremya [Hegel and his time].* SPb. Nauka (Science). 2006. 392 p.
6. Hegel G. V. F. *Fenomenologiya duha [Phenomenology of the spirit].* M. Academic project. 2018. 494 p.
7. Hegel G. V. F. *Filosofiya duha [Philosophy of the spirit] // Enciklopediya filosofskih nauk – Encyclopedia of Philosophical Sciences.* Vol. 3. M. 1977. 471 p.
8. Gurevich P. S. *Tema cheloveka v filosofskom nasledii Gegelya [The theme of man in Hegel's philosophical heritage] // Gurevich P. S. Tema cheloveka v filosofskom nasledii Gegelya – Philosophical Journal.* 2018. Vol. 11. No. 2. Pp. 72–90.
9. Zizek S. *Shchekotlivyj sub"ekt: otsutstvuyushchij centr politicheskoy ontologii [A sensitive subject: the missing center of political ontology].* M. Delo (Business). 2014. 528 p.
10. Ilyin I. A. *Filosofiya Gegelya kak uchenie o konkretnosti Boga i cheloveka [Hegel's philosophy as the doctrine of concreteness of God and man].* SPb. 1994. 542 p.
11. Kozhev A. *Ateizm i drugie raboty [Atheism and other works].* M. Praxis. 2006. 512 p.
12. Kozhev A. *Vvedenie v chtenie Gegelya [Introduction to Hegel's Reading].* SPb. Nauka (Science). 2013. 780 p.
13. Kozhev A. *Ideya smerti v filosofii Gegelya [The idea of death in Hegel's philosophy].* M. Logos Publishing house ; Progress-Tradition publishing house. 1998. 208 p.
14. Kozhev A. *Ponyatie Vlasti [The concept of Power].* M. Praxis. 2006. 192 p.
15. Kurilovich I. S. *Racional'nye osnovaniya konceptual'nogo perevoda: sluchaj fenomenologii Gegelya – Hajdeggera v rabotah Aleksandra Kozheva. Stat'ya pervaya [Rational foundations of conceptual translation: the case of Hegel–Heidegger phenomenology in the works of Alexander Kozhev. Article one] // Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Iskuststvovedenie – Herald of the Russian State University. Series: Philosophy. Sociology. Art history.* 2018. No. 3. Pp. 32–41.
16. Kurilovich I. S. *Francuzskoe neogegel'yanstvo: Zh. Val', A. Kojre, A. Kozhev i Zh. Ippolit v poiskah fenomenologii Gegelya – Gusserlya – Hajdeggera [French Neo-Hegelianism: J. Val, A. Coire, A. Kozhev and J. Hippolytus in search of the phenomenology of Hegel – Husserl – Heidegger].* M. RSUH. 2019. 224 p.

17. Marcuse G. *Razum i revoljuciya* [Reason and revolution]. SPb. Vladimir Dal. 2000. 541 p.
18. Patyrbaeva K. V. *Sub'ekt istoricheskogo processa v filosofii Gegelya* [The subject of the historical process in Hegel's philosophy] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2012. No. 3. Pp. 61–73.
19. *Perekrestki kul'tur: Aleksandr Kojre, Aleksandr Kozhev, Isajya Berlin* – Crossroads of cultures: Alexander Koire, Alexander Kozhev, Isaiah Berlin / ed. O. L. Granovskaya, D. N. Drozdova, A. M. Rutkevich. M. Political Encyclopedia. 2021. 558 p.
20. Timofeev A. I. *Ideya zhizni v filosofii Gegelya* [The idea of life in Hegel's philosophy] // *Uchenye zapiski universiteta Lesgafu* – Scientific notes of Lesgafu University. 2006. No. 19. Pp. 70–76.

УДК 340.1

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.036

## Современное своеобразие правового сознания: цифровой контекст осмысления

**А. А. Аритичева**

аспирант кафедры философии и социологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
Елабужский институт. Россия, г. Елабуга. E-mail: ariticheva\_anna@mail.ru

**Аннотация.** В статье предпринимается осмысление своеобразия, присущего правовому сознанию современных граждан. Доводы автора статьи обусловлены задачей, стоящей перед профессиональной философией в России, обозначенной академиком РАН А. В. Смирновым в 2021 г.: необходимость сближения философии и общества для решения насущных проблем общественного развития (после 1991 г. философия и общество в России были разобщены).

В качестве своеобразной черты современного правового сознания дискутируется неустойчивый характер правового сознания, для чего, по мнению автора статьи, может применяться характеристика «флюидность» (переменчивость). Обосновывается, что переменчивость правового сознания вызывается неустойчивостью в современном мире различных идентификаций человека, включая идентичность правовую. Для осмысления сути правового сознания, а также неустойчивости как его современного своеобразия, в статье в духе герменевтического подхода В. Дильтея подлежат осмыслению теоретические построения современных российских философов и правоведов. По мнению автора статьи, на современном, постинформационном этапе общественного развития, неустойчивость правового сознания граждан вызывается чередованием позитивного и негативного отношения к праву. Подобная переменчивость правового сознания, являющаяся следствием неустойчивой правовой идентичности, оказывает существенное негативное влияние на устойчивость общества, вызывая его хаотизацию, тогда как гармоничное общественное бытие предполагает устойчивость правового сознания граждан.

Обозначается, что в условиях превалирования социально-сетевых типа общения и цифровизации социальной сферы высокий уровень критического мышления следует рассматривать как действенное средство сопротивления манипулятивному воздействию, нарушающему устойчивость правового сознания граждан. Подчеркивается, что социально-философское осмысление процесса цифровизации – главенствующей тенденции современного социального развития, направлено на поиск сохранения/обеспечения устойчивости общественного бытия.

**Ключевые слова:** общество, правовое сознание, неустойчивая правовая идентичность, переменчивость правового сознания, цифровизация социальной сферы, критическое мышление, устойчивость общества.

**Актуальность и существо проблемной теоретизации.** В начале февраля 2021 г. директор Института философии РАН, Президент Российского философского общества, академик РАН А. В. Смирнов обозначил современные задачи для профессиональной философии в России: «Сегодня ситуация такова, что философ не может уже оставаться только в рамках своей профессиональной деятельности, он обязан дать ответ на запрос общества» [19, с. 194–195].

Философия в России была отделена от общества по причине снятия идеологических ограничений, вызванного распадом СССР в 1991 г., – тогда российские философы сосредоточили свои усилия на преодолении отставания от западной философии, а не на осмыслении проблем общественного и государственного развития – «философия занимается сама собой» [19, с. 195]. При этом, как отмечал А. В. Смирнов в феврале 2021 г., сегодня само «существование страны под угрозой». Нет необходимости доказывать, что с февраля 2021 г., угроза, обозначенная А. В. Смирновым, многократно увеличилась. Следует отметить, что в данной статье политическая сфера подвергнута деконтекстуализации, аргументы к этому: 1. в статье четко обозначен контекст и объектно-предметная специфика: постинформационный – цифровой тип общества в аспекте его влияния на специфику формирования правового сознания; 2. «позднемодерное [современное] общество характеризуется упадком политической субъектности» большинства [13, с. 135].

В связи с задачей, обозначенной академиком А. В. Смирновым, особую актуальность приобретает обнаружение дополнительных ресурсов устойчивости общества, его гармоничного, а не хаотичного существования. Именно поэтому осмысление правовой идентичности и



правового сознания – ключевых элементов правовой подсистемы общества, следует рассматривать как актуальный ответ российской социальной философии на современный запрос российского общества.

Специфика социальной философии заключается в конструировании перспективных, гуманитарно-оправданных теоретических построений, направленных на улучшение социальной сферы бытия. В условиях глобализации, обусловившей процессы эмиграции и иммиграции, появился особый социальный феномен – флюидность [2, с. 6], т. е. текучесть, переменчивость, неустойчивый характер различных идентификаций человека (главные идентификации человека – национально-религиозная, гендерная и правовая).

Сегодня флюидная идентичность как социальное явление находит все большее распространение в современном западноевропейском обществе, при этом «флюидная идентичность» как концепт оказывает влияние на все виды дискурса – социально-философский дискурс, равно как и дискурс правовой, не стали исключением. Правовая идентичность – это состояние осознанной включенности в социальную группу, обладающую юридически значимыми качествами. С нашей точки зрения, флюидная правовая идентичность – одна из главных черт своеобразия правового сознания современных граждан. При этом глобализация, вызвавшая к жизни особое социальное явление, – флюидность различных идентификаций человека, является главной причиной неустойчивости правового сознания современных граждан.

Устойчивость общества связана с отношением человека к праву: при устойчивом, т. е. гармонизированном характере общественного развития это отношение носит либо позитивный (правовой реализм, правовой конформизм), либо негативный характер (правовой скептицизм, правовой цинизм и правовой нигилизм) [4, с. 70]. В современном мире в целом и в современной России в частности отношение граждан к праву характеризуется своеобразной неустойчивостью: ему свойственно меняться от позитивного отношения к отношению негативному и обратно – от негативного отношения к отношению позитивному. Подобное отношение к праву вызывает расшатывание общественных устоев.

Правовое сознание, лапидарно определяемое как отношение человека к праву, сегодня обуславливается цифровизацией социальной сферы – в социально-гуманитарное пространство уже введено понятие «цифровые права человека» [6]. В условиях цифровизации всех сфер общественного бытия правовая система постепенно превращается из системы нормативной в автоматизированную нормативно-когнитивную систему. Цифровизация социальной системы, следствием которой является увеличение числа источников информации, порождает информационный профицит. Таким образом, информационное перенасыщение – избыток информации – является второй причиной особого социального феномена – правовой неустойчивости или правовой переменчивости (флюидности) современных граждан.

Резюмируем обозначенную проблемную теоретизацию: информация и знания, являясь решающими переменными постинформационного общества, формирующими социально-технологическую специфику дня сегодняшнего, «способны» не только формировать новую интеллектуально-гуманитарную систему общественных отношений, но и деформировать систему прежнюю – устоявшуюся во времени. Неустойчивая правовая идентичность оказывает деструктивное влияние на формирование правового сознания современных граждан и, соответственно, на их правовое поведение. Следовательно, маркером стабильности общества как социальной системы, равно как и эффективности общественного развития, является устойчивость правового сознания граждан. Нивелировать скорость распространения неустойчивой правовой идентичности у современных граждан призвано, в частности, повышение уровня их критического мышления.

**Правовое сознание: герменевтический подход в духе Вильгельма Дильтея.** Концептуализация понятия «правовое сознание» в современном социально-гуманитарном дискурсе носит характер множественно интерпретативный. Множественность интерпретаций, предполагающая также и конфликт интерпретаций, не является недостатком, напротив, – это достоинство понимания как сути интерпретации (таково суждение П. Рикёра о методологии понимания общества, разработанной В. Дильтеем). Специфика научных взглядов и гуманитарной методологии В. Дильтея – основоположника философской социологии, которую он применил к познанию общности людей, основана на особом триединстве: «переживание – выражение – понимание». Сущность понимания как специфического метода гуманитарных наук или «наук о духе» (объектом изучения этих наук является жизнь) В. Дильтей раскрывает в работе «Введение в науки о духе» [8]. В своем последнем сочинении «Построение исторического мира в науках о

духе» В. Дильтей приводит и обосновывает следующее положение: понимание и интерпретация являются основополагающими процессами для познания жизни [9, с. 131].

Методология понимания, применяемая В. Дильтеем, стала одним из оснований герменевтики – философской теории понимания, основанного на интерпретировании. Для обозначения сути правового сознания применим герменевтический подход к доводам российских философов К. Х. Момджяна и А. Я. Флиера, а также современного правоведа Р. А. Осипова.

Правовое сознание человека, являющееся разновидностью сознания общественного, а также результатом процесса правовой социализации [4, с. 59], представляет систему взглядов, представлений, а также оценок человека о действующем праве, равно как и о том, каким должно быть право. Согласно К. Х. Момджяну, «опредмеченная информация», включенная «в любую ткань социального взаимодействия», оказывает программирующее и координирующее влияние на формирование «индивидуального сознания» [15, с. 40]. Интерпретация довода К. Х. Момджяна, осуществленная при помощи понятия «правовая информированность», дискутируемого Р. А. Осиповым [17], может иметь следующий вид: соотношение правовой информированности и правового сознания носит субординационный характер – правовое сознание «подчинено» правовой информированности.

Обозначение сути правового сознания предполагает его индивидуальный характер: подобно тому, как стратифицировано общество, стратифицировано и правовое сознание (здесь необходимо сделать одну существенную оговорку: процесс социальной стратификации не завершен – в силу переменчивости социокультурной среды он носит характер длительности).

Исчерпывающую аналитическую характеристику стратификационного среза современного общества приводит А. Я. Флиер. Каждое сословие (страта общества), согласно А. Я. Флиеру, обладает «единством социальных функций». Главные страты (сословия), выделяемые А. Ф. Флиером, таковы: сословие сельских материальных производителей, сословие городских материальных производителей, сословие городских интеллектуальных производителей, сословие производителей социального порядка (политическая элита, государственное и муниципальное руководство, судебная система, армия, полиция, система спецслужб), а также криминальное сословие (нарушители социального порядка) [22]. При этом, как отмечает А. Я. Флиер, «наибольший разброс характеристик» присущ сословию криминальному. Применение к доводам А. Я. Флиера герменевтического подхода в духе В. Дильтея позволяет предположить: переменчивость (флюидность) правового сознания также подвержена социальной стратификации. Так, рецидивист и человек, впервые преступивший закон, имеют различные степени неустойчивости правового сознания, а представители сословия городских интеллектуальных производителей, равно как представители сословия производителей социального порядка, как правило, отличаются большей устойчивостью правового сознания.

Резюмируя интерпретирующие доводы, направленные на осмысление современной специфики правового сознания, отметим следующее. Общая характеристика правовой культуры современного российского общества может, в частности, формироваться посредством герменевтического подхода В. Дильтея, связанного с необходимостью понимания и переживания жизни – «в науках о духе», пишет В. Дильтей, «переживание и понимание» являются основой истины [9, с. 187].

**Цифровой социум и правовое сознание: аспекты влияния.** Все элементы общества как сложноструктурированного целого (или системы) находятся в постоянном взаимодействии, это четыре основные сферы общественного бытия – экономическая, социальная, политическая и духовная. Важная же особенность социальных систем – это передача информации в этих системах.

Предтечей общества информационного типа было общество постиндустриальное, его теоретическую разработку осуществляли Д. Белл, З. Бжезинский, М. Кастельс, Дж. Мартин, Е. Масуда, Р. Мейсон, Т. Стоуньер, А. Тоффлер, Ф. Уэбстер, Х. Эванс и др. Так, Мануэль Кастельс именуется постиндустриальный тип общества «сетевым обществом» [цит. по 16, с. 140]. Современные исследователи Н. М. Гарумов и Р. М. Касумов, ссылаясь на доводы Р. Мейсона, выделяют ключевые понятия этики информационного общества: «неприкосновенность частной жизни и подлинность (достоверность) информации, собственность [в чем ведении находится информация] и доступность» [6, с. 45–46].

В настоящее время информационная стадия эволюции общественного развития сменяется стадией постинформационной – цифровой. Следовательно, правовое сознание граждан формируется (а также и деформируется) в условиях трансформации информационно-цифро-

вой цивилизационной парадигмы. Исследователь Т. Я. Хабриева подчеркивает: сегодня происходит становление новой парадигмы эволюции права, в основе которой лежит конвергенция права с технологическими инновациями и практиками [23, с. 5]. Право как нормативная система сегодня «превращается» в автоматизированную систему, при этом правовое сознание как отношение человека к праву приобретает характер маятниковой неустойчивости. Так, правовой конформизм, комфортный для человека в силу уже обозначенного правильного поведенческого стереотипа (от человека при этом не требуется особых мыслительных усилий), может смениться правовым скептицизмом, а затем при помощи цифровых технологий, имеющих у государства, человек искусственно возвращается к правовому конформизму и т. д. Характерным примером формирования у граждан подобной неустойчивости правового сознания стала пандемия COVID-19.

В первую очередь, в цифровую эпоху претерпевают изменения представления о личностных правах, оборотной стороной которых всегда являлась ответственность. В «сетевом обществе» человек является как субъектом, так и объектом манипулятивного воздействия цифровых технологий (социальных сетей). Российский исследователь А. М. Орехов именуется манипуляцией «феноменом сетевой власти в постиндустриальную эпоху» [16]. Известный российский исследователь социальных коммуникаций Т. З. Адамьянц отмечает, что в современном российском социуме уже получил распространение особый вид социально-коммуникативных взаимодействий – «виртуальный социокультурный мир», под которым понимаются «условные группы, объединенные едиными смысловыми и ценностными полями» [1, с. 58]. В подобных «условных группах» у людей формируется особая – флюидная правовая идентичность, деструктивно влияющая на социальную реальность.

В обозначенной связи углубленное, рефлексивное понимание поведенческих тактик и стратегий современного человека необходимо включает философское осмысление правового сознания, направленное на понимание человеком смыслов сущего и должного, включая пределы своей свободы. Ввиду внедрения цифровых технологий в социальную жизнь происходит кардинальный пересмотр отношения человека к свободе вообще, равно как и к своей свободе и свободе другого, соответственно, меняется типология правового сознания. В данной связи исследователь Т. М. Хусяинов отмечает, что цифровые технологии могут дать возможность не только контролировать соблюдение всех существующих правил, но и принимать решение о наказании человека и даже реализовывать это наказание [24, с. 60]. Например, посредством оцифровки сознания, т. е. «переноса сознания в небольшую капсулу», может осуществляться цифровая форма наказания – человек, нарушивший закон, может быть просто отключен от общества, таким способом государство может избавиться от «проблемы переполненных тюрем», отмечает Т. М. Хусяинов [24, с. 62]. Авторы монографии «Социология цифрового общества» Л. А. Василенко и Н. Н. Мещерякова посредством интерпретации понятия «человек информационный», введенного в социально-философский обиход российским философом В. С. Егоровым, дискутируют понятие Homo digitalis (человек цифровой) [20, с. 5–6]. Вердикт Л. А. Василенко и Н. Н. Мещеряковой: «в ближайшие десятилетия спокойного состояния нашей жизни не предвидится, стабильных правил жизнедеятельности не будет, а социальные изменения будут нарастать с еще большей интенсивностью» [20, с. 5].

Идейными основаниями права, его фундаментальными принципами являются гуманизм, свобода воли, равенство и справедливость. Сегодня необходимо прикладывать усилия для того, чтобы в системе ценностей новой нормальности, каковой является цифровизация общества, указанные принципы сохранили свою фундаментальность. Следует особо подчеркнуть, что изменение правового сознания в сторону «опоры на право», т. е. в сторону устойчивости, будет иметь глобальный смысл только тогда, когда подобные изменения затронут правовое сознание подавляющего большинства граждан, независимо от того, к какой страте общества они принадлежат.

Возвращаясь к аспекту правовой информированности и к герменевтическому подходу В. Дильтея, вновь акцентируем внимание на важном свойстве мыслительной деятельности человека – на понимании. Понимание как интеллектуальное действие приобретает особую важность в связи с профицитом информации – атрибутом современной стадии общественного развития. Именно понимание, а не просто знание необходимо для формирования адекватного, релевантного времени правового сознания. Заметим, что Аристотель – корифей социальной философии – наделил nous (понимание) свойствами интеллектуальной добродетели. Обозначим следующее допущение: качества правового сознания граждан – устойчивость ли-

бо неустойчивость – находятся в прямой зависимости от способности граждан к осуществлению критической мыслительной деятельности.

**Правовое сознание и критическое мышление.** Важную особенность правовых взаимоотношений, сложившихся между российским государством и человеком в Новейшее время, отмечает в своем исследовании 2018 г. социолог Н. Е. Тихонова: «впервые в Новейшей истории страны норма о приоритетности интересов государства по отношению к правам человека утратила свое доминирование» [21, с. 134]. Таким образом, по сути, констатируется следующее: к завершению второго десятилетия XXI в. исчерпана инерция советской правовой системы. Сегодня изучение правового сознания как социально-правового феномена предполагает опору на личностные проявления человека. Примечательна в данной связи точка зрения социального философа И. А. Гобозова, отмечавшего следующее: «Если брать человечество в целом, то по мере его продвижения по пути социального прогресса возрастает роль субъективного фактора» [7, с. 102].

Поиск ответа на вопрос «что может и должен делать из себя сам человек?» является привилегией прагматической антропологии: Кант подразделил антропологию, выделив в ней два вида – антропологию физиологическую и прагматическую, истоки же философской антропологии многие исследователи связывают с именем В. Дильтея [14, с. 43]. Важную особенность прагматической антропологии обозначает социальный философ А. Г. Сабиров: человек здесь изучается «как свободно действующее существо» [18]. Одним из важных следствий антрополого-прагматического подхода к человеческой сути является особая способность, присущая человеку, – способность критического мышления. Другой российский социальный философ – В. А. Кутырёв, являющийся критиком технологизации жизни, с большим опасением всматривающийся в будущее цифрового социума, дискутирует личностную свободу, помещая ее в информационный/цифровой контекст [10; 11]. Согласно В. А. Кутырёву, общество в лице представителей юридической сферы должно бороться «за человека в качестве самостоятельно определяющего свои действия существа», отсюда императив, выдвигаемый А. В. Кутырёвым: «Нужна экология свободной воли» [10, с. 291]. Резюмирующий довод В. А. Кутырёва: «Определяющее свойство духовности человека – это свободная воля в принятии решений» [11, с. 280].

Итак, сегодня особую роль приобретает специфика мыслительных процессов человека, направляющих его индивидуальное поведение. Согласно доводам современного религиозного философа Д. К. Бурлаки, подходить к вопросам по-философски означает отталкиваться от мышления: «если мы хотим оставаться мыслящими существами в области философии, мы должны еще и рефлексировать по поводу того, как мы мыслим бытие <...>» [5]. Мышление можно рассматривать как самодостаточный поступок, за который человек несет полную ответственность. Критическое же мышление человека – это своеобразный труд. В его основе внутренняя и внешняя мыслительная активность человека, основанная на разумном сомнении, и связанная с естественным для человека желанием понять суть происходящего, определив истинность или ложность предлагаемой информации. Немецкий философ Макс Хоркмайер считал критическое мышление «единственным неотчуждаемым видом труда» [14]. «Критический дух» – основное понятие в критической теории М. Хоркмайера, немецкий мыслитель характеризует следующим образом: «дух острожный, тысячекратно все проверяющий, и лишь затем [“после тысячи пристальных наблюдений”] объявляющий проверенное “фактом”» [14, с. 172–173].

В силу разных причин подавляющему большинству российских граждан несвойственно критически, в духе М. Хоркмайера, оценивать получаемые данные. Характерно в данной связи замечание современного российского исследователя С. П. Артеева: «Критическое мышление по-прежнему не стало ключевой компетенцией человека вне зависимости от его рода занятий» [3, с. 59]. Между тем для современного человека неоспорима важность наличия критического мышления. Устойчивое (не переменчивое) правовое сознание человека как субъекта права являет собой комплекс из правовых знаний и правовой убежденности, мотивирующих и направляющих правомерное поведение цивилизованного человека. Следовательно, человек должен подвергаться критическому анализу (в духе М. Хоркмайера) сведения, оказывающиеся в его распоряжении: без «тысячекратной проверки» невозможно сформировать убеждение, или, говоря иначе, невозможно уверовать в то, что знаешь. Важно также не забывать о моральных свойствах, сопровождающих человеческие взаимодействия, в связи с чем вновь обратимся к доводам Д. К. Бурлаки: «линия собственно межчеловеческих отношений, образуя-

шая в ходе естественного генезиса цивилизации последовательность формообразований духа, исчерпывает себя в сфере морали» [5, с. 12].

Сформированное высокоуровневое критическое мышление позволяет современному человеку: 1. соблюдать разумный баланс между свободой и ответственностью; 2. определять коммуникативную цель, закладываемую в том или ином информационном послы, который может быть сопряжен с незаконной реализацией прав и свобод гражданина; 3. формировать качественную правовую информированность и, как следствие, устойчивость правового сознания.

**Заключение.** Подведем итоги осмысления своеобразия, присущего правовому сознанию современных граждан.

1. Цифровизация всех сфер жизни общества – это социальная данность, формирующая социальный запрос на следующее осмысление: современные постинформационные реалии «подчиняют» себе правовое сознание граждан, оказывая на него формирующее и (или) деформирующее влияние.

2. К числу современных социальных запросов, требующих скрупулезного социально-философского осмысления, следует отнести особую правовую данность – эволюцию правового сознания граждан до стадии флюидности, т. е. утраты правовым сознанием устойчивости.

3. Устойчивое – не переменчивое – правовое сознание граждан в условиях цифровизации всех сфер социокультурного бытия, превалирования социально-сетевых типа общения, является важнейшим фактором устойчивости общества как гуманитарно-оправданной конструкции. Именно поэтому сегодня ресурсность общественного развития в немалой степени зависит от особого качества мыслительной деятельности граждан – умения мыслить критически.

4. Формирование правового сознания человека – это диалектика сущего и должного (дескрипции и прескрипции), особую важность при этом имеет то, что правовое сознание и правовая идентичность образуют непрерывную связность (континуум). Наличие у человека правового сознания, не подверженного неустойчивости, т. е. чередованию позитивного и негативного отношения человека к праву, свидетельствует о личностной зрелости человека.

В заключение с полным разделением приведем мнение современных исследователей А. В. Малько и Е. М. Терехова: при помощи правовой системы, ключевым элементом которой является правовое сознание, «создаются условия для нормального протекания правовой жизни, нейтрализации и вытеснения из нее негативных юридических явлений» [12, с. 24]. Осмысление, обнаруживающее в свойствах правового сознания дополнительные ресурсы по обеспечению нормального функционирования общества, может дискутироваться в качестве одного из путей сближения российской философии и общества, разобщенных в 1991 г.

### Список литературы

1. *Адамьянц Т. З.* Виртуальные социокультурные миры на открытых платформах Интернета // Социологическая наука и социальная практика. 2022. Т. 10. № 1. С. 58–72.
2. *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: Кучково поле, 2016. 416 с.
3. *Артемов С. П.* Пандемия COVID-19: конспирология и антиконспирология // Власть. 2022. Т. 30. № 1. С. 58–63.
4. *Безносков Д. С.* Правовое сознание: структура, содержание, виды // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. 2008. № 2. С. 59–70.
5. *Бурлака Д. К.* Метафизика культуры. Опыт систематизации идей русских религиозных мыслителей : автореф. дисс. ... доктора филос. наук (09.00.13 – религиоведение, философская антропология, философия культуры). СПб.: РХГА, 2008. 43 с.
6. *Гарумов Н. М., Касумов Р. М.* Права человека в цифровую эпоху: к вопросу о защищенности человека в виртуальной реальности // Закон и право. 2022. № 1. С. 44–49.
7. *Гобозов И. А.* Пути развития России // Век глобализации. 2021. № 3. С. 101–115.
8. *Дильтей В.* Введение в науки о духе. Опыт полагания основ для изучения общества и истории : в 6 т. Т. 1 / под общ. ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. С. 271–730.
9. *Дильтей В.* Построение исторического мира в науках о духе. М.: Три квадрата, 2004. 419 с.
10. *Кутырёв В. А.* Технологизация гуманитарно-правовой сферы общества в свете философии // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2018. № 1 (41). С. 289–291.
11. *Кутырёв В. А.* В защиту человеческой духовности как права на грех, зло и преступление : IV научная видеоконференция «Человек как существо природное, социальное, экзистенциальное:

“болевы точки” философской антропологии» // Философская антропология. Электронный научный журнал. 2018. Т. 4. № 1. С. 280–281.

12. Малько А. В., Терехов Е. М. Оптимизация право-интерпретационной деятельности как фактор развития правовой системы общества // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2020. № 2 (54). С. 22–32.

13. Мартыанов В. С. COVID-19 и контуры «новой нормальности» поздне-модерных обществ // Социологические исследования. 2022. № 3. С. 135–146.

14. Михайлов И. А. Макс Хоркхаймер. Становление Франкфуртской школы социальных исследований. Ч. 1: 1914–1939 гг. М.: ИФ РАН, 2008. 207 с.

15. Момджян К. Х. Гипотеза общественного прогресса в современной социальной теории // Вопросы философии. 2016. № 10. С. 36–46.

16. Орехов А. М. Манипуляция как феномен сетевой власти в постиндустриальную эпоху // Вопросы социальной теории. 2018. Т. X. С. 137–145.

17. Осипов Р. А. Правовая информированность и правосознание граждан (вопросы теории) : дисс. ... канд. юрид. наук. Саратов : СГЮА, 2018. 34 с.

18. Сабиров А. Г. Человек в современной философской антропологии. Казань : ГБУ Республиканский центр мониторинга качества образования, 2013. 167 с. URL: <http://libed.ru/dissertatsiya/818951-1-ag-sabirov-chelovek-sovremennoy-filosofskoy-antropologii-kazan-2013-udk-11-13-bbk-pechataetsya-resheniye-redaktsii.php>. (дата обращения: 03.04.2022).

19. Смирнов А. В. Текущие задачи русской философии // Проблемы цивилизационного развития. 2021. Т. 3. № 1. С. 188–210.

20. Социология цифрового общества : монография / Л. А. Василенко, Н. Н. Мещерякова. Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2021. 226 с.

21. Тихонова Н. Е. Соотношение интересов государства и прав человека в глазах россиян: эмпирический анализ // Полис. Политические исследования. 2018. № 5. С. 134–149.

22. Флиер А. Я. Структурирование культуры по социальным стратам общества (социально-сословная типология) // Электронный журнал «Культура культуры». 2022. № 2. URL: <http://www.cult-cult.ru/structuring-culture-by-social-strata-of-society/> (дата обращения: 05.04.2022).

23. Хабриева Т. Я. Идентификация права в современной социальной регуляции // Вопросы философии. 2021. № 12. С. 5–17.

24. Хусяинов Т. М. Цифровое правосудие: отражение в «Черном зеркале» // The Digital Scholar: Philosopher's Lab / Цифровой ученый: лаборатория философа. 2019. Т. 2. № 1. С. 60–65.

## The modern peculiarity of legal consciousness: the digital context of comprehension

A. A. Ariticheva

postgraduate student of the Department of Philosophy and Sociology,  
Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga Institute. Russia, Yelabuga. E-mail: ariticheva\_anna@mail.ru

**Abstract.** The article attempts to comprehend the uniqueness inherent in the legal consciousness of modern citizens. The arguments of the author of the article are conditioned by the task facing professional philosophy in Russia, outlined by Academician of the Russian Academy of Sciences A.V. Smirnov in 2021: the need for convergence of philosophy and society to solve pressing problems of social development (after 1991 philosophy and society in Russia were separated).

As a peculiar feature of modern legal consciousness, the unstable nature of legal consciousness is discussed, for which, according to the author of the article, the characteristic "fluidity" (variability) can be used. It is proved that the variability of legal consciousness is caused by the instability in the modern world of various human identifications, including legal identity. In order to comprehend the essence of legal consciousness, as well as instability as its modern peculiarity, in the article in the spirit of the hermeneutic approach V. The the o-retical constructions of modern Russian philosophers and jurists are subject to comprehension by Dilthey. According to the author of the article, at the modern, post-informational stage of social development, the instability of the legal consciousness of citizens is caused by the alternation of positive and negative attitudes to law. Such changeability of legal consciousness, which is a consequence of unstable legal identity, has a significant negative impact on the stability of society, causing its chaotic, whereas harmonious social existence presupposes the stability of the legal consciousness of citizens.

It is indicated that in the conditions of the prevalence of the social network type of communication and the digitalization of the social sphere, a high level of critical thinking should be considered as an effective means of resisting manipulative influence that violates the stability of the legal consciousness of citizens. It is emphasized that the socio-philosophical understanding of the process of digitalization – the dominant trend of modern social development, is aimed at finding the preservation / sustainability of social existence.

**Keywords:** society, legal consciousness, unstable legal identity, changeability of legal consciousness, digitalization of the social sphere, critical thinking, stability of society.

### References

1. Adamyants T. Z. *Virtual'nye sociokul'turnye miry na otkrytyh platformah Interneta* [Virtual socio-cultural worlds on open Internet platforms] // *Sociologicheskaya nauka i social'naya praktika* – Sociological science and social practice. 2022. Vol. 10. No. 1. Pp. 58–72.
2. Anderson B. *Voobrazhaemye soobshchestva. Razmyshleniya ob istokah i rasprostraneniі nacionalizma* [Imaginary communities. Reflections on the origins and spread of nationalism]. M. Kuchkovo pole (Kuchkovo field). 2016. 416 p.
3. Arteev S. P. *Pandemiya COVID-19: konspiologiya i antikonspiologiya* [Pandemic COVID-19: conspiracy and anti-conspiracy] // *Vlast'* – Power. 2022. Vol. 30. No. 1. Pp. 58–63.
4. Beznosov D. S. *Pravovoe soznanie: struktura, sodержanie, vidy* [Legal consciousness: structure, content, types] // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 1* – Herald of St. Petersburg University. Series 12. 2008. No. 2. Pp. 59–70.
5. Burlaka D. K. *Metafizika kul'tury. Opyt sistematizatsii idej russkih religioznych myslitelej : avtoref. diss. ... doktora filos. nauk (09.00.13 – religiovedenie, filosofskaya antropologiya, filosofiya kul'tury)* [Metaphysics of culture. The experience of systematization of the ideas of Russian religious thinkers : abstract. diss. ...Dr. of Philos. Sciences (09.00.13 – religious studies, philosophical anthropology, philosophy of culture)]. SPb. RHSA. 2008. 43 p.
6. Garumov N. M., Kasumov R. M. *Prava cheloveka v cifrovuyu epohu: k voprosu o zashchishchennosti cheloveka v virtual'noj real'nosti* [Human rights in the digital age: on the issue of human security in virtual reality] // *Zakon i pravo* – Law and Law. 2022. No. 1. Pp. 44–49.
7. Gobozov I. A. *Puti razvitiya Rossii* [Ways of development of Russia] // *Vek globalizatsii* – The age of globalization. 2021. No. 3. Pp. 101–115.
8. Diltey V. *Vvedenie v nauki o duhe. Opyt polaganiya osnov dlya izucheniya obshchestva i istorii : v 6 t. T. 1* [Introduction to the Sciences of the Spirit. The experience of laying the foundations for the study of society and history : in 6 vols. Vol. 1] / under the gen. ed. of A. V. Mikhailov and N. S. Plotnikov. M. House of Intellectual Books. 2000. Pp. 271–730.
9. Diltey V. *Postroenie istoricheskogo mira v naukah o duhe* [The construction of the historical world in the sciences of the spirit]. M. Tri kvadrata (Three Squares). 2004. 419 p.
10. Kutiryov V. A. *Tekhnologizatsiya gumanitarno-pravovoy sfery obshchestva v svete filosofii* [Technologization of the humanitarian and legal sphere of society in the light of philosophy] // *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoy akademii MVD Rossii* – Legal science and practice: Herald of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2018. No. 1 (41). Pp. 289–291.
11. Kutiryov V. A. *V zashchitu chelovecheskoj duhovnosti kak prava na grekh, zlo i prestuplenie : IV nauchnaya videokonferentsiya "Chelovek kak sushchestvo prirodnoe, social'noe, ekzistencial'noe: "bolevye točki" filosofskoy antropologii"* [In defense of human spirituality as the right to sin, evil and crime : IV scientific videoconference "Man as a natural, social, existential being: "pain points" of philosophical anthropology"] // *Filosofskaya antropologiya. Elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Philosophical Anthropology. Electronic scientific journal. 2018. Vol. 4. No. 1. Pp. 280–281.
12. Mal'ko A. V., Terekhov E. M. *Optimizatsiya pravo-interpretatsionnoj deyatel'nosti kak faktor razvitiya pravovoy sistemy obshchestva* [Optimization of law-interpretation activity as a factor in the development of the legal system of society] // *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki* – News of higher educational institutions. Volga region. Social sciences. 2020. No. 2 (54). Pp. 22–32.
13. Mart'yanov V. S. *COVID-19 i kontury "noy normal'nosti" pozdne-modernykh obshchestv* [COVID-19 and the contours of the "new normality" of late-modern societies] // *Sociologicheskie issledovaniya* – Sociological research. 2022. No. 3. Pp. 135–146.
14. Mihajlov I. A. *Maks Horkhajmer. Stanovlenie Frankfurtskoj shkoly social'nykh issledovanij. Ch. 1: 1914–1939 gg.* [Max Horkheimer. The formation of the Frankfurt School of Social Research. Part 1: 1914–1939]. M. IF RAS. 2008. 207 p.
15. Momdzhyan K. H. *Gipoteza obshchestvennogo progressa v sovremennoj social'noj teorii* [The hypothesis of social progress in modern social theory] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2016. No. 10. Pp. 36–46.
16. Orekhov A. M. *Manipulyatsiya kak fenomen setевой vlasti v postindustrial'nyu epohu* [Manipulation as a phenomenon of network power in the post-industrial era] // *Voprosy social'noj teorii* – Questions of social theory. 2018. T. X. Pp. 137–145.
17. Osipov R. A. *Pravovaya informirovannost' i pravosoznanie grazhdan (voprosy teorii) : diss. ... kand. yurid. nauk* [Legal awareness and legal awareness of citizens (questions of theory) : diss. ... PhD on Legal Sciences]. Saratov. SSLA. 2018. 34 p.
18. Sabirov A. G. *Chelovek v sovremennoj filosofskoy antropologii* [Man in modern philosophical anthropology]. Kazan. GBU Republican Center for Monitoring the Quality of Education, 2013. 167 p. Available at: <http://libed.ru/dissertatsiya/818951-1-ag-sabirov-chelovek-sovremennoj-filosofskoy-antropologii-kazan-2013-udk-11-13-bbk-pechataetsya-resheniya-redak.php>. (date accessed: 03.04.2022).

19. Smirnov A. V. *Tekushchie zadachi russkoj filosofii* [Current problems of Russian philosophy] // *Problemy civilizacionnogo razvitiya* – Problems of civilizational development. 2021. Vol. 3. No. 1. Pp. 188–210.
20. *Sociologiya cifrovogo obshchestva : monografiya* – Sociology of digital society : monograph / L. A. Vasilenko, N. N. Meshcheryakova. Tomsk. Tomsk Polytechnic University Publishing House. 2021. 226 p.
21. Tihonova N. E. *Sootnoshenie interesov gosudarstva i prav cheloveka v glazah rossiyan: empiricheskij analiz* [Correlation of state interests and human rights in the eyes of Russians: empirical analysis] // *Polis. Politicheskie issledovaniya* – Polis. Political studies. 2018. No. 5. Pp. 134–149.
22. Flier A. Ya. *Strukturirovanie kul'tury po social'nym stratam obshchestva (social'no-soslovnaya tipologiya)* [Structuring culture by social strata of society (socio-class typology)] // *Elektronnyj zhurnal "Kul'tura kul'tury"* – Electronic journal "Culture of Culture". 2022. No. 2. Available at: <http://www.cult-cult.ru/structuring-culture-by-social-strata-of-society/> (date accessed: 05.04.2022).
23. Habrieva T. Ya. *Identifikaciya prava v sovremennoj social'noj regulyacii* [Identification of law in modern social regulation] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2021. No. 12. Pp. 5–17.
24. Husyainov T. M. *Cifrovoe pravosudie: otrazhenie v "Chernom zerkale"* [Digital justice: reflection in the "Black mirror"] // *The Digital Scholar: Philosopher's Lab / Cifrovoj uchenyj: laboratoriya filosa* – The Digital Scholar: Philosopher's Lab / Digital scientist: Philosopher's Laboratory. 2019. Vol. 2. No. 1. Pp. 60–65.



---

---

# ФИЛОСОФИЯ РЕЛИГИИ И РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

---

---

УДК 271.2(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.22.037

## Американское служение священномученика Александра Хотовицкого

**В. В. Печатнов<sup>1</sup>, В. О. Печатнов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>кандидат исторических наук, доцент кафедры философии им. А. Ф. Шишкина, Московский государственный институт международных отношений МИД России. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-9340-9363. E-mail: vpechatnov@yandex.ru

<sup>2</sup>доктор исторических наук, профессор кафедры истории и политики стран Европы и Америки, Московский государственный институт международных отношений МИД России. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0001-6733-031x. E-mail: vopechatnov@gmail.com

**Аннотация.** В статье на основе документов российских и американских архивов рассказывается об американском периоде жизни и деятельности известного православного священномученика А. Хотовицкого (1895–1914 гг.). Именно в эти годы под руководством епископов Алеутской и Аляскинской (позднее – Северо-Американской) епархии Николая (Зиорова) и Тихона (Беллавина) произошло его становление как миссионера, издателя и организатора церковноприходской жизни. Годы служения о. Александра в Америке совпали с расцветом русской духовной миссии в США, в дело которой Хотовицкий внес немалый вклад. При его активном участии было создано двенадцать новых приходов на северо-востоке США, налажена работа журнала «Американский православный вестник». Но главным детищем настоятеля было создание знаменитого Свято-Николаевского кафедрального Собора в Нью-Йорке, ставшего духовным центром русского православия в Америке. В многогранной деятельности о. Александра нашла отражение вся жизнь далекой епархии с ее проблемами и нуждами.

**Ключевые слова:** священномученик Александр Хотовицкий, Алеутская и Аляскинская епархия, епископ Николай, епископ Тихон, Свято-Николаевский собор в Нью-Йорке, Святейший Правительствующий Синод.

Имя священномученика Александра Хотовицкого занесено золотыми буквами в историю Русской православной церкви. Вся его жизнь была самоотверженным служением православной вере, которое началось в Америке, где он провел почти двадцать лет и сложился как пастырь и миссионер. Тем не менее американский период его жизни и деятельности остается малоизученным: ограничивается скухими биографическими сведениями и краткими обзорами, составленными без привлечения первоисточников [11–13]. Между тем в российских и американских архивах сохранилось большое количество документов, позволяющих восстановить историю жизни и деятельности о. Александра в заокеанской республике. Часть этих документов из американских архивов опубликована в США малым тиражом энтузиастом-любителем Г. М. Солдатовым, но эта публикация осталась неизвестной российскому читателю [9]. Настоящий очерк – попытка хотя бы отчасти восполнить данный пробел.

Будущий протопресвитер родился 11 февраля 1872 г. в небольшом уездном городе Кременец Волынской губернии на западной окраине Российской империи неподалеку от границы с Австро-Венгрией. Его отец – Александр Антонович Хотовицкий – долгие годы возглавлял располагавшуюся там Волынскую духовную семинарию, и мальчик воспитывался в благочестивом православном духе. Как часто бывало в семьях священников, он пошел по пути отца, после окончания местной семинарии в числе лучших ее выпускников поступил в Санкт-Петербургскую духовную академию, которую окончил в 1895 г. в качестве магистранта. Тогда и состоялась встреча, круто изменившая его жизнь.

В столице проводил отпуск епископ Алеутской и Аляскинской епархии Николай (Зионов), который усиленно искал молодых и способных священнослужителей для своей отдаленной епархии, страдавшей от острой нехватки квалифицированных и мотивированных кадров. В Санкт-Петербургской духовной академии ему порекомендовали Хотовицкого и его однокурсника – Иоанна Кочурова. Ему особенно понравился Хотовицкий своей ученостью и энтузиазмом. Пользуясь расположением обер-прокурора Св. Синода К. П. Победоносцева, епископ быстро договорился о командировании обоих в Америку. «Помнишь ли ты прекрасное сентябрьское утро в Петербурге, когда мы с тобой и с той дружиной, которая отправлялась тогда в Новый Свет, молились у раки Св. благоверного князя Александра Невского? – скажет он потом при рукоположении своего питомца в священники. – Мы тогда просили благоверного князя Александра, чтобы он охранял нас и наше дело в Новом Свете от всех врагов видимых и невидимых – и молились все усердно и тепло...» [9, I, с. 15–16].

В ноябре 1895 г. Хотовицкий вместе с еп. Николаем прибыл пароходом в Нью-Йорк, куда по ходатайству последнего был назначен вторым псаломщиком при Свято-Николаевской православной церкви с окладом 1100 руб. золотом в год. Это церковь, учрежденная Св. Синодом в конце 1894 г., ютилась в скромном жилом доме на 2 авеню. Настоятелем ее к тому времени был недавно назначенный петербургский священник Евтихий Баланович, выбранный лично Победоносцевым, а первым псаломщиком – дьякон Илия Зотиков. Церковь была единственным православным храмом в Нью-Йорке и привлекала к себе единоверцев разных национальностей, но страдала от тесноты и скудости финансирования. Прибыв к месту службы, Александр оказался без средств к существованию. Он обратился в Аляскинское духовное правление (находившееся тогда, как и кафедра всей епархии, в Сан-Франциско) со слезной просьбой прислать ему жалованье, причитающееся со дня его назначения. «В деньгах – крайняя необходимость», – писал он. «Подпись руки псал. А. Хотовицкого и действительность его крайней нужды и полного безденежья свидетельствую», – приписал к его прошению настоятель<sup>1</sup>. Но у Правления были свои правила. «Без особого распоряжения Его Преосвященства, – ответило оно, – Правление может выдать жалованье только со дня приезда А. Хотовицкого, каковое жалованье и будет выслано своевременно»<sup>2</sup>. Выручил Преосвященный Николай, призвавший просителя на первое время пособие в 30 долл. из своих средств.

Молодой псаломщик приступил к исполнению своих обязанностей. Он познакомился с симпатичной выпускницей Павловского института благородных девиц Марией Щербухиной, которая работала гувернанткой при Императорском Генеральном консульстве в Нью-Йорке и регулярно посещала церковь. Павловский институт готовил своих воспитанниц (преимущественно девочек из обедневших дворянских семей) к скромной семейной и трудовой жизни. Помимо общего образования, «павлушки» (как их ласково прозвали в столице) получали навыки кройки и шитья, ведения домашнего хозяйства и диплом домашней учительницы. Все это очень пригодилось в будущем, поскольку молодые люди решили пожениться.

Тем временем в нью-йоркском приходе разгорелся конфликт между двумя группами прихожан, в который оказался втянут и о. Е. Баланович. Образованный и толковый священник, развернувший активную деятельность в Нью-Йорке, он имел неосторожность настроить против себя главную покровительницу прихода – американку русского происхождения г-жу Макгахэм, которая подала на него в суд. До процесса дело не дошло, но о. Евтихию пришлось вернуться в Россию [5, с. 55]. Впрочем, он и раньше просился в отставку, ссылаясь на пошатнувшееся здоровье и перегрузку служебными обязанностями (помимо руководства храмом он был еще и главой Благочиния нескольких окрестных штатов)<sup>3</sup>. Место настоятеля оказалось вакантным, и у еп. Николая не было сомнений в выборе подходящей кандидатуры. В конце января 1896 г. Хотовицкий получил извещение Духовного правления о назначении его не только настоятелем Св. Николаевской церкви, но и редактором «Американского православного вестника» – первого в Америке печатного органа епархии, созданного в 1895 г. по инициативе еп. Николая [6, с. 22]. Первоначально редактором издания был назначен прот.

<sup>1</sup> В Аляскинское духовное правление, 25 октября/6 ноября 1895 г. // Alaskan Russian Church Archives, Library of Congress, Manuscript Division (далее – ARCA), Cont. D, Reel 452–453, New York, New York, Hotovitskii Aleksandr, 1895–1898.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> В Аляскинское Духовное правление, 31 августа 1895 г. // ARCA, Cont. D, Reel 450–452, New York, New York, Balanovitch Evtikhii, St. Nickolas Church, Correspondence to and from various parishes, 1895–1896.

Алексий Товт из бывших униатов, но он недостаточно владел русским языком и редко бывал в Нью-Йорке, где располагалась редакция журнала и епархиальная типография. Такое издание, писал владыке Николаю К. П. Победоносцев еще летом 1893 г., когда епископ впервые поделился с ним этой идеей, «требует организации, постоянного труда и одному лицу не под силу»<sup>4</sup>. В самом деле, подобное предприятие требовало немало сил, но Преосвященный не ошибся в выборе нового редактора: легкое перо, зоркий глаз и организаторские способности Хотовицкого помогут превратить «Американский православный вестник» в ведущее православное издание в Америке, а сам он будет бессменным его главой вплоть до своего отъезда из США в 1914 г.

Одновременно Духовное правление сообщало о согласии его Преосвященства на брак Александра с девицей Щербухиной и предписывало ему по вступлении в брак явиться в Сан-Франциско «к концу третьей недели Великого поста, дабы можно было Вас рукоположить в пятницу на этой неделе в сан диакона, а в сан священника в ближайшее воскресенье»<sup>5</sup>. Еп. Николай явно спешил с продвижением полюбившегося ему Александра, в котором сразу разглядел незаурядные дарования. «Твоя особенная порядочность и благовоспитанность, твой благородный идеализм, твоя религиозность – сразу расположили меня к тебе и заставили меня выделить тебя из ряда других молодых людей, которые бывали с тобой у меня в Петербурге...», – говорил вл. Николай при рукоположении Александра в сан священника. – Я увидел, что ты имеешь ту искру Божию, которая всякое служение делает воистину делом Божиим и без которой всякое звание превращается в бездушное и мертвящее ремесло» [9, I, с. 15–16]. На плечи двадцатичетырехлетнего священника сразу свалилась гора новых обязанностей и проблем.

Первоочередной задачей было восстановление мира во взбаламученном приходе. Его ядро составляло Братство Рождества Пресвятой Богородицы, внутри которого разгорелась междоусобная борьба двух партий – сторонников и противников старосты братства серба Мурзича. Тот был влиятельной фигурой прохода: владел мастерской, дававшей работу прихожанам, вносил пожертвования и собирал средства на поддержание церкви. Не желая расставаться со своим привычным постом, Мурзич пошел на фальсификацию при подсчете голосов на выборах, чем восстановил против себя большую часть братства. Обе партии засыпали Духовное правление и священника своими доносами и протестами. После долгих переговоров о. Александр принял соломоново решение – проводить Мурзича в почетную отставку с вынесением благодарности и вручением ему памятного знака от имени братства. «Угадывая эту партийность и вред ее для общего дела, – объяснял о. Александр в рапорте еп. Николаю, – я потому и предложил Мурзича в почетные члены, чтобы отнять у его партии всякие мотивы раздувать неприятности и объяснять смену старого председателя личным давлением»<sup>6</sup>. Дипломатическое искусство Хотовицкого будет востребовано и в дальнейшем, когда руководство епархии станет поручать ему урегулирование сложных конфликтных ситуаций.

В жизни прихода было немало и мелких неприятностей, многие из которых вызывались жалобами и доносами недоброжелателей, не стеснявшихся обращаться напрямую к руководству епархии. Так, летом 1897 г. еп. Николай получил жалобу двух жителей Нью-Йорка на о. Александра за отказ им в венчании, запросил у настоятеля объяснений. Тот отвечал: «Они не принадлежат к нашему приходу. Проживая в незаконной связи здесь вот уже несколько лет, они еще ни разу не были у Исповеди и Св. Причащения, да и церковь никогда не посещали». И вообще, продолжал настоятель, «семья Яблоновских и Квачевские составляют большую язву в среде моего русского прихода. Принадлежат они к подонкам отрицателей, для которых Нью-Йорк – благодарная почва. Все время, ночью и в праздники, их дом – карточный притон. К счастью, мои прихожане сторонятся их, давая им повод злиться на церковь. Все-таки они урвали у меня двух прихожан; оба прекрасные певчие, но один пьяница, а другой – картежник. Отрезвившись, оба каются, но потом снова отдаются своим страстям». Преосвященный признал объяснение настоятеля удовлетворительным<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Преосвященному Николаю, епископу Алеутскому, 25 августа 1893 г. // Российский государственный исторический архив (далее – РГИА). Ф. 1754. Оп. 2. Д. 247. Л. 31 об.

<sup>5</sup> Псаломщику Нью-Йоркской Николаевской церкви Александру Хотовицкому, 24 января 1896 г. // ARCA, Cont. D, Reel 452–453, New York, New York, Hotovitskii Aleksandr, 1895–1898.

<sup>6</sup> Его Преосвященству Преосвященному Николаю, 3 февраля 1897 г. // ARCA, Cont. D, Reel 450–452, Mary, Mother of God (1896–99).

<sup>7</sup> Его Преосвященству Преосвященному Николаю, 13 сентября 1897 г. // ARCA, Cont. D, Reel 452–453, New York, New York, Hotovitskii Aleksandr, 1895–1898.

О. Александр стал одним из основателей епархиального Православного общества взаимопомощи, которое занималось оказанием материальной помощи своим членам, а во время русско-японской войны – еще и русским воинам и военнопленным в японских лагерях. Он поочередно был казначеем, секретарем и председателем Общества, регулярно отчитывался о его работе перед Правлением и епископом. Здесь тоже иногда возникали сложные ситуации, связанные со спорными выплатами, жалобами и другими финансовыми вопросами. Для выплаты крупных пособий (например, в случае увечий) требовалось специальное разрешение епископа. Преосвященный Николай, как правило, писал резолюции прямо на входящих рапортах своим крайне непонятным почерком, разобрать который могли только поднаторевшие в этом члены Правления. Иногда эти резолюции были очень эмоциональными даже в адрес своего любимца. Так, получив от о. Александра книгу «Исповедных ведомостей» за 1896 г., епископ в сердцах начертил: «У них и католики записаны в исповедную роспись; как еще нет жидов и магометан! Удивительные люди – никаких правил не признают!». Пришлось настоятелю почтительно напоминать Преосвященному, что правила, напротив, предусматривают указание вероисповедания инославных членов семьи исповедующихся<sup>8</sup>.

Настоятелю приходилось регулярно отчитываться и перед Благочинным Нью-Йоркского округа священником Иоанном Недзельницким. Эти отчеты рисуют наглядную картину повседневной жизни храма и его прихода. Вот, например, выдержки из отчета о. Александра за первый квартал 1897 г. «В воскресные, праздничные и другие положенные дни совершались божественные службы, говорились поучения на евангельские чтения или на темы, подсказываемые нуждами церкви или обстоятельствами времени. Воскресные службы всегда привлекали в храм много народа; в воскресенье церковь всегда полна и народ стоит даже в коридоре. В будние же дни даже большой праздник не дает нам много богомольцев, так как народ не имеет возможности покинуть свои занятия; в таких случаях более благочестивые и ревностные из прихожан, следуя наущениям причта, за невозможностью лично присутствовать на литургии, просят поставить за них свечу во время службы, помянуть их имя». Постоянно менялся и расширялся состав прихода: «Родившихся в указанные три месяца и крещенных отмечено в наших метрических книгах: мужеска пола – 5, женска – 2. Браков – 1; умерших: мужеска – 2, женска – не было... Присоединены, с соблюдением положенных формальностей: а) из римско-католического вероисповедания: литвин Иоанн Новак – 24 лет; б) из унии: Василий Кунашевский – 36 лет с семьей (4), Василий Фестяк – 27 лет, Иосиф Жолнир – 23 лет, Василий Гуноловский – 34 лет, Федор Дичкевич – 31 года и Михаил Хакула – 18 лет». Тщательно учитывались и подношения: «Поступили пожертвования в пользу церкви – утварью: полные священнические облачения (два), одежда на престол и воздухи от прихожан Владимира Тонича и Стефана Кружовского; серебряный небольшой образ Спасителя – от г-жи М. Левитт; рамы на две иконы – от г-жи Н. Нефтель; облачения на церковные налои – от жен причта нашей церкви; деньгами: 10 рублей – от Настоятеля Берлинской посольской церкви протоиерея А. Мальцева»<sup>9</sup>. Как видно, зарубежные русские православные церкви поддерживали между собой связь и помогали друг другу.

Много времени и душевных сил вкладывал о. Александр в свое любимое детище – «Американский православный вестник». Издание приходилось начинать с нуля: имелся только славянский шрифт, примитивный типографский станок и тесная комната при церкви. «В самом Нью-Йорке не было ни одной русской общественной типографии, – вспоминал Хотовицкий, – «доморощенные» наборщики ощупью доискивались путей, как умножить и напечатать 16 страниц «Вестника», когда редактор сам только еще вступил на берег чужой земли прямо со школьной скамьи и очутился в незнакомых условиях жизни, – другая земля, другой язык, – когда не с кем было совет держать...». Тем не менее уже в сентябре 1896 г. первый номер «Вестника» увидел свет. Он открывался обращением к читателям самого редактора. «Нужда в печатном слове – насущная нужда нашей миссии, – писал он. – Именно теперь, когда вековой работой этой миссии Православное дело развернуто далеко за пределы скромного района, в котором оно начиналось, сила, простирающая влияние известных принципов и объединяющая людей, раскинутых по необозримым пространствам земного шара общностью

<sup>8</sup> В Аляскинское Духовное Правление, 30 апреля 1897 г. // Там же.

<sup>9</sup> Его Высокоблагословению Отцу Благочинному Нью-Йоркского округа священнику Иоанну Недзельницкому, 4 апреля 1897 г. // Там же.

проводимой идеи, служит самым незаменимым сотрудником в деле проповеди»<sup>10</sup>. Журнал, который выходил два раза в месяц, быстро набирал аудиторию и авторитет. При о. А. Хотовицком он имел ярко выраженную миссионерскую направленность. В нем не только велась подробная хроника жизни епархии, но и пропагандировалось православное учение, печатались богословские и философские статьи, велась ученая полемика с католиками и протестантами. Редкий номер обходился без материалов самого редактора, всегда отмеченных приподнятым эмоциональным тоном. Уже через год работы вклад «Вестника» был отмечен обер-прокурором Св. Синода К. П. Победоносцевым во «Всеподданнейшем отчете» по ведомству православного исповедания за 1896–1897 гг. «Несмотря на краткость времени своего существования, – подчеркивал он, – вестник успел заинтересовать общества – как здешнее, так и европейское. Он рассылается во все университеты Соединенных Штатов, в Европе во все наши посольства и миссии, а также в Россию – некоторым иерархам, в академии, семинарии и т. п. Статьи его перепечатаются как в заграничных газетах, так и русских» [2, с. 165]. Начиная с 1902 г., стало выходить ежемесячное приложение к журналу на английском языке (Russian Orthodox American Messenger), в котором переводились наиболее интересные для западной аудитории статьи. Под разными названиями журнал продолжал публиковаться до 1973 г. и до сих пор остается важнейшим источником по истории православия и русской духовной миссии в Америке [3].

Пожалуй, самым масштабным предприятием о. А. Хотовицкого стало строительство нового нью-йоркского храма. Сама эта идея возникла уже давно, ибо убогая домовая церковь, как отмечалось в донесении временного поверенного России в Вашингтоне, «полностью не соответствовала тем все более и более обширным задачам, которым приходится служить ей в этом главном центре Северо-Американских Соединенных Штатов»<sup>11</sup>. Это донесение дошло до Св. Синода и молодого царя Николая II. По ходатайству еп. Николая, поддержанного К. П. Победоносцевым, началось обсуждение вопроса о выделении средств на эти цели в Государственном Совете [7, с. 20–21]. В начале октября 1898 г. еп. Николай поручил о. Александру создать и возглавить комиссию по устройству храма в Нью-Йорке, которой вменялись покупка или подготовка строительства нового здания с представлением соответствующей сметы расходов [9, I, с. 21].

К тому времени еп. Николай, давно просившийся назад в Россию, уже получил назначение на должность епископа Симферопольского и Таврического и готовился передать дела своему преемнику – епископу Тихону (Беллавину). О. Александр скорбел по поводу предстоящего отъезда своего благодетеля и писал ему о чувствах «уныния и бездеятельной подавленности», охвативших его при получении этого известия: «И хотелось бы в эту минуту отсрочить время разлуки, чтобы изгладить посильным усердием из Вашей души и воспоминаний боль, неоднократно причиненную мною по неумению и нерадению, а иногда – и по легкомыслию»<sup>12</sup>. В ноябре настоятель сообщал Преосвященному, что «дело о приискании земли для покупки дома или места для постройки церкви идет очень медленно. Хотелось бы радоваться, что вопрос об этой приходской нужде пришел к концу, – и нельзя: такая дороговизна, что и не подступиться, а денег чрезвычайно мало». В состав комиссии входили также новый Генеральный консул в Нью-Йорке В. Теплов и староста прихода, но пользы от них было мало. «Так как консул – человек новый в Америке и не говорит по-английски, а староста и его помощники – люди простые и рабочие, то в целях более успешных поисков» настоятель просил разрешения привлечь к делу и других лиц по своему усмотрению<sup>13</sup>. Еп. Николай дал на это добро, но и в дальнейшем основная нагрузка в работе комиссии лежала на о. Александре.

В Нью-Йорке ожидали прибытия нового Преосвященного, встречать которого должен был еп. Николай. «О Преосвященном Тихоне не имеем никаких вестей, – заканчивал свое письмо настоятель. – Томимся ожиданием и стараемся бодрствовать. Жена смущена крайне, что посещение Вашим Преосвященством и Владыкой Тихоном Нью-Йорка выпадет по всей

<sup>10</sup> Американский Православный Вестник (далее – АПВ), 1896. С. 2.

<sup>11</sup> Его Высокопревосходительству К. П. Победоносцеву, 18 января 1896 г. // РГИА. Ф. 799. Оп. 14. Д. 653. Л. 2–3 об.

<sup>12</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Николаю, 28 сентября 1898 г. // ARCA, Cont. D, Reel 452–453, New York, New York, Hotovitskii Aleksandr, 1895–1898.

<sup>13</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Николаю, 4/16 ноября 1898 г. // Там же.

вероятности на пост, когда ее кулинарные замыслы и познания должны естественно терпеть великие ограничения»<sup>14</sup>.

Однако владыка Тихон встретился с Преосв. Николаем только в Сан-Франциско. 11/23 декабря в кафедральном соборе вл. Николай вручил своему преемнику посох святителя Иннокентия – «Апостола Аляски», а вместе с ним – и весь груз управления огромной епархией. Обращаясь к своей новой пастве, епископ сказал: «Я покинул любезную родину, свою престарелую мать, близких и знакомых мне, милых сердцу моему и отправился в страну далекую, к вам, людям мне неведомым, для того, чтобы вы отныне стали моим народом и моими возлюбленными»<sup>15</sup>. По дороге в Сан-Франциско владыка Тихон был проездом в Нью-Йорке, где познакомился с о. Александром. Архипастырь был всего на семь лет старше настоятеля, и между ними сразу установилась судьбоносная связь на всю жизнь, хотя о. Александр строго соблюдал служебную субординацию. В своем первом письме еп. Тихону он выражал «глубокую благодарность за милостивое внимание Вашего Преосвященства к нам во время незабвенного Вашего посещения». О. Александр описывал и проводы еп. Николая в Россию из Нью-Йорка. «Чествовали совместно и Владыку Николая; подносили и подарки; в нашей церкви – умывальный церковный прибор; в арабской – блюдо для поднесения одежд; в братстве – альбомы с живописными видами Америки. Преосвященный был растроган и на борту парохода заплакал»<sup>16</sup>. Главным общим делом обоих священнослужителей стало строительство нового нью-йоркского храма.

Прежде всего, предстояло решить вопрос о финансировании этого проекта. В январе 1899 г. обер-прокурор К. П. Победоносцев сообщил еп. Тихону о предложении Департамента государственной экономии разово выделить средства на покупку или строительство нового храма вместо ежегодных выплат на аренду церковного помещения вместе с процентами. Епископ сразу же подхватил эту идею, как и о. Александр: «Согласно с мнением Комитета по постройке храма в Нью-Йорке, – отвечал он обер-прокурору, – я находил бы единовременный отпуск всей испрашиваемой на сей предмет суммы в высшей степени желательным как в целях скорейшего разрешения вопроса о постройке храма, так и в интересах сбережения казенных денег...» [8, I, с. 26–27].

Св. Синод обратился за разрешением к министру финансов С. Ю. Витте, который не спешил одобрить разовое выделение значительной суммы. «Что касается церкви в Нью-Йорке, то мы пока находимся в ожидании окончательного решения дела в Государственном Совете, – писал еп. Тихон Победоносцеву в начале мая, – хорошо бы прибавить хотя тысяч 15 золотом к прежней сумме, – там страшная дороговизна мест. Нельзя ли убоготворить Г. Министра Финансов тем, что в Нью-Йорке церковь для русских и русского государства, а не бывших униатов, нерусских подданных (на что он опирается часто в своих отказах), и что, выдав единовременно хотя бы большую сумму на постройку храма в Нью-Йорке, казна не проиграет. Бог знает, может быть, пришлось бы выдавать ежегодно в течение ста и более лет» [8, с. 32]. Вскоре Преосвященный отправился в поездку по обозрению аляскинских приходов, а комиссия о. А. Хотовицкого принялась за поиск подходящего участка земли под строительство будущего храма.

В итоге было выбрано три лота земли на 97 улице между Пятой и Мэдисон-авеню рядом с восточной оконечностью Центрального парка. «Место не угловое, и алтарь церковный придется, по всей вероятности, обратить к северу, а не к востоку», – признавалось в рапорте комиссии Тихону, – но сравнительная дешевизна в сочетании с удобством сообщения вынудила комиссию немедленно вступить в переговоры с владельцем участков». Все старания получить отсрочку до возвращения Преосвященного из Аляски были категорически отвергнуты владельцем земли, и члены комиссии решились на рискованный шаг – самостоятельно подписали договор, требовавший скорой оплаты сделки серией взносов. «Сознавая, что всякое промедление в этом случае связано с риском потерять возможность выгодного приобретения указанного, действительно единственного в своем роде участка земли, и уповая, что Ваше Преосвященство найдете мотивы, руководившие нами, уважительными и оправдывающими

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> АПВ, 1899. С. 50–53.

<sup>16</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 28 декабря 1898 г. // ARCA, Cont. N1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from, 1898–1901 and undated. (опубликовано в: Ефимов А. Б., Ласаева О. В. Алеутская и Северо-Американская Епархия при Святителе Тихоне. М.: ПСТГУ, 2012. С. 512–515).

этот серьезный, но не предваренный официальным рапортом шаг, Комиссия решила не медлить с подписанием контракта...» – почтительно оправдывались ее члены перед епископом<sup>17</sup>. О. Александр дополнил это рапорт личным обращением к Владыке, в котором писал: «Боюсь, что Вас огорчила наша поспешность в покупке земли и выдаче закладной; но, право, другого более благоприятного приобретения мы не имели никаких шансов сделать. Ныне же многократно и усерднейше просим Архипастыря послать нашей церкви необходимые средства в день уплаты за землю денег. Что дальше будем делать – не знаю, – откровенно признавался настоятель. – Архитекторы и подрядчики утраивают цифрами, но если подумать, что эта постройка не на один день и что наша приходская публика множится и интерес к нашей церкви со стороны возрастает, то не хочется кончать дело кое-как, идя на спешку и дешевку, тем более что и на это денег нет»<sup>18</sup>.

Еп. Тихон оказался в сложном положении, но все же признал выгоду заключенной сделки и взялся отстаивать ее перед синодальным начальством. «Ваше Высокопревосходительство пишете, что для Св. Синода была неожиданностью покупка земли для будущей церкви в Нью-Йорке с совершением контракта, – писал он Победоносцеву 1 ноября. – Вполне понимаю это, так как известие о покупке и особенно с заключением контракта и для меня, по возвращении моем из Аляски, было если и не сюрпризом, то не совсем ожидаемым... Как можно видеть из рапорта Строительного Комитета, они заключили контракт в мое отсутствие и, конечно, поспешили, – могли бы подождать хотя бы моего возвращения, – а главное стеснили себя насчет скорой уплаты денег. Но я рассудил, что ведь все равно придется рано или поздно (подчеркивание в тексте. – Авт.) покупать землю и платить за нее деньги, и чем дальше, тем земля становится дороже». «Сообщаете также, что покупка земли была неожиданна, так как до сих пор знали только о первоначальном плане покупки дома при посредстве известной кредитной операции, – продолжал еп. Тихон, – но в моем письме, а равно и во втором рапорте Строительного Комитета, подробно выяснено преимущество покупки земли пред покупкою дома. И думается, в существе дела все равно – давать деньги на первое или второе, так как 44 тыс. все равно не хватит ни на то, ни на другое: даже теперешний, совсем не годный для устройства церкви дом, ценится дороже». Поэтому Преосвященный запросил выделение дополнительных средств на постройку храма [8, с. 144].

Пока в столичных кабинетах шли прения по этому вопросу, неумолимо наступало время исполнения контракта. 9/21 октября о. Александр пишет Архиепископу: «Приближается срок уплаты первого взноса за землю для нашей церкви, и я не могу скрыть своего смущения при предположении, что Св. Синод может замедлить высылкою денег на этот предмет. Вся наша надежда в таком случае, что Вы, Ваше Преосвященство, найдете возможным покрыть это срочное обязательство заимообразно из епархиальных сумм... Конечно, мы последуем совету Вашего Преосвященства, выраженному в словах «были бы на первый раз стены да земля», и не станем тратить денег на что-либо придаточное, не столь существенное, до постановки здания вчерне; но Ваше Преосвященство, так дорога земля, так богата местная инославная церковная жизнь, так много мечтали все о величественном храме, что, право, не можешь расстаться с мыслью и надеждой возвести эти стены соответственно славе и величию церкви и родины, хотя и не в великих размерах». Настоятель просил о предоставлении ему отпуска в Россию, чтобы употребить его и на сбор пожертвований. «Ужель не откликнется Русь на такую нужду? Ужель не прибавит этот сбор нам десятка два тысяч рублей?» Лучше всего, добавлял он, сделать это во время Великого поста и пасхальных праздников, «когда церкви переполнены молящимися не только в воскресные, но и в субботние дни; сердце восприимчивее к добрым призывам, грош охотнее дается на добрые цели»<sup>19</sup>. Вскоре последовало согласие Св. Синода на выделение средств для первого взноса. Что же касается сбора пожертвований в России, то еп. Тихон еще в сентябре запросил Св. Синод о соответствующем разрешении, в ноябре 1899 г. по докладу обер-прокурора Высочайшее соизволение было получено. «Нужно ли говорить, каким восторженным упованием на скорый и успешный исход предпринятого дела

<sup>17</sup> Рапорт Комиссии по приисканию покупке земли для православного храма в Нью-Йорке, 1/13 сентября 1899 г. // РГИА. Ф. 799. Оп. 25. Д. 226. Л. 44–47.

<sup>18</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 6/18 сентября 1899 г. // ARCA, Cont. H1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from, 1898–1901 and undated.

<sup>19</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 9/21 октября 1899 г. // ARCA, Cont. H1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from and undated. 1898–1901.

наполнило наши души новое милостивое внимание православного государя к Его заброшенным в этот дальний, океаном отделенный от родины, край единоверцам», – писал в своем очерке о нью-йоркском храме о. Александр<sup>20</sup>.

В том же месяце первый транш от Св. Синода достиг Нью-Йорка. «Пришли, наконец, с великим трепетом ожидаемые деньги, на имя Русского консульства сорок три тысячи рублей с лишком; в размене на американскую монету они дали 22.427.17ц.», – сообщил еп. Тихону настоятель. Он также доносил, что по американским законам пришлось искать попечителей будущей недвижимости, которыми могут быть американские граждане или иностранные дипломаты. К счастью, посол Кассини и консул Теплов с готовностью откликнулись на просьбу настоятеля, и это препятствие было устранено. О. Александр извинялся, что сделал это без ведома Преосвященного ввиду нехватки времени<sup>21</sup>. В те же дни еп. Тихон получил вежливый нагоняй от обер-прокурора за самоуправство Комитета в заключении договора на покупку земли без предварительного одобрения Св. Синода. Если, несмотря на это нарушение, ходатайство епископа и было уважено, писал Победоносцев, «то лишь по особым соображениям, вызываемым необходимостью охранения достоинства православной русской церкви в Америке». Обер-прокурор просил безотлагательно представить в Св. Синод смету будущего строительства и план самой постройки [9, I, с. 45]. Без серьезной проработки сделать это было очень сложно: «Чтобы составить смету, надо иметь план постройки; чтобы составлять планы, надо знать вперед размер суммы, которой мы можем располагать; чтобы взять денег под залог купленной земли, надо начать стройку, иначе дадут пустяки, так как и нами стоимость земли еще только наполовину почти выплачена», – описывал этот заколдованный круг настоятель в письме Преосвященному<sup>22</sup>. Что и говорить, задача непростая, особенно для недавнего семинариста. Тем не менее уже через неделю первый набросок постройки был готов. «В целях уяснить себе все-таки хотя приблизительную стоимость постройки мы состряпали неофициально чертежи церкви (2 этажа) и дома (4 этажа) и представляем их снисходительному вниманию Вашего Преосвященства, – докладывал о. Александр. – Под церковью – братский читальный зал, школа, типография и вообще помещения приспособительно к разным функциям приходско-миссионерского дела. Примыкающий к этому этажу церкви этаж дома – включает в себя столовую, кухню, прачешную и проч. Выше этаж – Архиерейское помещение; еще выше, два этажа – причтовое... Над церковью предполагаем большой купол – не слепой, и два малых, как башенки для колоколов»<sup>23</sup>. После одобрения этого наброска еп. Тихоном был объявлен конкурс для архитекторов на лучший проект, удовлетворяющий данным прототипным требованиям. Его выиграл проживавший в США российский подданный финского происхождения Иван Викторович Бергезен.

На Рождество Преосвященный приехал погостить в Нью-Йорк, остановившись у настоятеля. Священнослужители обсуждали планы строительства и сбора пожертвований на него в России. Вл. Тихон разрешил о. Александру отпуск в России и его использование для этого сбора. Сразу после праздников о. Александр приступил к составлению плана поездки, предполагая выехать из Нью-Йорка в феврале в среду сырной седмицы. «Только в таком случае, – писал еп. Тихону, – я успею провести дней пять с родными, пошить зимнюю рясу, чтобы захватить по крайней мере дней 25 Великого поста для Москвы и Петербурга. Если иметь в виду представления по начальству, особенно – Государю Императору в Петербурге и Вел. Князю в Москве – что дало бы тон всему сбору, – то по неделе на столицы мало; тем более что последние дни Страстной все закрыто»<sup>24</sup>. Планы, как видно, были большие, но не всем им суждено было сбыться.

Накануне отъезда настоятеля владыка Тихон снабдил его своим прошением в Св. Синод выделить о. Александру 500 руб. для расходов в ходе поездки, поскольку одного священнического жалования для этого было далеко недостаточно. «Такое пособие, – отмечал Преосвященный, – он также заслуживает своим в течение пяти лет ревностным отношением к делу

<sup>20</sup> Православная церковь в Нью-Йорке // Прибавления к Церковным Ведомостям. 1900. № 6. С. 223.

<sup>21</sup> 11/23 ноября 1899 г. // ARCA, Cont. H1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from and undated. 1898–1901.

<sup>22</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 11/23 ноября 1899 г. // ARCA, Cont. H1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from, 1898–1901 and undated.

<sup>23</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 29/17 ноября 1899 г. // Там же.

<sup>24</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 24 января 1900 г. // Там же.



благоустройства нью-йоркского прихода и храма, а равно и безвозмездным исполнением обязанностей редактора «Американского православного вестника» [9, I, с. 52]. Перед отъездом настоятель успел еще по указанию Правления составить специальное воззвание о пожертвованиях на строительство храма, адресованное российской аудитории. То был глубоко прочувствованный и проникновенный призыв, описывающий в красках бедственное состояние нью-йоркской церкви и отчаянную нужду в новом храме. Апофеозом был «мучительный вопрос», задаваемый нью-йоркскими прихожанами: «Так ужели ли стомиллионная православная Русь, столь богатая добротами, не в силах воздвигнуть здесь свою Православную церковь? Ужели же величайшее христианское государство не найдет в себе силы в столице Нового Света создать достойный своего величия и значения храм во славу исповедуемой им единственно истинной Православной религии?»<sup>25</sup> Вооружившись воззванием и большими надеждами на обильный сбор, настоятель с супругой отправились в дальнее плавание. Преосвященный напутствовал его предупреждением о том, что эти надежды могут не оправдаться, но о. Александр твердо верил в успех своего дела. В этом он не ошибся, но только благодаря своей энергии, энтузиазму и везению.

Поначалу о. Александра поджидали неудачи. Его аудиенция в Зимнем дворце не состоялась из-за предстоящего отъезда царской семьи в Москву, и дело ограничилось краткой перепиской Победоносцева с Государем. «Сюда приехал на днях протоиерей Хотовицкий, – доносил царю обер-прокурор 19 марта, – настоятель убогой русской церкви в Нью-Йорке и редактор «Русско-американского вестника», очень достойный священник, присланный в Россию за сбором на построение церкви в Нью-Йорке – нужда поистине вопиющая. Едет в Москву и большие города в надежде встретить сочувствие людей богатых деньгами – и усердием. Везет с собой прилагаемое при сем воззвание». «Я жертвую от себя 5000 рублей на это важное христианское дело», – приписал на полях Николай II<sup>26</sup>. «Если для меня лично было великое лишение – не быть представленным Государю, – писал о. Александр владыке Тихону, – то для нашего дела этим была выиграна возможность писать слова Государя «важное христианское дело», которые путем публикаций дали нашему делу известность и могли привлекать жертвователей». Большим разочарованием для молодого настоятеля стали и первые встречи в Св. Синоде. «На покупку земли в Нью-Йорке взглянули здесь очень строго, и хотя первое впечатление заметно ослабло, все-таки К. П. (К. П. Победоносцев. – Авт.) среди добродушных воспоминаний и разговоров об Америке отметил эту покупку как обстоятельство, причинившее Св. Синоду немалое огорчение...». А главное – выяснилось, что решение об ассигновании основной суммы на строительство храма далеко еще не принято и неизвестно, когда это может произойти. Победоносцев предложил было пойти вместе с о. Александром к министру финансов Витте и «попытаться расчувствовать его точным – очевидца описанием потребностей и роста нашего приходского дела и условий существования миссии в г. Нью-Йорке», но, подумав, счел эту меру преждевременной – «ведь даже если нам ассигнуют 50000 рублей, где мы возьмем остальное?» – пересказывал настоятель свой разговор с обер-прокурором. – Я отвечаю – часть займем, часть соберем. Сколько же надеетесь собрать? – Тысяч 20–25. – Думаете, это легко, теперь особенно? Это сомнение было заявлено с такой общей улыбкой, что я невольно смутился, вспомнив предупреждение Вашего Преосвященства о трудности сбора и о том, что «дай Бог пять тысяч собрать!». В таком случае, – заключил обер-прокурор, – «лучше сначала приступите к сбору, а там результаты покажут, как действовать»<sup>27</sup>. На том и порешили, посему настоятель попросил Владыку продлить его командировку. Даже запрошенного Тихоном пособия в 500 рублей на дорожные расходы настоятелю не выдали, посоветовав брать деньги из собранных пожертвований. Единственной удачей на первом этапе была нечаянная встреча о. Александра с о. Иоанном Кронштадтским в вагоне поезда Петербург – Ораниенбаум. «Всероссийский пастырь», склонявшийся уже к концу своей многотрудной земной жизни, не только пригласил о. Александра к себе домой, но и подарил ему подрясник и пожертвовал 200 рублей на строительство нью-йоркского храма с записанными в книгу пожертвований словами: «Благослови, Господь, эту книгу и труд, на которые эти пожертвова-

<sup>25</sup> АПВ. 1900. С. 63.

<sup>26</sup> Письма и записки К. П. Победоносцева императору Николаю II с резолюциями последнего // РГИА. Ф. 1754. Оп. 2. Д. 243. Л. 3–4.

<sup>27</sup> Его Преосвященству Преосвященнейшему Тихону, 22 июля 1900 // ARCA, Cont. H1, Reel 359, Hotovitskii Aleksandr, Correspondence from, 1898–1901 and undated.

ния испрашиваются...» [9, с. 104]. «Он сильно меня ободрил», – писал еп. Тихону о. Александр<sup>28</sup>.

Далее начались странствия о. А. Хотовицкого по городам России с протянутой рукой: приходилось подолгу стоять в церквях с кружкой или тарелкой, взывая к прихожанам с мольбой о пожертвовании, искать богатых доброхотов и уговаривать их внести свою лепту на строительство храма в неведомой им далекой Америке. «Право, не только письмом, но даже и на словах не изобразишь той нравственной тяготы и муки, какую переживаешь изо дня в день при этой командировке. Тяжело вспомнить!» – вздыхал о. Александр в письме вл. Тихону из Житомира<sup>29</sup>. Пройдет время, и настоятель будет более возвышенно описывать на страницах «Американского православного вестника» свои «воспоминания первого сбора, когда впервые, без гроша денег, с одной лишь крепкой верой в милость Божию и милость людей, и с убеждением в правоте своего дела вступил я в пределы своей родины и проходил ее грады и веси, везде – и в храмах Господних и в палатах царских, и в бедных хижинах крестьянских, – простирая свой зов «на построение первого русского храма в Нью-Йорке, далекой Америке»<sup>30</sup>.

После Санкт-Петербурга и Москвы о. Александр отправился в Нижний Новгород, а затем в Харьков и Крым. Поездка не оправдала всех его надежд: «в провинции масштаб при жертвах совсем иной, чем в Москве; церковей меньше, народу меньше, привычки не те», – сетовал он вл. Тихону уже после возвращения в Нью-Йорк. В Крыму настоятель погостил у своего первого патрона – епископа Николая, пожертвовавшего на нужды епархии 1400 руб. и дорогую утварь, а также встретился с отдохавшим в Гурзуфе заместителем Победоносцева В. К. Саблером. По возвращении в столицу о. А. Хотовицкий узнал, что решение вопроса о выплате субсидии на строительство храма откладывается до будущего года. «Я был убит, – продолжал настоятель в том же письме. – Все поздравляют с удачей сбором, а мне тяжело собираться в дорогу, так как с собранной суммой далеко не уедешь. Всего к тому времени поступило на наш храм около 55 (теперь больше) тысяч. Дали бы к этому субсидию хотя бы за 25 лет, уехал бы с легким сердцем. А так, – плакать впору, что часто и бывало». О. Александр попросил обер-прокурора назначить общероссийский единовременный сбор пожертвований по всем церквям в приближавшийся церковный праздник – день Богоявления. Победоносцев ответил решительным отказом: «Что нам Америка? Что нам Нью-Йорк? Это мера исключительная даже у нас, а теперь особенно...». Однако о. А. Хотовицкий сумел умиловить Первенствующего члена Св. Синода митрополита Санкт-Петербургского Антония, и тот прямо на заседании синклита провел соответствующее решение. Теперь можно было тронуться в обратный путь. «Плавание наше оказалось весьма бурным, тяжелым, как и все десятимесячное скитание по Руси; приехали усталыми, разбитыми. Хорошо, что последний подарок Св. Синода поддержал бодрость и отогнал уныние», – писал он Преосвященному по возвращении в Нью-Йорк [9, I, с. 54–55].

«На постройку нью-йоркской церкви, – сообщал в своем годовом отчете Св. Синоду преосв. Тихон, – настоятель ее священник А. Хотовицкий проводил в отчетном году сбор, Высочайше разрешенный, в России; собрано им на сей предмет до 60 тыс. рублей, во главе жертвователей стоит Покровитель и Ревнитель Православной веры Государь Император, пожертвовавший 5 тыс. рублей» [1, с. 117]. Всего, по данным Св. Синода, к августу 1902 г. на строительство храма было собрано 93 449 руб. 57 ¼ коп. пожертвований или больше половины всех затраченных средств<sup>31</sup>. Большие старания его настоятеля оказались не напрасны.

С самого начала строительства о. Александр неусыпно следил за его ходом: самими работами, разработкой проекта и его финансированием. Проект, подготовленный Бергезеном, получил одобрение Техничко-строительного комитета при Св. Синоде, но его необходимо было согласовать с городскими властями Нью-Йорка, прежде чем объявлять конкурс на подыскание подрядчиков. Настоятелю приходилось сдерживать рвение архитектора, понуждая его из экономии упрощать проект, «как ни жаль урезывать красоту постройки», – писал он еп. Тихону [9, II, с. 67]. Основной подряд на возведение храма выиграла одна из лучших строительных фирм США «Джон Дауни и сыновья». Торжественная закладка первого камня состоялась в начале мая с участием еп. Тихона и множества гостей, включая российского

<sup>28</sup> Там же.

<sup>29</sup> Там же.

<sup>30</sup> Православное торжество в Нью-Йорке 10 и 22 октября 1904 г. // АПВ. 1904. С. 413–420.

<sup>31</sup> Господину Министру Финансов, 3 августа 1902 г. // РГИА. Ф. 799. Оп. 25. Д. 736. Л. 32 об.

посла графа А. П. Кассини. «Счастлив сообщить радостную весть, – телеграфировал о. Александр Победоносцеву от имени еп. Тихона. – Сегодня совершена закладка русской церкви в Нью-Йорке. Богу слава, а родине привет» [9, II, с. 77].

Но и здесь не обошлось без политиканства. Посол промедлил с обещанным извещением Государя об этом событии, зато подсутил консул Теплов, отправивший длинную депешу на имя Победоносцева, в которой (как писал вл. Тихону о. Александр) «фигурировал, понятно, только «он», то есть сам устроитель, а прочее все являлось только дополнением к его заботливости, щедрости и пр.». Обер-прокурор показал донесение консула царю, который наложил резолюцию: «Прочел с удовольствием. Дай Бог успеха этому делу» [9, II, с. 77].

Строительство подвигалось вперед, несмотря на возникавшие препятствия. «Стройка наша идет туго, – докладывал настоятель Преосвященному, – то там, то тут настигаются новые расходные статьи. Камень совсем одолел. Хорошо еще, что воды под ним не оказалось» [9, II, с. 79]. Поскольку реальная стоимость строительства значительно превышала расчетную, а останавливать стройку было очень накладно, пришлось срочно просить ссуду под залог земли в банковском доме Дж. П. Моргана, который потребовал гарантий. И опять о. Александр обратился к послу Кассини с просьбой о поручительстве, получив его поддержку благодаря прошению еп. Тихона. Вопреки обыкновению, посол даже не стал запрашивать разрешения МИД, поскольку (как предполагал о. А. Хотовицкий со слов консула Теплова) «помогло делу и то, что Кассини, кажется, не православный, и боялся бы в случае отказа получить упрек в холодности к православию» [9, II, с. 84].

К концу 1901 г. каркас здания был уже готов, как и проект росписи его стен. «Неунывающий Бергезен составил проект внутренней росписи будущего храма, – сообщал вл. Тихону о. Александр, – проект в красках и производит прекрасное впечатление». Знаменитый художник В. Е. Маковский был в то время в Америке, и «ему чрезвычайно нравится проект росписи Бергезена, – продолжал Хотовицкий, – что, конечно, последнему – слаще вареников» [9, II, с. 86].

Внутренняя роспись и оборудование иконостаса требовали дополнительных средств, потому были отложены, а 10 (23) ноября состоялось торжественное освящение нового храма. «Просто не верится, что еще так недавно, на этом же месте, где ныне возвышается благолепнейший русский храм, уныло глядели водруженные природой девственные скалы. На этой природной твердыне утвердилась твердыня духовная, и она – уповаем – не подвигнется в век», – писал Хотовицкий об этом событии в официальном органе Св. Синода. «Все нам родное – в новой постройке, – описывал свое детище настоятель. – Среди высоких американских домов рутинной архитектуры, она – точно солнечный луч на облачном небе... По общему признанию местных экспертов архитектуры, новая церковь – одно из красивейших зданий в Нью-Йорке и единственное в таком роде и стиле»<sup>32</sup>. На торжестве собралось более двух тысяч верующих, многим из которых пришлось молиться на улице. Среди почетных гостей были посол А. П. Кассини со свитой, новый генеральный консул в Нью-Йорке Н. Н. Лодыженский, консул в Канаде Н. Б. Струве, мэр Нью-Йорка С. Лоу, известный иерарх епископальной церкви епископ Графтон, представители других инославных конфессий. После торжественного богослужения состоялся прием, а затем и праздничная трапеза для почетных гостей. Официальные тосты были заключены застольною речью настоятеля, посвященной воспоминаниям о ходе постройки, благодарностям благотворителям и чествованию архитектора Бергезена. «Задушевные тосты и разговоры тянулись еще долго, непрерывной чередой, – рассказывал о. А. Хотовицкий. – Уходя, гости уносили с собой приятное воспоминание о русском уголке, где под кровлей православного храма богомолец может исповедать Господу свою радость и горе, где в дружеской беседе с русской причтовой семьей может отдохнуть духом и мысленно побыть на своей дорогой родине»<sup>33</sup>.

Долгожданное окончание постройки храма не означало решения вопроса о ее финансировании. После долгих переговоров Св. Синода с министерством финансов и обсуждений вопроса в Государственном совете было найдено компромиссное решение о выделении 120 тыс. руб., запрошенных настоятелем и вл. Тихоном. В апреле 1903 г. сто тысяч руб. из этой суммы были перечислены на счет Генерального консульства в Нью-Йорке. В мае того же года о. Александр представил Преосвященному рапорт о состоянии дел, из которого следовало, что общие затра-

<sup>32</sup> Торжество освящения русского православного храма в Нью-Йорке // Прибавления к церковным ведомостям. 1902. № 50. С. 1769–1770.

<sup>33</sup> Там же. С. 1775.

ты на постройку храма составили 141.730.21 долларов при поступлениях в 78.342.04 долл. С учетом недавно поступивших 100 тыс. руб. для окончательного расчета по долгам недоставало как раз 20 тыс. руб. «Удовлетворение этой важной и неотложной нужды нашей церкви будет величайшим для последней благодеянием», – заканчивал свой рапорт настоятель [9, II, с. 116–117]. В июле, наконец, пришли и эти деньги, освободив храм от долгов по займам и закладной. Храм, построенный на русские деньги, полностью перешел в русскую собственность. Однако для приобретения иконостаса пришлось проводить новый сбор средств в России и США, так что его установка и освящение произошли только осенью 1904 г. Настоятель ярко рассказал об этом торжестве на страницах «Американского православного вестника»<sup>34</sup>. С учетом заслуг о. Александра в служении Церкви преосв. Тихон возвел его в сан протоиерея.

К этому времени обстановка в Америке вокруг России и православной церкви резко ухудшилась под воздействием начала русско-японской войны, в которой симпатии большинства американцев оказались на стороне Японии. Дело дошло до анонимных угроз взорвать нью-йоркский храм, о которых неизвестный доброхот предупредил настоятеля подброшенным письмом. Сведения об угрозе просочились в городскую печать<sup>35</sup>, но о. Александр не поддавался панике: «Я же думаю, – писал он вл. Тихону, – что это злостная шутка с целью отбить прихожан от церкви, где их патриотизм воспитывается в подобающей россиянам норме... К счастью, на народ это раздутое помимо всяких стараний моих дело не произвело паники и все почти как обычно пришли в храм в воскресенье» [9, III, с. 151]. Настоятель проповедью и пером боролся с растущей русофобией, особенно ощутимой в Нью-Йорке с его обилием недоброжелателей России. «Как тяжело, Господи, как тяжело! – В этот час не дышать родным воздухом и быть вынужденным слышать и видеть, как срамят нашу родину здесь ложными наветами, как травят и травят без конца бедных русских людей, заброшенных сюда, – те, кому нужно бесчестить Россию, кому нужно вылить на нее свою злобу и яд корыстного, светоненавистного сердца! – восклицал он в своем журнале. ...Да неужели же вся, вся Америка забыла прошедшую дружбу России и ее услуги в тяжелое время?! Неужели все доброе в ней потемнено, покорено этой стихийной враждой заведомых недругов Руси, побеждено погоней за долларом и не могут противостоять честные люди гнусным наветам? ...Нет, нет, слава Богу! И спасибо вам, добрые наши друзья, поспешившие нас успокоить, нам посочувствовать и нас уверить, что – против нас не американцы, по крайней мере, не те, кто в состоянии подчинить свои страсти чувству правды и истины!»<sup>36</sup>.

После окончания военных действий в США на мирные переговоры в Портсмуте прибыла российская делегация во главе с С. Ю. Витте. «Вот и Витте Бог приведет к нам, – писал Преосвященному Тихону о. Александр. – Он ведь более других киковал против нашей церкви и миссии здесь. Пусть лично убедится, насколько важна церковь и миссия здесь даже с чисто национально-экономической точки зрения» [9, III, с. 158]. Так оно и получилось: неумолимый глава Комитета министров показал себя в Нью-Йорке с самой лучшей стороны как дипломат и христианин. «Витте встречали прекрасно, – сообщал через несколько дней настоятель еп. Тихону. – В несколько дней он повернул симпатии публики в сторону несколько иную, чем прежде. Очень простой человек. Принимали его в церкви и в Ваших покоях. Молебен был передаваемо молитвенный...» [9, III, с. 159].

По завершении мирных переговоров о. Александр был приглашен российским послом бароном Р. Розеном в Портсмут для проведения благодарственного молебна в честь подписания мирного договора, на котором присутствовали делегации обеих сторон. На обратном пути во время торжественного обеда Витте произнес прочувствованную речь в адрес русского духовенства в Америке. «И кратковременное знакомство с работниками православной церкви в Америке, – излагал его выступление о. Александр, – утвердило С. Ю. Витте в радостном сознании, что при самых маленьких средствах и даже при чуждой обстановке можно делать успешно пастырское дело и достигать именно того положения церковного дела, которое надо считать нормальным и желательным»<sup>37</sup>. На прощание Витте сделал духовенству щедрые подарки: 5 тыс. долл. на нужды церковной, 2 тыс. долл. на издание православного богослужебного сборника на английском языке и несколько сот долларов двум новым приходом. «Этим он ис-

<sup>34</sup> Православное торжество в Нью-Йорке 10 и 22 октября 1904 г. // АПВ. 1904. С. 413–420.

<sup>35</sup> New York Evening Journal, February 13, 1905.

<sup>36</sup> АПВ. 1904. С. 81–83.

<sup>37</sup> Молебствие в Портсмуте // АПВ. 1905. С. 336–340.

правляет свои прегрешения против нашей миссии», – комментировал в письме Победоносцеву еп. Тихон [8, с. 201].

В сентябре того же года архиерейская кафедра официально переехала в Нью-Йорк, а Свято-Николаевский храм стал кафедральным собором – духовным центром русского Православия в Америке. Но заботы его настоятеля не ограничивались одним нью-йоркским приходом. Как член Духовного правления он занимался и делами других приходов на Восточном побережье США, прежде всего – в Филадельфии и соседнем Юнкерсе, часть которых сам же и основывал. Проблемы были разные: строительство новых церквей, внутренние конфликты среди прихожан, недостаток клира и провинности отдельных священников. В Филадельфии, например, скандальную известность приобрел священник венгерского происхождения о. Д. Геббей. «Апатия, забывчивость и все развивающаяся пошлая привязанность к деньгам», – так характеризовал о. Александр дурные наклонности настоятеля, к которым добавлялась еще и любовь к спиртному. «Все говорят, что лучше никого не иметь, чем держать Геббея, который распугал всех и «зничит» все православие, – сообщал о. А. Хотовицкий еп. Тихону после очередной поездки в Филадельфию летом 1901 г. – Хоть бы он поскорее уехал (определение Св. Синода об увольнении о. Геббея от службы в Америке было вынесено еще в конце июня 1901 г. – Авт.). Свое впечатление сполна я затруднился бы и передать; но не скрою, что прихожане питают к нему вполне заметную даже физическую, не только нравственную, гадливость. А ведь это ужасно». Владыка Тихон приписал к этому рапорту: «Сверх всего прихожане донесли благочинному, что о. Геббей служил в нетрезвом виде 29 июня, 6 июля, 21 июля, причем как будто бы на конец вечерни его «даже сорвало у самого престола» [9, II, с. 82–83n]. Вскоре любитель спиртного был отозван в Россию.

Но на этом проблемы филадельфийского прихода не закончились. Преосв. Тихон получал много жалоб о склоках в этой среде, весной 1905 г. опять послал туда о. Александра с поручением разобраться в ситуации и уладить конфликт. На месте настоятель быстро убедился в том, что спор «зиждется на чисто коммерческой основе» и что «пожичка» управляет всем делом»<sup>38</sup>. «Пожичка» была кредитом, предоставленным под проценты настоятелю о. А. Немоловскому, группой состоятельных прихожан из числа галичан. В связи с предстоящим переводом настоятеля в другой приход они потребовали срочной выплаты своих средств, угрожая в противном случае найти другого – униатского! – священника. Отец А. Немоловский обещал рассчитаться с кредиторами в течение трех месяцев, но они не хотели ждать, тем более что с его уходом партия галичан могла потерять пост старосты прихода и контроль над кошельком приходского братства. Попытка о. Александра урезонить «буянов» была поддержана большинством прихода, но во время заседания братства в помещении церкви дело чуть не дошло до драки. Зачинщики «стали орать без толку всевозможные ругательства, бросались с кулаками на всех, кто порицал их и вообще порывались устроить скандал, – доносил о. Александр. – О. Н-кий увел меня, говоря, что это обычный финал заседания». Подавляющее большинство прихода – русские южане, – объяснял о. Александр в том же рапорте еп. Тихону, «но вертят всем галичане – немногие и деморализованные. И в братстве русских большинство, а между тем за криком шайки буянов нельзя ничего порядить». «О. Немоловский не особенно может похвастаться тем, что филадельфийские прихожане благовоспитаны и научены церковной дисциплине», – написал на полях рапорта владыка Тихон<sup>39</sup>. По увещанию о. Александра, местные доброты оплатили долг филадельфийского настоятеля, и скандал вскоре сошел на нет.

В 1906 г. в Нью-Йорке отмечалась десятилетняя годовщина священнического служения о. Александра. Среди многочисленных поздравлений выделялось проникновенное послание епископа Николая (Зиорова), рукоположившего молодого диакона в священники. «...Я хорошо помню то время, когда Вы принимали священство от руки моей... Вижу и теперь Ваше бледное лицо, орошенное слезами; слышу Вашу чудную речь – исповедь, которая проторгла сердца многих, особенно стоявших в числе чтецов и певцов, и вызвала благодатную росу на их очах». «Молитвенно желаю Вам, – говорилось в конце послания, – прослужить еще пять десятков лет на пользу Св. Церкви и затем опочить от трудов ваших под сводами святого храма, с упованием на живот вечный»<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Его Преосв. Преосвященнейшему Тихону, 6 апреля 1905 г. // ARCA, Cont. D, Reel 452–453, New York, New York, Hotovitskii Alexandr, 1899–1908.

<sup>39</sup> Там же.

<sup>40</sup> Благодарность // АПВ. 1906. С. 118–119.

Пожеланию Преосвященного Николая не суждено было сбыться полностью. Хотя лучшие его годы в Америке пришлось на время служения Преосвященных Николая и Тихона (1898–1907 гг.), протоиерей А. Хотовицкий прослужит еще семь лет в Америке и потом вернется в Россию, где после 1917 г. станет близким сподвижником Патриарха Тихона и ключарем храма Христа Спасителя, испытает аресты, тюрьмы и ссылку. В 1930-х гг. он на время вернется в Москву и прослышет одним из самых почитаемых настоятелей столицы, а летом 1937 г. будет расстрелян как «враг народа».

### Список литературы

1. Американский период жизни и деятельности Святителя Тихона Московского : документы // сост. А. В. Попов. Санкт-Петербург : Сатис, 2014.
2. Всеподданнейший отчет по ведомству Православного Исповедания за 1896 и 1897 годы. СПб., 1898.
3. Дымова М. Г. Миссионерский журнал «Американский православный вестник и его роль в отражении духовной, культурной и общественной жизни русских американцев» // Вестник СПбГУКИ (Санкт-Петербургского государственного университета культуры). 2012. № 2 (11). С. 91–95.
4. Ефимов А. Б., Ласаева О. В. Алеутская и Северо-Американская Епархия при Святителе Тихоне. М. : ПСТГУ, 2012.
5. Печатнов В. В. Жизнь российского духовенства в Америке конца XIX в. (по материалам переписки обер-прокурора Святейшего Правительствующего Синода К. П. Победоносцева) // Концепт: философия, религия, культура. 2021. № 4. С. 41–61.
6. Печатнов В. В., Печатнов В. О. Русский епископ в Америке «позолоченного века» // Вестник МГИМО. 2021. Т. 14. № 1. С. 7–30.
7. Печатнов В. О., Печатнов В. В. «Главный русский храм Америки». Из истории Свято-Николаевского кафедрального собора в Нью-Йорке // История : электронный научно-образовательный журнал. 2021. № 11 (109).
8. Письма святителя Тихона. Американский период жизни и деятельности святителя Тихона Московского. 1898–1907 гг. / сост. А. В. Попов. Санкт-Петербург : Сатис, 2010.
9. Св. Александр (Хотовицкий) Миссионерский период Православной церкви в Америке 1896–1909 / под ред. Г. М. Солдатов. Т. 1–3. Minneapolis, Minnesota : AARDM PRESS, 1998.
10. Симонова А. В. Негасимая свеча православия. К 100-летию Свято-Николаевского Патриаршего собора в Нью-Йорке // Слушай, Америка! М., 2002.
11. Цыпин В., прот. Протопресвитер Александр Хотовицкий // Журнал Московской Патриархии. 1994. № 7/8. С. 98–104.
12. Цыпин В., прот. Протоиерей Иоанн Кочуров (1871–1917). Протопресвитер Александр Хотовицкий (1872–1937). СПб., 1995.
13. Цыпин В., прот. Сщмч. Александр Хотовицкий // Православная энциклопедия. Т. 1. М., 2011. С. 484–485.

## The American Ministry of the Hieromartyr Alexander Hotovitsky

V. V. Pechatnov<sup>1</sup>, V. O. Pechatnov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PhD in Historical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy n. a. A. F. Shishkin, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-9340-9363. E-mail: vpechatnov@yandex.ru

<sup>2</sup>Doctor of Historical Sciences, professor of the Department of History and Politics of Europe and America, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0001-6733-031x. E-mail: vopechatnov@gmail.com

**Abstract.** The article, based on documents from Russian and American archives, tells about the American period of the life and work of the famous Orthodox hieromartyr A. Hotovitsky (1895–1914). It was during these years, under the leadership of the bishops of the Aleutian and Alaska (later North American) diocese of Nicholas (Ziorov) and Tikhon (Bellavin), that his formation as a missionary, publisher took place and the organizer of parish life. The years of Fr. Alexander's ministry in America coincided with the heyday of the Russian ecclesiastical mission in the USA, to which Hotovitsky made a considerable contribution. With his active participation, twelve new parishes were created in the northeast of the United States, and the work of the American Orthodox Bulletin magazine was established. But the main brainchild of the rector was the creation of the famous St. Nicholas Cathedral in New York, which became the spiritual center of Russian Orthodoxy in America. Fr. Alexander's multifaceted activity reflected the whole life of the distant diocese with its problems and needs.

**Keywords:** Hieromartyr Alexander Hotovitsky, Diocese of Aleut and Alaska, Bishop Nicholas, Bishop Tikhon, St. Nicholas Cathedral in New York, the Most Holy Governing Synod.

### References

1. *Amerikanskij period zhizni i deyatelnosti Svyatitelya Tihona Moskovskogo : dokumenty* – The American period of the life and activity of St. Tikhon of Moscow : documents // comp. A. V. Popov. St. Petersburg : Satis. 2014.
2. *Vsepoddannejšij otchet po vedomstvu Pravoslavnogo Ispovedaniya za 1896 i 1897 gody* – The most comprehensive report on the Department of Orthodox Confession for 1896 and 1897. SPb. 1898.
3. *Dymova M. G. Missionerskij zhurnal "Amerikanskij pravoslavnyj vestnik i ego rol' v otrazhenii duhovnoj, kul'turnoj i obščestvennoj zhizni russkih amerikancev"* [Missionary journal "American Orthodox Bulletin and its role in reflecting the spiritual, cultural and social life of Russian Americans"] // *Vestnik SPbGUKI (Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury)* – Herald of St. Petersburg State University of Culture. 2012. No. 2 (11). Pp. 91–95.
4. *Efimov A. B., Lasaeva O. V. Aleutskaya i Severo-Amerikanskaya Eparhiya pri Svyatitele Tihone* [The Aleut and North American Diocese under St. Tikhon]. M. PSTSU. 2012.
5. *Pechatnov V. V. Zhizn' rossijskogo duhovenstva v Amerike konca XIX v. (po materialam perepiski ober-prokurora Svyatejšego Pravitel'stvuyushchego Sinoda K. P. Pobedonosceva)* [The life of the Russian clergy in America at the end of the XIX century. (based on the correspondence of the Chief Prosecutor of the Holy Governing Synod K. P. Pobedonostsev)] // *Koncept: filosofiya, religiya, kul'tura* – Concept: philosophy, religion, culture. 2021. No. 4. P. 41–61.
6. *Pechatnov V. V., Pechatnov V. O. Russkij episkop v Amerike "pozolochennogo veka"* [Russian bishop in America of the "gilded Age"] // *Vestnik MGIMO* – Herald of MSIIR. 2021. Vol. 14. No. 1. P. 7–30.
7. *Pechatnov V. O., Pechatnov V. V. "Glavnyj russkij hram Ameriki". Iz istorii Svyato-Nikolaevskogo kafedral'nogo sobora v N'yu-Jorke* ["The main Russian temple of America". From the history of St. Nicholas Cathedral in New York] // *Istoriya : elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal* – History : electronic scientific and educational journal. 2021. No. 11 (109).
8. *Pis'ma svyatitelya Tihona. Amerikanskij period zhizni i deyatelnosti svyatitelya Tihona Moskovskogo. 1898–1907 gg.* – Letters of St. Tikhon. The American period of the life and activity of St. Tikhon of Moscow. 1898–1907 / comp. A. V. Popov. St. Petersburg : Satis. 2010.
9. *St. Aleksandr (Hotovickij) Missionerskij period Pravoslavnoj cerkvi v Amerike 1896–1909* [The missionary period of the Orthodox Church in America 1896–1909] / ed. by G. M. Soldatov. Vol. 1–3. Minneapolis, Minnesota. AARDM PRESS. 1998.
10. *Simonova A. V. Negasimaya svecha pravoslaviya. K 100-letiyu Svyato-Nikolaevskogo Patriarshego sobora v N'yu-Jorke* [The Unquenchable Candle of Orthodoxy. To the 100th anniversary of the St. Nicholas Patriarchal Cathedral in New York] // *Slushaj, Amerika!* – Listen, America! M. 2002.
11. *Cypin V., prot. Protopresviter Aleksandr Hotovickij* [Protopresbyter Alexander Hotovitsky] // *Zhurnal Moskovskoj Patriarhii* – Journal of the Moscow Patriarchate. 1994. No. 7/8. Pp. 98–104.
12. *Cypin V., prot. Protoierej Ioann Kochurov (1871–1917). Protopresviter Aleksandr Hotovickij (1872–1937)* [Archpriest John Kochurov (1871–1917). Protopresbyter Alexander Hotovitsky (1872–1937)]. SPb. 1995.
13. *Cypin V., prot. Sshchmch. Aleksandr Hotovickij* [Sshchmch. Alexander Hotovitsky] // *Pravoslavnaya enciklopediya* – Orthodox Encyclopedia. Vol. 1. M. 2011. Pp. 484–485.

## Из истории трансформации имперской стратегии и политики оформления фрактального «педагогического пространства» Санкт-Петербурга XVIII в.

Э. В. Онищенко<sup>1</sup>, М. А. Малязина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка  
Института детства, доктор педагогических наук,

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.  
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-8486-4169. E-mail: eleonoraon@mail.ru

<sup>2</sup>специалист 1-й категории Учебного управления,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: malyzinamaggi@gmail.com

**Аннотация.** Задачи модернизации системы профессионального образования в Российской Федерации на современном витке исторической спирали развития ставят вопрос о необходимости системной оценки истоков и ведущих аспектов становления и оформления системы высшей профессиональной подготовки в России, которое происходило в XVIII веке. В статье впервые представлен сравнительный анализ организации и реформирования российского образования в данный исторический период на примере оформления отдельных «педагогических уголков» урбанизированной среды Санкт-Петербурга как особого вестернизированного мегаполиса.

Авторами на основе бинарной системы оригинальных критериев дана фрактальная оценка образовательного пространства «северной столицы», заявлены новационные аспекты характеристики исторической динамики аксиологических установок реализации имперской образовательной стратегии в течение XVIII века – от «утилитарно-практической» (правление Петра I) через «эстетическую» (правление Елизаветы Петровны) к «этической» (период правления Екатерины II).

Материалы статьи могут быть применены в педагогической практике при выработке необходимой специализированной траектории и алгоритма историко-педагогической подготовки в условиях модернизации системы профессионального обучения в современной России.

**Ключевые слова:** модернизация образования, образовательное пространство, образовательная стратегия и политика, образовательные институты, профессиональная подготовка, фрактальный статус, эпоха Просвещения.

**Введение.** Сегодня, в начале XXI века, происходят существенные преобразования, связанные с модернизацией всей системы профессиональной подготовки в Российской Федерации. В частности, в качестве одного из ведущих приоритетов государственной политики и стратегии реформирования современной системы высшего педагогического образования исследователи отмечают наличие новых социокультурных перспектив развития современного общества и образования, которые «детерминированы осознанием необходимости обращения особого внимания на потребности и своеобразии развития подрастающего поколения» [16, с. 270]. При этом особо подчеркивается, что в контексте целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих педагогов следует учитывать: «приобретаемые знания и опыт создают предметную картину созерцаемого и объясняют законодательство, по которому живет и воспринимается окружающая действительность» [24, с. 10]. Именно поэтому для детального изучения динамики исторической смены собственно ведущей парадигмы образования, которая дана в современных работах (Н. О. Верещагина, М. Н. Городова, В. Е. Ларионов, В. П. Соломин, В. Д. Сухоруков, З. Н. Ткачева и др.), нами поставлена исследовательская задача: дать оценку характерных особенностей построения символической, феноменологической и нормативной базы образования XVIII века как одного из тех хронологических перио-



дов, когда «происходила кардинальная трансформация государственной национальной стратегии и общей политики развития профессиональной подготовки будущего педагога» [25, с. 14]. Подобная проблематика является перспективной и новационной в силу универсальности и недостаточной изученности данных исторических явлений.

**Теоретические основы.** Для решения данной задачи следует обратиться к имеющемуся историческому опыту, когда представители педагогического сообщества в контексте собственного профессионального самоопределения начали ориентироваться как на «традиции» взрослого мира, так и на потребности субкультуры детства как ее существенного элемента. Значимым становится также «тот факт, что... смысл детства состоит в постижении мира, в котором живет ребенок, его знаков и символов. Детство выступает тем пространством, которое соседствует с пространством взрослого мира» [21, с. 75]. Поэтому возникает насущная потребность раскрыть своеобразие создания «педагогических уголков» как специфической образовательной среды с учетом оценки ее фрактальных особенностей.

При этом мы учитываем, что еще в конце прошлого XX века в трудах М. В. Осориной особо подчеркивалось, «что мир детей сосуществует с миром взрослых в одном и том же физическом пространстве, однако мы удивительно слепы по отношению к жизни и культуре племени детей» [17, с. 7]. Одновременно сегодня признается, что именно в научных работах «эпохи Просвещения» были заложены основы для создания следующих научных направлений исследования: «культурно-историческая психология детского развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин); этнография детства (М. Мид), история детства (Ф. Арьес), экология детства (Ю. Бронфенбреннер)» [4, с. 42].

Продолжая данный список, с учетом общей кросскультурной направленности исследований конца XX – начала XXI века, можно с полной уверенностью утверждать, что одновременно возникли и активно развиваются сегодня такие научные сферы, как *психология детства* (В. М. Бехтерев, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд, С. Холл, В. Штерн, Э. Эриксон) и *педагогика детства* (П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, С. Н. Гессен, Ф. Дольто, Д. Дьюи, В. В. Зеньковский, Э. Клапаред, Я. Корчак, А. Нейлл, М. Монтессори, В. Г. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, Г. Шаррельман, С. Т. Шацкий) [1, с. 35].

Глобальная трансформация отношения к детству в обществе привела к тому, что основы «авторитарной» психологии и педагогики были качественно модернизированы в контексте формулировки принципов гуманистической аксиологии и развития идей педоцентризма. Именно с этих позиций мы считаем возможным рассматривать процесс сосуществования мира детей и взрослых в едином социокультурном пространстве города (на примере Санкт-Петербурга), когда впервые стал происходить учет психофизиологического, психологического и социокультурного своеобразия мира детей. Это подтверждается трактовкой детства как важного социального явления согласно мнению Б. В. Маркова, который рассматривает его «как особую популяцию или специфическую цивилизацию».

Это значимое требование следует адекватно использовать и в ходе анализа системы профессиональной подготовки педагога, которая должна обязательно включать в себя изучение и оценку своеобразия «пространства детства» как составляющей особого «педагогического пространства», в т. ч. определенного геополитического региона с учетом выбранного хронологического периода. Именно территориальное самосознание как имманентно присущая человеку в период детства потребность вступает в конфликт с идентичностью без границ, и потому относительность суждений о себе как таковом сопровождается ответами на вопросы, которые включают «в себя идентификацию с местом происхождения и проживания... которая связана с обозначения факта восприятия человеком себя как принадлежащего к некоторой территориальной обозначенной социальной общности разного масштаба (страны, региона, города... и т. п.). Используется целый веер понятий: *региональная идентичность* (regional identity), *идентичность со средой* (environmental identity), *городская идентичность* (city identity, social urban identity), *идентичность с местом* (place identity), *локальная идентичность* (local identity), нередко объединяемых, особенно в русскоязычных исследованиях, в концепт *территориальной идентичности*» [7], т. е. можно констатировать наличие своеобразного «духа места».

**Обсуждение.** Поясним более детально эту новационную и ведущую для нашей статьи идею. В своем исследовании мы опираемся на мнение Г. И. Арямновой, которая указывает, что существует необходимость изучения особенностей организации процесса «образования ребенка, когда растущий человек из существа биосоциального становится существом социально-биологическим, т. е. он присваивает культуру, ценности, права и потребности определен-

ной социально-демографической группы населения» [26, с. 29]. При этом его анализ должен опираться на особенности реализации новационной гуманистической миссии собственно образования, когда следует оценивать готовность к выполнению подобных функциональных обязанностей со стороны всех субъектов данного процесса сотрудничества: ребенка (как свободного и активного участника процесса инкультурации) и педагога (как его организатора, куратора и фасилитатора).

Современные исследователи (Т. В. Газизова, С. А. Коваль, З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, С. В. Митросенко, О. В. Мосина, Л. Х. Цеева и др.), оценивая подобную проблематику, как правило, обращаются к недавнему прошлому – истории становления «реформаторской педагогики» конца XIX – начала XX в. и, собственно, самому XX веку. Однако мы считаем, что возможно и необходимо обращение к более ранним этапам развития системы управления и организации образовательной сферы, сформировавшимся в Российской империи именно в XVIII веке – в период, который сегодня обозначается как «эпоха просвещения».

Данная особенность была отмечена еще в работах И. Д. Демаковой, согласно которой именно в конце XVII – начале XVIII вв. «появилась новая концепция детства, в которой подчеркивалось, что любовь к ребенку должна выражаться не в баловании и увеселении детей, а в психологическом интересе к их воспитанию и обучению. XVIII век дает концепцию рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине... которая систематизировала и упорядочила жизнь ребенка, а также способствовала дифференциации детства как периода жизни» [4, с. 42]. Именно поэтому, с нашей точки зрения, можно констатировать, что профессиональная подготовка педагога на этом историческом этапе становится жестко нормативной, структурированной и детерминируемой требованиями реализации основных функций его будущей профессиональной деятельности.

Кроме этого, в контексте заявленной темы мы солидарны с мнением представителей Санкт-Петербургской школы дошкольной педагогики под научным руководством А. Г. Гогоберидзе о том, «что детство как самостоятельное понятие образовалось к началу XVIII века. Предшествующий ему XVII век понимал детство как период незрелости, своеобразное отклонение от нормы, под которой понималась взрослость. Ребенок, начавший ходить в школу и приступивший к обучению, тут же становился взрослым и им закономерно считался» [5, с. 17]. В связи с этим с точки зрения периодизации культуры, образования, развития научной и общественной мысли именно в эпоху Просвещения интерес к педагогической проблематике был детерминирован признанием особой ценности научного и технического прогресса и утверждения представлений о всеисии разума и интеллекта, рационально осваивающего законы мироустройства и преобразующего его в контексте организации образования на рациональной основе.

Подобная трактовка, на наш взгляд, связана также с «уверенностью в возможности преобразования общества в соответствии с умпостигаемой природой человека посредством просвещения народа, выращивания новой породы людей, способной к рациональной организации своей жизни» [8, с. 8], в т. ч. с учетом основных норм элитарной этики и поведения в кругу себе подобных. Именно поэтому мы рассматриваем характерные закономерности и общие тенденции смены ведущих приоритетов общей имперской законодательной стратегии и ведущих направлений политики их нормативной реализации на примере «педагогического пространства» Санкт-Петербурга, который в указанный исторический период «стал своеобразной «экспериментальной площадкой» в данной области... именно здесь появились учебные заведения, неизвестные прежде в нашей стране, причем некоторые из них на тот момент не имели аналогов и в Европе» [12, с. 215].

**Результаты.** Представим основные особенности исторической динамики оформления стратегии и политики образования, выявленные нами на примере создания отдельных учебных заведений (как особых фрактальных центров «образовательного пространства» северного мегаполиса). Следует пояснить, что для облегчения процесса реформирования страны, еще в самом начале XVIII века Петр I делает Санкт-Петербург столицей Российской империи и начинает на примере этого нового регионального центра апробацию инновационной образовательной государственной политики и многочисленных локальных социокультурных реформ. Эти преобразования, если интерпретировать формулировку Э. Д. Днепровца, «всегда реализуют социально-политические и собственно образовательные задачи. Новое общество нельзя построить без нового образования, нужно его опережающее развитие, особенно в современном мире» [28, с. 15]. При этом нужно особо учитывать, что подобная инновационная деятельность потребовала организации в рамках оформления городской территории целого

ряда инновационных специфических культурных, научных и учебных заведений, экспериментальная работа которых становится основанием для создания в новой столице империи своеобразной «вестернизированной» территории, которая:

- обеспечивала ее вовлеченность в культурно-исторический контекст модернизации образования по «европейскому типу» (Ю. М. Лотман);
- стимулировала существенное возвышение ее политического и социально-экономического статуса за счет западного культурного трансфера (М. С. Каган);
- нацеливала на изменение общей политики управления образованием со стороны имперского правительства, в т. ч. за счет реформирования собственно системы управления образованием, расширения ее сферы через вовлечения в нее учреждений элитарного образования и оформления государственной системы защиты, поддержки детства и призрения детей (М. В. Осорина);
- предполагала создание и успешное функционирование комплекса специальных ведомств, на которые замыкались бы вопросы организации и реформирования образования в рассматриваемый нами период, так как до этого соответствующие учреждения изначально курировались лишь по «отраслевому» принципу (В. А. Змеев).

Именно эти характерные особенности, по нашему мнению, способствовали созданию реальных условий для необратимых преобразований «педагогического пространства» Санкт-Петербурга в контексте создания инновационных типов учреждений, которые одновременно становились своеобразными фрактальными центрами, способствующими интенсификации процедур и механизмов аффилиации всех их посещающих, а также модернизации прилегающей к ним культурной городской среды. Мы считаем, что данный процесс был связан с возложением на педагогов новационной для заявленного периода функции по организации и управлению пространством комфортного окружения мира ребенка, в т. ч. на основе готовности гармонизировать свои отношения с ребенком и переноса его на способы последующего выстраивания гармоничных отношений самого ребенка «со сложным и удивительным миром природы, людей, предметов, искусства и собственным миром» [17, с. 272].

В связи с этим следует обратиться к более детальной оценке заявленного нами ведущего критерия оценки создаваемого «педагогического пространства» Санкт-Петербурга, т. е. его анализа с позиции *фрактальности*. Данный феномен был создан в рамках синергетического подхода, согласно которому культура понимается как открытая нелинейная самоорганизующаяся система. Так, сам термин «фрактал» в научной среде появился благодаря известному франко-американскому математику Б. Мандельброту, который еще в 70-е гг. XX века использовал его «для обозначения нерегулярных геометрических форм, обладающих самоподобием во всех масштабах, и в соответствии с семантикой исходного глагола *frangere* имеет значение «фрагментированный», «изломанный» и «неправильный по форме» [13, с. 18].

Логично предположить, что в ходе оценки ведущих механизмов формирования урбанизированной культурной среды следует давать ее анализ, в т. ч. с точки зрения ее фрактальной динамики, т. е. соотношения устойчивости и изменчивости в формате актуализации символических паттернов прошлых эпох и традиций. При этом мы опираемся на мнение Е. В. Николаевой, которая отмечает, что данная характеристика применима и к оценке урбанистической территории городов, т. к. «глубинные вертикальные и горизонтальные городские структуры и самые сложные «срезы» городской реальности... демонстрируют определенное подобие по отношению к знаковым формам, структурам и элементам социальной, политической, экономической и художественной жизни государства в целом» [15, с. 92]. В связи с этим мы считаем, что «педагогическое пространство» Санкт-Петербурга XVIII века было нацелено на реализацию следующих бинарных групп критериев его фрактальности: *функциональность и спонтанность* застройки, *структурированность* и *иерархичность* зонирования, а также *смиотическое наполнение* профессионально-педагогической и детской символикой.

Поясним данные характерные особенности оценки фрактальности более детально. Мы считаем, что в ходе проведения социокультурного анализа следует учитывать тот факт, что обращение к истории первоначального этапа оформления городской «педагогической» территории свидетельствует о том, что в XVIII веке ее актуализация происходила благодаря заявленной еще Петром I в контексте становления общей стратегии и политики развития образования, в т. ч. за счет:

- возложения ответственности за организацию образовательных заведений различного уровня не только на Православную церковь и Синод, но, в первую очередь, на руководите-

ля Российской империи и непосредственно подчиненного ему правительства в лице вариативных министерств и отдельных ведомств;

– замены исключительно канонического религиозного содержания обучения при церкви/храме с учетом традиций и ритуалов Православия на работу первых светских учебных заведений с секуляризированной образовательной программой;

– подготовки комплекса стратегической и тактической нормативной документации, утверждения как общегосударственных, так и локальных учебных планов и программ образования, имеющих четко выдержанный научный характер;

– появления первых научно-исследовательских и просветительских организаций, а также учебных учреждений высшего профессионального образования, создание которых одновременно становилось специфическим «культурным» центром для развития науки, образования на ближайшей к ним окружающей территории.

С этой точки зрения для нас важным становится утверждение, согласно которому сегодня признается: открытие новых типов учебных заведений в Санкт-Петербурге XVIII века происходило первоначально самопроизвольно и автономно, нерегулярно и спонтанно [6]. Однако проведенный нами анализ архивных материалов и оценка картографических материалов указанного периода показала, что создание городских «педагогических» зон/уголков осуществлялось первоначально последовательно, в т. ч. на основании планов функциональной дифференцированной застройки отдельных районов городской среды. При этом в контексте их реализации присутствовали многочисленные эксперименты и «прожекты», которые изначально оценивались исключительно позитивно. Лишь в XIX веке термин «прожектёрство» стал нарицательным, имеющим негативное значение.

Поясним данный тезис... Приход Петра I к власти в 1689 году способствовал переориентации Российской империи на экономику, финансовую систему, а также культуру и образование ведущих протестантских стран Западной Европы – Англию, Голландию, Северную Германию. Следствием данного курса было основание Санкт-Петербурга, по крылатому выражению Ф. Альгаротти как «окна в Европу» [27]. В частности, в исследовании Н. Н. Петрухинцева особо подчеркивается, что развитие образования в России на этом историческом этапе приняло явно выраженную прагматическую, в т. ч. и сугубо утилитарную направленность [19], так как характер реформ диктовался, прежде всего, нуждами войны. В связи с этим зарождение нового уровня образования – высшей школы – при Петре I первоначально было непосредственно связано с профессиональной подготовкой представителей наиболее востребованной военной сферы и образованием морских и сухопутных офицеров.

На этом основании мы утверждаем, что в качестве характерного примера начала созидания подобного «педагогического пространства» в Санкт-Петербурге, которое доказало свою эффективность и рациональность организации, в т. ч. на основании частичного переноса европейского опыта, выступает застройка набережных Васильевского острова (в XVIII веке – Адмиралтейского). Существенное внимание Петр I стал уделять оформлению единого комплекса вновь создаваемых научных учреждений с учетом их комплексного территориального расположения и совмещения деятельности, в т. ч. с учетом четкой структуризации и юридического закрепления их системы управления и нормативного документирования.

В этом, на наш взгляд, проявилась концептуальность создания императором новой системы зонирования городской среды согласно ее функциональным приоритетам (промышленным/культурным/образовательным и т. д.). Следует отметить, что им было предложено создание особой культурно-образовательной городской зоны, оформление которой первоначально ориентировалось на спонтанность применения фракталов геометрического типа, за счет расположения здесь единого комплекса соответствующих объектов: Кунсткамеры (1714), Корпуса Морской Гвардии (1715), Академии наук и искусств с подчиненными ей академическими образовательными учреждениями: университетом (1724) и гимназией (1726).

Вполне естественно на этом примере сделать вывод, что благодаря «петровским» планам и нововведениям данное пространство получило особый фрактальный статус и стало значимым научным центром для реализации проектов по профессиональной подготовке подрастающего поколения, т. е. средой, открытой для развития новаций в науке, культуре и образовании в новой российской столице. На этом основании можно констатировать, что именно в Санкт-Петербурге получила практическое воплощение модель создания единого комплекса научных, культурных и образовательных заведений, реализующих в ходе своей деятельности просветительские функции по отношению к подрастающему поколению, кото-

рые становились основанием для оформления городских «педагогических площадок» как особых образовательных зон.

В связи с этим в качестве первого в России культурного/научного/просветительского учреждения «вестернизированного» типа на Стрелке Васильевского острова следует указать Кунсткамеру (как музей и хранилище коллекций редких и неординарных находок, природных и социальных раритетов: документов, инструментов, бытовых предметов, оригинальных произведений декоративного искусства и иных экспонатов, а ныне Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого). Современные историки особо отмечают тот факт, что создание подобной музейной площадки одновременно имело инновационную функцию по сравнению с подобными «хранилищами» в Европе, которая, согласно решению Петра I, должна была стать открытым центром «для просвещения всех желающих сограждан».

При этом сам Петр I, как свидетельствуют мемуары его современников, даже «иногда самолично проводил экскурсии для иностранных послов и русских вельмож» [17] в этот музей. Одновременно, по нашему мнению, одним из элементов фрактальной структуры и семиотическим символом Кунсткамеры стало изображение артиллерийской сферы на ее башне, которая отражала модель солнечной системы, а затем стала неофициальной научной эмблемой города.

Изучение архивных материалов [14; 22; 23] свидетельствует о том, что следующим объектом этой педагогической зоны стал Корпус морской гвардии, (который сегодня известен как Морской корпус Петра Великого и продолжает свою работу в составе Военно-морской академии). Обращение к документам и источникам заявленного периода свидетельствует, что свою историю академия вела с момента утверждения в Москве Высочайшего Указа императора от 14 (25) января 1701 года, согласно которому: «...быть школе Математических и Навигацких, то есть мореходных хитростно наук учению», старшие классы которой вскоре переводятся в Санкт-Петербург и находятся под руководством знаменитого французского «прожектора» барона Пьера-Антуана Сент-Илера/С.-Гиллера [14].

Именно он был автором «Проекта для сочинения Морской Академии» [23], согласно которому до учреждения Академии наук в Петербурге это первое в Российской империи светское учреждение частично выполняло ее функции [27]. Так, согласно исследованиям В. К. Грабаря [3], в Академии проходили «подготовку специалисты в области артиллерии, навигации, фортификации и устройства корабля, а с 1718 года – в сфере геодезии, топографии и картографии» [22]. Данные особенности позволяют нам сегодня констатировать новаторский характер этого проекта, так как подобного типа высшего учебного заведения не существовало не только в России, но и в ведущих морских державах Европы и мира.

Продолжением реализации данной стратегии стало открытие в «культурной столице» в 1724 году Академии наук и искусств, что закрепило за Васильевским островом фрактальный статус ведущего императорского научного и одновременно образовательного центра. Для его реализации на сотрудников Академии возлагались и профессиональные педагогические функции. Так, «каждый академик должен был составить учебное руководство для юношества и каждый день по часу заниматься публичным преподаванием своего предмета. Академик должен был приготовить одного или двух воспитанников, которые со временем могли заступить на его место, и высказал пожелание, чтобы такие были выбираемы из славянского народа, дабы могли удобнее русских учить» [29].

Однако все эти планы по стратегическому развитию данной территории не было суждено реализовать самому императору, их воплощением в жизнь активно занимались иные правители Российской империи. Уже после смерти великого реформатора императрица Анна Иоанновна (1730–1740) во многом продолжила реализацию его региональной политики, в т. ч. за счет создания в Санкт-Петербурге системы закрытых мужских военных учебных заведений – кадетских корпусов. Так, первое подобное учреждение – Рыцарская Академия (1732), переименованная позже в Сухопутный шляхетский (1743) и 1-й Кадетский корпус (1800), было открыто ею по инициативе графа П. И. Ягужинского для обучения мальчиков дворянского сословия «арифметике, геометрии, фортификации, артиллерии, шпажному делу, на лошадях ездить и прочим к воинскому искусству потребным наукам» [16]. Располагалось оно в Меншиковском дворце на Васильевском острове, который получил почти официальный статус классической фрактально оформленной образовательной территории.

Позже в городе учреждаются также Морской (1752), Артиллерийский и инженерный кадетские корпуса (1762), занимавшие здания на набережных Невы и реки Карповки, в центральном районе и на Петроградской стороне, в зонах, граничащих с получившим концепту-

альный фрактальный статус Васильевским островом. Именно поэтому можно констатировать, что создание перечисленных учебных заведений происходило в соответствии с общей стратегией реформирования отечественного образования, отражаясь одновременно в урбанистической конфигурации и иерархии территории, а также заполнения административной инфраструктуры городской среды, при этом пространственная фрактальность постепенно преобразовывалась в социокультурную и педагогическую, реализуя общие политические установки российской имперской власти.

В период правления императрицы Елизаветы Петровны (1741–1761) был продолжен общий стратегический курс Петра I, однако региональная политика в области образования, планирование и конструирование соответствующей среды в городе постепенно теряет ярко выраженный петровский утилитаризм и милитаризм и получает характерную для сферы интересов новой российской императрицы эстетическую направленность. С этой целью территория Васильевского острова, ставшая в XVIII веке единой просветительской зоной в городе, была выбрана Елизаветой Петровной для открытия Императорской Академии художеств (1757), хотя указ «Об академии, в которой бы языкам учились, также прочим наукам и знатным художествам», был подписан еще в конце жизни Петра I. В рамках деятельности «Академии всех искусств и ремесел» предполагалась практическая подготовка специалистов творческих профессий на основе создания «классов гравировальных, иконописных, токарных, обучение «мастеров фонтанных дел», слесарных, плотников, литейщиков, оптиков, оловянщиков, медников» [2, с. 70].

Работа этого учреждения началась благодаря активному участию известного научного деятеля М. В. Ломоносова и мецената И. И. Шувалова, которые инициировали его открытие и создание при нем Музея произведений живописи и графики западноевропейских мастеров (в т. ч. копий с известных образцов античной и западноевропейской скульптуры), который функционирует и сегодня. В качестве его символа был предложен герб императорской власти, который поддерживался знаками искусств – скульптуры (гипсовая голова) и живописи (мольберт и кисти). Одновременно особый фрактальный статус получает собственно геометрическая форма здания, которое «представляет собой композицию из круга, вписанного в прямоугольник... Во двор из здания Академии ведут двери, над которыми значатся 4 основные направления ее деятельности: живопись, скульптура, архитектура и воспитание» [18].

В связи с этим мы считаем, что даже архитектурное решение помещений и здания Академии предполагало использование ведущих принципов фрактальности, а также учет потребностей детства, необходимости участия этой территории в учебно-воспитательной деятельности, с точки зрения реализации эстетической направленности общей политики развития образования в контексте выстраивания отдельных элементов подобного урбанистического пространства. Ее деятельность обеспечивала создание в городе открытой социокультурной среды и художественного пространства для знакомства подрастающего поколения различных социальных групп и сословий с основными видами искусства.

Одновременно работа Академии была направлена на организацию эстетического образования детей посредством освоения ими практических творческих навыков, в т. ч. за счет посещения проводимых в академических мастерских и музее разнообразных художественных выставок, знакомства с материалами экспозиций академических учебных классов и научных лабораторий. При этом подобная деятельность дополнялась предоставлением возможности участия детей в культурной жизни Санкт-Петербурга за счет появления детской тематики мероприятий в театрах, музеях, на выставках и других городских площадках.

Дальнейшая работа по функциональному зонированию территории Санкт-Петербурга была связана с периодом правления Екатерины II (1762–1796), когда зона на Университетской набережной стала в т. ч. ведущим символом государственной политики и оформления архитектурного стиля классицизма, а также образовательным центром посредством открытия академического Воспитательного училища и специализированных учебных классов [16]. Сегодня признается, что императрица была сторонницей этических воззрений известных просветителей (Ф. Вольтер, Д. Дидро, Ф. М. Гримм). Поэтому, по нашему мнению, характерной особенностью данного периода стал целенаправленный отбор городских микрорайонов для оформления новых «педагогических уголков» с учетом семантических фрактальных особенностей, в первую очередь, за счет адаптации уже имеющихся автономных территорий и создания на них закрытых учебных заведений для получения образования и нравственного воспитания в соответствии с новыми этическими ценностями светского общества, в т. ч. представительницами женского пола.

Данная деятельность осуществлялась в контексте реализации императрицей новационной комплексной политики женского образования и воспитания, а также открытия (по инициативе известного реформатора И. И. Бецкого) новых городских педагогических центров: Института благородных девиц/Смольного института (1764) и Воспитательного дома (1770). Расположение этих учреждений на территории города происходило уже более спонтанно и не было жестко связано с их функциональной профилизацией. Все зависело от возможностей расположения заведений в зданиях, подготовка которых к выполнению новых педагогических функций не требовала существенных финансовых затрат. Именно поэтому «Воспитательное общество благородных девиц» было расположено на окраине города при Воскресенском Смольном Новодевичьем монастыре близ деревни Смольной. Этот институт согласно специальному указу Екатерины II, «был создан для того, чтобы дать государству образованных женщин, хороших матерей, полезных членов семьи и общества» [29]. Так, сама императрица принимала активное участие в жизни Смольного, который она рассматривала как аналог Сен-Сира (закрытого элитарного женского пансионата во Франции). Она часто бывала в институте, общалась с воспитанницами и классными дамами, интересовалась успехами и проблемами Института, контролировала его руководство [26]. В свою очередь, «смолянки» (выпускницы мещанского отделения) получали педагогическое образование и могли работать в качестве гувернанток, обеспечивая организацию домашнего воспитания детей в семьях представителей дворянского сословия.

Еще одним значимым педагогическим центром, появившимся на карте города уже в конце XVIII века, стала территория Санкт-Петербургского Воспитательного дома, который представлял собой учреждение для работы с детьми из бедных семей, незаконнорожденными и сиротами. Как отмечают современные исследователи, «Воспитательный дом представлял собой целостный комплекс учебно-воспитательных учреждений: открывается ряд педагогических классов, которые в 1837 г. преобразуются в Сиротский институт; создаются мещанское отделение для девушек, желающих получить профессию учительницы или швеи (Александринский сиротский дом), грудное отделение, акушерская школа, школа для нянечек, учительская семинария, училище глухонемых» [9, с. 72].

Управление деятельностью этих городских центров было существенно модернизировано, когда Смольный институт и Воспитательный дом в конце XVIII века взяли под свое личное попечительство члены царской семьи, посредством создания Ведомства супруги императора Павла I императрицы Марии Федоровны. Именно с момента руководства Ведомством Марией Федоровной в качестве герба Воспитательного дома начали использовать этические семиотические знаки, в частности, птицы-пеликана, который согласно римским мифам символизировал любовь к детям, т. к. «себя не жалея питает птенцов». Поэтому пеликан становится официальной эмблемой педагогики и педагогов, в связи с тем, что в этом заведении началась целенаправленная подготовка будущих учительниц, гувернанток, наставниц и воспитателей.

Филантропическая деятельность Ведомства позволила найти средства для перевода Воспитательного дома в новые помещения, для чего были приобретены здания на набережной реки Мойки (дворцы Президента Академии наук графа К. Г. Разумовского и графа А. Г. Бобринского). Таким образом, была организована еще одна важная педагогическая зона, т. к. и сегодня здесь располагается один из ведущих вузов в городе – Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Заключение.** В целом проведенный нами анализ и обращение к ретроспективе создания проекта фрактально ориентированного зонирования «образовательного пространства» в Санкт-Петербурге XVIII века, которое, в свою очередь, отражало своеобразие управленческих приоритетов развития отечественного образования, свидетельствует о том, что этот опыт «может и должен быть изучен, оценен и активно адаптирован к современным условиям, так как образовательную систему Санкт-Петербурга XVIII века следует рассматривать как гуманистическую «кузницу кадров» и «альма матер» для всей отечественной системы образования» [12, с. 215–216].

Одновременно полученные результаты свидетельствуют: фрактальность создания, развития и модернизации урбанизированного образовательного пространства Санкт-Петербурга XVIII века проявилась в том, что элементы «субкультуры детства» и смена управленческой политики (с учетом характерных личностных установок и сферы интересов правителей Российской империи) становились ведущим основанием для создания уникальной системы социокультурного и образовательного зонирования урбанистической территории «северной столицы». Подоб-

ные «педагогические уголки» стали не только учитывать «морскую» и «островную» конфигурацию Санкт-Петербурга, но и реально влиять на изменение социокультурной инфраструктуры городской территории, обеспечивая как четкость реализации образовательной политики, так потенциальные потребности решения актуальных городских проблем. В свою очередь, в дальнейшем она активно проявляется при проведении подготовленными здесь специалистами ускоренной модернизации и вестернизации России XVIII века, повышая тем самым роль «северной столицы» и превратив ее в крупный мировой центр развития науки, культуры и образования.

Именно поэтому оценка потребностей организации и оформления единой образовательной среды в контексте иных исторических периодов, на наш взгляд, может и должна стать предметом дальнейшего серьезного анализа с точки зрения формулирования общей стратегии и политики функционирования и реформирования образования в контексте новых социокультурных перспектив развития современного общества.

### Список литературы

1. Ганина С. А. Феномен детства в контексте психолого-педагогических исследований: история и современность // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2014. № 1 (3). С. 34–42.
2. Гизе М. Э. Нартов в Петербурге. Л. : Лениздат, 1988. С. 69–78.
3. Грабарь В. К. Морская школа России. СПб. : Алетейа, 2015. 784 с.
4. Демакова И. Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого университета. 2012. № 1 (13). С. 42–49.
5. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб. : Питер, 2013. 464 с.
6. Змеев В. А. Развитие российской высшей школы (XVIII – начало XX века) : дис. ... д-ра. ист. наук. М., 2001. 555 с.
7. История Российской империи. URL: <https://www.rosimperija.info/post/131> (дата обращения: 14.09.2022).
8. Корнетов Г. Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики : учебное пособие. Серия: Историко-педагогическое знание. Вып. 9. М. : АСОУ, 2007. 119 с.
9. Колосова Е. М. «Домам нашим сие искусство такожде нужно...» (экономика и финансы Санкт-Петербургского воспитательного дома) // Вестник Герценовского университета. 2007. № 4 (42). С. 72–75.
10. Культура Российской Федерации. URL: <https://www.culture.ru/materials/211612/istoriya-smolnogo-instituta> (дата обращения: 14.09.2022).
11. Кунсткамера: история – экспонаты. URL: <https://www.syl.ru/article/304971/kunstkamera---eto-muzej-antropologii-i-etnografii-imeni-petra-velikogo-v-sankt-peterburge-istoriya-eksponaty> (дата обращения: 14.09.2022).
12. Малязина М. А., Онищенко Э. В. Гуманистический потенциал наследия высшей школы Санкт-Петербурга XVIII века в современных условиях // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография / отв. ред. В. П. Соломин, Н. О. Верещагина, С. В. Ильинский, М. А. Бахир. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 487 с.
13. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. Москва – Ижевск : Ижевский институт компьютерных исследований, 2002. 652 с.
14. Научно-исторический архив СПб ИИ РАН. Колл. 115. Оп. 1. № 445.
15. Николаева Е. В. Города как фрактальные перекрестки мира // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 92–106.
16. Онищенко Э. В., Романюк Л. В., Ситаров В. А. Феномен детства в современной педагогике и образовании : доклады и материалы научной конференции «Высшее образование для XXI века». М. : МосГУ, 2004. 318 с.
17. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Изд-во Питер, 1999. 288 с.
18. Петербург-центр. URL: <https://peterburg.center/story/akademiya-hudozhestv-v-peterburge-stareyshee-zdanie-s-samym-bolshim-v-mire-kruglym-dvorom> (дата обращения: 14.09.2022).
19. Петрухинцев Н. Н. Внутренняя политика Анны Иоанновны (1730–1740). М. : Политическая энциклопедия, 2014. 1005 с.
20. Президентская библиотека. URL: <https://www.prlib.ru/news/1298187> (дата обращения: 14.09.2022).
21. Ребенок в мире культуры / под общ. ред. Р. М. Чумичевой. Ставрополь, 1998. 558 с.
22. РГАВМФ (Российский государственный архив военно-морского флота). Ф. Адмиралтейская канцелярия. Д. 115. Л. 1207–1219 об.
23. РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 370. Оп. 1. Л. 1–7 об.
24. Соломин В. П., Сухоруков В. Д. Всемирное наследие как символика пространства и времени // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. П. Соломин, В. З. Кантор, Н. О. Верещагина, А. Н. Паранина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 463 с.



25. Соломин В. П., Сухоруков В. Д., Верещагина Н. О. Диалогово-ценностный характер Всемирного наследия // Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие : коллективная монография по материалам IV Международной научно-практической конференции / отв. ред. В. П. Соломин, В. З. Кантор, Н. О. Верещагина, А. Н. Паранина. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 487 с.

26. Социальная защита детства : учеб. пособие / С. В. Митросенко, О. Б. Лобанова, З. У. Колокольникова, Т. В. Газизова, С. А. Коваль. Красноярск : Сиб. федерал. ун-т, 2019. 98 с.

27. Федюкин И., Граф А. И. Остерман и проект реформирования Морской академии // Образовательные проекты в России в первой половине XVIII века. М. : Новое издательство, 2015. 408 с.

28. Шевелев А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы : лекции из истории российской педагогики. СПб. : КАРО, 2003. 432 с.

29. Proshansky H. M. Place identity: Physical world socialization of the self / H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff // Journal of Environmental Psychology. 1983. № 3. Pp. 57-83.

## From the history of the transformation of the Imperial strategy and policy of the fractal "pedagogical space" in St. Petersburg XVIII century.

E. V. Onishchenko<sup>1</sup>, M. A. Malyazina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child of the Institute of Childhood, Doctor of Pedagogical Sciences, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-8486-4169. E-mail: eleonoraon@mail.ru

<sup>2</sup>specialist of the 1st category of Educational management, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Russia, St. Petersburg. E-mail: malyzinamaggi@gmail.com

**Abstract.** The tasks of modernization of the system of vocational education in the Russian Federation at the present turn of the historical spiral of development raise the question of the need for a systematic assessment of the origins and leading aspects of the formation and design of the system of higher vocational training in Russia, which took place in the XVIII century. The article presents for the first time a comparative analysis of the organization and reform of Russian education in this historical period on the example of the design of individual "pedagogical corners" of the urbanized environment of St. Petersburg as a special Westernized metropolis.

The authors, based on a binary system of original criteria, gave a fractal assessment of the educational space of the "northern capital", stated the innovative aspects of the characteristics of the historical dynamics of the axiological attitudes of the implementation of the imperial educational strategy during the XVIII century – from the "utilitarian-practical" (reign of Peter I) through the "aesthetic" (reign of Elizabeth Petrovna) to the "ethical" (period the reign of Catherine II).

The materials of the article can be applied in pedagogical practice in the development of the necessary specialized trajectory and algorithm of historical and pedagogical training in the conditions of modernization of the vocational training system in modern Russia.

**Keywords:** modernization of education, educational space, educational strategy and policy, educational institutions, vocational training, fractal status, the age of Enlightenment.

### References

1. Ganina S. A. *Fenomen detstva v kontekste psichologo-pedagogicheskikh issledovaniy: istoriya i sovremenost'* [The phenomenon of childhood in the context of psychological and pedagogical research: history and modernity] // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review – Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review*. 2014. No. 1 (3). Pp. 34-42.

2. Gize M. E. *Nartov v Peterburge* [Nartov in St. Petersburg]. L. Lenizdat. 1988. Pp. 69-78.

3. Grabar' V. K. *Morskaya shkola Rossii* [Marine School of Russia]. SPb. Aleteya. 2015. 784 p.

4. Demakova I. D. *Pedagogika i psichologiya o fenomene "prostranstvo detstva"* [Pedagogy and psychology about the phenomenon of "childhood space"] // *Vestnik Kalmyckogo universiteta – Herald of Kalmyk University*. 2012. No. 1 (13). Pp. 42-49.

5. *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya : uchebnik dlya vuzov – Pre-school pedagogy with the basics of methods of education and training : textbook for universities / ed. by A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva*. SPb. St. Petersburg, 2013. 464 p.

6. Zmeev V. A. *Razvitie rossijskoj vysshej shkoly (XVIII – nachalo XX veka) : dis. ... d-ra. ist. nauk*. [Development of the Russian higher school (XVIII – early XX century) : dis. ... Doctor of Historical Sciences]. 2001. 555 p.

7. *Istoriya Rossijskoj imperii – The history of the Russian Empire*. Available at: <https://www.rosimperija.info/post/131> (date accessed: 14.09.2022).

8. Kornetov G. B. *Reformatory obrazovaniya v istorii zapadnoj pedagogiki : uchebnoe posobie. Seriya: Istoriko-pedagogicheskoe znanie. Vyp. 9* [Educational reformers in the history of Western pedagogy : textbook. Series: Historical and pedagogical knowledge. Is. 9]. M. ASOU. 2007. 119 p.

9. Kolosova E. M. "Domam nashim sie iskusstvo takozhde nuzhno..." (ekonomika i finansy Sankt-Peterburgskogo vospitatel'nogo doma) ["Our houses need this art so much..." (economics and finance of the St. Petersburg Educational Home)] // *Vestnik Gerzenovskogo universiteta* – Herald of Herzen University. 2007. No. 4 (42). Pp. 72–75.
10. *Kul'tura Rossijskoj Federacii* – Culture of the Russian Federation. Available at: <https://www.culture.ru/materials/211612/istoriya-smolnogo-instituta> (date accessed: 14.09.2022).
11. *Kunstkamera: istoriya – eksponaty* – Kunstkamera: history – exhibits. Available at: <https://www.syl.ru/article/304971/kunstkamera---eto-muzey-antropologii-i-etnografii-imeni-petra-velikogo-v-sankt-peterburge-istoriya-eksponaty> (date accessed: 14.09.2022).
12. Malyazina M. A., Onishchenko E. V. *Gumanisticheskij potencial naslediya vysshej shkoly Sankt-Peterburga XVIII veka v sovremennykh usloviyakh* [Humanistic potential of the heritage of the higher school of St. Petersburg of the XVIII century in modern conditions] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph / resp. ed. V. P. Solomin, N. O. Vereshchagina, S. V. Ilyinsky, M. A. Bakhir. SPb. Publishing house of RSPU n. a. A. I. Herzen. 2019. 487 p.
13. Mandelbrot B. *Fraktal'naya geometriya prirody* [Fractal geometry of nature]. M. – Izhevsk. Izhevsk Institute of Computer Research. 2002. 652 p.
14. *Nauchno-istoricheskij arhiv SPb II RAN* – Scientific and Historical Archive of St. Petersburg Institute of the Russian Academy of Sciences. Coll. 115. Inv. 1. No. 445.
15. Nikolaeva E. V. *Goroda kak fraktal'nye perekrestki mira* [Cities as fractal intersections of the world] // *Labirint. Zhurnal social'no-gumanitarnykh issledovanij* – Labyrinth. Journal of Social and Humanitarian Studies. 2012. No. 3. Pp. 92–106.
16. Onishchenko E. V., Romanyuk L. V., Sitarov V. A. *Fenomen detstva v sovremennoj pedagogike i obrazovanii : doklady i materialy nauchnoj konferencii "Vysshee obrazovanie dlya XXI veka"* [The phenomenon of childhood in modern pedagogy and education : reports and materials of the scientific conference "Higher education for the XXI century"]. M. Moscow State University. 2004. 318 p.
17. Osorina M. V. *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslykh* [The secret world of children in the space of the adult world]. SPb. St. Petersburg Publishing House. 1999. 288 p.
18. *Peterburg-centr* – St. Petersburg Center. Available at: <https://peterburg.center/story/akademiya-hudozhestv-v-peterburge-stareyshee-zdanie-s-samym-bolshim-v-mire-kruglym-dvorom> (date accessed: 14.09.2022).
19. Petruhincev N. N. *Vnutrennyaya politika Anny Ioannovny (1730–1740)* [Internal politics of Anna Ioannovna (1730–1740)]. M. Political Encyclopedia. 2014. 1005 p.
20. *Prezidentskaya biblioteka* – Presidential Library. Available at: <https://www.prilib.ru/news/1298187> (date accessed: 14.09.2022).
21. *Rebenok v mire kul'tury* – A child in the world of culture / under the gen. ed. of R. M. Chumicheva. Stavropol. 1998. 558 p.
22. RSAN (Russian State Archive of the Navy). F. Admiralty Chancery. F. 115. Sh. 1207–1219 turn.
23. RSAAA (Russian State Archive of Ancient Acts). F. 370. Inv. 1. Sh. 1–7 turn.
24. Solomin V. P., Suhorukov V. D. *Vsemirnoe nasledie kak simbolika prostranstva i vremeni* [World heritage as a symbolism of space and time] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference / ed. V. P. Solomin, V. Z. Kantor, N. O. Vereshchagina, A. N. Paranina. SPb. Publishing House of State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2015. 463 p.
25. Solomin V. P., Suhorukov V. D., Vereshchagina N. O. *Dialogovo-cennostnyj karakter Vsemirnogo naslediya* [Dialog-value character of the World Heritage] // *Prirodnoe i kul'turnoe nasledie: mezhdisciplinarnye issledovaniya, sohranenie i razvitie : kollektivnaya monografiya po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii* – Natural and cultural heritage: interdisciplinary research, conservation and development : collective monograph based on the materials of the IV International Scientific and Practical Conference / ed. V. P. Solomin, V. Z. Kantor, N. O. Vereshchagina, A. N. Paranina. SPb. Publishing House of the State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2019. 487 p.
26. *Social'naya zashchita detstva : ucheb. posobie* – Social protection of childhood : manual / S. V. Mitrosenko, O. B. Lobanova, Z. U. Kolokolnikova, T. V. Gazizova, S. A. Koval. Krasnoyarsk. Sib. Federal University. 2019. 98 p.
27. Fedyukin I., Graf A. I. *Osterman i proekt reformirovaniya Morskoj akademii* [Osterman and the project of reforming the Maritime Academy] // *Obrazovatel'nye proekty v Rossii v pervoj polovine XVIII veka* – Educational projects in Russia in the first half of the XVIII century. M. New Publishing House. 2015. 408 p.
28. Shevelev A. N. *Otechestvennaya shkola: istoriya i sovremennye problemy : lektsii iz istorii rossijskoj pedagogiki* [The Domestic school: history and modern problems : lectures from the history of Russian pedagogy]. SPb. KARO. 2003. 432 p.
29. Proshansky H. M. Place identity: Physical world socialization of the self / H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff // *Journal of Environmental Psychology*. 1983. No. 3. Pp. 57–83.

## Роль профессиональной педагогики в системе подготовки педагогических кадров для организаций среднего профессионального образования

Н. В. Ронжина

доктор педагогических наук, доцент,  
Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Россия, г. Екатеринбург. ORCID: 0000-0002-3078-1675. E-mail: obrpravo@yandex.ru

**Аннотация.** *Актуальность.* Процессы глобализации, интернационализации и интеграции в мировое образовательное пространство детерминировали коренные изменения в системе профессионального образования в России. Противоречие между унификацией, ассимиляцией в это пространство и сохранением национальных, фундаментальных основ образования коснулось и отечественного образования, что повлекло за собой перманентные реформы как в сфере нормативно-правового регулирования, так и в образовательном процессе. Данное противоречие актуализировало научные исследования в области профессиональной педагогики, профессионального и профессионально-педагогического образования.

В статье анализируются проблемы профессионально-педагогического образования в России, даются теоретико-методологическое обоснование данного вида образования, а также пути его совершенствования в связи с современной образовательной политикой российского государства.

*Теоретической основой* выступают антропологический и аксиологический подходы, которые находят применение в определении сущности профессиональной педагогики как методологической основы профессионального и профессионально-педагогического образования.

*Результаты исследования.* Выявляется роль объективных и субъективных факторов в модернизации системы профессионально-педагогического образования. В качестве объективных факторов рассматриваются экономические законы общественного развития, в частности, закон универсальности труда, а субъективным фактором выступает развитие, особенности профессионального мышления обучающегося, будущего специалиста на современном этапе. Акцентируется внимание на изменении понятия «профессия», введение и обоснование рядом отечественных и зарубежных ученых понятий «трансфессия», «транспрофессионализм» и «транспрофессионализация».

Осуществляется сравнительный анализ различных сценариев развития среднего профессионального образования в России и тесно связанным с ним профессионально-педагогическим образованием для подготовки педагогов колледжей и техникумов.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогика, профессионально-педагогическое образование, профессия, профессиональное мышление, трансфессия, транспрофессионализм.

**Введение.** Подготовка и переподготовка преподавательских кадров для системы профессионального образования в России является сегодня весьма важной и актуальной проблемой по ряду причин: 1) потребности экономики, производства требуют от системы образования подготовку высококвалифицированных рабочих на предприятия со сложным оборудованием, что подразумевает знание педагогами не только своих предметов, но и методику их преподавания согласно современным требованиям современного производства, а также Федеральным государственным образовательным стандартам; 2) недостаточный уровень образования педагогов среднего профессионального образования (СПО) – достаточно большой процент из них не имеет высшего профессионально-педагогического образования; 3) старение преподавательского корпуса в системе СПО в силу разных экономических и иных причин (в силу малой привлекательности и престижности педагогической деятельности – большой трудоемкости и низкой заработной платы); 4) недостаточный уровень владения информационно-коммуникационными, цифровыми технологиями и др.

*Целью* статьи является выявление противоречий, проблем и путей их решения в подготовке педагогов системы профессионально-педагогического образования, а также роли профессиональной педагогики как методологии данного процесса.

Главное противоречие, на наш взгляд, кроется между опережающей практикой сферы профессионального образования (быстро меняющейся нормативно-правовой базой, множе-

ством концепций, рекомендаций, инструктивных писем, самим процессом образования) и отстающими в определенной мере теоретическими разработками, невозможностью быстро осмыслить, принять и ввести в действие эти императивы.

Исходя из этого, в развитии профессионально-педагогического образования предмет исследования можно сформулировать как анализ процесса и механизмов подготовки педагогов профессионально-педагогического образования в вузе, в первую очередь, для системы среднего профессионального образования (колледжей и техникумов).

Профессиональная педагогика определяется как теоретико-методологическая основа профессионального и профессионально-педагогического образования. Масштабность и разновекторность подготовки профессионально-педагогических кадров в стране обусловлены сложностью самой структуры профессионального образования на всех его уровнях.

*Актуальность* исследования. Основой качественно нового видения и фактором развития системы профессионально-педагогического образования в нашей стране многие авторы видят формирование интеллектуальных ресурсов современного общества и достижение высокого уровня качества его производительных сил [4; 7; 11; 12; 13; 14]. Обоснование профессиональной педагогики как науки осуществлялось нами на протяжении 10–12 последних лет, но последние годы характеризуются изменениями в теории и практике профессионального образования, экономике, на рынке труда: принятие профессиональных стандартов, Федеральных государственных образовательных стандартов нескольких поколений, появление Атласа новых профессий (в нескольких редакциях), Концепции развития профессионально-педагогического образования, корректировка уровней профессионального образования в стране (в частности, введение уровня профессионалитета с 2022 г.). Данные явления требуют нового подхода и осмысления создавшейся ситуации, разработки новых подходов в решении подготовки педагогов для среднего профессионального образования в контексте науки о профессиональном образовании – профессиональной педагогики.

*Проблемная ситуация* многовекторна и носит комплексный характер: она заключается в формализме при осуществлении бесконечных образовательных реформ в стране (критериями и показателями научной деятельности все более становятся количественные показатели); в отставании, инерционности мышления преподавателей, профессионального образования, неумении педагогов работать с мотивацией обучающихся; несистемности профессионального отбора на педагогические направления подготовки, а порой и недостаточной мотивации обучающихся к получению качественного профессионального образования и др.

**Теоретические основы исследования.** Профессиональная педагогика (как уже было обосновано данное положение в 2010–2022 гг. в монографиях, множестве статей и защите докторской диссертации [15; 16]) выступает теоретико-методологической основой профессионального и профессионально-педагогического образования. Сложность структуры профессионального образования определяется его разноуровневостью, видами и формами осуществления (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФЗ № 273); масштабностью в подготовке профессионально-педагогических кадров для всех уровней образования и видов образовательных организаций в стране.

В качестве методов используются общенаучные методы исследования анализа, синтеза и обобщения научных источников, метод интерпретации представленных в науке подходов, парадигм в решении поставленных задач. Также в основу теоретического исследования положен антропологический подход, определяющий специфику профессиональной педагогики, место и роль обучающейся личности в системе профессионально-образовательных отношений, само становление личности как будущего профессионала с креативным профессиональным мышлением.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Конец XX и первое десятилетие XXI вв. были ознаменованы высоким научным интересом к проблемам профессиональной педагогики (С. Я. Батышев, А. М. Новиков, Б. С. Гершунский, Г. М. Романцев) и профессионально-педагогическому образованию (В. И. Блинов, В. А. Федоров). Основателем профессиональной педагогики в России справедливо считается С. Я. Батышев, который трактовал ее как теорию профессионального обучения, и в его трудах в основном представлен инструментальный характер данной научной дисциплины. Б. С. Гершунский один из первых сделал попытку философского подхода к определению и пониманию профессиональной педагогики; автор определил ее специфический предмет как процесс и систему профессионального образования [11, с. 32]. Идея в дальнейшем нашла свое научное продолжение и разработку в трудах А. М. Нови-

кова. Обращают внимание на эту проблему и некоторые авторы сегодня. В частности, И. Г. Долинина говорит о социальном заказе «...на пересмотр теоретико-методологических основ профессиональной педагогики...» [3, с. 6].

А. М. Новиков с полным основанием может считаться основателем современного понимания профессиональной педагогики. В своих исследованиях автор отмечал, что данная наука должна рассматриваться вне зависимости от общей педагогики, поскольку уровень ее развития соответствует признакам самостоятельной педагогической отрасли с собственным объектом, предметом, задачами перед личностью, государством и обществом [11, с. 15]. Проанализировав основные подходы в определении предмета и специфики профессиональной педагогики, мы сделали выводы о том, что профессиональная педагогика, несомненно, является особой отраслью педагогики, с присущими ей закономерностями, предметом, который был определен как «...человек в системе профессионально-образовательных общественных отношений» [15; 16]. Как правило, профессиональную педагогику определяли в связке с профессиональным образованием, то есть определение носило институциональный характер, и во всех источниках говорилось, что это наука о профессиональном образовании. Мы рассматриваем данную науку несколько шире, во-первых, как самостоятельную отрасль педагогики, во-вторых, с точки зрения антропологии, ставя в центр развитие и формирование личности в системе профессионально-образовательных отношений [16, с. 66–67].

В контексте пространственно-временных характеристик о становлении «образа специалиста» в «метаобразовательном пространстве» говорит и С. Ф. Уманец. Он обращает внимание на многомерность и многогранность педагогической действительности, в которой под руководством преподавателя студент может создать свой индивидуальный образ в разных сферах человеческой деятельности [17, с. 231].

Вопрос теоретического обоснования связи профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования был тщательно проанализирован в 2010–2021 гг. в трудах Н. В. Ронжиной, Г. М. Романцева, В. А. Федорова, Н. К. Чапаева [16; 18; 19] и др.

В настоящее время мы осознаем, насколько кардинально изменилась жизнь общества, она не просто эволюционирует, а «революционирует», изменяя мир вокруг нас, в том числе и профессиональный. В последнее десятилетие в сфере научных изысканий появился ряд публикаций о приведении в соответствие результатов образования потребностям современной экономики, производства и вызовам современности, об изменении рынка труда и мира профессий. На смену «профессии» пришел термин, отражающий интегративные процессы мира профессий – полипрофессионализм (транспрофессионализм, мультипрофессионализм) [4; 5] и неопределенности в профессиональной сфере и в мире в целом (VUCA-мир) [8; 9; 10].

Речь идет о быстром устаревании полученных компетенций в процессе профессионального образования, что служит вызовом для этой системы и расширения узкопрофессиональных компетенций до уровня трансфессиональных компетенций. Роль профессиональной педагогики представляется с позиции действия субъективных факторов – формирования системного, критического профессионального мышления, ценностных ориентаций, и объективных факторов – действия экономических законов общества.

Какова сущность профессиональной педагогики сегодня в подготовке педагогических кадров для системы СПО? Законы общественного развития на стадии постиндустриализма обусловлены множеством факторов, и на наш взгляд, помимо законов, сформулированных К. Марксом (законов разделения и перемены труда), становится очевидным действие закона универсальности труда [9, с. 86], определяющего принципиально новые объективные требования общества к характеру труда, к образованию, квалификации, компетенциям работника и так далее. Подготовка такого рода высококвалифицированных специалистов возможна только при научно обоснованном и грамотно реализуемом профессиональном и профессионально-педагогическом образовании.

В научных публикациях все больше внимания уделяется профессиональному развитию педагогов, которые осуществляют педагогическую деятельность в колледжах и техникумах. И это – вызовы современного общества, обусловленные инновационными переменами, внедрением стандартов WorldSkills, дуальным обучением, новой системой аттестации и так далее [7, с. 95]. В создавшихся условиях потребность в постоянном развитии педагогов становится объективно необходимой. В каких направлениях необходимо осуществлять профессиональное и личностное развитие педагога, каким должно быть профессионально-педагогическое образование?

Очевидно, сущность современного профессионально-педагогического образования должна определяться его комплексным характером (профессия + методика обучения + психолого-педагогическая подготовка). В настоящее время это весьма актуально, поскольку в образовательных организациях среднего профессионального образования нередко работают выпускники профильных вузов, не обладающие педагогическим образованием; выпускники колледжей, не имеющие не только педагогического, но и высшего образования (мастера производственного обучения). Все это делает актуальным получение современного профессионально-педагогического образования.

Тесную связь высшего профессионально-педагогического и среднего профессионального образования (СПО) прослеживает в своих исследованиях В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович и др. [1; 2].

Вторым основанием и побуждающим мотивом для развития личности педагога СПО является цифровизация образования, переход на дистанционную или смешанную формы обучения. Множество педагогов системы профессионального образования оказались неготовыми в 2020–2021 учебном году к резкому переходу на обучение с применением дистанционных компьютерных технологий в связи со сложившимися обстоятельствами в мире, неготовыми по разным причинам: недостаточное владение информационно-коммуникационными технологиями, недостаточное умение работы с презентациями, видеоматериалами, Интернетом и так далее. Дистанционное обучение выявило и такую проблему, как неумение ряда педагогов взаимодействовать со студентами в электронной среде (появилось новое выражение «говорящая голова»), сложность контроля за самостоятельной работой студентов в домашних условиях, перегрузка преподавателей в плане проверки множества письменных работ студентов и многое другое. Не последнее место в этом перечне проблем и обстоятельств занимает мышление педагога. Чтобы учить креативности, инновациям студентов, будущих специалистов, необходимо самим преподавателям обладать таким мышлением. Развитие мышления чрезвычайно важно в настоящее время и в связи с тем, что информация увеличивается небывалыми темпами, и если количество научных публикаций начиная с 1950 г. удваивалось каждые 10 лет, с 1970 г. – каждые 5 лет, с 1990 г. – каждый год [цит. по: 6, с. 46]. М. Н. Эпштейн, анализируя соотношение информационного потребления индивида и информационного производства человечества, пишет о том, что это «...кризис недопонимания, кризис родовой идентичности». Автор, связывая данный вопрос с демографической проблемой, отмечает, что человечество способно себя прокормить, но сможет ли оно охватить разумом индивида то, что создано разумом вида, рода человеческого? [20, с. 216–217]. И это весьма актуальный вопрос для человечества XXI в., для Личности эпохи постиндустриализма, для предстоящей эпохи – общества Знания.

Исходя из представленных подходов, можно предположить, что развитие профессионально-педагогического образования в нашей стране в рамках социального заказа будет развиваться по одному из предполагаемых сценариев развития СПО. В исследованиях В. И. Блинова, И. С. Сергеева, А. И. Сатдыкова, Е. Ю. Есениной, Л. И. Куртеева представлены разные варианты и сценарии развития среднего профессионального образования в нашей стране [1; 2], что, в свою очередь, предопределяет, как уже было сказано, и развитие системы профессионально-педагогического образования. Авторы представляют четыре предполагаемых сценария развития СПО в нашей стране (как отмечает В. И. Блинов, термины взяты из медицинской сферы, но наиболее точно отражают суть событий, происходящих в данной сфере): эктомический (удаление) – включение СПО как уровня в систему высшего образования (прикладной бакалавриат). На современном этапе данный сценарий реализуется рядом вузов, в том числе и Российским государственным профессионально-педагогическим университетом, в состав которого вошел ряд колледжей Екатеринбурга (машиностроительный и электроэнергетический). Второй сценарий – паллиативный – развитие без существенных изменений, в нынешнем состоянии. Третий – ортопедический сценарий, который реализуется в настоящее время (введение демонстрационного экзамена, который включает проверку нескольких умений, а не готовности к производственной деятельности; создание учебных мастерских – площадок для демонстрационного экзамена). И, наконец, терапевтический сценарий, который, с точки зрения В. И. Блинова, наиболее продуктивен, но весьма трудоемкий. Исходя из представленного анализа ситуации, сложившейся в системе СПО, авторами данной концепции предлагается: внедрение государственно-частного партнерства с комбинированным финансировани-

ем, переход к сетевым формам управления региональными системами СПО, «...создание системы подготовки педагогических кадров для системы СПО и экономическая поддержка деятельности федеральных учебно-методических объединений СПО» [1, с. 25–26].

Представленные сценарии должны внести корректировку и в развитие профессионально-педагогического образования в стране. В зависимости от того, какой из сценариев будет выбран для реализации, будут определены и векторы развития подготовки педагогов для системы СПО – колледжей и техникумов нашей страны.

**Заключение.** Таким образом, проблемы, рассматриваемые в рамках профессиональной педагогики, имеют как объективный, так и субъективный характер, они имеют тесную связь с экономическими процессами, происходящими в мире и в стране (глобализация, интернационализация, интеграция), с постоянно усложняющимся характером труда, непредсказуемостью в выборе профессий и развитием мира в целом. Также они сопряжены и с субъективным фактором – развитием профессионального мышления студента, специалиста, человека труда. Процесс формирования профессионального мышления должен быть одним из векторов развития ППО и связан с действием закона универсальности труда.

Научное осмысление этих процессов происходит уже сегодня, поэтому настолько велика роль педагогов профессионально-педагогического образования: необходимость ориентироваться в трансформациях мира профессий, владение современными методами и технологиями профессионального обучения, гибким профессиональным мышлением. Обучая других, мы сами постоянно обучаемся: не случайно требование повышения квалификации в области компьютерных технологий стало сегодня обязательным условием работы в вузе. Поле исследования профессиональной педагогики велико, спектр проблем глубок и разнообразен.

*Перспективы развития темы.* Предлагаемые идеи наших исследований на тему обособления, выявления сущности, методов, закономерностей развития профессиональной педагогики на современном этапе могут помочь стратегическому моделированию профессионально-педагогического образования в России. В связи с происходящими трансформациями в сфере труда, в связи с требованиями работодателей к потенциальному работнику, выпускнику вуза (колледжа, техникума) в настоящее время речь идет о необходимости сближения профессионального образования и профессиональной деятельности, в преодолении абстрактности содержания профессионального образования, о практико-ориентированности образовательных программ высшего образования. В профессионально-педагогическом образовании данная проблема стоит достаточно остро. Это обусловлено устаревающим оборудованием в мастерских вузов, на котором нередко обучаются студенты – будущие педагоги профессионального обучения; недостаточным уровнем владения педагогами в части информационно-компьютерных технологий (в связи с возрастными, психологическими особенностями), недостаточным уровнем владения коммуникационными технологиями в режиме дистанционного обучения и рядом других причин.

Таким образом, подготовка педагогов профессионального обучения в нынешней системе координат обусловлена созданием актуальных ее моделей, которые могут служить основанием для корректировки образовательных стандартов, и приведением их в соответствие с профессиональными стандартами.

### Список литературы

1. Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Среднее профессиональное образование: сценарии возможного будущего и перспективы развития // *Техник транспорта: образование и практика*. 2020. № 1–2. Т. 1. С. 21–27.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Сатдыков А. И., Есенина Е. Ю., Куртеева Л. Н. Структура и параметры сценариев развития среднего профессионального образования в Российской Федерации до 2035 года. Москва : РАНХиГС, 2021. 73 с.
3. Долинина И. Г. Профессиональная педагогика и образование общества устойчивого развития: методологические основы и программа исследования // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета*. Серия 1: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2. С. 5–16.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.
5. Кислов А. Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // *Образование и наука*. 2018. № 1. С. 54–74.
6. Ломбина Т. Н., Юрченко О. В. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 1. С. 45–50.
7. Мухаметязнова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Профессиональное развитие педагогов СПО: результаты мониторинга // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образова-*

нии : мат-лы 24-й Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 23–24 апреля 2019 г.). Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. С. 94–99.

8. Плешакова А. Ю. Социально-культурная интеграция иностранных студентов в образовательную среду российского университета : монография. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2016. 119 с.

9. Плешакова А. Ю. Дуальная система образования в России и за рубежом : научная монография. Екатеринбург : Изд-во УГТУ, 2019. 164 с.

10. Плешакова А. Ю. Педагогическая компаративистика идентичности профессионального образования : монография. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. горн. ун-та, 2021. 280 с.

11. Профессиональная педагогика / под ред. [С. Я. Батышева] и А. М. Новикова. М. : Эгвес, 2010. 456 с.

12. Профессиональная педагогика : учеб. пособие : в 2-х ч. Ч. 1 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина и др. М. : Юрайт, 2018. 374 с.

13. Профессиональная педагогика : учеб. пособие : в 2-х ч. Ч. 2 / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина и др. М. : Юрайт, 2018. 373 с.

14. Романцев Г. М. Новый этап развития государственной системы профессионально-педагогического образования в России // Вести УНМО вузов России по проф.-пед. образованию. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

15. Ронжина Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика : монография. Екатеринбург : РГППУ, 2014. 227 с.

16. Ронжина Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика : монография. Изд. 2-е, перераб. и дополн. Екатеринбург : РГППУ, 2019. 138 с.

17. Уманец С. Ф. Метаобразовательное пространство как методологическая основа профессиональной педагогики // Известия Саратовского университета. 2019. № 2. Т. 19. С. 231–235.

18. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

19. Чапаев Н. К. Диалектика педагогики: настоящее в прошлом, прошлое в настоящем : монография. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2021. 190 с.

20. Энштейн М. Н. Информационный взрыв и травма постмодерна // Звезда. 1999. № 11. С. 216–227.

## The role of professional pedagogy in the system of teacher training for secondary vocational education organizations

N. V. Ronzhina

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, Russian State Vocational Pedagogical University.  
Russia, Yekaterinburg. ORCID: 0000-0002-3078-1675. E-mail: obrpravo@yandex.ru

**Abstract.** *Relevance.* The processes of globalization, internationalization and integration into the world educational space have determined fundamental changes in the system of vocational education in Russia. The contradiction between unification, assimilation into this space and the preservation of national, fundamental foundations of education also affected domestic education, which entailed permanent reforms both in the field of legal regulation and in the educational process. This contradiction has actualized scientific research in the field of professional pedagogy, professional and vocational pedagogical education.

The article analyzes the problems of professional and pedagogical education in Russia, provides a theoretical and methodological justification of this type of education, as well as ways to improve it in connection with the modern educational policy of the Russian state.

*The theoretical basis* is anthropological and axiological approaches, which are used in determining the essence of professional pedagogy as a methodological basis for professional and vocational pedagogical education.

*The results of the study.* The role of objective and subjective factors in the modernization of the system of vocational and pedagogical education is revealed. The economic laws of social development, in particular, the law of universality of labor, are considered as objective factors, and the subjective factor is the development, features of the professional thinking of the student, the future specialist at the present stage. The attention is focused on the change of the concept of "profession", the introduction and justification by a number of domestic and foreign scientists of the concepts of "transfession", "transprofessionalism" and "transprofessionalization".

A comparative analysis of various scenarios of the development of secondary vocational education in Russia and closely related vocational pedagogical education for the training of teachers of colleges and technical schools is carried out.

**Keywords:** professional pedagogy, professional pedagogical education, profession, professional thinking, transfession, transprofessionalism.



## References

1. Blinov V. I., Kruteeva L. N. *Srednee professional'noe obrazovanie: scenarii vozmozhnogo budushchego i perspektivy razvitiya* [Secondary vocational education: scenarios of possible future and development prospects] // *Tekhnik transporta: obrazovanie i praktika* – Transport technician: education and practice. 2020. No. 1–2. Vol. 1. Pp. 21–27.
2. Blinov V. I., Sergeev I. S., Satdykov A. I., Esenina E. Yu., Kurteeva L. N. *Struktura i parametry scenariy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2035 goda* [Structure and parameters of scenarios for the development of secondary vocational education in the Russian Federation until 2035]. M. RANEPА. 2021. 73 p.
3. Dolinina I. G. *Professional'naya pedagogika i obrazovanie obshchestva ustojchivogo razvitiya: metodologicheskie osnovy i programma issledovaniya* [Professional pedagogy and education of the Society for sustainable development: methodological foundations and research program] // *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1: Psihologo-pedagogicheskie nauki* – Herald of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series 1: Psychological and pedagogical sciences. 2020. No. 2. Pp. 5–16.
4. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Metodologicheskie orientiry razvitiya transprofessionalizma pedagogov professional'nogo obrazovaniya* [Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of teachers of vocational education] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2017. Vol. 19. No. 8. Pp. 9–28.
5. Kislov A. G. *Ot operezhayushchego k transprofessional'nomu obrazovaniyu* [From advanced to transprofessional education] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2018. No. 1. Pp. 54–74.
6. Lombina T. N., Yurchenko O. V. *Osobennosti obucheniya detej s klipovym myshleniem* [Features of teaching children with clip thinking] // *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* – Society: sociology, psychology, pedagogy. 2018. No. 1. Pp. 45–50.
7. Muhametyaznova F. Sh., Shajhutdinova G. A. *Professional'noe razvitie pedagogov SPO: rezul'taty monitoringa* [Professional development of teachers of vocational education and training: monitoring results] // *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: mat-ly 24-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Ekaterinburg, 23–24 aprelya 2019 g.)* – Innovations in professional and vocational pedagogical education: materials of the 24th International Scientific and Practical Conference (Yekaterinburg, April 23–24, 2019). Yekaterinburg. Publishing House Russian State Prof.-Ped. University. 2019. Pp. 94–99.
8. Pleshakova A. Yu. *Social'no-kul'turnaya integraciya inostrannyh studentov v obrazovatel'nyuyu sredu rossijskogo universiteta: monografiya* [Socio-cultural integration of foreign students into the educational environment of the Russian University: monograph]. Yekaterinburg. Publishing house Ural. State Economic University. 2016. 119 p.
9. Pleshakova A. Yu. *Dual'naya sistema obrazovaniya v Rossii i za rubezhom: nauchnaya monografiya* [The dual system of education in Russia and abroad: scientific monograph]. Yekaterinburg. Publishing house of USTU. 2019. 164 p.
10. Pleshakova A. Yu. *Pedagogicheskaya komparativistika identichnosti professional'nogo obrazovaniya: monografiya* [Pedagogical comparative identity of professional education: monograph]. Yekaterinburg. Publishing House of the Ural State Mining University. 2021. 280 p.
11. *Professional'naya pedagogika* – Professional pedagogy / ed. by [S. Y. Batyshev] and A. M. Novikov. M. Egves. 2010. 456 p.
12. *Professional'naya pedagogika: ucheb. posobie: v 2-h ch. Ch. 1* – Professional pedagogy: manual: in 2 parts. Part 1 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev, E. Y. Yesenina, et al. M. Yurayt. 2018. 374 p.
13. *Professional'naya pedagogika: ucheb. posobie: v 2-h ch. Ch. 2* – Professional pedagogy: manual: in 2 parts. Part 2 / V. I. Blinov, I. S. Sergeev, E. Y. Yesenina, et al. M. Yurayt. 2018. 373 p.
14. Romancev G. M. *Novyj etap razvitiya gosudarstvennoj sistemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii* [A new stage in the development of the state system of vocational and pedagogical education in Russia] // *Vesti UNMO vuzov Rossii po prof.-pedobrazovaniyu* – News of UNMO universities of Russia on professional and pedagogical education. Yekaterinburg. Ural State Prof.-Ped. University Publishing House. 1997. 333 p.
15. Ronzhina N. V. *Professional'naya pedagogika: teoriya, metodologiya, praktika: monografiya* [Professional pedagogy: theory, methodology, practice: monograph]. Yekaterinburg. RGPPU. 2014. 227 p.
16. Ronzhina N. V. *Professional'naya pedagogika: teoriya, metodologiya, praktika: monografiya* [Professional pedagogy: theory, methodology, practice: monograph. 2nd ed., reprinted and supplemented]. Yekaterinburg. RSPPU. 2019. 138 p.
17. Umanec S. F. *Metaobrazovatel'noe prostranstvo kak metodologicheskaya osnova professional'noj pedagogiki* [Meta-educational space as a methodological basis of professional pedagogy] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta* – News of Saratov University. 2019. No. 2. Vol. 19. Pp. 231–235.
18. Fedorov V. A. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: teoriya, empirika, praktika* [Vocational pedagogical education: theory, empirics, practice]. Yekaterinburg. Ural State Prof.-Ped. University Publishing House. 2001. 330 p.
19. Chapaev N. K. *Dialektika pedagogiki: nastoyashchee v proshlom, proshloe v nastoyashchem: monografiya* [Dialectics of pedagogy: the present in the past, the past in the present: monograph]. Yekaterinburg. Publishing house of RSPPU. 2021. 190 p.
20. Epstein M. N. *Informacionnyj vzryv i travma postmoderna* [Information explosion and postmodern trauma] // *Zvezda* – The star. 1999. No. 11. Pp. 216–227.

## **Использование дидактического принципа генерализации для освоения научного метода познания в предметах естественно-научного цикла**

**Д. В. Перевощиков**

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

**Аннотация.** Учитывая требования ФГОС по формированию целостной научной картины мира, современного естественно-научного мировоззрения школьников и тот вклад, который вносят физика и естественно-научные дисциплины в зарождение интереса учащихся к познанию окружающего мира, выделен высокий образовательный потенциал фундаментального для обучения естественно-научного метода познания. Предметом данного исследования стал дидактический принцип генерализации знаний. Автором представлен в статье новый взгляд на методологический статус устоявшегося дидактического принципа генерализации при использовании его применительно к освоению научного метода познания в современной методике обучения предметам естественно-научного цикла в средней школе. Что определяет цель представляемого в статье исследования. В современной научной литературе отсутствует должное теоретическое осмысление новых и современных возможностей дидактического потенциала принципа генерализации при освоении востребованного в обучении научного метода познания для широкого практического использования в предметах естественно-научного цикла. Рассмотрены вопросы от теоретического обоснования такой возможности до варианта методики обучения и практического применения при различных видах учебной деятельности. Этим обусловлена актуальность статьи. Подчеркнута востребованность дидактического принципа генерализации при распространении опыта освоения научного метода познания в обучении физике на естественно-научные учебные предметы. Представлены, описаны и проанализированы новые методические смыслы границ применимости принципа генерализации. Изложены инструментальные приемы использования принципа генерализации знаний применительно к умениям, процедурам деятельности, средствам обучения и их согласование с целью освоения логики, элементов содержания и понятийных аспектов научного метода познания. Результаты исследования и методические разработки могут быть использованы в работе педагогов в условиях школьного образовательного процесса.

**Ключевые слова:** научный метод познания, принцип генерализации, границы применимости принципа генерализации, естественно-научные учебные предметы, методика обучения.

**Постановка проблемы.** Естественно-научное образование всегда рассматривалось на уровне социально значимого, поскольку оно включает значительный мировоззренческий, методологический, содержательный и познавательный ресурс. На сегодняшний день с учетом требований ФГОС СОО [22] в области обучения естественно-научным дисциплинам важен поиск современных эффективных методологических подходов, которые позволят рациональнее использовать средства дидактики и комплексно решать многие вопросы обучения с целью повышения эффективности познания образовательного мира. Оценим новые, методически недооцененные возможности устоявшегося дидактического принципа генерализации с востребованной в обучении целью – *освоение научного метода познания* (НМП). Чтобы логически последовательно обосновать актуальность тематики статьи, сначала представим привычные функции устоявшегося дидактического принципа генерализации.

**Содержание принципа генерализации знаний.** Принцип генерализации в дидактике физики является одним из основополагающих. Внимание идее генерализации в обучении физике уделяли многие ученые-методисты, отмечая ее востребованность (В. В. Мултановский (структуры теории и ФКМ), Н. С. Пурышева, В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров (анализ содержания и исторических основ возникновения принципа), А. В. Усова (организация процедур обобщения при изучении законов и устройств) и др.) [4; 9; 11; 19].

Принцип генерализации чаще связывают с «общностью естественно-научных законов (знаний), объединением материала вокруг теорий или систематизацией материала вокруг

стержневых идей» (Ю. А. Сауров) [19, с. 27]. В свое время известный советский и российский ученый в области теории и методики обучения физике А. В. Усова писала, что процесс генерализации или обобщения знаний заключается в том, что «частные понятия, законы и теории преподносятся школьникам как частные случаи общих понятий, законов и теорий, что создает условия для осуществления общего подхода к их изучению» [3, с. 41]. В большинстве методических источников содержание принципа генерализации преимущественно распространяют на приемы генерализации знаний – «обычно это статические системы знаний» [19, с. 27, 29]. Часто в физике принцип генерализации связывают с логикой принципа цикличности познания [19, с. 187].

Как известно, процесс генерализации знаний всегда имеет направленность. В системе естественно-научных дисциплин, близких физике по аппарату усвоения, опорой обоснованно выступают физические знания, обеспечивая инвариантность знаний и методологических моделей, которые выработаны и обоснованы на материале физики. Приведем примеры генерализации знаний, которые существенно повлияли на методику преподавания. Так, устоявшиеся физические квантовые представления о природе реальности наложили отпечаток на сферы разных естественных наук. Физические представления об атомах, утвердившиеся как общий принцип – принцип атомистического строения вещества, использованы в биологии и в химии. Искусственные радиоактивные изотопы (меченые атомы из области физики) дают возможность проследить кинетику химических реакций и тем самым исследовать обмен веществ в живых организмах. Специфические особенности химии: особая сила «химического сродства», валентность, периодический закон Менделеева и др. получают точное квантово-механическое или глубокое общенаучное теоретическое обоснование.

Профессор Ю. А. Сауров более широко интерпретирует принцип генерализации. Он отмечает, что в учебной деятельности «принцип генерализации позволяет выстраивать направленность познавательной деятельности, систематизирует знания, методы деятельности, средства обучения» [19, с. 27]. Он подчеркивает, что «методологические и методические роли» принципа генерализации «востребованы» в современном обучении [19, с. 30].

Обратим внимание на возможные аспекты генерализации в обучении физике. Например, использование инвариантной структуры решения учебных задач (Г. А. Бутырский, В. А. Орлов, Д. Пойа, Ю. А. Сауров, Л. М. Фридман и др.); ориентировки схемы физического эксперимента «условия – результат – анализ» (В. В. Майер); деятельность моделирования (К. А. Коханов, Я. Д. Лебедев, Р. В. Майер, В. В. Мултановский и др.); различение реальности и описаний (Ю. А. Сауров и др.); использование задач с новыми методологическими функциями (С. В. Бубликов, А. Н. Малинин, В. А. Орлов, В. Г. Разумовский, Ю. А. Сауров и др.); организация учебной проектной деятельности (В. В. Майер, Е. И. Вараксина).

**Актуальность проблемы. Использование принципа генерализации при освоении научного метода познания.** Ценность принципа генерализации не может ограничиваться вкладом в генерализацию знаний. Мы исходим из того, что освоение содержания любого понятия всегда должно быть ориентировано как на достигнутый, так и на перспективный уровень раскрытия. При этом «любое знание (понятия, принципы, модели, законы...) не является абсолютным, имеет свои границы применимости» [7], которые могут углубляться.

В последние десятилетия, когда возрастает устойчивый интерес к методологии познания, вмещающей метод познания, границы применимости дидактического принципа генерализации могут быть расширены для устойчивого поддержания потенциала усвоения школьниками *научного метода познания*. Метод познания в обучении – основная реальность, что делает эту методологическую категорию весьма востребованной.

*Научный метод познания* в физике исторически известен как получивший признание благодаря идеям великих ученых Г. Галилея и А. Эйнштейна [11, с. 109]. В качестве фундаментальной концепции познания он до сих пор широко используется и роль его трудно переоценить. Его основные идеи: познание определяется цикличностью; обоснованность фактов, доказательность теорий и последовательность выводов; подтверждается на практике экспериментальной проверкой; научное знание ограничено рамками применимости; модели развиваются и уточняются с развитием науки; гипотеза имеет предсказательную ценность; наряду с логическим мышлением в познании присутствует интуитивная догадка; научный метод познания – универсален. Советский физик-теоретик, академик А. Б. Мигдал неоднократно подчеркивал, что основа работы в любой естественно-научной области – «безупречное владение научным методом» познания.

*Научный метод познания в обучении физике.* Опираясь на идеи физиков-основателей, советский и российский ученый-методист, академик В. Г. Разумовский по результатам настойчивых творческих исканий выразил механизм научного метода познания для учебных целей в следующем виде: «факты – гипотеза, модель – следствия – эксперимент» [11]. Оказалось, что методический подход, когда школьники овладевают способами действий в отношении усваиваемого учебного материала, в обучении физике весьма нагляден и довольно успешен (результативен), эффективно обеспечен познавательным интересом-мотивом самостоятельной творческой деятельности. Осваивая НМП, обучающиеся усваивают саму теорию. Профессор В. Г. Разумовский всегда выделял высокий образовательный потенциал научного метода познания, который рассматривал как естественно-научный метод, но применительно к физике. Он подчеркивал, что «научному методу познания принадлежит ведущая роль» в обучении, обеспечивающая значимый вклад физики и других естественно-научных предметов в систему знаний об окружающем мире [11, с. 11]. В предисловии к сборнику статей В. Г. Разумовского составитель Ю. А. Сауров заостряет эту мысль: «... ядром содержания современного физического образования является научный метод познания» окружающего мира [11, с. 4]. В Концепции преподавания физики подтверждается значимость освоения учащимися научного метода познания, развитие представлений о научном методе познания рассматривается в качестве одной из целей обучения [11].

*Использование принципа генерализации при освоении научного метода познания в естественно-научных учебных дисциплинах.* Другие учебные предметы естественно-научного цикла, несомненно, несут в полной мере возможности освоения научного метода познания в обучении [1; 8]. Потенциал этот на сегодня не реализован в полной мере. Полноценное изучение объектов и явлений окружающего мира в естественно-научных предметах с опорой на научный метод познания встречается с определенными затруднениями. В значимой степени реализацию этого подхода тормозит привычная знаниевая парадигма. Серьезные ограничения накладывает недостаток знаний, как подступиться к методической реализации вопроса. При этом ресурсы принципа генерализации, принимая во внимание опыт физики, должны быть шире распространены на построение методик обучения нового поколения. К сожалению, до настоящего времени эти актуальные вопросы недостаточно исследованы и разработаны. Основные усилия в построении методики преподавания и практики обучения должны быть направлены на то, как облегчить формирование исследовательских умений и навыков школьников. Также важно учитывать специфику и особенности изучения каждой дисциплины.

Итак, генерализацию методического опыта освоения научного метода познания при разнообразных видах учебной деятельности в обучении физике рассматриваем как одно из наиболее эффективных методических направлений модернизации школьного естественно-научного образования.

**Методика освоения научного метода познания.** В обучении физике также насущной проблемой освоения НМП остается построение развернутых частных методик (практики экспериментирования и моделирования). Во-первых, учащимся сложно (длительно) следовать развернутой логике НМП (в ряде случаев управляемой принципом цикличности), поскольку познание – это не всегда один цикл. Во-вторых, учащиеся затрудняются выполнять базовые умения НМП: наблюдать и описывать явления, обобщать их и выражать в научных понятиях, ставить и решать проблему с помощью экспериментального исследования, выдвигать гипотезу, модельно отражать действительность, объяснять явления, применять полученные знания на практике. Отсюда особое внимание к освоению научного метода познания.

С этой целью для обучения физике в старших классах нами разработана рациональная по содержанию конструкция логики НМП в свернутом виде (схема): «выделение и описание объектов и явлений – построение и исследование моделей». Идея технологически зафиксировать внимание школьников на двух основополагающих познавательных этапах значимо упрощает и улучшает условия освоения НМП, при этом учитывает и сохраняет его специфику. Этапы последовательно вписываются в процесс познания. Хотя сокращается число этапов, но сохраняется вектор-логика их следования от онтологии к гносеологии, то есть от фактов (объектов, явлений) к средствам описания. В качестве обоснования такого методического варианта учтены следующие весомые аргументы. Во-первых, мнение и высказывания В. Г. Разумовского: «В обучении надо знакомить с методом (научный метод познания) в целом... для понимания неразрывной связи теории с практикой» [17, с. 4] и «... на практике чаще всего работают звенья цикла в отдельности». Во-вторых, как следствие, в индивидуальной практике «возни-

кает возможность трактовать процесс понимания с любого этапа...» (Ю. А. Сауров) [20, с. 72], имеется возможность начать работу с любой ступени цикла познания.

Из практики учебной деятельности констатируем, что до знакомства с логикой НМП школьники недооценивают и даже игнорируют последовательность процесса познания. Например, пытаются сразу строить модель, путая реальность и ее описание. Педагогический опыт свидетельствует, что исходному умению выделять объекты и явления надо учить. Именно словесная фиксация первого этапа в схеме методики, с кажущейся простотой формулировки, концентрирует внимание, четко задает последовательность познавательных действий. На втором этапе схемы школьники осваивают умения замещать объекты (явления) моделью; различать реальность и знаковые описания; работать с моделью (выдвигать гипотезу, подтверждать или опровергать ее при исследовании); определять границы применимости модели; обрабатывать и анализировать новые знания. Многолетняя работа со школьниками по освоению научного метода познания показывает, что с помощью направляющих этапов предложенной логической схемы появляется возможность легко организовать их самостоятельную деятельность.

Итак, логика схемы «выделение и описание объектов и явлений – построение и исследование моделей» соответствует классической логике научного метода познания, сохраняет *универсальность*, что является немаловажным аргументом в ее пользу. Поэтому именно ее универсальность позволяет, используя принцип генерализации, расширить ресурс применения методики.

*Об опыте использования методики освоения НМП в обучении предметам естественно-научного цикла.* Успешная многолетняя апробация методики и при обучении физике, и при ее генерализации на один из предметов естественно-научного цикла – астрономию – показала на практике возможность ее использования и ее доступность; устойчивые позитивные результаты усвоения школьниками логики, элементов содержания и умений НМП [8] позволили уверенно оценить перспективность использования в других предметах естественно-научного цикла с целью освоения научного метода познания. Безусловно, составные методические части предложенной схемы – познавательные этапы – определяются предметной составляющей и позволяют легко вместить специфику дисциплины.

Итак, принцип генерализации позволил продемонстрировать свой широкий потенциал при освоении научного метода познания на примере одного из естественно-научных предметов, методически подкрепленный. В настоящее время актуален поиск и других идей (схем) учебного познания, наряду с предложенным методическим вариантом освоения НМП.

Перейдем к рассмотрению **приемов инструментального использования принципа генерализации**. *Генерализация деятельности.* Если рассматривать использование принципа генерализации (как в физике, так и в естественно-научных предметах) не только применительно к содержанию знания, но и к разноплановым умениям, процедурам деятельности, средствам обучения и их согласованию, при этом акцентируя внимание на современной востребованной задаче – освоение научного метода познания, то методически генерализация действий (деятельностный аспект) в обучении представлена слабо, «в меньшей степени и менее ясно» [19, с. 27].

Предложенный для обучения физике вариант логики НМП с таких позиций четко нормирует, упорядочивает и структурирует деятельность в разнообразных видах учебной деятельности с разными содержательными ресурсами: решении учебных задач, проведении экспериментальных учебных исследований, учебной проектной деятельности исследовательского характера. Эти виды деятельности широко используются в обучении другим естественно-научным предметам. Поэтому единство методики для предметов естественно-научного цикла обеспечивается инструментами принципа генерализации (разнообразными деятельностьюными ориентировками на основе принципа генерализации) для достижения важного образовательного результата – освоение научного метода познания. Особое внимание уделяется ключевым приемам инструментального использования генерализации деятельности – ведущим деятельности экспериментирования и моделирования и их согласованию; важнейшим умениям согласования и различения реальности и описаний [10; 16; 18].

Выделим основные методические требования по составлению соответствующих дидактических материалов: общедидактические требования; учет цели – освоение научного метода познания; учет содержания цикла познания; особенности, порождаемые спецификой дисциплины. Например, следуя этим требованиям и принципу генерализации, используя ориентировки на опыт физики, для астрономии нами сконструированы около ста задач с методологи-

ческими функциями: на процессы моделирования, на формирование гипотезы (ее подтверждение или опровержение), на различение реальности и описания объекта (явления) и его модели; на определение границ применимости и др.; построены практические работы на процессы моделирования и экспериментального исследования; разработан комплекс учебно-исследовательских проектов для усвоения логики научного метода познания [6].

*Генерализация понятийного аппарата научного метода познания.* Опорой научного познания объектов и явлений природы является усвоение ключевых понятий: факт, исследование, гипотеза, модель, средства описания, различение реальности и описания, метод, средства описания, анализ, следствие и др. Последние формируют представление о НМП, организуют процесс познания. Именно на практике учащиеся легче овладевают и в последующем оперируют грамотным научным языком. А значимость этих основных методологических понятий в предметах естественно-научного цикла как ориентировок познавательной деятельности крайне важна для формирования естественно-научной грамотности (В. Г. Разумовский) [11]. Генерализация понятийных знаний дает понимание универсальности естественно-научного метода познания, позволяет обеспечить лучшее усвоение его смысловой и содержательной стороны, эффективно выстраивает связи с новым, а также с межпредметным знанием, определяет задел осмысленного использования такого знания в будущем.

**Методология исследования. Методологический аспект принципа генерализации с целью освоения научного метода познания в предметах естественно-научного цикла.** Границы применимости принципа генерализации на сегодня могут быть переосмыслены и распространены на современную методiku естественно-научных дисциплин с целью освоения научного метода познания. Академик В. Г. Разумовский в свое время неизменно подчеркивал универсальный характер научного метода познания [11, с. 97], конечно, с учетом специфики познания естественно-научной учебной дисциплины.

Рассмотрим методологическую составляющую, характеризующую *теоретическую значимость исследования*. Генерализация научного метода познания, как интеграционный инструмент, не только обеспечивает большое количество разновидностей межпредметной интеграции по приемам, способам, уровням и направлениям деятельности, но и выполняет разнообразные функции в учебном познании. С одной стороны, научный метод познания фактически несет методические смыслы принципа генерализации, обеспечивающего единый подход в освоении метода в разных естественно-научных дисциплинах, с другой стороны, последний методически выступает как дидактический ресурс нормирования учебной деятельности с целью усвоения школьниками умений научного метода познания. На уровне методологии связь представляется двухсторонней.

Вклад, который вносят физика и естественно-научные дисциплины в зарождение интереса учащихся к познанию мира, в формирование целостного научного мировоззрения – есть значительный вклад в процесс освоения естественно-научного метода познания. Так на практике, при различных видах учебной деятельности принцип генерализации выступает дидактическим условием, эффективно обеспечивающим прочную основу для формирования общих познавательных умений, когда они поднимаются до уровня *обобщенных*, способствующих формированию более глубокого типа знания – метапредметного. Как писала А. В. Усова: «...при использовании соответствующей методики общие учебные умения поднимаются до уровня обобщенных» [11]. И такой взгляд обеспечивает переход к целостному образному восприятию мира, помогает более эффективно и комплексно решать многие вопросы учения, что согласуется с идеями ФГОС.

**Значение освоения научного метода познания в обучении естественно-научным предметам.** В. Г. Разумовский подчеркивал важную мысль, что «научный метод познания – культурное достояние естествознания» [11, с. 98]. Он был глубоко уверен, что методические понятия-категории «научный метод познания» и «научная грамотность» взаимосвязаны и взаимозависимы, а «формирование научной грамотности» – практически социальная задача при освоении научного метода познания [14]. Многие статьи В. Г. Разумовского показывают определяющую роль естественно-научной грамотности и адаптации научного метода познания для формирования необходимого уровня знаний, умений [11; 12; 13; 14]. Перечислим такие умения: умение выделять и описывать явления, построить модель и исследовать ее, планировать и выполнять экспериментальное учебное исследование, проводить различение реальности от описаний, обнаруживать зависимости между величинами, выводить из экспериментальных фактов законы, обрабатывать результаты измерений, оценивать границы погреш-

ностей результатов измерений, объяснять полученные результаты и делать выводы, определять границы применимости знаний. Большинство из них прописаны в тексте ФГОС СОО [22].

Известные методисты-физики единодушно сходятся в том, что все аспекты по освоению научного метода познания по В. Г. Разумовскому в современном естественно-научном образовании по-прежнему являются актуальными. Приведем выдержки из научных трудов Ю. А. Саурова: «... в образовании должен быть осмыслен и в полной мере реализован современный научный метод классического естествознания» [19, с. 28]; «внешней (системообразующей) идеей освоения учебных предметов в школе является ... надпредметный подход, выраженный в освоении общих категорий-понятий, логики научного метода познания...» [19, с. 24]; «...роль естественно-научного метода познания при организации учебного познания трудно переоценить» [15, с. 274]. А. Ю. Пентин выделяет одним из направлений «серьезной модернизации» «содержания и характера естественно-научных предметов» – умения естественно-научного метода познания [5].

Владение научным методом познания – фундаментальное образовательное достижение, один из стабильных компонентов содержания естественно-научного образования. За ним стоит понимание природы, успешность и качество образовательной деятельности. Этим объясняется *теоретическая и практическая актуальность* новых методических построений. В. Г. Разумовский всегда высказывал сожаление, что «в педагогических исследованиях мало уделяется внимания анализу современной теории научного познания и выяснению роли научного метода познания в содержании образования» [5, с. 86].

**Заключение.** Проанализированный глубокий ресурс принципа генерализации позволяет хорошо транслировать методику освоения научного метода познания, разработанную для обучения физике на обучение естественно-научным предметам. Такое методическое решение позволяет реализовать генерализацию учебных знаний о фундаментальном научном методе познания и соответствующих процедурах деятельности; обеспечить успешное освоение соответствующих элементов методологии познания. Происходит обогащение содержания принципа генерализации и его методологической нагрузки, выработка представлений об общности *естественно-научного метода познания*. Новый взгляд на дидактический принцип генерализации *для теории обучения* – позволяет расширить границы его применимости; *для практики обучения* – организовать в естественно-научных дисциплинах процесс познания через соответствующее методическое обеспечение, дает возможность новых идей и подходов. В результате механизм использования принципа генерализации с востребованной целью – освоение научного метода познания – совершенствуется, а его значение в дидактике и в методике обучения углубляется. В таком современно актуальном аспекте принцип генерализации (в качестве дидактического правила-нормы построения деятельности при освоении научного метода познания) раскрывает резерв его применения в естественно-научном обучении. Убеждены, что представленная методика послужит предпосылкой для дальнейших исследований и новых методических построений. Требуется поиск комплексных методических решений, когда из инвариантных элементов методологии с использованием принципа генерализации строятся различные методические системы для освоения естественно-научного метода познания.

### Список литературы

1. Заграничная Н. А., Паршутина Л. А., Пентин А. Ю. Научный метод познания в школьном естественно-научном образовании: обучение химии и биологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1 (57). С. 6–26.
2. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, документ принят: 03 декабря 2019.
3. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: пособие для учителей : сб. статей / под ред. В. Н. Федоровой. М. : Просвещение, 1980. 208 с.
4. Мултановский В. В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе. М. : Просвещение, 1977. 168 с.
5. Пентин А. Ю. Некоторые направления модернизации содержания естественно-научных предметов основной школы: формирование естественно-научной грамотности // Физика в школе. 2015. № 6. С. 10–26.
6. Перевощиков Д. В. Изучение физики и астрономии: практические работы, примеры задачи : учебно-практическое пособие. Киров : Кировская областная типография, 2017. 96 с.

7. *Перевощиков Д. В., Сауров Ю. А., Уварова М. П.* Об исследовании освоения границ применимости физических понятий, принципов, моделей и законов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 128–141. DOI:10.32744/pse.2019.6.11.

8. *Перевощиков Д. В.* Освоение научного метода познания и формирование естественно-научной грамотности школьников при решении физических задач с астрономическим содержанием // Вестник Вятского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2020. № 1 (135). С. 94–103.

9. *Пурешева Н. С.* Пути реализации принципов генерализации учебного материала при построении курса физики средней школы. Теория и практика обучения физике в современной школе. М. : Прометей, 1992. С. 40–61.

10. *Разумовский В. Г., Сауров Ю. А., Синенко В. Я.* Деятельность моделирования как фундаментальная учебная деятельность // Сибирский учитель. 2013. № 2 (87). С. 5–16.

11. *Разумовский В. Г.* Проблемы теории и практики школьного физического образования : избранные научные статьи / сост. Ю. А. Сауров. М. : Изд-во РАО, 2016. 196 с.

12. *Разумовский В. Г.* Решение проблемы научной грамотности – неотложная перспектива развития содержания физического образования // Сибирский учитель. 2012. № 3. С. 12–25.

13. *Разумовский В. Г., Майер В. В., Вараксина Е. И.* ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников : монография. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 208 с.

14. *Разумовский В. Г.* Формирование естественно-научной грамотности учащихся основной школы // Педагогика. 2015. № 8. С. 39–48.

15. *Сауров Ю. А.* Методика обучения физике: поиски смыслов – люди и идеи... Вопросы науковедения : монография. Киров : Кировская областная типография, 2017. 356 с.

16. *Сауров Ю. А.* Модели и моделирование в методике обучения физике: логико-методологические поиски : монография. Киров : Радуга-ПРЕСС, 2016. 216 с.

17. *Сауров Ю. А., Петрова Е. Б.* Мысли об учителях физики нового поколения // Физика в школе. 2018. № 4. С. 3–5.

18. *Сауров Ю. А., Коханов К. А.* О проблеме различения реальности и описаний в дидактике физики // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 1 (37). С. 251–256.

19. *Сауров Ю. А.* Принцип генерализации образовательной деятельности в методике обучения физике // Вестник гуманитарного образования. 2017. № 3. С. 24–31.

20. *Сауров Ю. А.* Принцип цикличности в методике обучения физике : монография. Киров : Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.

21. *Усова А. В.* Формирование учебно-познавательных умений // Учебно-методическая газета «Физика». 2006. № 16. URL: <https://fiz.1sept.ru/article.php?ID=200601602>.

22. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413).

## The use of the didactic principle of generalization for the development of the scientific method of cognition in the subjects of the natural science cycle

**D. V. Perevoshchikov**

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0003-1793-5542. E-mail: pdv31415@gmail.com

**Abstract.** Taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard for the formation of a holistic scientific picture of the world, the modern natural science worldview of schoolchildren and the contribution that physics and natural science disciplines make to the emergence of students' interest in learning the world around them, the high educational potential of the fundamental natural science method of cognition for teaching is highlighted. The subject of this study was the didactic principle of generalization of knowledge. The author presents in the article a new look at the methodological status of the established didactic principle of generalization when using it in relation to the development of the scientific method of cognition in the modern methodology of teaching subjects of the natural science cycle in secondary school. What determines the purpose of the research presented in the article. In the modern scientific literature, there is no proper theoretical understanding of the new and modern possibilities of the didactic potential of the generalization principle when mastering the scientific method of cognition in demand in teaching for wide practical use in the subjects of the natural science cycle. The issues from the theoretical justification of such a possibility to the variant of the teaching methodology and practical application in various types of educational activities are considered. This is due to the relevance of the article. The relevance of the didactic principle of generalization in the dissemination of the experience of mastering the scientific method of cognition in teaching physics to natural



science academic subjects is emphasized. New methodological meanings of the limits of applicability of the generalization principle are presented, described and analyzed. The instrumental methods of using the principle of generalization of knowledge in relation to skills, activity procedures, learning tools and their coordination with the aim of mastering logic, content elements and conceptual aspects of the scientific method of cognition are described. The results of the research and methodological developments can be used in the work of teachers in the conditions of the school educational process.

**Keywords:** scientific method of cognition, generalization principle, limits of applicability of generalization principle, natural science academic subjects, teaching methodology.

### References

1. *Zagranichnaya N. A., Parshutina L. A., Pentin A. Yu. Nauchnyj metod poznaniya v shkol'nom estestvenno-nauchnom obrazovanii: obuchenie himii i biologii* [Scientific method of cognition in school natural science education: teaching chemistry and biology] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1. No. 1 (57). Pp. 6–26.
2. *Koncepciya prepodavaniya uchebnogo predmeta "Fizika" v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy, dokument prinyat: 03 dekabrya 2019* – The concept of teaching the subject "Physics" in educational organizations of the Russian Federation implementing basic general education programs, the document was adopted: December 03, 2019.
3. *Mezhpredmetnye svyazi estestvenno-matematicheskikh disciplin: posobie dlya uchitelej : sb. statej* – Interdisciplinary connections of natural and mathematical disciplines: a manual for teachers : collection of articles / ed. by V. N. Fedorova. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1980. 208 p.
4. *Multanovskij V. V. Fizicheskie vzaimodejstviya i kartina mira v shkol'nom kurse* [Physical interactions and the picture of the world in the school course]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1977. 168 p.
5. *Pentin A. Yu. Nekotorye napravleniya modernizacii soderzhaniya estestvenno-nauchnyh predmetov osnovnoj shkoly: formirovanie estestvenno-nauchnoj gramotnosti* [Some directions of modernization of the content of natural science subjects of primary school: formation of natural science literacy] // *Fizika v shkole* – Physics at school. 2015. No. 6. Pp. 10–26.
6. *Perevoshchikov D. V. Izuchenie fiziki i astronomii: prakticheskie raboty, primery zadachi : uchebno-prakticheskoe posobie* [The study of physics and astronomy: practical work, examples of tasks : an educational and practical manual]. Kirov. Kirov Regional Printing House. 2017. 96 p.
7. *Perevoshchikov D. V., Saurov Yu. A., Uvarova M. P. Ob issledovanii osvoeniya granic primenimosti fizicheskikh ponyatij, principov, modelej i zakonov* [On the study of the development of the boundaries of applicability of physical concepts, principles, models and laws] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2019. No. 6 (42). Pp. 128–141. DOI:10.32744/pse.2019.6.11.
8. *Perevoshchikov D. V. Osvoenie nauchnogo metoda poznaniya i formirovanie estestvenno-nauchnoj gramotnosti shkol'nikov pri reshenii fizicheskikh zadach s astronomicheskim soderzhanijem* [Mastering the scientific method of cognition and the formation of natural science literacy of schoolchildren in solving physical problems with astronomical content] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki* – Herald of Vyatka State University. Series: Pedagogical Sciences. 2020. No. 1 (135). Pp. 94–103.
9. *Purysheva N. S. Puti realizacii principov generalizacii uchebnogo materiala pri postroenii kursa fiziki srednej shkoly. Teoriya i praktika obucheniya fizike v sovremennoj shkole* [Ways to implement the principles of generalization of educational material in the construction of a secondary school physics course. Theory and practice of teaching physics in a modern school]. M. Prometheus. 1992. Pp. 40–61.
10. *Razumovskij V. G., Saurov Yu. A., Sinenko V. Ya. Deyatel'nost' modelirovaniya kak fundamental'naya uchebnaya deyatel'nost'* [Modeling activity as a fundamental educational activity] // // *Sibirskij uchitel'* – Siberian teacher. 2013. No. 2 (87). Pp. 5–16.
11. *Razumovskij V. G. Problemy teorii i praktiki shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya : izbrannye nauchnye stat'i* [Problems of theory and practice of school physical education: selected scientific articles] / comp. Yu. A. Saurov. M. RAO Publishing House. 2016. 196 p.
12. *Razumovskij V. G. Reshenie problemy nauchnoj gramotnosti – neotlozhnaya perspektiva razvitiya soderzhaniya fizicheskogo obrazovaniya* [Solving the problem of scientific literacy – an urgent prospect for the development of the content of physical education] // *Sibirskij uchitel'* – Siberian teacher. 2012. No. 3. Pp. 12–25.
13. *Razumovskij V. G., Majer V. V., Varaksina E. I. FGOS i izuchenie fiziki v shkole: o nauchnoj gramotnosti i razvitiy poznavatel'noj i tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov : monografiya* [FGOS and the study of physics at school: on scientific literacy and the development of cognitive and creative activity of schoolchildren : monograph]. M. ; SPb. Nestor-History. 2014. 208 p.
14. *Razumovskij V. G. Formirovanie estestvenno-nauchnoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly* [Formation of natural science literacy of primary school students] // *Pedagogika* – Pedagogy. 2015. No. 8. Pp. 39–48.
15. *Saurov Yu. A. Metodika obucheniya fizike: poiski smyslov – lyudi i idei... Voprosy naukovedeniya : monografiya* [Methods of teaching physics: the search for meanings – people and ideas... Questions of science studies : monograph]. Kirov. Kirov Regional Printing House. 2017. 356 p.

16. Saurov Yu. A. *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike: logiko-metodologicheskie poiski : monografiya* [Models and modeling in the methodology of teaching physics: logical and methodological searches : monograph]. Kirov. Raduga-PRESS. 2016. 216 p.

17. Saurov Yu. A., Petrova E. B. *Mysli ob uchitelyah fiziki novogo pokoleniya* [Thoughts about physics teachers of the new generation] // *Fizika v shkole* – Physics at school. 2018. No. 4. Pp. 3–5.

18. Saurov Yu. A., Kohanov K. A. *O probleme razlicheniya real'nosti i opisaniy v didaktike fiziki* [On the problem of distinguishing reality and descriptions in the didactics of physics] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* – Herald of the Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. 2015. No. 1 (37). Pp. 251–256.

19. Saurov Yu. A. *Princip generalizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v metodike obucheniya fizike* [The principle of generalization of educational activity in the methodology of teaching physics] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* – Herald of Humanitarian education. 2017. No. 3. Pp. 24–31.

20. Saurov Yu. A. *Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike : monografiya* [The principle of cyclicity in the methodology of teaching physics : monograph]. Kirov. Publishing house of KIPK and PRO. 2008. 224 p.

21. Usova A. V. *Formirovanie uchebno-poznavatel'nyh umenij* [Formation of educational and cognitive skills] // *Uchebno-metodicheskaya gazeta "Fizika"* – Educational and methodical newspaper "Physics". 2006. No. 16. Available at: <https://fiz.1sept.ru/article.php?ID=200601602>.

22. Federal State Educational Standard of Secondary General Education (approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 dated May 17, 2012). (in Russ.)

## Условия организации проектно-ориентированного обучения будущих инженеров в русле конвергентного образования

**А. Е. Алексеенко**

научно-педагогический работник, Военный университет радиоэлектроники.  
Россия, г. Череповец. E-mail: alcharm@mail.ru

**Аннотация.** В исследовании актуализируется проблема повышения качества подготовки инженеров, определяемого уровнем профессиональной компетентности, за счет использования конвергентного подхода к организации образовательного процесса. Обозначается потенциал и перспективность такого средства реализации конвергентного образования, как проектная деятельность, открывающего широкие возможности для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. На основе выявленных проблемных аспектов традиционного проектного обучения поднимается вопрос совершенствования модели, способов организации и осуществления проектной деятельности обучающихся в современных реалиях. Цель исследования – обоснование необходимости реализации нового формата проектного обучения конвергентно-ориентированного типа на пути развития профессиональной компетентности будущих инженеров. Для достижения цели используются теоретические методы исследования: анализ литературы по вопросу проектного обучения; обобщение педагогического опыта по внедрению усовершенствованных моделей проектно-ориентированного обучения в практику университетов; систематизация комплекса условий, позволяющих эффективно реализовать новую конвергентного типа модель проектно-ориентированного обучения на пути развития профессиональной компетентности будущих инженеров (интеграция между дисциплинами; интеграция образовательной и информационно-коммуникационной сред; сочетание различных форм работы с обучающимися, строящейся вокруг проектной деятельности; согласованная система аудиторной и внеаудиторной работы; интеграция обучения с опытом реального производства). Научная новизна исследования заключается в том, что в нем представлена новая образовательная модель, основу которой составляет проектная деятельность обучающихся в рамках STEAM-модулей в виде стержневого курса программы обучения, что вносит вклад в преодоление заявленного противоречия. Делается вывод о том, что реализация модели способна повысить качество подготовки будущих инженеров, удовлетворить требования работодателей.

**Ключевые слова:** проектно-ориентированное обучение, подготовка инженера, конвергентное образование.

В современных отечественных реалиях изменяется характер требований к подготовке будущих инженеров. Успешное развитие высокотехнологичной промышленности, наукоемких производств требует не просто рабочей силы, а нуждается в талантливых людях, способных эффективно решать профессиональные задачи в междисциплинарном контексте; своевременно реагировать на новейшие знания, проявлять и реализовывать интерес к исследовательской деятельности; генерировать новые идеи, преобразовывать их в конструкторские и технологические решения; уметь представлять проектный процесс в целом; обладать компетенциями системного и критического мышления, командной работы и лидерства, коммуникации, самоорганизации и самообразования.

Важнейшая задача инженерной школы, с решением которой связан интенсивный путь развития производства, – обеспечение высокого качества образования за счет высокого качества подготовки специалистов, определяемого уровнем их профессиональной компетентности, что невозможно без коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе.

Сегодня новая парадигма повышения качества образования все чаще связывается с идеями конвергенции (от лат. *convergo* – сближаться, сходиться в одну точку).

Конвергентный подход – это методология стирания междисциплинарных границ между научным (гуманитарным, естественно-научным) и технологическим знанием на пути достижения метапредметных результатов обучения [20].

Ключевым принципом конвергентного образования является переориентация учебной деятельности с познавательной на деятельностную основу.

Сказанное обуславливает перспективность проектной деятельности обучающихся (далее – ПД) как основы подготовки современных инженеров.

Цель настоящего исследования – обосновать необходимость реализации нового формата проектного обучения конвергентно-ориентированного типа на пути развития профессиональной компетентности будущих инженеров (в сфере проектной деятельности).

Гипотеза. Развитие профессиональной компетентности будущих инженеров средствами ПД может быть успешно осуществлено при условии внедрения в образовательный процесс вуза модели проектного обучения конвергентного типа, эффективность которой обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий.

В соответствии с выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие задачи исследования: 1) проанализировать и обозначить образовательный и развивающий потенциал, а также проблемные аспекты проектного обучения, обосновать необходимость его совершенствования; 2) на основе обобщения и систематизации условий эффективной организации и реализации проектного обучения в образовательном процессе вуза представить и обосновать модель обучения в русле конвергентного образования.

**Методы.** В ходе данного исследования использовался комплекс теоретических методов: изучение и анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; логический анализ; обобщение педагогического опыта; систематизация.

**Результаты.** Идея проектного обучения является весьма популярной, что отражено в обширной научно-педагогической литературе (С. В. Белогуров, П. Н. Осипов, Е. С. Полат, А. Н. Ростовцев и др.). Проектная деятельность – система действий, направленных на решение задачи в рамках проекта, ограниченная целевым заданием, сроками и достигнутыми результатами (продукт, объект и др.); проектно-ориентированное обучение (далее – ПОО) – вид отдельной, специально организованной деятельности студентов, нацеленной на решение определенной проблемы и имеющей в качестве результата конечный продукт деятельности [14].

Подавляющее большинство исследователей отмечают высокое значение технологии ПОО в практике высшей, в частности, инженерной школы. Действительно, безусловное преимущество технологии заключается в возможности решения ряда образовательных задач: актуализация имеющихся и приобретение новых знаний обучающихся; развитие умения искать, группировать и концентрировать эти знания в контексте решения профессиональной задачи; развитие личностных компетенций, приобретение опыта самоорганизации и т. д. Студенты, которые участвуют в ПОО, обычно более мотивированы, демонстрируют хорошие коммуникативные навыки, навыки командной работы, обнаруживают творческое мышление, а также способности рефлексировать относительно собственной мыслительной деятельности.

При выполнении проекта вырабатываются специфические умения и навыки проектирования: проблематизация, целеполагание, планирование деятельности, рефлексия и самоанализ.

Несмотря на потенциальную значимость ПД, в настоящее время отмечается слабая результативность проектного метода обучения в обеспечении того уровня развития профессиональной компетентности обучающихся, который был достаточным для эффективного осуществления профессиональной инженерной деятельности. Полноценному внедрению в практику вузов ПОО мешают различные факторы. Это и консервативность системы образования в целом, и недостаточная развитость, формализованный характер, поверхностное отношение к такому обучению как к модному социально-культурному явлению [8; 19]. Зачастую проекты остаются без реализации, в связи с чем у обучающихся отмечается низкий уровень осознанности проделанной работы, неясное понимание сути ПД и, соответственно, низкая мотивированность к выполнению проектных работ. Самостоятельная работа, самообразование участников носит спонтанный и бессистемный характер. Кроме того, объективной помехой реализации технологии ПД являются ограничения рамок учебного времени. «Если планирование проектов и контроль их реализации поставлены слабо, то создается лишь видимость активной работы» [16].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (далее – ФГОС ВО) 3+ и 3++ подготовка современного инженера связана с формированием ряда компетенций: универсальных (далее – УК), общепрофессиональных (далее – ОПК) и профессиональных (далее – ПК). Освоение ПК при эффективной реализации проектно-ориентированного образования предполагает сформированность у будущих специалистов способности осуществлять анализ состояния научно-технической проблемы, определять цели и выполнять постановку задач проектирования; проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных решений, выполнять и сопровождать проектные

работы, в том числе с применением современных пакетов САПР и пакетов прикладных программ; подготавливать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченную проектно-конструкторскую работу, контролировать соответствие разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам и т. п.

Задачи, решаемые инженерами в ходе профессиональной деятельности, определяют их функции, предполагающие наличие у выпускников вуза специфических («сквозных») умений и способностей (УК, ОПК), определенных качеств личности.

Проектная деятельность требует наличия у специалистов не просто определенной суммы фундаментальных и специальных знаний, функциональных умений и навыков проектирования, но и осмысленности этих знаний, умения пополнять и управлять ими, способности к их переносу. Будущие инженеры должны быстро ориентироваться в больших объемах информации в условиях ограниченного времени; активно выбирать методики проектирования и расчетов, осмысливать и оценивать результаты своих расчетов; владеть навыками эффективного взаимодействия в команде, обладать способностью грамотно строить коммуникацию; проявлять креативность, инициативность при решении нестандартных инженерно-проектировочных задач; иметь развитое аналитическое, пространственно-образное мышление; испытывать потребность в саморазвитии, самосовершенствовании и т. п.

Кроме того, переход современного общества к информационной парадигме своего развития, а также повсеместное применение ЭВМ во всех сферах профессиональной деятельности инженера выдвигает дополнительное требование – развитие интегративных способностей будущего специалиста по использованию информационных технологий в ПД.

Сформировавшееся противоречие между новыми целями обучения и существующей практикой реализации ПОО неизбежно выдвигает проблему его совершенствования.

В последние несколько лет в образовательный процесс ряда ведущих российских вузов интегрированы те или иные современные форматы ПОО [14], имеющие свои особенности, достоинства и недостатки (Московский политехнический университет, Сибирский федеральный университет, Томский политехнический университет, Уральский федеральный университет и др.).

Опыт университетов показывает, что успешность моделей ПОО на пути развития профессиональной компетентности инженеров обеспечивается реализацией следующих условий:

1. Организация сквозного проектирования объектов профессиональной деятельности будущих специалистов как формы реализации междисциплинарной интеграции.

Вслед за В. В. Ермиловым [7] под сквозным проектированием мы рассматриваем технологию обучения, при которой создается логическое целостное обучение в привязке к одному комплексному проектному заданию, как в результате последовательного, так и параллельного выполнения работ в соответствии со структурно-логическими связями дисциплин. Образовательный процесс строится не в логике учебного курса, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающихся.

Междисциплинарный проект заставляет студентов по-новому взглянуть на содержание учебных дисциплин и установить межпредметные связи, становится одним из способов подчеркнуть принцип целостности образования и взаимозависимости дисциплин.

Такая форма учебного процесса позволяет «уйти» от традиционного, не представляющего интереса теоретического и практического изучения проектной деятельности к самостоятельному созданию (или модернизации) будущими инженерами конкретной системы, устройства и пр.

А. П. Исаев [8] подчеркивает, что обозначенная технология обеспечивает существенное повышение практико-ориентированности образовательного процесса, поскольку предполагает работу над реальными (а не абстрактными), значимыми в теоретическом, техническом и исследовательском плане задачами с понятными результатами. В результате сближения учебной и профессиональной деятельности путем погружения обучающихся в квазипрофессиональные ситуации, повышается их учебная активность, происходит формирование осознанной мотивации приобретения знаний и навыков, выстраивается потребность к профессиональному развитию.

## 2. Реализация концепции CDIO.

Аббревиатура CDIO означает Conceive (Планировать, придумывать) – Design (Проектировать, разрабатывать) – Implement (Производить, воплощать идею) – Operate (Применять или

управлять). Декларируемая цель Всемирной инициативы CDIO: инженер – выпускник вуза – должен уметь придумать новый продукт или новую техническую идею, осуществлять все конструкторские работы по ее воплощению, внедрить в производство то, что получилось [10].

В основе такой философии обучения лежит идея развития у обучающихся навыков инженерного творчества, понимания реальных процессов и потребностей производства, что положительно сказывается на формировании целостного представления не только о процессе проектирования, но и об инженерной деятельности в целом.

3. Ориентация образовательного процесса на саморазвитие и самореализацию личности обучающихся в будущей профессиональной сфере.

Как известно, главное отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что он не только владеет определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и реализует их в работе; обладает внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности; ориентирован на самостоятельное развитие, творческое самосовершенствование в профессиональной деятельности.

Под саморазвитием будущих специалистов понимаем многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс деятельности человека, способствующий формированию индивидуального стиля деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования [5].

Подготовка компетентного специалиста в системе высшего образования предусматривает концепцию, направленную на такое построение учебно-воспитательного процесса, при котором решается задача вовлечения обучающихся в систематическую активную самостоятельную познавательную деятельность, моделирующую процесс их дальнейшего самообразования.

Опыт исследователей показывает, что ПД становится результативным методом организации самообразовательной деятельности как важнейшей составляющей личностного и профессионального развития и саморазвития будущих инженеров, если представляет собой совместную, согласованную деятельность преподавателя и обучающихся, направленную на поиск решения профессионально-ориентированной, значимой (субъективно или профессионально) проблемы исследовательского характера. Иначе говоря, является способом реализации принципов проблемного и контекстного обучения.

О. Л. Раковская [15] утверждает, что «подлинный учебный проект начинается с организации педагогом ситуации, в которой у студента появляется вопрос, который возникает в сознании студента и, несмотря на все его усилия, не оставляет его в покое и заставляет самоопределяться в проблемном поле его возможного решения».

А. П. Казун [9] указывает на то, что особенность работы над проектом заключается в поиске ответа на определенный (исследовательский) вопрос, который часто формулируется в виде проблемы. При этом большое значение имеет то, кто определяет вопрос – как цель и инструменты – как средства для ее достижения. Их может задавать и преподаватель, но существенному повышению мотивации обучающихся способствует самостоятельность выбора ими хотя бы одного из элементов.

Если правильно поставить задачу, обучающийся сам захочет искать, изучать и привлекать необходимые концептуальные средства для ее решения. Причем делать он это будет осмысленно и целенаправленно.

Включаясь в процесс решения определенной проблемы в русле ПД, личность не только раскрывает свой творческий потенциал, но и наполняет его новыми связями, расширяет пределы использования в теоретической и практической деятельности, укрепляет фундамент дальнейшего прогресса [12].

Кроме того, проектная деятельность, в рамках которой организуется работа над исследовательской задачей, способствует интенсификации рефлексии (в мышлении, в деятельности, в общении, в самосознании) [18]. Рефлексия в данном случае выступает одним из средств саморазвития личности и одним из ее профессиональных качеств.

Естественно, что ПД не должна протекать стихийно и являться абсолютно самостоятельной работой.

В проекте должна осуществляться командная работа, активное согласованное взаимодействие обучающихся друг с другом и с преподавателем в условиях реализации различных форм организации учебной деятельности.

Педагог вырабатывает новую позицию, осуществляя переход от позиции лектора и контролера (монопольное обладание и распространение знаний) к позиции куратора,

наставника (личная поддержка, содействие; мотивирование; помощь в выборе инструментов, методов; консультирование; сопровождение; контроль) [1]. Его основная задача – «научить учиться». Качество вовлеченности участников в совместную деятельность меняется: если изначально это было исполнение, то теперь – личная вовлеченность в порождение проектных инициатив, замыслов проектной деятельности.

И, наконец, не менее важен тот факт, что профессионально-личностное становление и развитие будущих специалистов осуществляется не только в рамках собственно аудиторной работы, но и во время внеаудиторной деятельности.

В условиях ФГОС ВО 3++ наблюдается общее сокращение аудиторной нагрузки, которое неизменно влечет за собой увеличение доли внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что внеаудиторная деятельность приобретает все более актуальное значение и оказывает существенное влияние на формирование компетенций (как профессиональных, так и надпрофессиональных), выступает результативным инструментом стимулирования интереса к учебной деятельности, положительно влияет на развитие личности обучающихся в том случае, когда реализуется модель обучения, предусматривающая единство и взаимосвязь аудиторной и внеаудиторной работы, грамотную организацию целостной управляемой внеаудиторной деятельности обучающихся как обязательного этапа учебного процесса [3; 13].

В этом случае преодолеваются ограничения учебного времени, расширяется пространство саморазвития будущих специалистов, совершается трансформация к самоорганизующейся личности.

#### 4. Сопровождение проектной деятельности информационными ресурсами и технологиями.

На современном этапе внедрения информационных процессов во все сферы человеческой деятельности информационная образовательная среда (далее – ИОС) становится неотъемлемой частью учебного процесса вуза. Под ИОС понимаем педагогическую систему вуза, объединяющую в себе информационные, в том числе электронные, образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование развитой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональной компетентности [3].

Информационно-образовательные ресурсы как совокупность технических, программных, телекоммуникационных и методических средств позволяет оптимально использовать ИКТ и внедрять их во все виды и формы образовательной деятельности, в том числе и проектной.

В. В. Гриншкун [6], В. Ш. Масленникова [12] говорят о том, что любые современные проекты, реализуемые обучающимися, протекают в условиях повсеместной информатизации образования. Для осуществления целей контроля, а также в рамках реализации определенных задач исследования ПД требует использования информационных технологий на каждом из ее этапов (планирование проекта, его реализация, завершение и представление проекта). При этом применение средств информатизации позволяет будущим специалистам еще и эффективно осваивать современные информационные технологии.

Большее практическое значение среди информационных технологий придается системам автоматизированного проектирования (далее – САПР), представляющим собой сложные комплексы, объединяющие технические средства, методическое, математическое и программное обеспечение. Параметры и характеристики таких систем выбирают с максимальным учетом особенностей задач инженерного проектирования и конструирования.

Исследователи подчеркивают, что САПР поднимают ПД на качественно новый уровень, при котором резко повышаются темпы и качество проектирования, более обоснованно решаются многие сложные инженерные задачи, которые раньше рассматривались лишь на бумаге [11].

При грамотном внедрении САПР обеспечивают проведение сложных численных расчетов, избавляют от рутинной работы по оформлению документации, способствуют ускорению поиска необходимой информации, значительно сокращают время завершения разработок и в итоге позволяют эффективнее использовать учебное время и ресурсы.

В последнее время отмечается прогресс использования ИОС в образовании. И. Н. Васильева [4] указывает на эффективность использования в ПОО не только прикладных программ для сбора данных, фиксации результатов исследования, их обработки и подготовки презентации продукта, но и программ для взаимодействия между участниками проекта; программ для организации пространства, в котором разворачивается работа над проектом и т. п.

Н. С. Абрамова [2], Н. М. Суетина [17] и др. в своих исследованиях говорят об эффективности электронного образовательного ресурса. Появление доступа к электронным учебным материалам для самообразования, к информации о проектных работах, дистанционное взаимодействие, сотрудничество всех участников и т. п. повышают мотивационную сторону обучения, обеспечивают независимость образовательного процесса от места и времени обучения, способствуют развитию самостоятельной поисковой деятельности обучающихся и др.

Следовательно, информатизация среды образования делает процесс обучения более мобильным, глобальным, независимым, интересным и потому более продуктивным на пути качественной подготовки современного специалиста.

**Обсуждение.** Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал, что ПОО становится эффективным на пути формирования профессиональной компетентности будущих инженеров, если носит интегративный характер. Система интеграции при этом включает: интеграцию между дисциплинами; интеграцию обучения с опытом реального производства в соответствии с концепцией CDIO; интеграцию различных форм работы с обучающимися, строящуюся вокруг ПД; согласованную систему аудиторной и внеаудиторной работы; интеграцию образовательной и информационно-коммуникационной (или иначе цифровой) сред. В силу сказанного, ПОО можно рассматривать как средство реализации конвергентного образования.

Данное обстоятельство служит основанием для разработки новой образовательной модели, позволяющей представить процесс формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в системе организации проектной деятельности в русле конвергентного образования.

Сущность модели состоит в том, что образовательный процесс перестраивается вокруг проектной деятельности обучающихся, которая становится стержневым курсом программы обучения и носит постоянный сквозной характер. Обучение выстраивается на платформе STEAM (аббр. Science – Наука, Technology – Технологии, Engineering – Инженерия, Arts – Искусство (Творчество), Mathematics – Математика), в рамках так называемых STEAM-модулей, сохраняющих ориентир на междисциплинарность, но меняющих расстановку ключевых дисциплин.

Содержание модулей определяется направлением, профилем подготовки, планируемыми результатами обучения.

Усвоение содержания модуля осуществляется в практическом формате путем проведения практических занятий, проектных практикумов, курсовых работ и иных аналогичных видов учебной деятельности, а также в рамках внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

В рамках реализации такой интегрированной среды сближаются образовательная и цифровая обучения, успешно сочетаются образовательные и новые технологии, в результате чего возникают новые форматы образовательного процесса (например, смешанное обучение), проектный формат обучения обновляется на сетевой, актуализируется интеграция учебной и внеучебной деятельности, организованного образовательного процесса и самостоятельной работы обучающихся; обучение строится на деятельностной основе – через конструирование, проектирование, экспериментирование, исследование, программирование и т. д.

Очевидно, что разработка и реализация таких модулей требует кооперации большого числа специалистов, в том числе сотрудников университетов и/или других организаций, в силу чего необходимы: координация деятельности всех подразделений, иницилирующих и реализующих проекты; соответствующая подготовка педагогических кадров, умеющих работать в русле выбранной концепции; взаимодействие с внешними партнерами в целях развития совместной научно-исследовательской деятельности, реализации научных проектов, развития инфраструктуры для проведения исследований и разработок и др.

**Заключение.** В настоящее время введение нового формата высшего инженерного образования через построение и реализацию современных модулей ПОО в контексте конвергентного образования – неизбежность и необходимость на пути повышения качества подготовки выпускников, удовлетворения требований работодателей, прежде всего инновационного и высокотехнологического сектора экономики.

Обогащение содержания ПД системой лично-значимых и профессионально-направленных проектов, вовлечение будущих инженеров в контекстную квазипрофессиональную деятельность в условиях ИОС позволит приблизить процесс подготовки специалистов к реальной инженерной деятельности. Полученный практический опыт впоследствии значи-



тельно сократит сроки адаптации обучающихся к выполнению профессиональных задач; будущие инженеры получают старт своей профессиональной карьере еще обучаясь в вузе.

Безусловно, что окончательное суждение об эффективности предлагаемой образовательной модели можно сделать лишь на основании результатов ее практического применения. Поэтому завершающим шагом должна стать ее апробация, оценка эффективности процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, коррекция.

### Список литературы

1. Абашин М. И., Галиновский А. Л., Денисов А. Р., Зосимов М. В. Перспективные модели инженерного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 2. С. 6–11. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30462323\\_16705453.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30462323_16705453.pdf) (дата обращения: 05.12.2021).

2. Абрамова Н. С., Гладкова М. Н., Гладков А. В., Кутенов М. М., Трутанова А. В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7–11. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681> (дата обращения: 05.12.2021).

3. Ваганова В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2020. 390 с.

4. Васильева И. Н., Сорока О. Г. Метод проектов и информационно-коммуникационные технологии. URL: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6983/1/ПН\\_2\\_2015.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6983/1/ПН_2_2015.pdf) (дата обращения: 17.11.2021).

5. Гаранина Ж. Г. Профессиональное саморазвитие будущих специалистов в процессе обучения в высшей школе // Гуманитарий: Актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2013. № 2 (22). С. 40–48. URL: <https://readera.org/14721020> (дата обращения: 23.12.2021).

6. Гринишун В. В., Широченко М. Э. Организация учебной проектной деятельности студентов с применением информационных и телекоммуникационных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 2. С. 180–187. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-2-180-187.

7. Ермилов В. В. О методе сквозного курсового проектирования при подготовке специалистов направления 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические средства» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 91–94. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25509469\\_24459054.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25509469_24459054.pdf) (дата обращения: 23.12.2021).

8. Исаев А. П., Плотников Л. В., Фомин Н. И. Технология сквозного проектирования в подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 59–67. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29154959\\_80242135.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29154959_80242135.pdf) (дата обращения: 01.12.2021).

9. Казун А. П., Пастухова Л. С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-32-59.

10. Кондратьев Э. В., Чемезов И. С. Переход российского высшего образования на стандарты CDIO: содержание, перспективы, проблемы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2015. № 3. С. 41–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-rossiyskogo-vyshego-obrazovaniya-na-standarty-cdio-soderzhanie-perspektivy-problemy/viewer> (дата обращения: 26.07.2022).

11. Ламонина Л. В., Смирнова О. Б. К вопросу о применении систем автоматизированного проектирования в профессиональной деятельности инженера // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2019. № 3 (18). С. 17–20. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41352774\\_64828317.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41352774_64828317.pdf) (дата обращения: 05.12.2021).

12. Масленникова В. Ш. Проектно-развивающий подход к воспитательному процессу в профессиональной образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 33–38. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27178103\\_53018014.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27178103_53018014.pdf) (дата обращения: 05.12.2021).

13. Пикалова А. А. Развитие проектной компетентности будущих бакалавров инженерных направлений подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2020. 252 с.

14. Проектное обучение: практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешуковой. М. : Издательский дом «Высшая школа экономики», 2018. 152 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5.

15. Раковская О. Л. Педагогические условия развития творческой активности студентов в рамках учебного проекта // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогические и психологические науки. 2011. № 11 (30). С. 308–313. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18793499\\_92336709.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18793499_92336709.pdf) (дата обращения: 05.12.2021).

16. Сафонова К. И., Подольский С. В. Проектная деятельность студентов в вузе: принципы отбора проектов и критерии формирования проектных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 52–61. DOI: 10.24158/spp.2017.9.11.

17. Суетина Н. М., Темзюков А. К. Реализация технологии проектного обучения в образовательном процессе вуза // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 1 (44). С. 103–112. DOI: 10.24411/2078-1024-2020-11010.

18. Теплоухова Л. А. Рефлексия в проектной деятельности как средство развития комплекса учебных действий // Пермский педагогический журнал. 2016. № 8. С. 238–242. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_28915902\\_77117898.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28915902_77117898.pdf) (дата обращения: 05.12.2021).

19. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152.

20. Штагер Е. В. Технологический аспект дисциплинарной конвергенции инженерного вуза // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 227–233. DOI: 10.17513/snt.38204.

## Conditions for the organization of project-oriented training of future engineers in line with convergent education

A. E. Alekseenko

research and teaching worker, Military University of Radio Electronics.  
Russia, Cherepovets. E-mail: alcharm@mail.ru

**Abstract.** The study actualizes the problem of improving the quality of training of engineers, determined by the level of professional competence, through the use of a convergent approach to the organization of the educational process. The potential and prospects of such a means of implementing convergent education as project activity, which opens up wide opportunities for the formation of professional competence of future specialists, are indicated. Based on the identified problematic aspects of traditional project training, the issue of improving the model, methods of organizing and implementing project activities of students in modern realities is raised. The purpose of the study is to substantiate the need to implement a new format of convergent-oriented project-based training on the path of developing the professional competence of future engineers. To achieve the goal, theoretical research methods are used: analysis of the literature on project-based learning; generalization of pedagogical experience in the implementation of improved models of project-oriented learning in the practice of universities; systematization of a set of conditions that allow to effectively implement a new convergent type model of project-oriented learning on the path of development of professional competence of future engineers (integration between disciplines; integration of educational and information and communication environments; combination of various forms of work with students, built around the project activities; coordinated system of classroom and extracurricular work; integration of training with real production experience). The scientific novelty of the study lies in the fact that it presents a new educational model, the basis of which is the project activity of students within STEAM modules in the form of a core course of the training program, which contributes to overcoming the stated contradiction. It is concluded that the implementation of the model can improve the quality of training of future engineers, meet the requirements of employers.

**Keywords:** project-oriented training, engineer training, convergent education.

### References

1. Abashin M. I., Galinovskij A. L., Denisov A. R., Zosimov M. V. *Perspektivnye modeli inzhenernogo obrazovaniya* [Perspective models of engineering education] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017. Vol. 23. No. 2. Pp. 6–11. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30462323\\_16705453.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30462323_16705453.pdf) (date accessed: 05.12.2021).

2. Abramova N. S., Gladkova M. N., Gladkov A. V., Kutepov M. M., Trutanova A. V. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov v elektronnom obuchenii* [Organization of students' project activities in e-learning] // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* – International Journal of Experimental Education. 2017. No. 6. Pp. 7–11. Available at: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11681> (date accessed: 05.12.2021).

3. Vaganova V. G. *Sistema obucheniya fizike bakalavrov tekhnicheskogo napravleniya v informacionnoj obrazovatel'noj srede vuza : dis. ... d-ra ped. nauk* [The system of teaching physics to bachelors of technical direction in the information educational environment of the university : dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences]. M. 2020. 390 p.

4. Vasil'eva I. N., Soroka O. G. *Metod proektov i informacionno-kommunikacionnye tekhnologii* [Project method and information and communication technologies]. Available at: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6983/1/ПН\\_2\\_2015.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/6983/1/ПН_2_2015.pdf) (date accessed: 17.11.2021).

5. Garanina Zh. G. *Professional'noe samorazvitie budushchih specialistov v processe obucheniya v vysshej shkole*. [Professional self-development of future specialists in the process of studying at a higher school] // *Gumanitarij: Aktual'nye problemy gumanitarnoj nauki i obrazovaniya* – Humanities: Actual problems of humanities and education. 2013. No. 2 (22). Pp. 40–48. Available at: <https://readera.org/14721020> (date accessed: 23.12.2021).

6. Grinshkun V. V., Shirochenko M. E. *Organizatsiya uchebnoj proektnoj deyatel'nosti studentov s primeneniem informacionnyh i telekommunikacionnyh tekhnologij* [Organization of educational project activity of students with the use of information and telecommunication technologies] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya* – Herald of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. 2017. Vol. 14. No. 2. Pp. 180–187. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-2-180-187.
7. Ermilov V. V. *O metode skvoznogo kursovogo proektirovaniya pri podgotovke specialistov napravleniya 23.05.01 "Nazemnye transportno-tekhnologicheskie sredstva"* [On the method of end-to-end course design in the training of specialists of the direction 23.05.01 "Ground transport and technological means"] // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Cherepovets State University. 2016. No. 1 (70). Pp. 91–94. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_25509469\\_24459054.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_25509469_24459054.pdf) (date accessed: 23.12.2021).
8. Isaev A. P., Plotnikov L. V., Fomin N. I. *Tekhnologiya skvoznogo proektirovaniya v podgotovke inzhenernyh kadrov* [Technology of end-to-end design in the training of engineering personnel] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2017. No. 5. Pp. 59–67. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29154959\\_80242135.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29154959_80242135.pdf) (date accessed: 01.12.2021).
9. Kazun A. P., Pastuhova L. S. *Praktiki primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznyh stran* [The practice of using the project method of teaching: the experience of different countries] // *Obrazovanie i nauka* – Education and science. 2018. Vol. 20. No. 2. Pp. 32–59. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-32-59.
10. Kondrat'ev E. V., Chemezov I. S. *Perekhod rossijskogo vysshego obrazovaniya na standarty CDIO: sodержanie, perspektivy, problemy* [Transition of Russian higher education to CDIO standards: content, prospects, problems] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie* – Herald of the Voronezh State University. Series: Economics and Management. 2015. No. 3. Pp. 41–50. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-rossijskogo-vysshego-obrazovaniya-na-standarty-cdio-soderzhanie-perspektivy-problemy/viewer> (date accessed: 26.07.2022).
11. Lamonina L. V., Smirnova O. B. *K voprosu o primeneniі sistem avtomatizirovannogo proektirovaniya v professional'noj deyatel'nosti inzhenera* [On the issue of the use of computer-aided design systems in the professional activity of an engineer] // *Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU* – Electronic Scientific and Methodological Journal of Omsk State University. 2019. No. 3 (18). Pp. 17–20. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_41352774\\_64828317.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_41352774_64828317.pdf) (date accessed: 05.12.2021).
12. Maslennikova V. Sh. *Proektno-razvivayushchij podhod k vospitatel'nomu processu v professional'noj obrazovatel'noj organizatsii* [Design and development approach to the educational process in a professional educational organization] // *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* – Kazan Pedagogical journal. 2016. No. 5 (118). Pp. 33–38. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_27178103\\_53018014.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_27178103_53018014.pdf) (date accessed: 05.12.2021).
13. Pikalova A. A. *Razvitie proektnoj kompetentnosti budushchih bakalavrov inzhenernyh napravlenij podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk* [Development of project competence of future bachelors of engineering training areas : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences]. Krasnoyarsk, 2020. 252 p.
14. *Proektnoe obuchenie: praktiki vnedreniya v universitetah* – Project training: implementation practices at universities / ed. by L. A. Evstratova, N. V. Isaeva, O. V. Leshukova. M. Publishing House "Higher School of Economics", 2018. 152 p. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5.
15. Rakovskaya O. L. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskoy aktivnosti studentov v ramkah uchebnogo proekta* [Pedagogical conditions for the development of creative activity of students within the framework of an educational project] // *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki* – Herald of the Vladimir State University for the Humanities. Series: Pedagogical and psychological sciences. 2011. No. 11 (30). Pp. 308–313. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18793499\\_92336709.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18793499_92336709.pdf) (date accessed: 05.12.2021).
16. Safonova K. I., Podol'skij S. V. *Proektnaya deyatel'nost' studentov v vuze: principy otbora proektov i kriterii formirovaniya proektnykh grupp* [Project activity of students at the university: principles of project selection and criteria for the formation of project groups] // *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* – Society: sociology, psychology, pedagogy. 2017. No. 9. Pp. 52–61. DOI: 10.24158/sPp.2017.9.11.
17. Suetina N. M., Temzokov A. K. *Realizatsiya tekhnologii proektnogo obucheniya v obrazovatel'nom processe vuza* [Implementation of project-based learning technology in the educational process of the university] // *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* – Herald of the Maikop State Technological University. 2020. No. 1 (44). Pp. 103–112. DOI: 10.24411/2078-1024-2020-11010.
18. Teplouhova L. A. *Refleksiya v proektnoj deyatel'nosti kak sredstvo razvitiya kompleksa uchebnykh dejstvij* [Reflection in project activity as a means of developing a complex of educational actions] // *Permskij pedagogicheskij zhurnal* – Perm Pedagogical Journal. 2016. No. 8. Pp. 238–242. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_28915902\\_77117898.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_28915902_77117898.pdf) (date accessed: 05.12.2021).
19. Trishchenko D. A. *Opyt proektnogo obucheniya: popytka ob'ektivnogo analiza dostizhenij i problem at an objective analysis of achievements and problems* // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2018. Vol. 20. No. 4. Pp. 132–152. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152.
20. Shtager E. V. *Tekhnologicheskij aspekt disciplinarnoj konvergencii inzhenernogo vuza* [Technological aspect of disciplinary convergence of engineering university] // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* – Modern high-tech technologies. 2020. No. 8. Pp. 227–233. DOI: 10.17513/snt.38204.

## Принципы отбора игр в процессе обучения будущего менеджера

**И. Е. Сарафанова**

старший преподаватель кафедры экономической теории и менеджмента,  
Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,  
Россия, г. Ярославль. ORCID: 0000-0001-7513-7704. E-mail: irai944@rambler.ru

**Аннотация.** Отечественная система профессионального образования нацелена на подготовку высококвалифицированных кадров в соответствии с потребностями общества и государства. Одним из ключевых направлений развития системы образования является профессиональное развитие управленческих кадров. При освоении программ высшего и среднего образования по направлению подготовки «Менеджмент» у выпускников должны быть сформированы профессиональные компетенции. Одним из методов формирования профессиональных компетенций является игра. В современном мире все больше возрастает интерес к игре среди подростков и взрослых. Однако в науке и педагогической практике недостаточно разработан вопрос отбора, проектирования, проведения игр для формирования профессиональных компетенций в процессе обучения и профессионального развития менеджеров. Выявленное противоречие позволило определить проблему исследования – каковы принципы отбора и проектирования игры для формирования профессиональной компетентности будущего менеджера в процессе обучения? Цель исследования заключается в выявлении и обосновании данных принципов. В статье описаны сущность и роль принципов, дидактических принципов обучения. Раскрыты возможные принципы отбора и проектирования игры для формирования профессиональной компетентности и их взаимосвязь с принципами обучения. Показаны особенности обучения и игр взрослых. Представлены результаты анкетирования российских студентов-менеджеров, принявших участие в комплексе организационно-управленческих игр, спроектированных на основе данных принципов. Результаты показали, что выявленные нами принципы отбора игры способствуют формированию элементов профессиональной организационно-управленческой компетентности менеджера. Данные результаты могут быть применены в педагогической практике для подготовки менеджеров и других специалистов посредством игры и прочих практико-ориентированных методов обучения. А также будут полезны для работающих менеджеров по обучению и развитию персонала.

**Ключевые слова:** принцип, принципы обучения, особенности игры взрослых, принципы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера средствами игры, принципы отбора игр, анкетирование.

**Введение.** В актуальных документах сферы образования сохраняется и продолжается ориентация процесса обучения на компетентностный подход. Для формирования профессиональных компетенций в процессе обучения наиболее подходят практико-ориентированные методы, позволяющие студентам приобрести опыт практической деятельности, например, игра [21]. В процессе игры и учения у человека постепенно формируется готовность к труду, способность выполнять трудовые функции, умения действовать в реальных ситуациях трудовых отношений [18, с. 186]. В настоящее время игра как метод обучения опять становится популярной в связи с появлением нового понятия «геймификация», ввиду изменения социально-психологического портрета обучающегося, выросшего в среде видеоигр, и растущего интереса к играм среди взрослых [5]. Потребность личности в игре и способность включаться в нее не связаны с возрастом человека (Н. П. Аникеева) [18, с. 190]. Геймификация (игрофикация) – это внедрение игровых форм и элементов в неигровой контекст (работу, обучение) [8]; обучение с использованием игровых методик [5]; стратегия повышения вовлеченности в процесс обучения путем включения игровых элементов в образовательную среду [22]. Геймификацию применяют в образовании и бизнесе для обучения персонала, повышения продаж, мотивации и производительности труда, удержания клиентов и др. [10]. Анализ диссертационных работ российских ученых показал, что вопрос применения игры для эффективного формирования профессиональной компетенции менеджеров изучен недостаточно. Имеется небольшое количество работ, рассматривающих применение игры в процессе профессиональной подготовки руководителей МЧС, аварийно-спасательных формирований (Н. Г. Багрова, Н. В. Борисова) [2; 3], деловой игры в корпоративном обучении менеджеров

гостиничного бизнеса (В. В. Исаев) [9], игровых технологий для формирования готовности будущего менеджера к кризисным экономическим ситуациям (А. В. Силкин) [19], профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе (С. А. Арзуханова) [1] и некоторые другие. Цель данной статьи заключается в выявлении и обосновании принципов отбора игры для формирования профессиональной компетентности будущего менеджера в процессе обучения.

Принцип (лат. *prīncipium* – начало, основа, происхождение, первопричина) – основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям [6]; основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения; основа устройства или действия какого-либо прибора, машины [17]. Принципы содержат четкие указания (рекомендации, требования) для реализации практической деятельности. Они регулируют деятельность человека. Соблюдение принципов – это важное условие эффективности процесса, так как они возникают из опыта практической деятельности [15, с. 247–248].

Процесс обучения тоже имеет свои принципы. Принципы обучения – это основные (общие, руководящие) положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями [15, с. 247]; обобщенные требования к организации и проведению дидактического процесса [16, с. 30].

Принципы обучения обладают всеобщностью и вытекают из закономерностей учебного процесса [16, с. 31]. Они охватывают все стороны процесса обучения и определяют деятельность обучающего (позиции и установки, с которыми преподаватели подходят к организации процесса обучения, поиску возможностей его оптимизации) и характер познавательной деятельности обучаемого [11, с. 21; 15, с. 248, 252]. Незнание или неправильное понимание принципов делает процесс обучения малоэффективным, противоречивым, ненаучным [15, с. 248]. Однако в дидактике нет единого набора принципов. Формулировка и количество принципов меняется с течением времени, так как изменяются требования жизни и общества к образованию, открываются новые объективные законы педагогического процесса [15, с. 252; 16, с. 31].

**Теоретические основы и методы.** Основными, признанными большинством ученых принципами обучения, применяемыми на разных уровнях образования, являются: принцип научности, доступности, сознательности и активности в обучении, наглядности, систематичности и последовательности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения, связи теории с практикой, соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых [15, с. 252–258]; рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения [12].

Так как обучение будущих менеджеров осуществляется в профессиональном образовании, то необходимо учитывать принципы обучения взрослых, которые по отношению к общим принципам обучения могут быть рассмотрены как особенные принципы.

Хронологические рамки периода взрослости различные ученые определяют по-разному. Одни ученые считают, что данный период начинается с 18 (Е. И. Степанова, В. Ф. Моргун и др.), другие – с 16 лет (Ю. Н. Кулюткин, Р. Гаулд, Д. Левинсон, Д. Вейланд и др.) [11, с. 60–62; 20].

Обучение взрослых людей имеет свои особенности: человек является самостоятельным субъектом с опытом, который будет полезен ему и другим лицам при обучении, а также обладает сильной мотивацией к обучению, обусловленной желанием решить какие-то вопросы, проблемы [13, с. 76]. Обучающимся взрослым свойственно требование конкретных знаний, имеющих практическую направленность; потребность в обосновании получаемой информации, самостоятельности; способность к оценке и контролю выполняемой деятельности, взять на себя ответственность за обучение; стремление к общению и партнерству с другими обучающимися и преподавателем [11, с. 65–67].

В педагогике разработаны принципы обучения взрослой аудитории, назовем их:

- ведущей деятельностью является самостоятельное обучение;
- совместная деятельность одноклассников между собой и с преподавателем, что позволяет выделять приоритетные направления в получении знаний;
- обучение с опорой на имеющийся жизненный опыт, практические умения и навыки, что позволяет активно использовать имеющиеся знания для надстройки новых знаний и является основополагающим в развитии творческих способностей обучающихся;
- принцип коррекции устаревшего личностного опыта, стоящего на пути овладения новыми знаниями. Данное положение помогает людям приобрести мотивацию и потребность в обучении;

– принцип свободы в выборе целей, содержания, методов, сроков и места обучения способствует развитию творческого потенциала обучающихся [13, с. 74];

– принцип контекстного обучения, предусматривающий соответствие профиля содержания и осваиваемых образовательных программ предметным областям производственной деятельности студентов, потребностям личностного саморазвития и профессионального становления, успешного выполнения социальных ролей;

– принцип актуализации результатов обучения, предполагающий безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений и компетенций и др. [11, с. 51].

Процесс обучения будущих менеджеров в вузе, ссузе нацелен на формирование профессиональных компетенций. Компетентность формируется и проявляется в соответствующей ей деятельности. Воссоздать профессиональную деятельность можно с помощью игры (А. А. Вербицкий, А. П. Панфилова).

Игра детей и взрослых имеет отличительные особенности: в старшем школьном возрасте игра – это способ социального взаимодействия, взаимовлияния, взаимоизменения. Для старшеклассника в игре важны социальное признание, успех, проявление индивидуальности. Поэтому игра старшеклассников прагматична, рациональна, основана на уверенности в успехе. Время студенчества – время профессионализации игры. Игры направлены на формирование системы профессиональных умений и навыков, определение сильных и слабых сторон формирующегося опыта. Человек с удовольствием включается в игру, позволяющую приблизить будущую профессиональную реальность, проверить меру собственной успешности в осваиваемой профессии. Профессионально-педагогические игры позволяют моделировать более адекватные условия формирования личности специалиста [18, с. 201–202].

Чтобы игра в процессе обучения способствовала формированию компетентности при отборе, проектировании и осуществлении игры, необходимо учитывать принципы формирования компетентности, так как они являются частью принципов обучения, которые определяют содержание, организационные формы и методы процесса обучения в соответствии с его целями. В свою очередь формирование компетентности в процессе обучения зависит от методов обучения (как фактора), так как без них нельзя достичь поставленной цели обучения и с их помощью производится продукт обучения, осуществляется взаимодействие преподавателей и студентов.

На основе теоретического анализа нами определены следующие базовые принципы формирования организационно-управленческой компетентности менеджера средствами игры. Данные принципы могут быть рассмотрены как принципы отбора и проектирования игр для формирования профессиональной компетентности менеджера:

1) принцип субъектности предполагает рассмотрение студента как субъекта учебной деятельности и установление между участниками образовательного процесса субъект-субъектных отношений. Принцип способствует лучшему закреплению знаний в памяти, развитию организационных и аналитических умений, умению самостоятельно приобретать и применять знания для решения проблемных ситуаций и др. Субъект-субъектные отношения выступают «условием порождения и развития мышления специалиста, формирования ответственности и других нравственных качеств личности» [4, с. 134–135]. Знания, умения, ответственность являются элементами организационно-управленческой компетентности, а умение самостоятельно решать проблемные ситуации и развитие человека как субъекта познания – это одни из основных аспектов компетентностного подхода;

2) принцип профессиональной ориентированности предусматривает, что содержание образования, методы, средства обучения должны быть ориентированы на реальную профессиональную организационно-управленческую деятельность, то есть исходить из нее и способствовать формированию актуальных организационно-управленческих знаний, умений, навыков. В учебной игровой деятельности студентов должны воссоздаваться элементы реальной профессиональной организационно-управленческой деятельности менеджера (условия, ситуации, содержания, формы, роли). Достижение игровых целей должно служить средством развития реальных профессиональных характеристик специалиста. «Серьезная» деятельность обучающегося по развитию профессиональных характеристик реализуется в «несерьезной» игровой форме, что позволяет ему интеллектуально раскрепоститься, проявить творческую инициативу, не бояться ошибки» [4, с. 136–137]. «Приближение игровых ситуаций к реальным условиям помогает участникам игры лучше понять демонстрируемую систему» [14, с. 64–65]. Реализация принципа способствует созданию контекста организационно-управленческой деятельности

менеджера, который «наполняет учебно-познавательную деятельность учащихся личностным смыслом, определяет уровень их активности, меру включенности в процессы познания и преобразования действительности» [4, с. 40], развивает профессиональное мышление, что способствует эффективному формированию элементов компетентности;

3) принцип диалогичности подразумевает, что в игре и процессе обучения между участниками образовательного процесса (между студентами, между студентами и преподавателем) осуществляется субъектно-субъектное общение в форме диалога, что способствует формированию ценностей, которые являются элементом компетентности и личностного опыта, а «личностный опыт приобретается на основе субъектно-субъектного общения, интегрируется и определяется взаимодействием личностей» [7, с. 21–22]. «Общение диалогического типа является необходимым условием порождения мышления участников образовательного процесса, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. Способность к внутреннему диалогу (самостоятельное мышление) формируется у студента только при наличии опыта активного участия в различных формах внешнего диалога» [4, с. 108]. В игре диалогическое общение участников необходимо для «решения учебных проблем и задач, подготовки и принятия согласованных решений, развития познавательной активности личности в обучении и будущей профессиональной деятельности». «Учебные процедуры, в которых отсутствуют возможности для диалога, поиска согласованных вариантов решений, игровыми не являются: игровая форма занятий в этом случае не только не создает игру, но и снижает эффективность усвоения знаний» [4, с. 135–136];

4) принцип проблемности определяет использование в игре (процессе обучения) учебных проблемных ситуаций, заданий (для решения которых студенту не хватает имеющихся у него на данный момент времени знаний), осуществление студентом вычленения и ранжирования проблем, их анализа, поиска возможных вариантов решений. «Проблемность содержания игры выступает объективной предпосылкой порождения мышления каждого участника, совместной деятельности и диалогического общения всех участников. Проблемная ситуация, проблемное задание ... являются необходимыми условиями возникновения игры». «Создаются условия не передачи информации от преподавателя к студенту, а порождения знаний в совместной деятельности и диалогическом общении участников игры» [4, с. 133–134]. Проблемность способствует возникновению и развитию внутреннего интереса к процессу обучения, активизирует мыслительную деятельность обучаемых [14, с. 269], следовательно, процесс формирования знаний, умений и других элементов организационно-управленческой компетентности становится более эффективным. Процесс поиска в ходе решения проблемы становится источником личностного опыта студента [7, с. 14], что способствует формированию ценностей, знаний, умений, так как они являются элементами личностного опыта и компетентности. «Вычленение и ранжирование проблем, их анализ, поиск возможных вариантов решений и их принятие позволяют развить у обучаемых управленческую компетентность» [14, с. 269]. Реализация данного принципа также приводит к развитию способности самостоятельно решать проблемы (действовать) в новых, непредвиденных ситуациях, благодаря развитию мышления, формированию личностного опыта и умения применять имеющиеся знания в практической деятельности, то есть к реализации основной идеи компетентностного подхода;

5) принцип совместной деятельности участников предполагает взаимодействие ее участников друг с другом в ходе игры (например, принимать совместные решения). «Игра возможна при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие с целью обсуждения позиций и принятия решений по всем вопросам движения содержания. При этих условиях реализуется система субъект-субъектных отношений, выступающая условием порождения и развития мышления специалиста, эмоциональных процессов, формирования ответственности и других нравственных качеств личности» [4, с. 134–135]. «Студенты в процессе совместной деятельности оказывают воспитательное воздействие друг на друга» [4, с. 67]. «Совместная работа требует индивидуальной и взаимной самостоятельности, дисциплины, самоорганизации работы коллектива» [4, с. 127]. Таким образом, совместная деятельность будет способствовать развитию мышления, самостоятельности, ответственности, организационных способностей, формированию ценностей и мотивов у студентов.

Рассмотрим общие и особенные принципы обучения, лежащие в основе принципов отбора игр.

Принцип субъектности включает в себя идеи, правила следующих принципов обучения: доступности (управление познавательной деятельностью учащихся – научить находить истину,

делая доступным процесс нахождения); активности и прочности (собственная познавательная активность обучающихся); воспитывающего обучения (строить учебный процесс так, чтобы он позитивно влиял на гуманизм и демократизм во взаимоотношениях; уважительно относиться к личности обучаемого и проявлять разумную требовательность к нему). Содержит часть идей принципов обучения взрослых: самостоятельное обучение, совместная деятельность с одногруппниками и преподавателем, свобода в выборе целей, содержания, методов обучения.

Принцип профессиональной ориентированности основывается на принципах научности (соответствие содержания образования уровню развития современной науки, опыту), связи теории с практикой, частично наглядности (демонстрация изучаемых объектов, наблюдение за процессами, восприятие через зрительные, моторные, слуховые ощущения), сознательности и активности (убежденность в значимости получаемых знаний, вовлечение учащихся в практическую деятельность по применению знаний, использование активных методов обучения). А также учитывает принцип обучения взрослых – контекстного обучения.

Принцип диалогичности основывается на принципах совместной деятельности (обучение взрослых) и косвенно воспитывающего обучения (строить учебный процесс так, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения ученика, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях; уважительно относиться к личности обучаемого).

Принцип проблемности основывается на принципах сознательности и активности (интенсивная умственная и практическая деятельность обучающихся, собственная познавательная активность, логически увязывать неизвестное с известным, учить находить причинно-следственные связи), доступности (содержание заданий должно находиться в зоне ближайшего развития обучающихся, то есть требовать от них размышлений, которые они могут осуществить под руководством обучающего; в обучении идти от известного к неизвестному, простого к сложному; научить находить истину), прочности (обучающийся проявляет интеллектуальную познавательную активность, активизируется мысль учащихся, ставятся вопросы на сравнение, обобщение, анализ материала, выделение главного, установление причинно-следственных связей) [15, с. 252–258].

На основе данных принципов нами был разработан и осуществлен комплекс игровых технологий, состоящий из имитационной, ролевой, деловых игр для формирования организационно-управленческой компетентности менеджера (деловая игра «Целеполагание как основа планирования», имитационная игра «Эффективные коммуникации», ролевая игра «Делегирование полномочий», деловая игра «Эффективный контроль» и др.). В игровых технологиях приняли участие студенты ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, обучающиеся по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент», 1–4 курс.

Для реализации принципа «субъектности» в игровых технологиях студенты самостоятельно анализировали профессиональную задачу, определяли способы решения, осуществляли поиск информации, решали задачу. Обязательным было соблюдение уважительного отношения ко всем участникам для установления субъект-субъектных (партнерских) отношений. Часть студентов разрабатывали свои игры.

Принцип «проблемности» воплощался посредством применения учебных проблемных ситуаций (заданий), для решения которых студентам не хватало имеющихся знаний или информации по проблеме. Студентам необходимо было проанализировать проблемную ситуацию и найти возможные варианты решений. Например, в деловой игре «Организация контроля» участникам необходимо было проанализировать ситуацию и создать структуру управления независимой комиссии по контролю, соблюдая правила и этапы проектирования структур; определить и распределить обязанности, права, ответственность между участниками комиссии с опорой на этапы и виды контроля; создать схему коммуникаций в комиссии для эффективного контроля и др. Для выполнения заданий необходимо вспомнить и совместить теоретические основы по темам «Организация деятельности», «Делегирование полномочий», «Контроль», «Коммуникации». В игровых заданиях также встречалось требование преобразовать ситуацию в соответствии со сложным критерием, например, в деловых играх «Организация планирования», «Организация контроля» требовалось скорректировать свою первоначально созданную структуру управления коллективом, основываясь на правах и обязанностях участников.

Принцип «профессиональной ориентированности» осуществлялся так: содержание игровых технологий нацелено на формирование актуальных профессиональных организационно-управленческих знаний, умений, навыков из структуры компетентности, которые мы определили на основе сущности управленческой и организационной деятельности, требований



ФГОС ВО, действующих профессиональных стандартов и др. Студенты решали организационно-управленческие задачи, выполняли профессиональные функции менеджера (целеполагание, планирование, организация, мотивация, контроль, организация планирования, организация контроля), принимали решения, осуществляли коммуникации. В игровых технологиях воссоздавались элементы реальной профессиональной организационно-управленческой деятельности менеджера (условия, ситуации, содержание, формы, роли): моделировались процессы целеполагания, планирования, эффективных коммуникаций, делегирования полномочий, эффективного контроля, организации планирования и контроля в отделе; участники выполняли профессиональные роли – руководитель организации и отдела, лицо, принимающее решение, проектирующее и осуществляющее эффективные коммуникации, разработчик программы контроля и контролер (лицо, осуществляющее контроль), организатор; осуществляли индивидуальную, групповую, коллективную работу по решению организационно-управленческих задач, что воссоздавало профессиональную деятельность руководителя.

Принципы «диалогичности» и «совместной деятельности участников» реализованы во всех игровых технологиях: для подготовки и принятия согласованного общего группового решения учебной проблемы, задачи каждый участник группы должен был высказать свою точку зрения относительно решения проблемы. В ходе игровых технологий преподаватель организовывал коллективные дискуссии, например, при разборе правильного варианта решения. Студенты обсуждали сущность проблемы, правильность решения, эффективность модели поведения участников, сложности в игре и др.

После реализации комплекса игровых технологий с участниками (n=30 чел.) было проведено анкетирование для выявления мнения о влиянии рассмотренных выше принципов отбора и проектирования игр на процесс формирования организационно-управленческой компетентности менеджера (ее составляющих). Некоторые принципы в анкете были разделены на части для обеспечения понятности вопроса студентам и чтобы посмотреть, какой аспект поспособствовал формированию компетентности в большей или меньшей степени.

**Результаты.** В результате анкетирования установлено, что предложенные нами принципы способствовали формированию всех элементов организационно-управленческой компетентности менеджера (таблицы 1, 2).

Таблица 1

**Результаты анкетирования студентов «Влияние принципов на формирование организационно-управленческих знаний и умений менеджера»**

Принципы		Знания %	Умения %
Субъектность	Студент как субъект учебной деятельности (самостоятельно осуществляет поиск знаний, решение профессиональных, организационных, познавательных и др. проблем, воздействует на себя, организует процесс своего обучения)	56,67 (17 чел.)	60,0 (18 чел.)
	Субъект-субъектные отношения (между преподавателем и студентами в процессе обучения устанавливаются уважительные, партнерские, равноправные отношения)	66,67 (20 чел.)	50,0 (15 чел.)
Проблемность	Использование в учебном процессе проблемных ситуаций, заданий, т. е. для решения которых студенту не хватает имеющихся знаний	63,33 (19 чел.)	63,33 (19 чел.)
	Осуществление студентом вычленения, ранжирования, анализа проблем и поиска возможных вариантов решений	70,0 (21 чел.)	50,0 (15 чел.)
Профессиональная ориентированность	Содержание образования, методы обучения ориентированы на реальную профессиональную деятельность, исходят из нее	56,67 (17 чел.)	40,0 (12 чел.)
	В игре воссоздаются элементы реальной профессиональной деятельности специалиста (условия, ситуации, содержания, формы, информации)	46,67 (14 чел.)	76,67 (23 чел.)
	Осуществление в игре игровых и профессиональных ролей, достижение в ходе игры игровых и педагогических целей	66,67 (20 чел.)	66,67 (20 чел.)
Диалогичность		46,67 (14 чел.)	60,0 (18 чел.)
Совместная деятельность участников		<b>80,0</b> <b>(24 чел.)</b>	<b>83,33</b> <b>(25 чел.)</b>

Таблица 2

**Результаты анкетирования студентов «Влияние принципов на формирование организационно-управленческих ценностей и мотивов менеджера»**

Принципы	Ценности			Мотивы		
	Ответственность за решения %	Гуманизм %	Самоконтроль %	Стремление заниматься ОУ деятельностью %	Стремление совершенствовать себя, организацию %	Потребность в познании %
Студент как субъект учебной деятельности (субъектность)	56,67	16,67	<b>70,0</b>	26,67	<b>60,0</b>	50,0
Субъект-субъектные отношения (субъектность)	43,33	<b>86,67</b>	30,0	36,67	26,67	53,33
Проблемные ситуации, задания (проблемность)	76,67	3,33	43,33	23,33	53,33	<b>73,33</b>
Вычленение, ранжирование, анализ проблем и поиск вариантов решений (проблемность)	<b>90,0</b>	3,33	36,67	46,67	36,67	36,67
Содержание образования, методы обучения ориентированы на реальную профессиональную деятельность (профессиональная ориентированность)	60,0	30,0	26,67	<b>63,33</b>	30,0	50,0
В игре воссоздаются элементы реальной профессиональной деятельности специалиста	70,0	10,0	23,33	<b>56,67</b>	<b>60,0</b>	50,0
Осуществление игровых и профессиональных ролей, достижение игровых и педагогических целей	66,67	40,0	36,67	43,33	53,33	60,0
Диалогичность	23,33	<b>93,33</b>	30,0	40,0	46,67	40,0
Совместная деятельность участников	43,33	<b>100</b>	30,0	33,33	46,67	53,33

**Обсуждение.** Таким образом, по мнению большинства участников, формированию организационно-управленческих знаний и умений наиболее поспособствовал принцип совместной деятельности. Формированию ценностей наиболее поспособствовали принципы: проблемности (ценность – ответственность за предлагаемые решения, действия и результат деятельности группы работников, диалогичности и совместной деятельности (гуманизм как основа воздействия на подчиненных), субъектности (самоконтроль). На формирование мотивов оказали влияние принципы: профессиональной ориентированности (стремление заниматься организационно-управленческой деятельностью, совершенствовать себя и организацию) и проблемности (потребность в познании). Данные результаты свидетельствуют о том, что выделенные нами принципы нужно учитывать при выборе, построении, проведении игр, так как они способствуют формированию компонентов организационно-управленческой компетентности менеджера.

**Заключение.** В ходе исследования были выявлены и обоснованы принципы отбора игр для формирования организационно-управленческой компетентности будущего менеджера в процессе обучения. Применение комплекса игр в образовательном процессе, отобранных с учетом предложенных нами принципов, способствовало формированию организационно-управленческой компетентности менеджера и повышению уровня ее сформированности. В результате опытно-экспериментальной работы выявлено, что игровая технология оказала наиболее сильное влияние на формирование когнитивного, деятельностного, мотивационного компонентов компетентности. В целом влияние игровой технологии на формирование всех элементов компетентности признало большинство участников исследования.

Предложенный в статье перечень принципов не является окончательным. Полученные в ходе анкетирования результаты показывают, что разные части одного принципа, как и сами принципы в целом, по-разному способствуют формированию элементов компетентности. Данные результаты могут быть использованы преподавателями при подготовке к проведению игр, игровых технологий, практических занятий для формирования и развития профес-

сиональных компетентностей в процессе обучения, а также менеджерами, осуществляющими в организации обучение и развитие персонала.

### Список литературы

1. Арзуханова С. А. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в вузе средствами игровых технологий: на примере предметной области «Иностранный язык»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2009. 264 с.
2. Багрова Н. Г. Педагогическая технология применения обучающих игр в процессе профессионально-коммуникативной подготовки руководителей ГПС МЧС России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2012. 170 с.
3. Борисова Н. В. Педагогическая технология профессиональной подготовки руководителей нештатных аварийно-спасательных формирований с использованием обучающих игр: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2012. 171 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Геймификация в образовании. URL: <https://ino.mgpu.ru/notes/gejmifikatsiya-v-obrazovanii/> (дата обращения: 15.11.2021).
6. Грицанов А. А. Принцип. Новейший философский словарь. URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/962/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/962/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F) (дата обращения: 05.03.2022).
7. Губина Г. Г. Личностно-ориентированный подход к обучению в современных условиях: учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. 74 с.
8. Игровые приемы в онлайн-обучении. URL: <https://media.foxford.ru/gejmifikaciya-processa-obucheniya-v-shkole/> (дата обращения: 15.11.2021).
9. Исеев В. В. Деловая игра в корпоративном обучении менеджеров гостиничного бизнеса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 151 с.
10. Как превратить обучение в игру. URL: <https://antitreningi.ru/info/online-obrazovanie/kak-prevratit-obuchenie-v-igru/> (дата обращения: 15.11.2021).
11. Кох М. Н., Пешикова Т. Н. Основы педагогики и андрагогики: учеб. пособие. Краснодар: КубГАУ, 2015. 90 с.
12. Красикова А. Е., Савельева Л. А. Принципы обучения. Характеристика традиционного и развивающего обучения. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/678021> (дата обращения: 05.03.2022).
13. Мандель Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. М., Берлин: Директ-Медиа, 2017. 412 с.
14. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. Санкт-Петербург: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. 536 с.
15. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко [и др]. М.: Проспект, 2010. 432 с.
16. Педагогика в конспектах: метод. пособие / под ред. В. Б. Успенского. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. 96 с.
17. Принцип. Большой Энциклопедический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/244034> (дата обращения: 05.03.2022).
18. Репринцева Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика: монография. Курск: Курский государственный университет, 2005. 421 с. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva\\_pedagogika-igry\\_2005/go,2;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/reprintseva_pedagogika-igry_2005/go,2;fs,0/) (дата обращения: 18.02.2022).
19. Силкин А. В. Игровые технологии как средство формирования готовности будущего менеджера к кризисным экономическим ситуациям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Оренбург, 2011. 236 с.
20. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология: монография. СПб: Алетей, 2000. 286 с.
21. Hernández-Lara Ana Beatriz Do business games foster skills? A cross-cultural study from learners' views / Ana Beatriz Hernández-Lara, Enric Serradell-Lopez, Àngels Fitó-Bertran // Intangible capital. 2018. V. 14. N 2. URL: <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/1066/713> (дата обращения: 25.02.2022). DOI: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.1066>.
22. Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B. et al. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Smart Learn. Environ. 2020. N 7,3. URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x> (дата обращения: 12.03.2022). DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>.

## Principles of selection of games in the process of training a future manager

I. E. Sarfanova

senior lecturer of the Department of Economic Theory and Management, Yaroslavl State Pedagogical University  
n. a. K. D. Ushinsky. Russia, Yaroslavl. ORCID: 0000-0001-7513-7704. E-mail: iraipp944@rambler.ru

**Abstract.** The domestic system of vocational education is aimed at training highly qualified personnel in accordance with the needs of society and the state. One of the key areas of development of the education system is the professional development of managerial personnel. When mastering the programs of higher and secondary education in the direction of training "Management", graduates should have formed professional competencies. One of the methods of forming professional competencies is the game. In the modern world, there is an increasing interest in the game among teenagers and adults. However, in science and pedagogical practice, the issue of selection, design, and holding of games for the formation of professional competencies in the process of training and professional development of managers has not been sufficiently developed. The revealed contradiction allowed us to determine the problem of the study – what are the principles of selection and design of the game for the formation of professional competence of the future manager in the learning process? The purpose of the study is to identify and substantiate these principles. The article describes the essence and role of the principles, didactic principles of teaching. The possible principles of selection and design of the game for the formation of professional competence and their relationship with the principles of learning are revealed. The features of adult learning and games are shown. The results of a survey of Russian management students who took part in a complex of organizational and managerial games designed on the basis of these principles are presented. The results showed that the principles of selection and design of the game revealed by us contribute to the formation of elements of professional organizational and managerial competence of the manager. These results can be applied in pedagogical practice to train managers and other specialists through games and other practice-oriented teaching methods. And they will also be useful for working managers for training and staff development.

**Keywords:** principle, principles of learning, features of adult play, principles of formation of organizational and managerial competence of the manager by means of the game, principles of selection of games, questionnaire.

### References

1. Arzuhanova S. A. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti specialistov ekonomicheskogo profilya v vuze sredstvami igrovyyh tekhnologiy: na primere predmetnoj oblasti "Inostrannyj yazyk" : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Formation of professional competence of specialists of economic profile at the university by means of game technologies: on the example of the subject area "Foreign language" : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Ulyanovsk. 2009. 264 p.
2. Bagrova N. G. *Pedagogicheskaya tekhnologiya primeneniya obuchayushchih igr v processe professional'no-kommunikativnoj podgotovki rukovoditelej GPS MChS Rossii : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Pedagogical technology of the use of educational games in the process of professional and communicative training of heads of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. SPb. 2012. 170 p.
3. Borisova N. V. *Pedagogicheskaya tekhnologiya professional'noj podgotovki rukovoditelej neshtatnyh avaryjno-spatatel'nyh formirovaniy s ispol'zovaniem obuchayushchih igr : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Pedagogical technology of professional training of managers of emergency rescue formations using educational games : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. SPb. 2012. 171 p.
4. Verbickij A. A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod : metodicheskoe posobie* [Active learning in higher school: a contextual approach : a methodological guide]. M. Vyshsaya Shkola (Higher School). 1991. 207 p.
5. *Gejmifikatsiya v obrazovanii – Gamification in education*. Available at: <https://ino.mgpu.ru/notes/gejmifikatsiya-v-obrazovanii/> (date accessed: 15.11.2021).
6. Gricanov A. A. *Princip. Novejsij filosofskij slovar'* [Principle. The newest philosophical dictionary]. Available at: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/962/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/962/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F) (date accessed: 05.03.2022).
7. Gubina G. G. *Lichnostno-orientirovannyj podhod k obucheniyu v sovremennyh usloviyah : uchebno-metodicheskoe posobie* [Personality-oriented approach to learning in modern conditions : an educational and methodological manual]. Yaroslavl. YaSPU Publishing House. 2004. 74 p.
8. *Igrovyje priemy v onlajn-obuchenii – Game techniques in online learning*. Available at: <https://media.foxford.ru/gejmifikatsiya-processa-obucheniya-v-shkole/> (date accessed: 15.11.2021).
9. Isaev V. V. *Delovaya igra v korporativnom obuchenii menedzherov gostinichnogo biznesa : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Business game in corporate training of hotel business managers : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. M. 2011. 151 p.

10. *Kak prevratit' obuchenie v igru* – How to turn learning into a game. Available at: <https://antitreningi.ru/info/online-obrazovanie/kak-prevratit-obuchenie-v-igru/> (date accessed: 15.11.2021).
11. *Koh M. N., Peshkova T. N. Osnovy pedagogiki i andragogiki : ucheb. posobie* [Fundamentals of Pedagogy and andragogy : textbook]. Krasnodar. KubSAU. 2015. 90 p.
12. *Krasikova A. E., Savel'eva L. A. Principy obucheniya. Harakteristika tradicionnogo i razvivayushchego obucheniya* [Principles of teaching. Characteristics of traditional and developmental learning]. Available at: <https://urok.1sept.ru/articles/678021> (date accessed: 05.03.2022).
13. *Mandel' B. R. Andragogika: istoriya i sovremennost', teoriya i praktika : uchebnoe posobie dlya obuchayushchih v magistrature* [Andragogy: history and modernity, theory and practice : a textbook for students in the master's degree]. M., Berlin. Direct-Media. 2017. 412 p.
14. *Panfilova A. P. Igrotekhnicheskij menedzhment. Interaktivnye tekhnologii dlya obucheniya i organizatsionnogo razvitiya personala : uchebnoe posobie* [Game technical management. Interactive technologies for training and organizational development of personnel : textbook]. SPb. IVESEP, "Znanie" ("Knowledge"). 2003. 536 p.
15. *Pedagogika : uchebnik* – Pedagogy : textbook / L. P. Krivshenko [and others]. M. Prospect, 2010. 432 p.
16. *Pedagogika v konspektah : metod. posobie* – Pedagogy in the notes : method. manual / ed. by V. B. Uspensky. Yaroslavl. YaSPU n. a. K. D. Ushinsky. 2002. 96 p.
17. *Princip. Bol'shoj Enciklopedicheskij slovar'* – The principle. A large encyclopedic dictionary. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/244034> (date accessed: 05.03.2022).
18. *Reprinceva E. A. Pedagogika igry: Teoriya. Istoriya. Praktika : monografiya* [Pedagogy of the game: Theory. History. Practice : monograph]. Kursk. Kursk State University. 2005. 421 p. Available at: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/reprintseva\\_pedagogika-igry\\_2005/go,2;fs,0/](http://elibrary.gnpbu.ru/text/reprintseva_pedagogika-igry_2005/go,2;fs,0/) (date accessed: 18.02.2022).
19. *Silkin A. V. Igrovyte tekhnologii kak sredstvo formirovaniya gotovnosti budushchego menedzhera k krizisnym ekonomicheskim situatsiyam : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Game technologies as a means of forming the future manager's readiness for crisis economic situations : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. Orenburg. 2011. 236 p.
20. *Stepanova E. I. Psihologiya vzroslykh: eksperimental'naya akmeologiya : monografiya* [Adult psychology: experimental acmeology : monograph]. SPb. Aleteya. 2000. 286 p.
21. *Hernández-Lara Ana Beatriz Do business games foster skills? A cross-cultural study from learners' views / Ana Beatriz Hernández-Lara, Enric Serradell-Lopez, Àngels Fitó-Bertran // Intangible capital. 2018. V. 14. No. 2. Available at: https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/1066/713 (date accessed: 25.02.2022). DOI: http://dx.doi.org/10.3926/ic.1066.*
22. *Smiderle R., Rigo S. J., Marques L. B. et al. The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits // Smart Learn. Environ. 2020. No. 7,3. Available at: https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0098-x (date accessed: 12.03.2022). DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x.*

## Цифровая грамотность обучающихся как результат свободного и управляемого формирования\*

О. Ю. Рыбичева

младший научный сотрудник, Вологодский научный центр Российской академии наук.  
Россия, г. Вологда. ORCID: 0000-0002-7424-5989. E-mail: garmanova@yandex.ru

**Аннотация.** В статье освещается проблема безопасного использования цифровых и интернет-ресурсов молодежью. В качестве одного из путей ее решения предлагается формирование у молодого поколения компетентного использования цифровой среды за счет развития цифровой грамотности. В связи с этим в работе обозначены теоретико-методологические подходы к определению понятия «цифровая грамотность», компоненты цифровой грамотности, а также инструменты для ее оценки. Особое внимание уделено обоснованию раннего формирования цифровой грамотности у молодого поколения. Сделан вывод о нерешенности вопроса эффективности данного процесса в условиях свободного и управляемого воздействия. На основе этого была сформулирована цель настоящего исследования, заключающаяся в выявлении различий в результатах формирования цифровой грамотности у школьников в рамках свободного и управляемого процессов. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что у школьников, подверженных управляемому воздействию, диагностируются более высокие уровни сформированности цифровой грамотности, чем у тех школьников, на которых такое воздействие не оказывается.

Для проверки гипотезы в 2020–2021 годах был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 76 обучающихся 9–10 классов городов Вологда и Старая Русса. В ходе его были выявлены незначительные различия в уровнях сформированности цифровой грамотности у испытуемых. При этом в группах участников, на которых оказывалось воздействие, наблюдался повышающий и нейтральный тренд индекса цифровой грамотности, а у участников, не подверженных управляемому формированию, – понижающий, что подтверждало выдвинутое нами предположение. Также в ходе эксперимента был сделан вывод о влиянии на развитие цифровой грамотности обучающихся следующих факторов: характер воздействия (свободное или управляемое), интенсивность формирующего воздействия и сроков его реализации.

Научная новизна исследования заключается в изучении цифровой грамотности в контексте формирования у обучающихся smart-компетенций. Теоретическая значимость работы состоит в выявлении факторов, влияющих на развитие цифровой грамотности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для совершенствования системы работы по развитию цифровой грамотности у обучающихся образовательных организаций разного уровня.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, цифровые компетенции, цифровые навыки, свободное формирование, управляемое формирование.

**Введение.** На фоне трансформационных процессов, протекающих в современном обществе, проблема безопасного использования цифровых и интернет-ресурсов молодежью в последние годы приобретает особую актуальность. Так, по мнению ряда исследователей, при сложившемся уровне оснащенности домохозяйств России гаджетами и интернетом, характеризующимся наличием почти в каждой семье смартфонов, планшетов, компьютеров и доступа во «всемирную паутину» [15], без надлежащего контроля со стороны родителей дети могут получать доступ к нежелательному контенту (сведениям, содержащим пропаганду насилия, наркомании, порнографии, суицидального поведения, а также к вредоносному программному обеспечению и др.) [7; 23].

Предлагаемые экспертами пути решения обозначенной проблемы сводятся как к контролирующим, так и развивающим мерам. В рамках первых руководству образовательных организаций и родительскому сообществу рекомендуется использование программ и приложений, ограничивающих передвижения подрастающего поколения в сети [12]. В рамках других, что, на наш взгляд, наиболее целесообразно, предлагается формирование компетентного использования цифровой среды за счет развития у молодежи цифровой грамотности [7].

**Обзор литературы.** Следует отметить, что проблема повышения цифровой грамотности стала широко освещаться в работах зарубежных и отечественных исследователей лишь в последние годы. Сам термин «цифровая грамотность» является сравнительно молодым. Его ввел в научный оборот в 1997 году Пол Гилстер, опубликовав книгу *Digital literacy* и став основоположником первого – узкого – технического подхода к его определению. В тот период ввиду лишь зарождения персональных компьютеров и интернета цифровая грамотность характеризовалась П. Гилстером как «способность понимать и использовать информацию в различных форматах из широкого спектра источников, представленных с помощью компьютера» [26, р. 1]. В дальнейшем в связи с повсеместным распространением интернет-технологий представителями данного подхода термин «цифровая грамотность» был несколько расширен. Чаще он стал рассматриваться как «набор знаний и умений, которые необходимы для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов интернета» [6; 9; 10; 21; 22 и др.]. Отдельными авторами акцент также делался на медиасредствах [27].

В рамках второго – широкого – подхода цифровая грамотность рассматривается как более сложное понятие, которое характеризуется комплексом составляющих, среди которых:

- компьютерная грамотность, состоящая в эффективном использовании электронных устройств и программного обеспечения;
- информационная грамотность, предполагающая наличие навыков самостоятельного поиска, анализа, критического осмысления информационных данных;
- компетентное использование медиаресурсов;
- использование сетевых технологий в рамках стандартов сетевого этикета и понимания основ сетевой безопасности;
- отношение и установки в области использования технологических инноваций, характеризующие особенности их применения в жизни и профессиональной деятельности [4; 22; 29].

Так, например, Martin A. & Grudziecki J. цифровую грамотность определяют как «осведомленность, отношение и способность надлежащим образом использовать цифровые инструменты и средства для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов, конструирования новых знаний, создания медиасообщений и общения с другими в контексте конкретных жизненных ситуаций, для обеспечения конструктивного социального действия и размышления над этим процессом» [28].

Представителями данных подходов в связи с разницей в трактовках понятия выделяется различное количество компонентов цифровой грамотности. Так, А. Г. Савиной, Л. И. Малявкиной, Л. И. Шмарковой была предложена трехкомпонентная модель цифровой грамотности, включающая в себя технологическую, информационную и коммуникационную грамотность [18]. В. А. Файтельсон – четырехкомпонентная модель, состоящая из индивидуальной траектории обучения, безопасности, ИКТ-компетентности и социализации [24]. А. Ю. Авдеев включил в ее структуру четыре составляющие: информационную грамотность, компьютерную грамотность, мультимедийную грамотность и грамотность компьютерной коммуникации [1]. Д. Белшоу в своей книге *The Essential elements of digital literacies* выделил восемь элементов данного феномена, положенных в основу качественного взаимодействия человека с «цифрой»: уверенное пользование, конструктивный, критический, гражданский, культурный, когнитивный, коммуникативный, творческий [25].

Следует отметить, что большинство современных исследователей, придерживаясь широкого подхода к определению понятия «цифровая грамотность», акцентируют внимание на его многоаспектности. В то же время они указывают на тесную связь между компонентами цифровой грамотности, объясняя это наличием одних и тех же свойств и признаков, присутствующих разным явлениям [22]. Так, например, навыки работы на компьютере необходимы для формирования и компьютерной, и информационной, и мультимедийной, и коммуникативной грамотности, а также развития сетевой культуры и безопасности. Умение искать, интерпретировать, применять информацию необходимо для формирования информационной, коммуникативной грамотности, сетевой безопасности и других грамотностей. Таким образом, вслед за В. И. Токтаровой и О. В. Ребко можно заключить, что отдельные виды «новых грамотностей» (выделяемых различными исследователями компонентов цифровой грамотности) являются первичными, а другие – вторичными, порождаемыми ими.

В основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции (*digital competencies*), которые рассматриваются как способности решать различные задачи в сфере использования ИКТ. Цифровые компетенции, в свою очередь, формируются с помощью цифровых навыков

(digital skills) [10; 17]. Под ними понимаются «устоявшиеся, доведенные до автоматизма модели поведения, основанные на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей» [14, с. 9].

Следует отметить, что учеными выделяются различные группы цифровых навыков. Так, Н. Л. Синевой, Д. Ю. Вагиным, Г. И. Исламовой обозначены пользовательские навыки, характеризующиеся применением электронных устройств и приложений в работе и быту, и профессиональные навыки, связанные с решением сложных профессиональных задач в цифровой среде [19]. Е. И. Левен и А. Б. Суловым перечислены четыре группы цифровых навыков: навыки работы с программным обеспечением, информационные, коммуникационные навыки и навыки решения проблем [11]. Каждая из них, как мы видим, отражает тот или иной компонент в структуре цифровой грамотности.

Активно развивающаяся дискуссия в отечественной и зарубежных научных школах относительно сущности и структуры цифровой грамотности предопределила и появление различных инструментов для ее оценки. К наиболее обсуждаемым из них относятся:

– индекс цифровой грамотности (разработан специалистами НАФИ), позволяющий диагностировать у больших сообществ с помощью метода тестирования цифровую грамотность в совокупности компьютерной, информационной, коммуникативной, медийной грамотности и отношения к технологиям<sup>1</sup>;

– коэффициент цифрового интеллекта (DQ, предложен группой ученых из Южной Кореи и Сингапура), основанный на оценке совокупности технических, когнитивных, метакогнитивных и эмоциональных компетенций, позволяющих индивиду адаптироваться к требованиям цифрового мира. С помощью его выделяют три уровня развития цифрового интеллекта: цифровое гражданство (способность безопасно использовать цифровые технологии, производить новые знания, технологии и др.), цифровое творчество (способность создавать новые знания, технологии и контент для воплощения идей в реальность) и цифровую конкурентоспособность (способность решать глобальные задачи) [10].

Интересный подход к оценке и интерпретации результатов сформированности цифровой грамотности представляет В. С. Князькова, выделяя следующие уровни цифровой грамотности: 1) базовая цифровая грамотность, характеризующаяся наличием навыков, необходимых для выполнения элементарных функций при работе с компьютером и интернетом; 2) цифровая грамотность, рассматриваемая как пороговая для участия на рынке труда; 3) цифровая грамотность специалистов в области информационно-коммуникационных технологий [9]. Причем, как отмечает В. А. Соломатина, некоторыми цифровыми знаниями и навыками (навигация по компьютерам и планшетах, запуск приложений и т. п.) в настоящее время владеют даже дети дошкольного возраста [21].

Следует отметить, что для локального применения исследователи в основном используют тестовые методики оценки цифровой грамотности, отражающие специфику конкретной организации, социальной группы, профессии [22].

Важность формирования цифровой грамотности у детей акцентировалась в работах Г. В. Солдатовой, В. А. Соломатиной, О. В. Ельцовой, М. В. Емельяновой, А. П. Глухова и других исследователей, отмечающих значительные изменения в развитии детей в результате цифровизации и гаджетизации, а также воздействие на подрастающее поколение ряда негативных факторов, свойственных цифровому обществу. Так, в исследованиях Г. В. Солдатовой, В. А. Соломатиной описывались следующие особенности современной молодежи: раннее и массовое овладение информационно-коммуникационными технологиями, длительное время пребывания в онлайн-среде, особенно в социальных сетях, самостоятельное освоение доступных онлайн-ресурсов. Этими же авторами отмечалась интенсивность информационных потоков, оказывающих влияние на психическое развитие и формирование личности подростков [20; 21]. В работах О. В. Ельцовой, М. В. Емельяновой был сделан вывод о том, что доступность технологий и длительная, стихийная работа с ними не способствуют формированию у молодого поколения навыков, необходимых для успешного существования в цифровом мире. Они считают, что «им не хватает знаний для эффективного использования технологий, критической оценки своих умений, они не могут избежать риска и подвергают себя опасности» [7, с. 159]. К таким же выводам пришли исследователи из Института образования НИУ ВШЭ, от-

<sup>1</sup> НАФИ. URL: <https://nafi.ru/projects/sotsialnoe-razvitie/tsifrovaya-gramotnost-dlya-ekonomiki-budushchego/>.



мечая, что для российской молодежи не характерен высокий уровень цифровой грамотности [3]. Все это свидетельствует о необходимости повышения цифровой грамотности у молодого поколения. Причем, по мнению О. В. Ельцовой, М. В. Емельяновой, делать это необходимо «... с самого детства, в том числе на каждом уровне образования» [7, с. 159]. По мнению этих же авторов, данный процесс должен реализовываться в совокупности с общими задачами образования, поскольку цифровая грамотность положительно влияет на развитие базовых знаний, умений и навыков, а также компетенций обучающихся. Целесообразность формирования цифровой грамотности у молодежи обосновывалась коллективом проекта РФФИ «Smart-образование как вектор развития человеческого потенциала молодого поколения», авторы которого указывали на длительность процесса развития компетенций более высокого порядка [5; 16]. Они рассматривали цифровую грамотность как компонент smart-компетенций, т. е. тех компетенций, которые стратегически важны для современной экономики и общества [2].

Таким образом, проведенный обзор литературы по теме исследования показал, что в настоящее время продолжается активная дискуссия относительно сущности и структуры цифровой грамотности, склоняющаяся к многоаспектности данного феномена и выявления нескольких его ключевых составляющих. Исследователями обосновывается необходимость повышения цифровой грамотности у молодого поколения, начиная с дошкольного возраста, указывается на то, что данный процесс должен быть управляемым. Однако в науке не сложилось устоявшейся экспериментально подтверждаемой точки зрения относительно того, что в управляемом процессе формирование цифровой грамотности у молодежи осуществляется более эффективно, чем в свободном. Наличие данного противоречия и обусловило выбор темы настоящего исследования.

Цель настоящего исследования – выявить на основе анализа экспериментальных данных различия в результатах формирования цифровой грамотности у школьников в рамках свободного и управляемого воздействия.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что у школьников, подверженных управляемому воздействию, диагностируются более высокие уровни сформированности цифровой грамотности, чем у тех школьников, на которых такое воздействие не оказывалось.

**Методология и информационная база исследования.** В данном исследовании мы, придерживаясь точки зрения В. И. Токтаровой и О. В. Ребко о производности большинства выделяемых учеными компонентов цифровой грамотности, приняли за основу ее технические характеристики, связанные с эффективным использованием современных цифровых устройств, программного обеспечения, постоянно меняющихся технологических инструментов, web-среды, что уже требует наличия информационных, коммуникативных умений и навыков, критической оценки информации. Исходя из этого, рамки исследования были ограничены изучением сформированности у обучающихся цифровой грамотности как совокупности технических умений и навыков, таких как:

- умение поиска в интернете необходимой информации;
- навыки работы с программами пакета Microsoft Office (WORD, EXCEL);
- навыки установки Wi-Fi соединения, программ на компьютере (смартфоне);
- умение синхронизации данных на используемых цифровых устройствах;
- умение создания учетных записей в социальных сетях и мессенджерах;
- владения языками программирования и другими востребованными в современном обществе цифровыми умениями и навыками [17].

Информационную базу исследования составили данные педагогического эксперимента, который был проведен в рамках гранта РФФИ «Smart-образование как вектор развития человеческого потенциала молодого поколения» (сентябрь 2020 г. – июнь 2021 г.). В эксперименте приняли участие 76 человек, объединенные в три группы:

- контрольная группа (КГ) – обучающиеся МОУ «СОШ № 13» г. Вологды (28 чел.);
- экспериментальная группа № 1 (ЭГ1), состоящая из школьников академического класса Научно-образовательного центра ВолНЦ РАН (27 чел.);
- экспериментальная группа № 2 (ЭГ2), состоящая из обучающихся школ г. Старая Русса (21 чел.) [2].

В состав выборки испытуемых вошли обучающиеся 9–10-х классов. В ходе эксперимента, состоящего из трех этапов (констатирующий, формирующий, контрольный), были организованы начальный замер уровня формирования цифровой грамотности во всех группах

(сентябрь 2020 года), формирующее воздействие для экспериментальных групп № 1 и № 2 (октябрь 2020 года – май 2021 года) и итоговый замер уровня сформированности цифровой грамотности во всех группах (май – июнь 2021 года) [2].

В ходе начального и итогового замеров участникам эксперимента предлагалось ответить на ряд вопросов, характеризующих их цифровую грамотность. Данные вопросы основывались на самооценке испытуемыми сформированности у них цифровых навыков. Они состояли из утверждений, с которыми необходимо было согласиться или не согласиться. При частичном согласии с утверждением участники могли выбрать вариант «в общих чертах».

В рамках формирующего воздействия для участников экспериментальных групп, наряду с реализацией основных программ подготовки (в группе ЭГ1 – экономика, финансовая грамотность, экономическая математика, основы исследовательской деятельности; в группе ЭГ2 – экономика), целенаправленно организовывались дополнительные мероприятия, направленные на развитие цифровой грамотности. Для экспериментальной группы № 1, занимающейся в Научно-образовательном центре ВолНЦ РАН в очном формате, была организована серия мастер-классов с привлечением специалистов IT-сферы: «Искусственный интеллект. Как подружиться с компьютерным разумом», «Как защитить информацию на своих гаджетах?», «Как грамотно составить поисковый запрос?», «Современные компьютерные программы для обработки и передачи информации» и др., а также экскурсия на выставку работ научно-технического творчества «SMART-Вологда». Для участников экспериментальной группы № 2, занимающихся в Научно-образовательном центре дистанционно в рамках проекта Интернет-школа ВолНЦ РАН, были предложены интерактивные материалы по темам: «Подготовка презентации: важные элементы, принципы построения», «Современные компьютерные программы для обработки и передачи информации». Учебный процесс в обеих группах основывался на активном использовании цифровых технологий, адаптивного образовательного контента (электронные учебники, видеолекции, интерактивные упражнения, онлайн-тесты и др.), современного оборудования (интерактивные доски, мультимедийные проекторы, компьютеры, звуковое оборудование, плазменные панели) и программного обеспечения, видеоконференцсвязи, системы дистанционного обучения Moodle [2].

Следует отметить, что целенаправленное воздействие на цифровую грамотность в контрольной группе не оказывалось. Это было обусловлено необходимостью выявления различий в результатах формирования цифровой грамотности у школьников в рамках свободного и управляемого воздействия.

Полученные в ходе замеров данные обрабатывались с помощью программы IBM SPSS Statistics. Первоначально ответы испытуемых оцифровывались в виде коэффициента от 0 до 1. Далее рассчитывался индекс цифровой грамотности как среднее арифметическое от внешних коэффициентов. На основе его определялись уровни формирования цифровой грамотности:

- базовый (менее 0,5), характеризуется знанием элементарных IT-операций;
- автономный (0,5 – 0,69), отличается владением соответствующих знаний, умений и навыков лишь в общих чертах;
- стратегический (0,7 – 1), характеризуется знанием программ, установленных на ПК (смартфоне), умением совершать действия в этих программах и операционных системах (удаление / копирование файлов, дефрагментация жесткого диска и т. д.), владением языками программирования и работой в web-среде.

В ходе сравнения рассчитанных индексов и уровней по группам формулировались выводы о том, в какой среде (управляемой или свободной) формирование цифровой грамотности происходит наиболее эффективно.

**Основные результаты исследования.** В рамках исследования было выявлено, что за период проведения эксперимента индекс цифровой грамотности у испытуемых в целом по выборке незначительно вырос (с 0,71 до 0,72). При этом выявленные изменения в разрезе групп имели различную направленность (табл. 1). Если в экспериментальной группе № 1, где обучение и формирующее воздействие оказывалось в очном режиме, наблюдался повышающий тренд (индекс вырос с 0,70 до 0,73), в экспериментальной группе № 2, занимающейся и получающей воздействие в онлайн-режиме, – нейтральный (значения индекса не изменились, были равны 0,72), то в контрольной группе, где воздействие на развитие цифровой грамотности у обучающихся не оказывалось, – понижающий (индекс снизился с 0,72 до 0,70).

Таблица 1

**Динамика индекса цифровой грамотности по результатам эксперимента**

Этап	КГ	ЭГ1	ЭГ2	В целом
Начальный замер	0,72	0,70	0,72	0,71
Итоговый замер	0,70	0,73	0,72	0,72
Тренд	↓	↑	○	↑

Примечание: ↑ – повышающий тренд; ↓ – понижающий тренд; ○ – нейтральный тренд.

Источник: расчеты автора.

В целом это подтвердило наше предположение о более эффективном формировании цифровой грамотности в управляемой среде в отличие от свободной. В то же время незначительные изменения индексов во всех группах могли быть связаны с влиянием временного фактора на развитие цифровой грамотности у обучающихся, требующего более длительного воздействия на испытуемых. Различия в экспериментальных группах, на наш взгляд, были обусловлены интенсивностью воздействия на обучающихся. Большой эффект в экспериментальной группе № 1 был достигнут вследствие реализации большего количества мероприятий, нацеленных на развитие цифровой грамотности, а также погружения обучающихся в интегрированную образовательную среду. Само по себе нахождение испытуемых экспериментальной группы № 2 в развивающейся среде, ввиду обучения в онлайн-режиме (Интернет-школа ВолНЦ РАН), а также реализация минимального количества мероприятий не способствовали повышению индекса цифровой грамотности. Свободное формирование цифровой грамотности в контрольной группе также оказалось малоэффективным. На фоне усиливающейся цифровизации всех сфер общества в контрольной группе был зафиксирован понижающий тренд индекса цифровой грамотности, что может свидетельствовать о возможности дальнейшего его снижения.

Вместе с тем у всех групп испытуемых на этапах начального и итогового замеров был диагностирован стратегический уровень (индекс > 0,7) сформированности цифровой грамотности. В целом это свидетельствовало о наличии у значительной части участников эксперимента развитых цифровых навыков и умений. Однако в контрольной группе отмечалось снижение значения индекса до нижней границы стратегического уровня, что подтверждает наш вывод о целесообразности формирующего воздействия при развитии цифровой грамотности.

Что касается отдельных цифровых навыков, то наличие стандартных знаний и умений (знание программ, установленных на компьютере/смартфоне, умение изменять параметры страницы в программе WORD, навык использования формул в программе EXCEL, умение копировать файл из одной папки в другую, умение поиска в интернете необходимой информации и др.) отмечалось у большинства испытуемых всех групп. Наличие же более узких навыков (умение дефрагментировать жесткий диск компьютера, умение внедрить в web-страницу готовый скрипт, умение создать сайт в интернете и др.), требующих специальных знаний, диагностировалось лишь у половины испытуемых. Причем повышающий тренд в их развитии чаще фиксировался у участников экспериментальных групп (табл. 2).

Также анализ данных показал большую сформированность у испытуемых навыков работы с мобильными устройствами, чем с персональными компьютерами. Так, если умение дефрагментировать жесткий диск компьютера диагностировалось по результатам итогового замера у 60–70 % участников эксперимента, навыки использования формул в программе EXCEL – у 80–90 % участников, то умение самостоятельно устанавливать Wi-Fi соединения, программы на смартфон (компьютер) и искать в интернете необходимую информацию – у 95–100 % испытуемых. Это согласуется с исследованиями ряда авторов, отмечающих более частое, по сравнению с другими устройствами, применение смартфонов современной молодежью [8; 13].

Таблица 2

**Удельный вес испытуемых по сформированности отдельных цифровых навыков на разных этапах эксперимента, в %**

Цифровой навык, умение	КГ		ЭГ1		ЭГ2	
	Начальный замер	Итоговый замер	Начальный замер	Итоговый замер	Начальный замер	Итоговый замер
Знание программ, установленных на компьютере (смартфоне)	96,4	89,3	100	100	100	95,2

Окончание табл. 2

Цифровой навык, умение	КГ		ЭГ1		ЭГ2	
	Начальный замер	Итоговый замер	Начальный замер	Итоговый замер	Начальный замер	Итоговый замер
Умение изменить параметры страницы в программе WORD	85,7	100	88,9	96	95,2	100
Навык использования формул в программе EXCEL	64,3	96,4	88,9	88	95,2	81
Умение копировать файл из одной папки в другую	96,5	96,5	96,3	96,3	100	90,5
Умение поиска в интернете необходимой информации для урока / выполнения домашнего задания	100	100	96,3	100	100	100
Умение самостоятельно установить Wi-Fi соединение на компьютере (смартфоне)	96,4	100	96,3	100	95,2	100
Умение установить программу на компьютере (смартфоне)	100	96,4	96,3	100	100	100
Умение создать учетную запись в социальных сетях, мессенджерах	100	100	100	100	100	100
Умение дефрагментировать жесткий диск компьютера	53,6	71,4	66,7	68	57,1	57,1
Умение внедрить в web-страницу готовый скрипт	53,6	50	40,7	48	38,1	57,1
Умение создать сайт в интернете	71,4	53,6	63	48	66,7	61,9

Источник: расчеты автора.

Качественные изменения, произошедшие в ходе эксперимента, нашли отражение в увеличении доли испытуемых со стратегическим уровнем сформированности цифровой грамотности. Причем данное значение по результатам итогового замера увеличилось почти в два раза во всех группах. Вместе с тем в экспериментальной группе № 1 и контрольной группе в 2–3 раза возросла и доля испытуемых с базовым уровнем, что может быть обусловлено значительной переоценкой обучающимися своих умений и возможностей в связи с более тесным знакомством с цифровым миром (табл. 3).

Таблица 3

**Удельный вес испытуемых с разным уровнем развития цифровой грамотности на разных этапах эксперимента, в %**

Этап	КГ			ЭГ1			ЭГ2		
	Б	А	С	Б	А	С	Б	А	С
Начальный замер	3,6	67,9	28,6	3,7	70,4	25,9	3,9	68,4	27,6
Итоговый замер	12,5	29,2	58,3	8,3	41,7	50	–	50	50

Примечание: С – стратегический уровень; А – автономный уровень; Б – базовый уровень.

Источник: расчеты автора.

В целом в ходе проведенного эксперимента нами был выявлен рост индекса цифровой грамотности у испытуемых экспериментальной группы, занимающихся и получающих формирующее воздействие очно, в отличие от контрольной группы, в которой на фоне отсутствия воздействия было зафиксировано снижение данного показателя. Анализ динамики сформированности у испытуемых отдельных цифровых навыков, а также удельного веса участников с разным уровнем развития цифровой грамотности на начальном и итоговом этапах эксперимента также подтверждали выдвинутую нами гипотезу о том, что в управляемой среде формирование цифровой грамотности происходит наиболее эффективно.

**Заключение.** В настоящее время ввиду развития трансформационных процессов во всех сферах общества, значительного влияния цифровой среды на молодое поколение особое внимание органами власти всех уровней, научным сообществом и администрацией образовательных организаций уделяется вопросам повышения цифровой грамотности обучающихся.

Однако по причине относительной молодости самого понятия «цифровая грамотность» отдельные ее аспекты остаются неизученными, что не способствует формированию комплексного подхода к решению проблемы.

Так, на фоне продолжающихся дискуссий относительно сущности и структуры цифровой грамотности, желательного начального периода ее формирования, эффективных методов развития и инструментов, остается нерешенным вопрос эффективности данного процесса в условиях свободного и управляемого воздействия.

Для разрешения этого вопроса в рамках исследования был проведен эксперимент, который подтвердил наше предположение о том, что в управляемой среде формирование цифровой грамотности у обучающихся осуществляется наиболее эффективно. Так, полученный индекс цифровой грамотности в группе испытуемых, подверженных формирующему воздействию (ЭГ1), был выше, чем в группе, где такого воздействия на обучающихся не оказывалось (КГ). Причем если в управляемой среде в динамике был диагностирован повышающий тренд индекса цифровой грамотности, то в свободной – понижающий, что свидетельствовало как о целесообразности реализации специальных мер при организации формирующего воздействия, так и о их недостаточности.

Также в ходе эксперимента нами был сделан вывод о влиянии на развитие цифровой грамотности у обучающихся следующих факторов: характер воздействия (свободное или управляемое), интенсивность формирующего воздействия и сроков его реализации.

Дальнейшее развитие исследования видится нами в рассмотрении сущности и структуры цифровой грамотности с широкой точки зрения с целью выявления других факторов, которые могут оказывать влияние на процесс формирующего воздействия и его эффективность (например, тип характера обучающихся, возможности здоровья, социальное окружение, финансовые возможности, образовательная политика, проводимая государством и др.).

### Список литературы

1. Авдеев А. Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т. 18 (3). С. 67–72.
2. Бабич Л. В., Головчин М. А., Мироненко Е. С. Smart-компетенции как инструмент развития информационной культуры общества // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2021. Т. 14. № 6. С. 210–224. DOI: 10.15838/esc.2021.6.78.12.
3. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». М. : НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.
4. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193. DOI: 10.32744/pse.2019.2.14.
5. Головчин М. А., Бабич Л. В., Мироненко Е. С., Рыбичева О. Ю., Соловьева Т. С., Кулакова А. Б. Модель smart-компетенций как основа для подготовки работников нового типа // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : мат-лы V Международной научной конференции. В 2-х ч. / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск, 2021. С. 75–79.
6. Грин Н. В. Цифровая грамотность // Современные технологии и научно-технический прогресс. 2021. № 8. С. 285–286.
7. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 1 (106). С. 155–161.
8. Ерофеев С. В. Смартфон как новая точка медиапотребления молодежи // Идеи и новации. 2020. Т. 8. № 1. С. 27–39.
9. Князькова В. С. Теоретико-методологический подход к дефиниции понятия «цифровая грамотность» // Новая экономика. 2019. № 2 (74). С. 92–97.
10. Курникова М. В., Чиркунова Е. К. Цифровая грамотность населения: теоретические основы и методика оценки // Проблемы развития предприятий: теория и практика. 2019. № 1–1. С. 70–76.
11. Левен Е. И., Сулов А. Б. Уровень владения цифровыми навыками в России и странах ЕС. URL: <https://issek.hse.ru/news/377859466.html>.
12. Мухаметьева Е. С., Гнедков А. В. Обеспечение безопасного доступа в сеть интернет в общеобразовательных организациях // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2020. № 3 (11). С. 100–103.
13. Неверова А. А., Рудер М. В., Суворова А. П. Зависимость от гаджетов // Молодежь XXI века: шаг в будущее : мат-лы XVIII Региональной научно-практической конференции. 2017. С. 950–951.
14. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики : аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки». М. : Корпоративный университет Сбербанка, 2018. 122 с.

15. Рыбичева О. Ю. Оценка возможностей внедрения передовых смарт-технологий в практику российского образования // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 4 (32). DOI: 10.15393/j5.art.2020.6348.
16. Рыбичева О. Ю. Перспективы внедрения смарт-технологий в образовательный процесс // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 4 (134). DOI: 10.25730/VSU.7606.19.058.
17. Рыбичева О. Ю. Уровень владения цифровыми навыками молодым поколением России // Проблемы и перспективы развития научно-технологического пространства : мат-лы V Международной научной интернет-конференции / Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Вологодский научный центр Российской академии наук». Вологда, 2021. С. 218–223.
18. Савина А. Г., Малявкина Л. И., Шмаркова Л. И. Актуализация понятия «Цифровая грамотность» в контексте формирования национального цифрового пространства РФ // Вестник ОРЕЛГИЭТ. 2018. № 1 (42). С. 79–84.
19. Синева Н. Л., Вагин Д. Ю., Исламова Г. И. Исследование тенденций, технологий и моделей развития цифровых навыков // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 4. С. 1124–1146.
20. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
21. Соломатина В. А. Цифровая грамотность детей на ранних этапах развития // Вестник ГСГУ. 2020. № 1 (37). С. 71–74.
22. Токтарова В. И., Ребко О. В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты, оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 165–177.
23. Трусова А. С., Томонов Д. С. Информационная безопасность детей и подростков в сети Интернет // Наука и Образование. 2018. Т. 1. № 3–4. С. 1–17.
24. Файтельсон В. А. Цифровая грамотность как фактор формирования готовности к жизни в сетевом обществе // KANT. 2019. № 3 (32). С. 163–168.
25. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies. URL: <https://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf> (дата обращения: 11.01.2022).
26. Gilster P. Digital literacy. New York : John Wiley, 1997.
27. Hobbs R. Digital and Media Literacy: a plan of Action / The Aspen Institute. Communications and Society Program. 2010.
28. Martin A. & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. Vol. 5 (4). Pp. 249–267. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
29. Polishchuk E. A. Digital literacy of professionals working at modern lodging and catering companies of the Republic of Crimea // Services in Russia and Abroad. 2021. Vol. 15 (4). Pp. 201–210. DOI: 10.24412/1995-042X-2021-4-201-210.

## Digital literacy of students as a result of free and controlled formation

O. Yu. Rybicheva

junior researcher, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences.  
Russia, Vologda. ORCID: 0000-0002-7424-5989. E-mail: garmanova@yandex.ru

**Abstract.** The article highlights the problem of the safe use of digital and Internet resources by young people. As one of the ways to solve it, it is proposed to form a competent use of the digital environment among the younger generation through the development of digital literacy. In this regard, the paper outlines theoretical and methodological approaches to the definition of the concept of "digital literacy", components of digital literacy, as well as tools for its assessment. Special attention is paid to the substantiation of the early formation of digital literacy among the younger generation. The conclusion is made about the unresolved issue of the effectiveness of this process in conditions of free and controlled influence. Based on this, the purpose of this study was formulated, which is to identify differences in the results of the formation of digital literacy among schoolchildren within the framework of free and controlled processes. The hypothesis of the study consisted in the assumption that schoolchildren exposed to controlled exposure are diagnosed with higher levels of digital literacy formation than those schoolchildren who are not affected by such exposure.

To test the hypothesis, a pedagogical experiment was conducted in 2020–2021, in which 76 students of grades 9–10 of the cities of Vologda and Staraya Russa took part. In the course of it, minor differences in the levels of formation of digital literacy among the subjects were revealed. At the same time, an upward and neutral trend of the digital literacy index was observed in the groups of participants who were affected, and a downward trend was observed in the participants who were not subject to controlled formation, which confirmed our assumption. Also, during the experiment, it was concluded that the following factors influenced the development of digital literacy of students: the nature of the impact (free or controlled), the intensity of the formative impact and the timing of its implementation.

The scientific novelty of the research lies in the study of digital literacy in the context of the formation of smart competencies among students. The theoretical significance of the work consists in identifying the factors influencing the development of digital literacy. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results to improve the system of work on the development of digital literacy among students of educational organizations of different levels.

**Keywords:** digital literacy, digital competencies, digital skills, free formation, controlled formation.

## References

1. Avdeev A. Yu. *Sovremennyy podrostok v prostranstve informacionnyh tekhnologij: psihologicheskij aspekt* [Modern teenager in the space of information technologies: psychological aspect] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2012. Vol. 18 (3). Pp. 67–72.
2. Babich L. V., Golovchin M. A., Mironenko E. S. *Smart-kompetencii kak instrument razvitiya informacionnoj kul'tury obshchestva* [Smart competencies as a tool for the development of information culture of society] // *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* – Economic and social changes: facts, trends, forecast. 2021. Vol. 14. No. 6. Pp. 210–224. DOI: 10.15838/esc.2021.6.78.12.
3. Bogacheva N. V., Sivak E. V. *Mify o "pokolenii Z"* [Myths about "generation Z"]. M. HSE. 2019. 64 p.
4. Boronenko T. A., Kajsina A. V., Fedotova V. S. *Razvitie cifrovoj gramotnosti shkol'nikov v usloviyah sozdaniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy* [Development of digital literacy of schoolchildren in the conditions of creating a digital educational environment] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects of science and education. 2019. No. 2 (38). Pp. 167–193. DOI: 10.32744/pse.2019.2.14.
5. Golovchin M. A., Babich L. V., Mironenko E. S., Rybicheva O. Yu., Solov'eva T. S., Kulakova A. B. *Model' smart-kompetencij kak osnova dlya podgotovki rabotnikov novogo tipa* [The model of smart competencies as a basis for training new type of workers] // *Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronogo obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii : mat-ly V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. V 2-h ch.* – Informatization of education and methods of e-learning: digital technologies in education : materials of the V International Scientific Conference. In 2 parts / under the gen. ed. of M. V. Noskov. Krasnoyarsk. 2021. Pp. 75–79.
6. Grin N. V. *Cifrovaya gramotnost'* [Digital literacy] // *Sovremennye tekhnologii i nauchno-tehnicheskij progress* – Modern technologies and scientific and technical progress. 2021. No. 8. Pp. 285–286.
7. El'cova O. V., Emel'yanova M. V. *K voprosu o ponyatii cifrovoj gramotnosti* [On the concept of digital literacy] // *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva* – Herald of ChSPU n. a. I. Ya. Yakovlev. 2020. No. 1 (106). Pp. 155–161.
8. Erofeev S. V. *Smartfon kak novaya tochka mediapotrebleniya molodezhi* [Smartphone as a new point of media consumption of youth] // *Idei i novacii* – Ideas and innovations. 2020. Vol. 8. No. 1. Pp. 27–39.
9. Knyaz'kova V. S. *Teoretiko-metodologicheskij podhod k definicii ponyatiya "cifrovaya gramotnost'"* [Theoretical and methodological approach to the definition of the concept of "digital literacy"] // *Novaya ekonomika* – New Economy. 2019. No. 2 (74). Pp. 92–97.
10. Kurnikova M. V., Chirkunova E. K. *Cifrovaya gramotnost' naseleniya: teoreticheskie osnovy i metodiki ocenki* [Digital literacy of the population: theoretical foundations and methods of evaluation] // *Problemy razvitiya predpriyatij: teoriya i praktika* – Problems of enterprise development: theory and practice. 2019. No. 1–1. Pp. 70–76.
11. Leven E. I., Suslov A. B. *Uroven' vladeniya cifrovymi navykami v Rossii i stranah ES* [The level of digital skills in Russia and the EU countries]. Available at: <https://issek.hse.ru/news/377859466.html>.
12. Muhamet'eva E. S., Gnedkov A. V. *Obespechenie bezopasnogo dostupa v set' internet v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah* [Ensuring safe access to the Internet in general education organizations] // *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya* – Scientific and methodological support for the assessment of the quality of education. 2020. No. 3 (11). Pp. 100–103.
13. Neverova A. A., Ruder M. V., Suvorova A. P. *Zavisimost' ot gadzhetov* [Dependence on gadgets] // *Molodezh' XXI veka: shag v budushchee : mat-ly XVIII Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Youth of the XXI century: step into the future : materials of the XVIII Regional scientific and Practical Conference. 2017. Pp. 950–951.
14. *Obuchenie cifrovym navykam: global'nye vyzovy i peredovye praktiki : analiticheskij otchet k III Mezhdunarodnoj konferencii "Bol'she chem obuchenie: kak razvivat' cifrovye navyki"* – Digital Skills Training: Global Challenges and best practices : Analytical report for the III International Conference "More than Learning: how to develop digital skills". M. Sberbank Corporate University. 2018. 122 p.
15. Rybicheva O. Yu. *Ocenka vozmozhnostej vnedreniya peredovyh smart-tekhnologij v praktiku rossijskogo obrazovaniya* [Assessment of the possibilities of introducing advanced smart technologies into the practice of Russian education] // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* – Continuing education: XXI century. 2020. Is. 4 (32). DOI: 10.15393/j5.art.2020.6348.
16. Rybicheva O. Yu. *Perspektivy vnedreniya smart-tekhnologij v obrazovatel'nyj process* [Prospects for the introduction of smart technologies in the educational process] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2019. No. 4 (134). DOI: 10.25730/VSU.7606.19.058.

17. Rybicheva O. Yu. Uroven' vladeniya cifrovymi navykami molodym pokoleniem Rossii [The level of possession of digital skills by the young generation of Russia] // *Problemy i perspektivy razvitiya nauchno-tekhnologicheskogo prostranstva : mat-ly V Mezhdunarodnoj nauchnoj internet-konferencii* – Problems and prospects of development of scientific and technological space : materials of the V International Scientific Internet Conference / Federal State Budgetary Institution of Science "Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences". Vologda. 2021. Pp. 218–223.
18. Savina A. G., Malyavkina L. I., Shmarkova L. I. Aktualizaciya ponyatiya "Cifrovaya gramotnost" v kontekste formirovaniya nacional'nogo cifrovogo prostranstva RF [Actualization of the concept of "Digital literacy" in the context of the formation of the national digital space of the Russian Federation] // *Vestnik ORELGIET* – Herald of ORELGIET. 2018. No. 1 (42). Pp. 79–84.
19. Sineva N. L., Vagin D. Yu., Islamova G. I. Issledovanie tendencij, tekhnologij i modelej razvitiya cifrovih navykov [Research of trends, technologies and models of digital skills development] // *Aktual'nye voprosy sovremennoj ekonomiki* – Actual issues of modern economy. 2019. No. 4. Pp. 1124–1146.
20. Soldatova G. U. Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoj paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo* – Social Psychology and society. 2018. Vol. 9. No. 3. Pp. 71–80.
21. Solomatina V. A. Cifrovaya gramotnost' detej na rannih etapah razvitiya [Digital literacy of children at the early stages of development] // *Vestnik GSGU* – Herald of the State State University. 2020. No. 1 (37). Pp. 71–74.
22. Toktarova V. I., Rebko O. V. Cifrovaya gramotnost': ponyatie, komponenty, ocenka [Digital literacy: concept, components, evaluation] // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Mari State University. 2021. Vol. 15. No. 2. Pp. 165–177.
23. Trusova A. S., Tomonov D. S. Informacionnaya bezopasnost' detej i podrostkov v seti Internet [Information security of children and adolescents on the Internet] // *Nauka i Obrazovanie* – Science and Education. 2018. Vol. 1. No. 3–4. Pp. 1–17.
24. Faytelson V. A. Cifrovaya gramotnost' kak faktor formirovaniya gotovnosti k zhizni v setevom obshchestve [Digital literacy as a factor in the formation of readiness for life in a network society] // *KANT*. 2019. No. 3 (32). Pp. 163–168.
25. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies. Available at: <https://www.frysklab.nl/wp-content/uploads/2016/10/The-Essential-Elements-of-Digital-Literacies-v1.0.pdf> (date accessed: 11.01.2022).
26. Gilster P. Digital literacy. NY : John Wiley, 1997.
27. Hobbs R. Digital and Media Literacy: a plan of Action / The Aspen Institute. Communications and Society Program. 2010.
28. Martin A. & Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development // *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. 2006. Vol. 5 (4). Pp. 249–267. DOI: 10.11120/ital.2006.05040249.
29. Polishchuk E. A. Digital literacy of professionals working at modern lodging and catering companies of the Republic of Crimea // *Services in Russia and Abroad*. 2021. Vol. 15 (4). Pp. 201–210. DOI: 10.24412/1995-042X-2021-4-201-210.



## Трансформации эмоциональной компетентности личности в формирующемся цифровом обществе: постановка проблемы

**И. В. Белашева**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии  
и психологии личности, Северо-Кавказский федеральный университет.  
Россия, г. Ставрополь. ORCID: 0000-0002-1289-2224. E-mail: ibelasheva@ncfu.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы социализации личности и развития ее эмоциональных компетенций и навыков в условиях формирующегося цифрового общества в контексте категориально-понятийного аппарата компетентного подхода, методологии исследований альтернативной коммуникации людей, недостаточно владеющих устной речью, концепции многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции, методологии культурно-исторического подхода, рассматривающего цифровые технологии как культурное орудие, способствующее возникновению новых форм деятельности и культурных практик.

В работе определяется необходимость трансдисциплинарных подходов к эмпирическим исследованиям трансформаций эмоциональных компетенций (как компонентов структуры эмоциональной компетентности) личности, социализирующейся и функционирующей в условиях цифровой реальности.

Предложены основные направления исследований трансформаций эмоциональных компетенций личности в формирующемся цифровом обществе, среди них: анализ тенденций трансформации эмоциональных компетенций (их структуры, ключевых компонентов, механизмов формирования), с учетом возраста и степени вовлеченности в цифровую реальность; определение рисков чрезмерной вовлеченности в онлайн-среду и цифровую реальность для негативной трансформации или редукции эмоциональных компетенций; определение эффективных способов и методов использования цифровых технологий в целях устойчивого развития эмоциональных компетенций личности; построение модели эмоциональной компетентности личности формирующегося цифрового общества.

Определение трансформационных тенденций эмоциональных компетенций личности как трансформаций надфункциональных системных образований личности с позиций возрастной нормативности, уточнения их структуры и механизмов позволит обозначить не только риски для социально-психологической адаптации и психического здоровья, но и позитивные эффекты изменчивости эмоциональных компетенций, а также пересмотреть соответствующие диагностические, развивающие, профилактические и коррекционные технологии.

**Ключевые слова:** эмоциональная компетентность личности, цифровая социализация, цифровое общество, трансформационные тенденции.

**Введение.** Высокая интенсивность потоков информации и межличностной коммуникации современного человека в онлайн-среде, активное освоение и использование им всех доступных онлайн-ресурсов и digital-технологий не только как источников обучающего, развивающего и развлекательного контента, но и как пространства для самопрезентации и самореализации, в сложном взаимодействии с жизнедеятельностью в офлайн создают новый образ жизни и особую социальную ситуацию развития, как в плане психических новообразований, так и в плане трансформаций имеющегося психического опыта переживаний, поведения, деятельности, общения и собственно механизмов формирования высших психических функций и надфункциональных системных образований. Ближайшие годы являются переломными для цифровой трансформации всех сфер общественной жизни и структурирования этой новой специфики социальной ситуации развития человека. Через образ жизни и систему отношений с окружающим миром социальная ситуация развития определяет содержание, характер и направление развития личности, а также место и функции личности в системе социальных

отношений, ее социализацию. Анализ этого процесса через призму влияния цифровых технологий позволяет говорить о цифровой социализации в цифровом обществе.

Цифровое общество является результатом реализации концепции информационного общества, но функционирует посредством цифровых технологий: алгоритмов и алгоритмических систем, искусственного интеллекта, технологий больших данных (Big data), виртуальной реальности, «умных» материалов, различных интерфейсов «мозг – компьютер» и др. Основной формой организации социального взаимодействия в цифровом обществе являются сетевые платформы и структуры. Ключевой характеристикой для цифрового общества выступает не сама информация, а электронно-цифровой способ ее кодирования, передачи и хранения, электронно-цифровое опосредование практически любых социальных отношений.

По мнению N. Marges, цифровые технологии стимулируют новые социальные практики, новые социальные связи и отношения [32, р. 4]. В процессе социализации значительную роль играет усвоение социального опыта (правил, норм, установок) выражения и переживания эмоций и его соответствующее воспроизводство. Следует отметить, что одним из важнейших результатов социализации выступает эмоциональная компетентность, связанная с умением понимать собственные эмоциональные состояния и проявлять эмпатию, способностями различать и понимать эмоции других людей, в том числе по внешней экспрессии, использовать «словарь» эмоций (эмотивов), способностями к адаптивной эмоциональной саморегуляции и регуляции эмоционального поля межличностного общения. Эти «эмоциональные» умения являются и результатом, и основой для социализации в целом, а также предикторами социальной компетентности [37, р. 3], субъективного психологического благополучия [31, р. 167], профессиональной успешности [7, с. 11]. Логично предположить, что в условиях формирования цифрового общества, когда за онлайн-ресурсами и социальными сетями прочно закрепляется статус важнейшей платформы для жизнеосуществления и социализации, когда Интернет является культурным орудием, способствующим порождению других способов деятельности, феноменов, значений и смыслов [18, с. 87; 19, с. 71], когда в коммуникациях используется закодированный «язык эмоций» как заменитель непосредственной невербальной репрезентации эмоциональных состояний [12, с. 5] и имеет место своеобразие процессов межличностного восприятия в условиях отсутствия невербальной информации или части каналов ее поступления, изменяются пути и способы освоения и воспроизводства социального опыта эмоциональных переживаний, проявлений эмоций вовне и регуляции эмоциональных состояний, происходят трансформации в формировании эмоциональных компетенций.

Анализ современных исследований показывает разработанность отдельных аспектов проблемы влияния условий формирующегося цифрового общества на эмоциональную компетентность человека. В. А. Плешаков разрабатывает общую теорию киберсоциализации [15, с. 47]. Г. У. Солдатова и А. Е. Войскунский предложили социально-когнитивную концепцию цифровой социализации и рассматривают вопросы социальной эволюции психики в условиях новой «цифровой» экосистемы [20, с. 431]. Е. П. Белинская изучает психологические особенности интернет-коммуникаций [4, с. 3]. Е. Chong рассматривает возможности использования блогов как среды сетевого общения для вовлечения студентов в исследовательскую деятельность [30, р. 798]. А. Margaryan, A. Littlejohn, G. Vojt, рассуждая о понятии «цифровые аборигены», провели анализ использования молодыми людьми цифровых технологий в повседневной жизни и обучении [34, р. 429]. В исследованиях Е. Изотовой представлены инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщений [12, с. 5]. А. Avsec, G. Zager Kocjan, I. Belashcheva и др. провели исследования изменчивости внутриличностной и межличностной эмоциональной компетентности с позиций кросс-культурного подхода [31, р. 167]. В исследованиях ряда авторов (Д. Гоулман [7], Р. Бар-Он [27], Е. А. Сидоренко, Е. А. Власов, Д. В. Люсин [14], А. Avsec, J. Senek, A. Khan, T. Mohorić, V. Takšić, G. Zager Kocjan [31], Е. В. Либина, В. В. Либин [13], И. Н. Андреева [1], Г. В. Юсупова [25] и др.) рассматривается эмоциональная компетентность человека в аспекте ее структуры, особенностей развития и факторов детерминации.

Целью нашей работы является постановка проблемы и определение направлений исследования трансформаций эмоциональной компетентности личности в формирующемся цифровом обществе.

Мы предполагаем (гипотеза исследования), что существующие подходы к определению эмоциональной компетентности личности не отражают реальную картину формирования этого личностного образования в интенсивно изменяющихся под воздействием цифровизации параметрах деятельности и коммуникации, что необходима теоретическая концептуали-

зация и разработка трансдисциплинарных подходов к исследованию эмоциональных компетенций личности, социализирующей и функционирующей в условиях цифровой реальности, с последующим созданием новой диагностической модели.

Задачи исследования:

- аналитический обзор литературы по проблемам цифровой социализации и ее влияния на формирование эмоциональной компетентности личности;
- анализ конструкта эмоциональной компетентности как важнейшей составляющей социальной компетентности личности;
- выделение теоретических предпосылок для системного анализа трансформаций эмоциональной компетентности личности в цифровой среде жизнедеятельности;
- определение актуальных подходов к исследованию трансформации эмоциональных компетенций в условиях формирующегося цифрового общества.

Методы: анализ базовых понятий исследования – эмоциональная компетентность личности, цифровая социализация, цифровое общество, трансформационные тенденции; аналитический обзор публикаций по проблеме исследования; систематизация теоретических данных для определения подходов и направлений исследования трансформации эмоциональных компетенций в условиях формирующегося цифрового общества.

**Цифровая социализация и ее влияние на формирование эмоциональной компетентности личности.** В настоящее время ведутся активные исследования и обсуждение проблем цифровой социализации в условиях динамично развивающихся и внедряющихся digital-технологий и ее влияния на особенности когнитивного и личностного развития детей и подростков, на их взаимоотношения с окружающим миром, на систему ценностных ориентаций, на социокультурные практики. Г. У. Солдатова рассматривает эти вопросы в контексте культурно-исторической парадигмы [19, с. 71] и отмечает существенную разницу между разными поколениями по интенсивности освоения и использования интернета: подростки значительно опережают взрослых, заметно увеличивается активность младших школьников и даже детей дошкольного возраста.

В. А. Плешаков считает, что освоение цифровой реальности как средства деятельности и общения становится для современного человека одним из ключевых факторов успешной социализации [15, с. 47], прогнозирует усиление значения цифровой социализации с течением времени. Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик отмечают, что сегодня рождается новый антропологический тип цифрового человека, живущего во многих реальностях и все более активно взаимодействующего с неживыми системами [20, с. 431; 21, с. 10].

Исследования воздействия цифровой социализации на представителей «цифрового поколения» [29, р. 1843; 30, р. 798; 34, р. 5] эмпирически доказывают влияние цифровой социализации, а также уровня вовлеченности в деятельность и коммуникации в цифровом пространстве на: высшие психические функции (схематизация восприятия при отсутствии феноменологического опыта, «клиповое мышление», акцент на теоретическом прогнозировании и пр.); смысловую сферу и ценностные ориентации личности; построение психологических границ своего «Я» и Я-концепции в целом; особенности межличностных отношений; особенности эмоциональной и волевой регуляции и так далее.

Е. Е. Вахромов главным социально значимым результатом цифровой социализации считает приобретение социальной компетентности – специфической способности (или системы способностей), позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности [5]. Важнейшей составляющей социальной компетентности является эмоциональная компетентность. По данным исследования Гарвардского университета (2007), лишь 15 % эффективности управленческой деятельности зависит от интеллекта топ-менеджера, а от его эмоциональной компетентности (ЭК) – 85 % [27, р. 420]. О. А. Симонова подчеркивает социальный смысл эмоций, отмечая, что общество, заботящееся только о совершенствовании ума, допускает ошибку, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает [17, с. 105]. По мнению К. Е. Изарда, «люди, в сущности, являются эмоционально-социальными существами», а «эмоции, скорее всего, сами представляют высший порядок интеллекта» [11, с. 18].

Понятие «эмоциональная компетентность» вошло в науку в 1980–90-х гг. Однако еще Б. М. Тепловым был выделен особый исследовательский феномен «эмоциональное понимание смыслов» [22, с. 15]. А. В. Запорожец, рассуждая об эмоциях и их развитии у ребенка, обращается к понятию «эмоциональное мышление» [8, с. 258], а В. П. Зинченко в работе «Аф-

фект и интеллект в образовании» [10, с. 25], анализируя значение эмоций и аффектов в мышлении и образовании в контексте «цельного видения мира», говорит о «живом интеллекте».

Исследованиями Т. Армстронга [26] доказано, что формирование компетенций в области эмоциональной регуляции поведения и деятельности определяет эмоциональный интеллект (ЭИ) (*конструкт, введенный в научную практику для обозначения интеллектуальных операций с эмоциями*). Среди исследователей отсутствует единая точка зрения в отношении составных компонентов эмоционального интеллекта и способов их измерения. ЭИ рассматривают как набор измерительных показателей, как «максимальных», так и «типичных» [35]. Существуют модели, ориентированные на узкие способности, непосредственно связанные с операциями со своими эмоциями в типичных условиях [33, р. 540], и смешанные модели, включающие в себя практически все проявления человеческой личности (что близко к понятию компетентности) [7, с. 11]. К. В. Петридес и Э. Фёрнхем рассматривают ЭИ и как способность (они называют его ability EI или information-processing EI), и как черту (trait EI) [36, р. 313]. Д. В. Люсин говорит о внутриличностном (ВЭИ) и межличностном (МЭИ) эмоциональном интеллекте, который он трактует как когнитивную способность и рассматривает в контексте двух «измерений»: способности к пониманию или управлению эмоциями и направленности на собственные эмоции (ВЭИ) или чужие эмоции (МЭИ) [14, с. 29].

На сегодняшний день аналогичная ситуация существует и относительно определений эмоциональной компетентности (ЭК). Анализ некоторых из них представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Определение эмоциональной компетентности**

Автор	Определение ЭК
Д. Гоулман	ЭК – способность понять собственные и чужие чувства, мотивировать себя и других, а также использовать в положительном плане контроль над собственными чувствами в отношениях с другими людьми [7, с. 11].
Р. Бар-Он	ЭК – это «набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды» [27, р. 420].
Е. А. Сидоренко, Е. А. Власов, Д. В. Люсин	ЭК – способность воспринимать, оценивать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей и даже групп [14, с. 29].
С. Саарни	ЭК – предиктор социальной компетентности, а «эмоциональные умения» (понимание и различение собственных эмоций и эмоций других людей, адаптивное совладание с негативными эмоциями, эмпатия) являются основой для социализации в целом [37, р. 3].
A. Avsec, J. Cenek, A. Khan, T. Mohorić, V. Takšić, G. Zager Kocjan	Эмоциональные компетенции, навыки и способности отражают структуру эмоционального интеллекта и участвуют в интеграции феномена субъективного благополучия [31, р. 167].
Е. В. Либина, В. В. Либин	ЭК отражают оптимальную координацию эмоций и целенаправленного поведения [13, с. 4].
И. Н. Андреева	Структура ЭК представляет собой более детализированную структуру эмоционального интеллекта, с учетом социальных влияний на его развитие и формирование личностных механизмов регуляции [1, с. 78].
Г. В. Юсупова	ЭК – многокомпонентный конструкт социально-психологической природы, представленный несколькими устойчивыми единицами – эмоциональными компетенциями, измеряющимися в параметрах эмоционального самопонимания и самоуправления, регуляции межличностных отношений через понимание эмоций окружающих [25, с. 52].

Составлено автором по: Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Е. А. Сидоренко, Е. А. Власов, Д. В. Люсин, С. Саарни, А. Avsec, J. Cenek, A. Khan, T. Mohorić, V. Takšić, G. Zager Kocjan, Е. В. Либина, В. В. Либин, И. Н. Андреева, Г. В. Юсупова.

В целом во многих определениях эмоциональной компетентности можно выделить четыре базовые составляющие: идентификация собственных эмоций, управление ими, навыки распознавания и управления эмоциями других людей. Однако представленные в исследованиях и теоретических анализах данные не отражают современные условия развития и реализации эмоциональных компетенций, связанные со спецификой формирующегося цифрового общества. Речь идет о трансформационных тенденциях и механизмах.

В настоящее время имеются результаты исследований отдельных сторон обозначенной проблемы. В исследованиях Ю. Д. Бабаевой и А. Е. Войскунского было показано, что применение знаковых форм эмоционального реагирования в интернет-коммуникациях позволяет контактерам не только выражать свои чувства, но и успешно их скрывать или симулировать [2, с. 89]. Е. П. Белинская изучала специфические особенности виртуального общения, в том числе его эмоциональный компонент [4, с. 3]. Е. И. Изотова изучала инструментальную сторону передачи и принятия информации в виртуальной коммуникации у контактеров подросткового и юношеского возрастов и обнаружила связь между уровнем развития способности управления эмоциями и кодированием эмоциональных состояний партнеров по виртуальному общению, а также эмоциональным отношением к содержанию переписки [12, с. 5].

С. И. Розум отмечает, что нахождение процесса социализации, формирование социальной компетентности (неотъемлемой частью которой является эмоциональная компетентность) оказывают влияние как индивидуальные особенности и психические состояния, так и форма общения и взаимодействия с окружающими [16, с. 243].

Рассматривая механизмы социализации современного человека, мы обнаруживаем, что в каждый из них в большей или меньшей степени включено электронно-цифровое опосредование (таблица 2).

Таблица 2

**Механизмы социализации (по С. И. Розуму) и уровень их цифрового опосредования**

традиционный	семья и ближайшее окружение	цифровое опосредование присутствует
институциональный	различные институты общества (школа, вуз, общественные движения и организации и др.)	высокий уровень представленности цифрового опосредования (используют цифровые платформы и социальные сети)
стилизованный	субкультуры	высокий уровень представленности цифрового опосредования (используют цифровые платформы и социальные сети)
межличностный	значимые лица	цифровое опосредование присутствует
рефлексивный	переживание и осознание	рефлексия – внутренний процесс, производный от действительности, в том числе цифровой

Составлено автором по С. И. Розуму.

**Теоретические предпосылки для системного анализа трансформаций эмоциональной компетентности личности в цифровой среде жизнедеятельности.** Мы видим, что условиями развития ЭК являются деятельность и общение, в то же время ЭК является фактором, обеспечивающим продуктивность деятельности и конструктивность общения. Поэтому мы рассматриваем ЭК как систему развивающихся способностей личности, основанную на синтезе функциональных (психофизиологические механизмы), операциональных (операции с эмоциями (эмоциональный интеллект)) и регуляторных механизмов, выделенных В. Д. Шадриковым [24, с. 44] в его теории способностей как функциональных систем деятельности, рассматриваемых в контексте трех измерений (по Б. Д. Ананьеву): индивида, субъекта деятельности и личности [28, р. 2134]. Такой подход позволяет подробно проанализировать пути влияния «агентов» цифровой социализации на формирование и трансформации ЭК личности (речь идет о функциональной и операциональной специфике деятельности и общения в цифровой среде и механизмах их регуляции как условия развития ЭК).

Еще одной теоретической предпосылкой анализа трансформаций ЭК в цифровой среде жизнедеятельности является психологическая концепция многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Согласно этой концепции, система эмоциональной регуляции формируется поэтапно и связана с интеллектуализацией воздействий окружающей среды, вызывающих аффективный отклик, интериоризацией эмоциональных оценок значимых окружающих и выстраиванием эмоционального взаимодействия. Авторы выделяют уровни эмоциональной регуляции (представлены в контексте онтогенетического развития): (1) аффективная ориентировка, направленная на оценку количественных воздействий среды; (2) дифференцировка и систематизация ощущений; формирование аффективных предпочтений; аффективная память; (3) аффективная экспансия; (4) базальная аффективная коммуникация – другой человек является ключевым фактором в эмоциональной жизни, налаживание эмоционального взаимодействия с другим чело-

веком связано с развитием способности к «чтению» эмоциональных состояний (с учетом вербальных и невербальных признаков) и управлению поведением «другого» с использованием эмоциональной информации; (5) символическая регуляция – овладение собственными переживаниями через включение в аффективный процесс интеллектуальных операций и реализацию соответствующих поведенческих паттернов [3, с. 8].

Анализируя базовые положения концепции, мы видим, что:

1. Эмоциональные умения и навыки формируются в межличностных коммуникациях и связаны с досимволическими и символическими способами дифференциации эмоционального опыта, при этом досимволические способы дифференциации лежат в основе символического представления эмоционального опыта. К досимволическим способам относится использование в коммуникации и понимание физического контакта, зрительного контакта, мимики и выражения лица, использование и понимание вокализации, включая речь и тому подобное. Овладение досимволическими способами дифференциации эмоционального опыта в цифровой среде затруднено или ограничено.

2. Символическая регуляция аффективных процессов связана с использованием переходного и замещающего объектов. Эти объекты требуют изучения и описания в контексте цифровой среды коммуникации.

3. Аффективная коммуникация возможна при использовании понятных (обобщенных и обобществленных) другим людям символов выражения эмоций. Существует необходимость исследования особенностей структурирования обобществленных символов аффективной коммуникации в цифровой среде.

**Актуальные подходы к исследованию трансформации эмоциональных компетенций в условиях формирующегося цифрового общества.** Нам представляется актуальным компетентностный подход [6, с. 5; 9, с. 34] к изучению проблемы трансформации социальных навыков человека в условиях формирующегося цифрового общества, существенная часть которых связана с процессами саморегуляции и регуляции межличностных контактов и отношений через понимание эмоций и невербального контекста интеракций, через навыки управления эмоциональными состояниями. Компетентностный подход позволяет оценить эмпирически наблюдаемые стратегии эмоционального восприятия и поведения человека в разных условиях жизнедеятельности и социального взаимодействия, с учетом личностных predispositions, механизмов адаптации и компенсации, имеющегося опыта и потенциала развития.

Ориентация на модель ЭК, как системы развивающихся способностей личности, основанной на синтезе функциональных, операциональных и регуляторных механизмов, позволит сделать вклад в поиск актуальных подходов к определению личностной регуляции поведения и деятельности на основе единства «аффекта и интеллекта» в принципиально новых условиях жизнеосуществления в формирующемся цифровом обществе.

Формирование ЭК в актах социального взаимодействия, которое в условиях формирования цифрового общества переносится на сетевые платформы, в поисках механизмов трансформации ЭК позволяет обратиться к методологии исследований альтернативной коммуникации людей, по тем или иным причинам недостаточно владеющим устной речью. Согласно Стивену фон Течнеру [23, с. 14], все неголосовые системы коммуникации являются альтернативными и используются или как полная альтернатива речи, или как дополнение к ней. Анализ психологических закономерностей, лежащих в основе обучения альтернативным формам коммуникации, позволит более полно понять психологию коммуникаций в сетевом пространстве (они часто осуществляются без использования устной речи), в том числе в контексте его влияния на эмоциональную составляющую коммуникативного процесса и формирование эмоциональных умений и навыков.

Актуальным в изучении трансформаций эмоциональных компетенций личности в условиях цифровой социализации и самореализации является культурно-исторический подход, активно разрабатывающийся в исследованиях Г. У. Солдатовой [19, с. 71]. Цифровые технологии можно рассматривать как культурное орудие, поскольку они способствуют возникновению новых форм деятельности и культурных практик: образовательных, творческих, диалогово-развлекательных, адаптационно-реабилитационных.

Таким образом, исследование трансформаций эмоциональной компетентности личности в цифровом обществе предполагает трансдисциплинарное объединение методологических стратегий, соответствующих параметрам функционирования формирующегося цифрового общества (в рамках концепций социального познания и социализации личности, разви-

тия цифровых социальных институтов и платформ, культурно-исторического развития ВПФ и знаково-символической опосредованности сознания и деятельности человека, многоуровневого строения системы эмоциональной регуляции, альтернативной коммуникации людей, эмоциональной компетентности как совокупности способностей, способностей как функциональных систем деятельности).

**Заключение.** Обобщая результаты теоретического анализа, в поле обозначенной нами проблематики можно выделить следующие направления исследований:

- анализ тенденций в трансформации эмоциональных компетенций (их структуры, ключевых компонентов, механизмов формирования), вызванных развитием цифровых технологий, в возрастном континууме «подростковый возраст и ранняя юность – период молодости – период зрелости», с учетом степени вовлеченности в цифровую реальность;
- пересмотр существующего в настоящем времени в психологии соотношения норма / патология, в том числе в контексте возрастной нормативности и ее вариаций, относительно сформированности эмоциональных компетенций;
- пересмотр индикаторов сформированности эмоциональных компетенций;
- определение рисков чрезмерной вовлеченности в онлайн-среду и цифровую реальность для негативной трансформации или редукции эмоциональных компетенций, нарушений социально-психологической адаптации и психического здоровья, для установления границ допустимого в контексте цифрового образа жизни;
- построение диагностической модели сформированности эмоциональных компетенций личности, социализирующейся в условиях смешанной офлайн / онлайн-реальности, на основе трансдисциплинарного подхода;
- определение эффективных способов и методов использования цифровых технологий в целях устойчивого развития эмоциональных компетенций личности;
- построение модели эмоциональной компетентности личности формирующегося цифрового общества, включающую общую структуру ключевых компетенций; индикаторы компетенций (инструментальные индикаторы – знания, умения, навыки, отраженные в понятии эмоционального интеллекта; личностные качества, мотивационные и целевые установки; опыт (уверенность и стабильность проявлений в сложных ситуациях), потенциал (способность к развитию)); механизмы формирования и трансформации; каталог развивающих, профилактических и коррекционных мероприятий.

### Список литературы

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. № 19 (1). С. 89–100.
3. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М. : Психология, 2003. С. 8–99.
4. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникаций. М. : Моск. псих.-соц. университет, 2013. 192 с.
5. Вахромов Е. Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности. 2006. URL: <http://hpsy.ru/public/social> (дата обращения: 14.03.2022).
6. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–5.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: [пер. с англ.]. М. : АСТ, 2008. 478 с. ISBN 978-5-17-039134-9.
8. Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка // Избр. психол. труды : в 2-х т. Т. 1. / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М. : Педагогика, 1986. С. 258–259.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
10. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М. : Тривола, 1995. 64 с.
11. Изард К. Е. Эмоции человека: пер. с англ. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.
12. Изотова Е. И. Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций // Психологические исследования. 2014. № 7 (37). С. 5. URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i37.593/> (дата обращения: 14.03.2022).
13. Либин А. В. Стиль человека: психологический анализ. М. : Смысл, 1998. 310 с.
14. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.

15. Плешаков В. А. Перспектива развития теории киберсоциализации // Идеи и идеалы. 2011. № 3 (9). Т. 2. С. 47–62.
16. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб. : Речь, 2006. 365 с.
17. Симонова О. А. «Эмоциональный поворот» в социологии: развитие теории и отдельных исследовательских областей (аналитический обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология : реферативный журнал. 2016. № 3. С. 105–130.
18. Солдатова Г. У. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 87–97. DOI: 10.17759/chp.2020160409.
19. Солдатова Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
20. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431.
21. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2017. 375 с.
22. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий: избр. работы. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
23. Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсер. М. : Теревинф, 2014. 432 с.
24. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М. : Аспект Пресс, 2007. 284 с.
25. Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности : дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 166 с.
26. Armstrongs Handbook of Human-resource Management Practice (11th ed.), Human Resource Management International Digest. 2010. Vol. 18 No. 4. DOI: 10.1108/hrmid.2010.04418dae.001 (дата обращения: 01.03.2022).
27. Bar-On R. Bar On Emotional Quotient Inventory: Short (BarOn EQi: S): Technical Manual. Multi-Health Systems Inc. // American Journal of Nursing Research. 2019. Vol. 7. No. 4. Pp. 420–427. DOI: 10.12691/ajnr-7-4-32002 (дата обращения: 02.03.2022).
28. Belasheva I. V., Yesayan M. L., Polshakova I. N., Pogorelova V. A., Nishitenko S. V. On the Role of the Brain Asymmetry Profile in the Implementation of Emotional Competence in Stroke Patients // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. Vol. 10 (9). Pp. 2134–2141. ISSN: 0975-1459. URL: <http://www.jpsr.pharmainfo.in> (дата обращения: 02.03.2022).
29. Benson J., Brown M. Generations at work: are there differences and do they matter? // The International Journal of Human Resource Management. 2011. No. 22:9. Pp. 1843–1865. DOI: 10.1080/09585192.2011.573966 (дата обращения: 14.03.2022).
30. Chong E. K. M. Using blogging to enhance the initiation of students into academic research // Computers & Education. 2010. No. 55 (2). Pp. 798–807.
31. Cross-cultural and gender measurement invariance of the intrapersonal and interpersonal emotional competence questionnaire / A. Avsec, G. Zager Kocjan, I. Belasheva [et al.] // Psihologijske Teme. 2020. Vol. 29. Pp. 167–190. DOI: 10.31820/pt.29.1.10 (дата обращения: 01.03.2022).
32. Digital sociology: The reinvention of social research: by Noortje Marres, Malden, Polity Press. 2017. 232 p. ISBN: 978-0745684789.
33. MacCann C., Roberts R. D. New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. Emotion 8. 2008. Pp. 540–551. DOI: 10.1037/a0012746 (дата обращения: 02.03.2022).
34. Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies // Computers & Education. 2011. No. 56 (2). Pp. 429–440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004 (дата обращения: 04.03.2022).
35. O'Connor P. J., Hill A., Kaya M., Martin B. The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners // Frontiers in Psychology. 2019. V. 10:1116. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01116 (дата обращения: 04.03.2022).
36. Petrides K. V., Furnham A. On the dimensional structure of emotional intelligence // Personality and Individual Differences. 2000. No. 29 (2). Pp. 313–320. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6 (дата обращения: 04.03.2022).
37. Saarni C. The Development of Emotional Competence. New York : Guilford Press, 1999. 18 p.



## Transformations of the emotional competence of the individual in the emerging digital society: problem statement

I. V. Belasheva

PhD in Psychological Sciences, associate professor, Head of the Department of General Psychology  
and Personality Psychology, North Caucasus Federal University.  
Russia, Stavropol. ORCID: 0000-0002-1289-2224. E-mail: ibelasheva@ncfu.ru

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical analysis of the problem of socialization of personality and the development of its emotional competencies and skills in the context of an emerging digital society in the context of the categorical and conceptual apparatus of the competence approach, the methodology of research of alternative communication of people who do not have enough oral speech, the concept of a multilevel structure of the emotional regulation system, the methodology of the cultural-historical approach considering digital technologies as a cultural tool, contributing to the emergence of new forms of activity and cultural practices.

The paper defines the need for transdisciplinary approaches to empirical studies of transformations of emotional competencies (as components of the structure of emotional competence) of a person socializing and functioning in the conditions of digital reality.

The main directions of research on transformations of emotional competencies of a person in an emerging digital society are proposed, among them: analysis of trends in the transformation of emotional competencies (their structure, key components, mechanisms of formation), taking into account age and degree of involvement in digital reality; identification of risks of excessive involvement in the online environment and digital reality for negative transformation or reduction of emotional competencies; identification of effective ways and methods of using digital technologies for the sustainable development of emotional competencies of the individual; building a model of emotional competence of the individual of the emerging digital society.

Identification of transformational tendencies of emotional competencies of a personality as transformations of supra-functional systemic formations of a personality from the standpoint of age normativity, clarification of their structure and mechanisms will allow us to identify not only the risks for socio-psychological adaptation and mental health, but also the positive effects of variability of emotional competencies, as well as to revise the appropriate diagnostic, developmental, preventive and correctional technologies.

**Keywords:** emotional competence of personality, digital socialization, digital society, transformational trends.

### References

1. Andreeva I. N. *Emocional'nyj intellekt: issledovanie fenomenov* [Emotional intelligence: a study of the phenomenon] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 2006. No. 3. Pp. 78–86.
2. Babaeva Yu. D., Vojskunsij A. E. *Psichologicheskie posledstviya informatizacii* [Psychological consequences of informatization] // *Psichologicheskij zhurnal* – Psychological Journal. 1998. No. 19 (1). Pp. 89–100.
3. Bardyshevskaya M. K., Lebedinskij V. V. *Diagnostika emocional'nyh narushenij u detej* [Diagnostics of emotional disorders in children]. M. Psychology. 2003. Pp. 8–99.
4. Belinskaya E. P. *Psichologiya internet-kommunikacij* [Psychology of Internet communications]. M. Moscow Psychological and Social University. 2013. 192 p.
5. Vahromov E. E. *Samoaktualizaciya specialista, menedzhera v professional'noj deyatel'nosti: problemy i vozmozhnosti* [Self-actualization of a specialist, manager in professional activity: problems and opportunities]. 2006. Available at: <http://hpsy.ru/public/social> (date accessed: 14.03.2022).
6. Verbickij A. A. *Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya* [Contextual competence approach to the modernization of education] // *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* – Innovative projects and programs in education. 2011. No. 4. Pp. 3–5.
7. Goulman D. *Emocional'nyj intellekt: [per. s angl.]* [Emotional intelligence: [transl. from English]]. M. AST. 2008. 478 p. ISBN 978-5-17-039134-9.
8. Zaporozhec A. V. *Ob emociyah i ih razvitiu u rebenka* [About emotions and their development in a child] // *Izbr. psihol. trudy: v 2-h t. T. 1.* – Selected psychological works: in 2 vols. Vol. 1 / ed. by V. V. Davydov, V. P. Zinchenko. M. Pedagogika. 1986. Pp. 258–259.
9. Zimnyaya I. A. *Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm of the result of education] // *Vysshee obrazovanie segodnya* – Higher education today. 2003. No. 5. Pp. 34–42.
10. Zinchenko V. P. *Affekt i intellekt v obrazovanii* [Affect and intelligence in education]. M. Trivola. 1995. 64 p.
11. Izard K. E. *Emocii cheloveka: per. s angl.* [Human emotions: transl. from English]. M. Moscow University publishing house. 1980. 440 p.
12. Izotova E. I. *Instrumenty emocional'noj nasyshchennosti internet-soobshcheniya: emocional'nyj intellekt i sposoby kodirovaniya emocij* [Tools of emotional saturation of Internet messages: emotional intelligence and ways of encoding emotions] // *Psichologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2014. No. 7 (37). P. 5. Available at: <https://doi.org/10.54359/ps.v7i37.593> / (date accessed: 14.03.2022).

13. Libin A. V. *Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz* [Human style: psychological analysis]. M. Smysl (Sense). 1998. 310 p.
14. Lyusin D. V. *Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte* [Modern ideas about emotional intelligence] // *Social'nyj intellekt. Teoriya, izmereniya, issledovaniya* – Social intelligence. Theory, measurements, research / ed. by D. V. Lyusin, D. V. Ushakov. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2004. Pp. 29–36.
15. Pleshakov V. A. *Perspektiva razvitiya teorii kibersocializacii* [Perspective of the development of the theory of cybersocialization] // *Idei i idealy* – Ideas and ideals. 2011. No. 3 (9). Vol. 2. Pp. 47–62.
16. Rozum S. I. *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka* [Psychology of socialization and social adaptation of a person]. SPb. Rech' (Speech). 2006. 365 p.
17. Simonova O. A. *"Emocional'nyj povorot" v sociologii: razvitie teorii i otdel'nyh issledovatel'skih oblastej (analiticheskij obzor)* ["Emotional turn" in sociology: the development of theory and individual research areas (analytical review)] // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 11: Sociologiya : referativnyj zhurnal* – Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Series 11: Sociology : an abstract journal. 2016. No. 3. Pp. 105–130.
18. Soldatova G. U. *Itogi cifrovoj transformacii: ot onlajn-real'nosti k smeshannoj real'nosti* [Results of digital transformation: from online reality to mixed reality] / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* – Cultural and historical psychology. 2020. Vol. 16. No. 4. Pp. 87–97. DOI: 10.17759/chp.2020160409.
19. Soldatova G. U. *Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchisya rebenok v izmenyayushchemsya mire* [Digital socialization in the cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo* – Social Psychology and society. 2018. Vol. 9. No. 3. Pp. 71–80.
20. Soldatova G. U., Vojskunsij A. E. *Social'no-kognitivnaya koncepciya cifrovoj socializacii: novaya ekosistema i social'naya evolyuciya psihiki* [Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche] // *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* – Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18. No. 3. P. 431.
21. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. *Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* [The digital generation of Russia: competence and security]. M. Smysl (Sense). 2017. 375 p.
22. Teplov B. M. *Problemy individual'nyh razlichij: izbr. raboty* [Problems of individual differences: selected works]. M. Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1961. 536 p.
23. Techner S. *Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nyuyu kommunikaciyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudej s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstrojstvami autisticheskogo spektra* [Introduction to Alternative and Complementary communication: gestures and graphic symbols for people with motor and intellectual disabilities, as well as autism spectrum disorders] / Steven von Techner, Harald Martiner. M. Terevinf. 2014. 432 p.
24. Shadrikov V. D. *Mental'noe razvitie cheloveka* [Mental development of a person]. M. Aspect Press. 2007. 284 p.
25. Yusupova G. V. *Sostav i izmerenie emocional'noj kompetentnosti : diss. ... kand. psihol. nauk* [Composition and measurement of emotional competence : diss. ... PhD in Psychological Sciences]. Kazan. 2006. 166 p.
26. Armstrongs Handbook of Human-resource Management Practice (11th ed.), Human Resource Management International Digest. 2010. Vol. 18 No. 4. DOI: 10.1108/hrmid.2010.04418dae.001 (date accessed: 01.03.2022).
27. Bar-On R. Bar On Emotional Quotient Inventory: Short (BarOn EQi: S): Technical Manual. Multi-Health Systems Inc. // *American Journal of Nursing Research*. 2019. Vol. 7. No. 4. Pp. 420–427. DOI: 10.12691/ajnr-7-4-32002 (date accessed: 02.03.2022).
28. Belasheva I. V., Yesayan M. L., Polshakova I. N., Pogorelova V. A., Nishitenko S. V. On the Role of the Brain Asymmetry Profile in the Implementation of Emotional Competence in Stroke Patients // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017. Vol. 10 (9). Pp. 2134–2141. ISSN: 0975-1459. URL: <http://www.jpsr.pharmainfo.in> (date accessed: 02.03.2022).
29. Benson J., Brown M. Generations at work: are there differences and do they matter? // *The International Journal of Human Resource Management*. 2011. No. 22:9. Pp. 1843–1865. DOI: 10.1080/09585192.2011.573966 (date accessed: 14.03.2022).
30. Chong E. K. M. Using blogging to enhance the initiation of students into academic research // *Computers & Education*. 2010. No. 55 (2). Pp. 798–807.
31. Cross-cultural and gender measurement invariance of the intrapersonal and interpersonal emotional competence questionnaire / A. Avsec, G. Zager Kocjan, I. Belasheva [et al.] // *Psihologijske Teme*. 2020. Vol. 29. Pp. 167–190. DOI: 10.31820/pt.29.1.10 (date accessed: 01.03.2022).
32. *Digital sociology: The reinvention of social research*: by Noortje Marres, Malden, Polity Press. 2017. 232 p. ISBN: 978-0745684789.
33. MacCann C., Roberts R. D. New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion* 8. 2008. Pp. 540–551. DOI: 10.1037/a0012746 (date accessed: 02.03.2022).

34. *Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G.* Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies // *Computers & Education*. 2011. No. 56 (2). Pp. 429-440. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.09.004 (date accessed: 04.03.2022).

35. *O'Connor P. J., Hill A., Kaya M., Martin B.* The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners // *Frontiers in Psychology*. 2019. V. 10:1116. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01116 (date accessed: 04.03.2022).

36. *Petrides K. V., Furnham A.* On the dimensional structure of emotional intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2000. No. 29 (2). Pp. 313-320. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00195-6 (date accessed: 04.03.2022).

37. *Saarni C.* The Development of Emotional Competence. New York : Guilford Press, 1999. 18 p.

## Связь незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков

В. П. Шейнов<sup>1</sup>, С. А. Шарафутдинова<sup>2</sup>, Н. А. Низовских<sup>3</sup>

<sup>1</sup>доктор социологических наук, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы. Республика Беларусь, г. Минск.  
SPIN-код: 7605-9100. ORCID: 0000-0002-2191-646X. E-mail: sheinov1@mail.ru

<sup>2</sup>магистр психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. Педагог-психолог, Лицей с кадетскими классами имени Г. С. Шпагина.

Россия, г. Вятские Поляны. E-mail: dianochka-1999ujl@mail.ru

<sup>3</sup>доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-5541-5049. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

**Аннотация.** Проблема незащищенности от манипуляций в условиях цифровизации общества становится еще более актуальной, поскольку к традиционным манипуляциям добавились манипуляции в интернет-пространстве. Цель представленного в статье исследования – выявление и анализ связей незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков. В качестве респондентов выступили 239 школьников 14–16 лет, в том числе 104 юноши и 135 девушек. Применялись методики: «Оценка степени незащищенности от манипуляций» В. П. Шейнова, «Типы мышления» Дж. Брунера, тест уверенности в себе В. Г. Ромека, подростковый вариант 14-факторного теста-опросника Р. Кеттелла в адаптации А. Н. Капустиной. Выявлены положительные связи незащищенности от манипуляций подростков с символическим и знаковым мышлением, а также с уверенностью в себе, при этом связи незащищенности от манипуляций с инициативой в социальных контактах, факторами D и I теста-опросника Р. Кеттелла являются отрицательными. Установлено, что незащищенность от манипуляций не связана с возрастом подростков, что согласуется с данными, полученными ранее на выборках взрослых. Полученные результаты в совокупности позволяют судить о том, что незащищенность от манипуляций является сложным психологическим феноменом, связанным с личностными характеристиками подростков. Практическая значимость проведенного исследования состоит в возможности применения полученных результатов в консультативной и тренинговой работе. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра личностных характеристик, связанных с незащищенностью от манипуляций у подростков и респондентов других возрастных категорий.

**Ключевые слова:** манипуляция, незащищенность от манипуляций, личностные характеристики, типы мышления, уверенность в себе, инициатива в социальных контактах, подростки.

**Введение.** Проблема незащищенности от манипуляций в цифровую эпоху становится все более актуальной. Цифровизация привела к тому, что в дополнение к большому числу изученных ранее [21, с. 320–688] манипуляций, имеющих место в различных сферах жизни, появилось множество разновидностей манипуляций в интернет-пространстве. Исследования манипулирования в интернет-коммуникациях представлены преимущественно в зарубежной литературе [24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31].

Интернет-пространство создает новые возможности для манипулирования как отдельными пользователями Сети, так и большими социальными группами. Этому способствует расширение интернет-коммуникаций за счет значительного роста объемов информации, скорости ее передачи, широты охвата аудитории. В России интересам манипуляторов отвечает стремительное расширение Рунета: если в 2010 г. активно пользовались Интернетом менее 40 % россиян [2, с. 13], то уже в 2012–2013 гг. их доля оценивалась в 50 % и более [4, с. 174], а в 2018 г. – более 70 % [11].

Быстрый рост числа пользователей в интернет-пространстве приводит к увеличению количества жертв манипуляций, в частности, в связи с появлением большого числа начинающих, неопытных участников, обмануть которых значительно легче. Значительную часть среди новых пользователей интернета составляют молодые люди. Доля активных пользователей интернета среди молодежи в 2018 г. достигла 90 %, что примерно в полтора раза превосходит долю представителей других поколений [1].

Деструктивное манипулятивное влияние посторонних людей, равнодушных к судьбе подростков, наиболее подверженных манипулятивным воздействиям, может привести к тра-

гическим последствиям [15, с. 55]. Необходимо целенаправленное формирование у детей и подростков навыков защиты от манипуляций в семье, детском саду, школе [там же]. В то же время важно, чтобы в процессах самопознания молодые люди могли осознавать выраженность склонности к манипуляциям и в себе, чтобы также противостоять ей. Исследования показывают, что молодые люди, «склонные к манипулированию, характеризуются подозрительностью, настороженностью, недоверчивостью, прямолинейностью, критичностью, тревожностью и неадаптивностью», что в перспективе при определенных условиях может перерасти в манипулятивную стратегию поведения [8, с. 185].

Дело в том, что манипуляции – весьма распространенное явление в жизни современного человека. Существует множество типичных ситуаций манипуляции, к которым Р. Чалдини относит просьбу о помощи или услуге, влияние продавца и рекламы на покупателя, политическую пропаганду, воспитание детей и т. д. [приводится по: 3]. Для некоторых людей, по мысли Р. Чалдини, манипуляции являются «средствами производства»: например, для сборщиков средств для различных фондов, для бизнесменов, рекламных агентов, имиджмейкеров, уличных продавцов и др. [там же]. В определенном смысле любой человек в той или иной степени является «манипулятором», и хотя не всякое манипулирование – это зло, но большая часть манипуляций пагубно сказывается как на жизни самих манипуляторов, так и на жизни их близких [23]. В настоящее время манипуляции сознанием и поведением человека выступают в том числе как «развитые технологии, которые воздействуют на массовую аудиторию» [13, с. 34]. Значительно облегчает возможности и расширяет границы манипулятивного воздействия низкая информированность населения о природе, формах манипуляции и о существующих технологиях манипулирования [там же]. Специальные исследования показывают, что «мы далеко не всегда контролируем свое поведение и ежедневно сталкиваемся с факторами влияния, кажущимися совершенно безобидными, но серьезно влияющими на наши действия» [5, с. 8]. Помимо этого, как отмечает Н. Геген, «все мы сами используем техники влияния, в большинстве случаев не отдавая себе в этом отчета» [там же].

В современной литературе феномену манипуляции уделяется достаточно много внимания, но несмотря на это, все еще невозможно утверждать, что данная проблема полностью решена. Более того, нельзя сказать, что «достигнуто понимание сущности рассматриваемого явления и выработано его научное определение» [13, с. 34]. Вместе с тем в научном дискурсе сложились достаточно устойчивые представления о характеристиках манипуляции, отличающих ее от других видов воздействия человека на человека. Выделим некоторые существенные из них.

Большой психологический словарь определяет манипуляцию как «коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному (выгодному) для субъекта воздействия» [3]. Манипуляция – это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями, – полагает Е. Л. Доценко [6].

Важно то, что к манипуляциям относятся только такие воздействия, которые заставляют человека делать нечто, чего прямым и открытым образом от него добиться нельзя, «поскольку они идут вразрез с волей адресата и наносят ему ущерб» [21, с. 7]. Кроме того, манипуляции деструктивны и вредоносны, манипулятивное воздействие на личность является подавляющим и разрушительным. Так, с точки зрения Э. Шострома, манипуляции опасны и разрушительны для межличностных отношений, поскольку манипулятор относится к людям как вещам, но при этом и сам становится вещью [23, с. 52]. Манипуляции различаются по уровню негативного воздействия на человека, важно учитывать «степень наносимого вреда от манипуляций, ведь существует колоссальная разница в манипуляции ребенка, с помощью слез решившего добиться желаемого, и манипуляции на уровне государства» [9, с. 120]. Но как отмечает Е. Н. Руськина, «существует и противоположная точка зрения, согласно которой манипулирование возводится в ранг искусства»; в результате «сложилась парадоксальная ситуация: манипулирование применяется практически повсеместно, однако мнения исследователей данного феномена различаются вплоть до полярных» [16, с. 3]. В литературе встречаются утверждения о том, что манипуляции могут быть полезными, но другие исследователи с этим не согласны [20, с. 168]. В. П. Шейнов, проанализировав более двадцати определений, констатировал, что «практически во всех определениях манипуляции подчеркивается неблагоприятность действий манипулятора, идущих вразрез с волей адресата воздействия и наносящих ему ущерб. При этом инициатор по-

лучает одностороннее преимущество, а адресат является жертвой подобного скрытого управления им» [там же]. Определение манипуляции, предложенное В. П. Шейновым, включает самое существенное из известных определений: «манипуляция – это скрытое управление адресатом воздействия в личных целях его инициатора, противоречащее интересам адресата» [21, с. 8]. Именно это определение манипуляции помогло автору данного определения создать опросник незащищенности от манипуляций [22]. Данное определение, снимающее вопрос о наличии «полезных» манипуляций, принято в настоящей статье.

Сложность распознавания манипуляций состоит в том, что техники манипуляции «не подразумевают применения ни физического, ни морального, ни экономического насилия в целях получения реакции» [5, с. 62]. Некоторые из техник могут провоцировать человека на такое действие, о котором его никто не просил специально [там же]. Примеры таких техник: «нога-в-дверях» (использование последовательных просьб), «дверью-по-носу» (базируется на использовании последовательных просьб в сочетании с первоначальным отказом), «нам хватит даже одного су» (семантическое заклинание), «но вы можете...» (упоминание о свободе), «нога-во-рту» (проявление интереса к самочувствию) и др. [5]. Н. Геген приводит большое количество экспериментальных данных, свидетельствующих о том, как легко можно манипулировать людьми, раскрывает психологические механизмы манипулирования [там же]. Автор полагает, что знание этих механизмов может помочь человеку противостоять попыткам управления с целью вынудить его к тем или иным негативным действиям. В то же время, с точки зрения данного автора, манипулятивные техники «могут использоваться как во зло, так и во благо: с помощью одной и той же техники можно вымогать у людей деньги, заставлять их покупать ненужные им вещи и в то же время побуждать людей экономить электричество, сортировать мусор в интересах охраны природы и т. п.» [5, с. 8]. Н. Геген исходит из того, что «ни одна из таких техник сама по себе не несет никакой моральной нагрузки, вопрос в том, какие цели ставит перед собой манипулятор. К тому же ни одна из этих техник не лишает нас свободы выбора» [там же, с. 8]. Но авторы данной статьи убеждены в том, что все же манипуляция всегда остается манипуляцией, даже если утверждается, что она осуществляется «во благо». Вопрос в том, для кого предназначено это «благо»? В чьих оно интересах? Человек-манипулятор опасен для окружающих, какими бы оправдательными лозунгами он ни прикрывался.

Психологическая виктимизация лиц, подвергающихся манипулированию, является для них источником отрицательных переживаний и может приводить к неблагоприятным для них последствиям. Связи незащищенности от манипуляций с социально-демографическими и личностными характеристиками их жертв представляют интерес для научного изучения. В ранее проведенных исследованиях было показано, что: 1) женщины в среднем лучше мужчин защищены от манипуляций; 2) степень незащищенности от манипуляций не связана с возрастом индивида и степенью выраженности у него макиавеллизма; 3) защищенности от манипуляций способствует доминирование ориентации индивида на свое Я, а незащищенности – доминирование ориентации на взаимоотношения [22, с. 153]. Установлено, что защищенности от манипуляций способствуют высокий социальный интеллект, независимость от мнений окружающих, определенная степень недоверчивости и проницательность [18]. Незащищенность от манипуляций студентов обоего пола положительно коррелирует с показателями их феминности [19]. В специальном исследовании изучались связи незащищенности от манипуляций с когнитивными и личностными характеристиками подростков [20]. В данном исследовании было выявлено, что у подростков-юношей незащищенность от манипуляций положительно связана с показателями их интернальности, маскулинности, андрогинности, уверенности в себе, социальной смелости, со склонностями к работе с людьми, к эстетическим, экстремальным и плано-экономическим видам деятельности. У подростков-девушек незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует с показателями их интернальности, маскулинности, уверенности в себе и словесно-логического мышления, но положительно связана со склонностью к работе с людьми [20].

До настоящего времени остаются неизученными многие вопросы о возможных связях незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков. Логика развития научного знания и образовательная практика формируют, в частности, запрос на исследование проблемы связей незащищенности от манипуляций подростков с их мышлением, уверенностью в себе, социальной смелостью, инициативой в социальных контактах, личностными качествами, представленными факторной концепцией и исследованиями Р. Б. Кеттелла.

Выявление и анализ связей незащищенности от манипуляций с указанными личностными качествами подростков являются целью данного исследования. Мы исходили из пред-

положения о том, что незащищенность от манипуляций у подростков коррелирует с их личностными характеристиками, а именно с уверенностью в себе, социальной смелостью, инициативой в социальных контактах, типом мышления, креативностью, показателями самоконтроля и эмоциональной устойчивости.

**Методики исследования.** Оценка степени незащищенности от манипуляций проводилась по методике В. П. Шейнова [22]. Психометрические характеристики опросника: дискриминативность пунктов опросника удовлетворяет стандартному требованию (коэффициенты корреляции всех пунктов опросника с его общим баллом больше 0,2), внутренняя согласованность опросника для всех изученных выборок находится на хорошем уровне (Альфа Кронбаха стабильно больше 0,7), повторные тестирования коррелируют с предыдущими на уровне, большем 0,77.

Для оценки уверенности в себе применен тест-опросник В. Г. Ромека [14], три шкалы которого выявляют уверенность в себе в ее когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлениях. Шкалы опросника («Уверенность в себе», «Смелость (застенчивость)» и «Инициатива в социальных контактах») характеризуются хорошими показателями надежности. Оценка типов мышления проводилась с применением методики Дж. Брунера [12], для определения личностных качеств респондентов была применена 14-факторная методика Р. Б. Кеттелла, адаптированная А. Н. Капустиной [10].

Выборку исследования составили школьники (N = 239) в возрасте 14–16 лет, в том числе 104 юноши и 135 девушек, проживающих в Кировской области Российской Федерации. Сбор эмпирических данных проводился в 2021 году.

Статистический анализ осуществлен с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень двусторонней значимости  $p = 0,05$ .

**Результаты исследования.** Проверка данных на соответствие нормальному закону распределения показала, что этому требованию удовлетворяет лишь половина из них (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты проверки выборок на соответствие нормальному закону распределения**

		Незащищенность от манипуляций	Предметное мышление	Символьное мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Креативное мышление	Уверенность в себе	Социальная смелость	Фактор А	Факто J	Фактор O	Фактор Q2
	N	239	239	239	239	239	239	239	239	239	239	239	239
Норм. парам. <sup>а,б</sup>	Средн.	53,2	7,7	7,4	8,5	9,4	8,7	4,7	6,2	4,19	5,6	4,7	4,9
	Стд. отклон.	14,9	2,6	3,1	2,8	2,6	2,5	2,1	1,8	1,8	2,3	2,19	2,2
Разности экстремумов	Модуль	,077	,125	,126	,100	,139	,101	,134	,153	,12	,131	,131	,136
	Положительные	,076	,125	,126	,084	,090	,085	,134	,088	,12	,086	,086	,090
	Отрицательные	-,077	-,078	-,086	-,100	-,139	-,101	-,092	-,153	-,11	-,13	-,131	-,136
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,746	1,206	1,22	,969	1,40	,975	1,48	1,29	1,18	1,27	1,26	1,31
Асимпт. знч. (двухстор.)		,635	,109	,102	,305	,055	,297	,026	,072	,121	,080	,081	,066

Поскольку распределение остальных переменных отлично от нормального, то при корреляции в парах, где хотя бы одна переменная имеет не нормальное распределение, мы использовали ранговую корреляцию Кендалла. Если же обе переменных соответствуют нормальному закону распределения, то мы использовали корреляцию Пирсона.

Корреляционный анализ показал, что незащищенность от манипуляций не связана с возрастом подростков как в общей выборке, так и в подвыборках юношей и девушек.

Заслуживает внимания вопрос о том, в каком направлении происходят изменения исследуемых личностных характеристик подростков. В таблице 2 представлены статистически значимые корреляции личностных свойств подростков с их возрастом. У остальных изучаемых свойств корреляции с возрастом статистически незначимы ( $p \geq 0,05$ ).

Таблица 2

**Связи личностных характеристик подростков с возрастом**

	Предметное мышление	Символическое мышление	Уверенность в себе	Инициатива в социальных контактах	Фактор G	Фактор H	Фактор J	Фактор Q3	Фактор Q4
<i>R</i>	- 0,120	0,120	0,154	0,122	0,175	0,159	0,135	0,233	0,11
<i>p</i>	0,029	0,022	0,006	0,032	0,002	0,005	0,015	0,000	0,045

Данные таблицы 2 показывают, что у всех приведенных в ней личностных характеристик подростков наблюдается увеличение их выраженности с возрастом, что вполне объяснимо. Исключение составляет предметное мышление, уровень которого с возрастом «снижается» (по-видимому, за счет возрастания символического мышления).

С помощью *t*-критерия равенства средних была определена достоверность различий средних значений у юношей и девушек по всем изучаемым переменным. Оказалось, что при принятом уровне статистической значимости  $p = 0,05$  только четыре переменные имеют достоверные различия (табл. 3).

Таблица 3

**Средние значения статистически значимо различающихся переменных**

	Личностные характеристики			
	Незащищенность от манипуляций	Креативность	Фактор I	Фактор J
Юноши	<b>58,5</b>	8,1	4,7	<b>5,4</b>
Девушки	47,4	<b>9,3</b>	<b>6,4</b>	4,1
Значимость различий	0,000	0,021	0,000	0,004

Данные, представленные в таблице 3, показывают, что юноши защищены от манипуляций в меньшей степени, чем девушки. Это дополняет полученный ранее вывод о том, что взрослые женщины в некоторой степени лучше взрослых мужчин защищены от манипуляций [22, с. 153]. Таким образом, факт лучшей защищенности от манипуляций представительниц женского пола теперь можно считать установленным не только для взрослых, но и для подростков. Девушки в нашей выборке более креативны и более сензитивны (фактор I), чем юноши, при этом юноши показывают большее значение по фактору J (неврастения).

Далее приведем данные корреляционного анализа о связях незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками и свойствами подростков.

Обнаружены следующие *положительные* связи незащищенности от манипуляций:

- с символическим мышлением ( $R = 0,102$ ,  $p = 0,027$ ),
- знаковым мышлением ( $R = 0,143$ ,  $p = 0,027$ ),
- уверенностью в себе ( $R = 0,097$ ,  $p = 0,042$ ).

Также выявились *отрицательные* связи незащищенности от манипуляций:

- с инициативой в социальных контактах ( $R = - 0,141$ ,  $p = 0,003$ ),
- фактором D ( $R = - 0,177$ ,  $p = 0,046$ ),
- фактором I ( $R = - 0,159$ ,  $p = 0,01$ ).

**Обсуждение результатов.** Одним из важных результатов проведенного исследования является выявленное отсутствие связи незащищенности от манипуляций с возрастом у подростков 14–16 лет. Данный факт дополняет данные, полученные ранее на выборке взрослых [22]. Важно то, что вывод об отсутствии связи незащищенности от манипуляций с возрастом справедлив не только для общей выборки респондентов, но имеет место для подростков-юношей и для подростков-девушек. То есть мы не можем рассчитывать на то, что с воз-



растом незащищенность от манипуляций сама собой устранится, как это, например, происходит с эгоцентризмом мышления. Это актуализирует изучение вопроса о том, как можно содействовать развитию у подростков защищенности от манипуляций, для этого, в частности, важно понять, с какими личностными качествами она связана.

Поскольку способности и склонности к тем или иным типам мышления являются глубинными, устоявшимися свойствами личности, то выявленная положительная связь незащищенности от манипуляций с символическим и знаковым мышлением позволяет предположить, что абстрактное мышление не способствует защищенности от манипуляций, которая требует более практического подхода в контактах с манипуляторами. Действительно, «мыслители» нередко оказываются беспомощными при столкновении с реальной жизнью.

Позитивная связь незащищенности от манипуляций с уверенностью в себе может объясняться тем, что уверенность в себе в какой-то степени «притупляет» чувство опасности, исходящей от манипуляторов. Данный факт согласуется с результатами, полученными ранее на выборке студентов [22].

Отрицательная связь незащищенности от манипуляций с инициативой в социальных контактах также объяснима: чем меньше индивид контактирует по собственной инициативе, тем 1) меньше у него опыт взаимодействия и 2) его контакты происходят преимущественно не с теми, кого он выбрал, а с теми, кто выбрал его для того, чтобы решить свой (а не его) вопрос.

Отрицательная связь незащищенности от манипуляций с фактором D объясняется тем, что этот фактор характеризует расчетливость, социальную опытность, наигранность в поведении, хитрость, склонность к интригам. Данные качества помогают индивиду противостоять попыткам манипулирования. Аналогично обстоит дело с фактором I, характеризующим подростков по шкале реализм-сензитивность.

Корреляции незащищенности от манипуляций подростков с другими типами мышления, представленными в методике Дж. Брунера, а также с социальной смелостью и двенадцатью факторами методики Р. Кеттелла, оказались статистически незначимыми. Результаты исследования согласуются с данными магистерской диссертации С. А. Шарафутдиновой [17].

**Заключение и выводы.** Предсказание о том, что «деструктивные манипуляции человеком, общественным мнением и массовым сознанием могут наряду с национальными конфликтами, экологическими катастрофами и демографическими бедствиями превратиться в глобальную мировую проблему», сделанное более четверти века назад Ю. А. Ермаковым [7, с. 198], сбывается в наши дни. Остро актуальным остается призыв ученого к активизации работы по изучению манипуляций, противостоянию им, что будет способствовать гуманизации развития личности и гармонизации общественных отношений.

Умение противостоять манипулятивным воздействиям в реальной и виртуальной среде является в настоящее время важным качеством, способствуя успешности человека в социальных контактах, обеспечивая его суверенность, эффективность в делах. Незащищенность от манипуляций, напротив, делает личность уязвимой в общении, доставляет немало негативных переживаний, снижает результативность в делах.

В силу своей неопытности подростки в большей степени, чем представители других возрастных групп, подвержены опасности стать жертвами манипулятивных воздействий со стороны окружающих их людей, как старших, так и сверстников. Воспитание суверенной личности и особенно цифровой суверенной личности предполагает содействие формированию защищенности от манипуляций. Важно понимать, как незащищенность от манипуляций связана с другими личностными качествами и свойствами.

В проведенном исследовании изучались связи незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков.

Подводя итоги, отметим, что, как показало эмпирическое исследование, незащищенность от манипуляций у подростков не коррелирует с возрастом. Вместе с тем незащищенность подростков от манипуляций отрицательно коррелирует с инициативой в социальных контактах, а также личностными факторами D (флегматичность-возбудимость) и I (реализм-сензитивность). Заслуживают внимания положительные связи незащищенности от манипуляций с символическим и знаковым мышлением подростков и их уверенностью в себе.

Результаты данного теоретико-эмпирического исследования в совокупности с предыдущими исследованиями позволяют сделать вывод о том, что незащищенность от манипуляций представляет собой сложный социально-психологический феномен, связанный с некоторыми личностными характеристиками.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью применения полученных данных в консультативной и тренинговой работе с подростками. Осознание подростком степени своей незащищенности от манипуляций в ее связях с собственными личностными качествами может мотивировать его на освоение техник защиты от манипуляций. Перспективы исследования связаны с расширением перечня личностных характеристик и свойств, предположительно, связанных у подростков с их незащищенностью от манипуляций, а также с разработкой программ формирования у подростков способности к защите от манипулятивных воздействий.

### Список литературы

1. А если без Интернета?!: пресс-выпуск 07.04.2017 // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116148> (дата обращения: 22.05.2022).
2. Аудитория Интернета в России: состояние, тенденции и перспективы развития // Отраслевой доклад управления телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. М., 2010. 80 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
4. Волченко О. В. Динамика цифрового неравенства в России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2016. № 5. С. 163–182.
5. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. СПб. : Питер, 2005. 203 с.
6. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы, защита. СПб. : Речь, 2004. 304 с.
7. Ермаков Ю. А. Манипуляция личностью: смысл, приемы, последствия. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1995. 208 с.
8. Каракулова О. В. Склонность к манипулированию окружающими людьми в юношеском возрасте в контексте проблемы формирования «ригидного типа личности» // Вестник Томского государственного университета : общенаучный периодический журнал. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет. 2009. № 3. С. 183–186.
9. Медведева А. В. Проблема манипуляции // NovaInfo. 2016. № 40. С. 132–135. URL: <https://nova-info.ru/article/4161> (дата обращения: 21.08.2022).
10. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. СПб. : Речь, 2007. 104 с.
11. Пользование Интернетом: пресс-выпуск 18.01.2018 // Аналитический центр Юрия Левады. URL: <https://www.levada.ru/2018/01/18/polzovanie-internetom/> (дата обращения: 08.04.2018).
12. Практикум по общей и когнитивной психологии: практикум / А. П. Лобанов. Минск, 2014. 142 с.
13. Пую Ю. В. Традиционный взгляд на проблему манипуляции – актуален ли он в современном дискурсе? // Философия права. 2014. № 2 (63). С. 34–37.
14. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов н/Д : Ирбис, 1998. С. 87–108.
15. Руськина Е. Н. Формирование у подростков навыков защиты от манипулятивных воздействий // Интеграция образования. 2008. № 2. С. 55–60.
16. Руськина Е. Н. Формирование психологической защиты от манипулятивных воздействий у школьников : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Саратов, 2009. 23 с.
17. Шарафутдинова С. А. Взаимосвязь незащищенности от манипуляций с личностными характеристиками подростков : дис. магистра психологии. Киров, 2021. 146 с.
18. Шейнов В. П. Качества личности, способствующие ее защищенности от манипуляций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 20–27.
19. Шейнов В. П. Незащищенность студентов от манипуляций и их психологический пол, локус контроля и уверенность в себе // Системная психология и социология. 2017а. № 1 (21). С. 44–48.
20. Шейнов В. П. Незащищенность от манипуляций и ее связи с когнитивными и личностными характеристиками подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017б. № 2. С. 167–177. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-167-177.
21. Шейнов В. П. Психология манипулирования. Изд. 3-е. М. : АСТ, 2011. 704 с.
22. Шейнов В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–153.
23. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Мн. : Полифакт, 1992.
24. Bradshaw S., Howard P. T. Trolls and Troublemakers: A Global Inventory of Organized Social Media Manipulation // Oxford Internet Institute Publisher's website. 2017. № 12. Pp. 1–37.
25. Delort J. Y., Arunasalam B., Milosavljevic M., Leung H. The Impact of Manipulation in Internet Stock Message Boards // International Journal of Banking and Finance. 2014. 19 p.
26. Gössling S., Hall C. M., Andersson A. C. The manager's dilemma: a conceptualization of online review manipulation strategies // Journal Current Issues in Tourism. 2018. Vol. 21. Is. 5. Pp. 484–503. DOI: 10.1080/13683500.2015.1127337.
27. Marwick A., Lewis R. Media Manipulation and Disinformation Online. Data & Society Research // Institutdatasociety.net. 2017. 104 p.

28. *Mayzlin D., Dover Y., Chevalier J.* Promotional Reviews: An Empirical Investigation of Online Review Manipulation // *American Economic Review*. 2014. Vol. 104. № 8. Pp. 2421–2455.

29. *Mihaylov T., Koychev I., Georgiev G. D., Nakov P.* Exposing Paid Opinion Manipulation Trolls Todor. Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing. Hissar, Bulgaria, 2015. Pp. 443–450.

30. *Peleshchysyn A., Holub Z.* Development of the System for Detecting Manipulation in Online Discussions. International Conference on Systems, Control and Information Technologies. Recent Advances in Systems, Control and Information Technology // SCIT. Pp. 111–117.

31. *Tumarkin R., Whitelaw R. F.* News or Noise? Internet Postings and Stock Prices // *Financial Analysts Journal*. 2001. Vol. 57. Iss. 3. Pp. 41–51. DOI: 10.2469/faj.v57.n3.2449 (дата обращения: 25.05.2022).

## The connection of insecurity from manipulation with the personal characteristics of adolescents

V. P. Sheynov<sup>1</sup>, S. A. Sharafutdinova<sup>2</sup>, N. A. Nizovskikh<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Sociological Sciences, professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills, Republican Institute of Higher Education. Republic of Belarus,

Minsk. SPIN code: 7605-9100. ORCID: 0000-0002-2191-646X. E-mail: sheinov1@mail.ru

<sup>2</sup>master student of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. Teacher-psychologist, Lyceum with cadet classes n. a. G. S. Shpagin. Russia, Vyatka Polyany. E-mail: dianochka-1999ujl@mail.ru

<sup>3</sup>Doctor of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Psychology, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-5541-5049. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

**Abstract.** The problem of insecurity from manipulation in the conditions of digitalization of society is becoming even more urgent, since manipulations in the Internet space have been added to traditional manipulations. The purpose of the research presented in the article is to identify and analyze the links of insecurity from manipulation with the personal characteristics of adolescents. The respondents were 239 schoolchildren aged 14–16, including 104 boys and 135 girls. The following methods were used: "Assessment of the degree of insecurity from manipulation" by V. P. Sheynov, "Types of thinking" by J. Bruner, self-confidence test by V. G. Romeka, a teenage version of the 14-factor test questionnaire by R. Kettell in the adaptation by A. N. Kapustina. Positive associations of vulnerability from manipulation of adolescents with symbolic and symbolic thinking, as well as with self-confidence, while the links of insecurity from manipulation with initiative in social contacts, factors D and I of the R. Kettell questionnaire test are negative. It was found that vulnerability to manipulation is not related to the age of adolescents, which is consistent with the data obtained earlier on adult samples. The results obtained together allow us to judge that insecurity from manipulation is a complex psychological phenomenon associated with the personal characteristics of adolescents. The practical significance of the conducted research consists in the possibility of applying the results obtained in advisory and training work. Prospects for further research are associated with the expansion of the range of personal characteristics associated with insecurity from manipulation in adolescents and respondents of other age categories.

**Keywords:** manipulation, vulnerability to manipulation, personal characteristics, types of thinking, self-confidence, initiative in social contacts, adolescents.

### References

1. *A esli bez Interneta?!: press-vypusk 07.04.2017* – And if without the Internet?!: press release 07.04.2017 // VCIOM. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116148> (date accessed: 22.05.2022).

2. *Auditoriya Interneta v Rossii: sostoyanie, tendencii i perspektivy razvitiya* – Internet audience in Russia: status, trends and prospects of development // *Otraslevoj doklad upravleniya teleradioveshchaniya i sredstv massovykh kommunikacij* – Branch report of the Department of Broadcasting and Mass Media. M. 2010. 80 p.

3. *Bol'shoj psichologicheskij slovar'* – A large psychological dictionary / comp. and the gen. ed. of B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb. Prime-EUROZNAK. 2004. 672 p.

4. *Volchenko O. V. Dinamika cifrovogo neravenstva v Rossii* [Dynamics of digital inequality in Russia] // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* – Monitoring public opinion: economic and social changes. 2016. No. 5. Pp. 163–182.

5. *Gegen N. Psichologiya manipulyacii i podchineniya* [Psychology of manipulation and submission]. SPb. Piter. 2005. 203 p.

6. *Docenko E. L. Psichologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy, zashchita* [Psychology of manipulation: phenomena, mechanisms, protection]. SPb. Rech' (Speech). 2004. 304 p.

7. *Ermakov Yu. A. Manipulyaciya lichnost'yu: smysl, priemy, posledstviya* [Manipulation of personality: meaning, techniques, consequences]. Yekaterinburg. Ural University Publishing House. 1995. 208 p.

8. *Karakulova O. V. Sklonnost' k manipulirovaniyu okruzhayushchimi lyud'mi v yunosheskom vozraste v kontekste problemy formirovaniya "rigidnogo tipa lichnosti"* [Propensity to manipulate surrounding people in

adolescence in the context of the problem of the formation of a "rigid personality type" // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta : obshchenauchnyj periodicheskij zhurnal* – Herald of Tomsk State University : general scientific periodical. Tomsk. National Research Tomsk State University. 2009. No. 3. Pp. 183–186.

9. Medvedeva A. V. *Problema manipulyacii* [The problem of manipulation] // *Novainfo* – Novainfo. 2016. No. 40. Pp. 132–135. Available at: <https://novainfo.ru/article/4161> (date accessed: 21.08.2022).

10. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* – R. Kettell's multifactorial personality methodology / A. N. Kapustina. SPb. Rech' (Speech). 2007. 104 p.

11. *Pol'zovanie Internetom: press-vypusk 18.01.2018* – Internet usage: press release 18.01.2018 // *Analiticheskiy centr Yuriya Levady* – Analytical Center of Yuri Levada. Available at: <https://www.levada.ru/2018/01/18/polzovanie-internetom/> (date accessed: 08.04.2018).

12. *Praktikum po obshchej i kognitivnoj psihologii: praktikum* – Workshop on general and cognitive psychology: workshop / A. P. Lobanov. Minsk. 2014. 142 p.

13. Puyu Yu. V. *Tradicionnyj vzglyad na problemu manipulyacii – aktualen li on v sovremennom diskurse* [The traditional view on the problem of manipulation – is it relevant in modern discourse?] // *Filosofiya prava* – Philosophy of Law. 2014. No. 2 (63). Pp. 34–37.

14. Romek V. G. *Testy uverenosti v sebe* [Tests of self-confidence] // *Prakticheskaya psihodiagnostika i psihologicheskoe konsul'tirovanie* – Practical psychodiagnosics and psychological counseling. Rostov-na-Donu. Irbis. 1998. Pp. 87–108.

15. Rus'kina E. N. *Formirovanie u podrostkov navykov zashchity ot manipulyativnyh vozdeystvij* [Formation of protection skills from manipulative influences in adolescents] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2008. No. 2. Pp. 55–60.

16. Rus'kina E. N. *Formirovanie psihologicheskoy zashchity ot manipulyativnyh vozdeystvij u shkol'nikov : dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07* [Formation of psychological protection from manipulative influences in schoolchildren : dis. ... PhD in Psychological Sciences: 19.00.07]. Saratov. 2009. 23 p.

17. Sharafutdinova S. A. *Vzaimosvyaz' nezashchishchennosti ot manipulyacij s lichnostnymi harakteristikami podrostkov : dis. magistra psihologii* [The relationship of insecurity from manipulation with the personal characteristics of adolescents : dis. master's degree in psychology]. Kirov. 2021. 146 p.

18. Shejnov V. P. *Kachestva lichnosti, sposobstvuyushchie ee zashchishchennosti ot manipulyacij* [Personality qualities contributing to its protection from manipulation] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* – Herald of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. 2016. No. 3. Pp. 20–27.

19. Shejnov V. P. *Nezashchishchennost' studentov ot manipulyacij i ih psihologicheskij pol, lokus kontrolya i uverenost' v sebe* [Students' vulnerability to manipulation and their psychological gender, locus of control and self-confidence] // *Sistemnaya psihologiya i sociologiya* – System psychology and sociology. 2017a. No. 1 (21). Pp. 44–48.

20. Shejnov V. P. *Nezashchishchennost' ot manipulyacij i ee svyazi s kognitivnymi i lichnostnymi harakteristikami podrostkov* [Insecurity from manipulation and its connection with cognitive and personal characteristics of adolescents] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* – Herald of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. 2017b. No. 2. Pp. 167–177. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-167-177.

21. Shejnov V. P. *Psihologiya manipulirovaniya. Izd. 3-e*. [Psychology of manipulation. Ed. 3d]. M. AST. 2011. 704 p.

22. Shejnov V. P. *Razrabotka oprosnika dlya ocenki stepeni nezashchishchennosti individa ot manipulyativnyh vozdeystvij* [Development of a questionnaire to assess the degree of vulnerability of an individual from manipulative influences] // *Voprosy psihologii* – Questions of psychology. 2012. No. 4. Pp. 147–153.

23. Shostrom E. *Shostrom E. Anti-Karnegi, ili Chelovek-manipulyator* [Anti-Carnegie, or the Manipulator Man]. Mn. Polifakt. 1992.

24. Bradshaw S., Howard P. T. *Trolls and Troublemakers: A Global Inventory of Organized Social Media Manipulation* // Oxford Internet Institute Publisher's website. 2017. No. 12. Pp. 1–37.

25. Delort J. Y., Arunasalam B., Milosavljevic M., Leung H. *The Impact of Manipulation in Internet Stock Message Boards* // *International Journal of Banking and Finance*. 2014. 19 p.

26. Gössling S., Hall C. M., Andersson A. C. *The manager's dilemma: a conceptualization of online review manipulation strategies* // *Journal Current Issues in Tourism*. 2018. Vol. 21. Is. 5. Pp. 484–503. DOI: 10.1080/13683500.2015.1127337.

27. Marwick A., Lewis R. *Media Manipulation and Disinformation Online*. Data & Society Research // *Institutedatasociety.net*. 2017. 104 p.

28. Mayzlin D., Dover Y., Chevalier J. *Promotional Reviews: An Empirical Investigation of Online Review Manipulation* // *American Economic Review*. 2014. Vol. 104. No. 8. Pp. 2421–2455.

29. Mihaylov T., Koychev I., Georgiev G. D., Nakov P. *Exposing Paid Opinion Manipulation Trolls* Todor. *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing*. Hissar, Bulgaria, 2015. Pp. 443–450.

30. Peleshchyshyn A., Holub Z. *Development of the System for Detecting Manipulation in Online Discussions*. *International Conference on Systems, Control and Information Technologies*. Recent Advances in Systems, Control and Information Technology // *SCIT*. Pp. 111–117.

31. Tumarkin R., Whitelaw R. F. *News or Noise? Internet Postings and Stock Prices* // *Financial Analysts Journal*. 2001. Vol. 57. Is. 3. Pp. 41–51. DOI: 10.2469/faj.v57.n3.2449 (date accessed: 25.05.2022).

## Самоорганизация студентов-педагогов как детерминанта благополучия в условиях дистанционного обучения\*

Л. М. Волосникова<sup>1</sup>, Г. В. Кухтерина<sup>2</sup>, Ж. Ю. Брук<sup>3</sup>

<sup>1</sup>кандидат исторических наук, доцент, Тюменский государственный университет.  
Россия, г. Тюмень. ORCID: 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, доцент, Тюменский государственный университет.  
Россия, г. Тюмень. ORCID: 0000-0003-3919-5469. E-mail: g.v.kuchterina@utmn.ru

<sup>3</sup>кандидат педагогических наук, Тюменский государственный университет.  
Россия, г. Тюмень. ORCID: 0000-0003-2806-2513. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

**Аннотация.** Динамичный и непредсказуемый XXI в. предъявляет высокие требования к психическому здоровью человека. Способность сохранять благополучие, быть удовлетворенным собственной жизнью – важная мотивационная потребность настоящего времени. Одним из факторов эффективного образовательного процесса является благополучие педагогов; оно определяет общую эмоциональную атмосферу и создает продуктивный настрой в классе, является примером для учеников. Поэтому сегодня при подготовке педагогов кроме формирования профессиональных компетенций важно обратить внимание на развитие надпрофессиональных навыков, в том числе – поддержание оптимального уровня благополучия и самоорганизации. Современная система образования в последние годы трансформируется, используя различные форматы обучения: очный, заочный, гибридный. Все более популярным становится дистанционное обучение. В статье авторы обращаются к исследованию особенностей психологического и субъективного благополучия у студентов – будущих педагогов очной формы обучения в учреждениях высшего образования в зависимости от уровня самоорганизации деятельности в условиях дистанционного обучения. Выборку составили 104 студента первого курса по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат) Тюменского государственного университета. Исследование осуществлялось при помощи психодиагностических методик Е. Ю. Мандриковой, К. Рифф и М. В. Соколовой. Сравнительный анализ психологического и субъективного благополучия показал статистически значимые различия у студентов-педагогов с разным уровнем самоорганизации. Полученные данные позволяют утверждать, что самоорганизация деятельности студентов-педагогов в условиях дистанционного обучения выступает как детерминанта психологического и субъективного благополучия. Результаты исследования легли в основу разработанного авторами электива «Ресурсы благополучия личности» для студентов педагогического направления подготовки.

**Ключевые слова:** самоорганизация деятельности, психологическое и субъективное благополучие, дистанционное обучение, студенты-педагоги.

**Введение.** Благополучие педагогов является необходимым условием эффективного образовательного процесса. Исследование австралийских ученых показало, что положительные изменения в благополучии педагогов школы затронули множество аспектов благополучия их учащихся, а снижение уровня стресса и выгорания учителей было связано с улучшением восприятия учащимися поддержки учителей в классе [14]. Результаты исследования 5367 учащихся и 1045 учителей в 46 школах Стокгольма показали отрицательную связь между стрессом, усталостью и депрессивным настроением учителя и удовлетворенностью учащихся школой и воспринимаемой заботой учителя [20].

Вместе с тем изучаются факторы, обуславливающие благополучие педагога. Результаты одного из предыдущих исследований авторов доказывают, что уровень психологического благополучия выше у тех учителей, которые на момент исследования продолжают свое обучение, независимо от уровня (бакалавриат, магистратура и тому подобное). Существенные различия наблюдаются на уровне магистратуры [15]. На благополучие учителя влияют способность поддерживать позитивные межличностные отношения с учениками [16; 17; 18], наличие практического профессионального опыта [3], а также его самоэффективность в управлении классом [17; 19].

---

© Волосникова Л. М., Кухтерина Г. В., Брук Ж. Ю., 2022

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

В. А. Крутецкий выделил девять групп педагогических способностей, в том числе организаторские способности. «Педагог с высокими организаторскими способностями может сплотить ученический коллектив, мотивировать его на решение важных задач, а также правильно организовать собственную работу. Одним из проявлений этих способностей является выработка у опытных учителей своеобразного чувства времени – умения правильно распределить работу во времени, уложиться в намеченные сроки» [5, с. 54].

Формирование навыка самоорганизации будущих педагогов становится все более актуальным в настоящее время в связи с постоянными динамичными изменениями в жизни общества в целом и образования в частности. С целью оптимизации образовательного процесса учителю необходимо уметь структурировать задачи, планировать и определять приоритеты [1;10; 11].

Согласно исследованиям О. С. Нестеровой, у студентов педагогических факультетов недостаточно сформированы качества, необходимые для эффективной организаторской деятельности: самостоятельность, находчивость, умение находить выход из сложных ситуаций [9]. Наряду с этим «ключевым фактором формирования конструктивного и организаторского компонентов готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности», по мнению О. С. Богинской, являются умения самоорганизации [2, с. 9]. В то же время студенты с развитыми организаторскими способностями активно вовлечены во внеучебную деятельность, что не всегда позитивно влияет на их успеваемость [7].

Теоретический анализ источников показал, что недостаточно и фрагментарно исследовано влияние личностных характеристик, а именно самоорганизации деятельности студентов, на их субъективное и психологическое благополучие [6].

В ходе исследования мы предположили, что в условиях дистанционного обучения в вузе студенты-педагоги с высоким и низким уровнем самоорганизации значимо различаются по общему показателю и компонентам психологического и субъективного благополучия.

**Целью** нашего исследования стало выявление различий в выраженности показателей психологического и субъективного благополучия у студентов-педагогов с высоким и низким уровнем самоорганизации деятельности в условиях дистанционного обучения.

**Методы.** Фактологической базой исследования стал Тюменский государственный университет. В эксперименте приняли участие 104 студента первого курса очной формы обучения по направлению «Педагогическое образование», в возрасте 18 лет.

Для определения уровня самоорганизации студентов-педагогов применялась методика «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД), предложенная Н. Фишером и М. Бондом, в адаптации Е. Ю. Мандриковой (2007) [8]. Опросник позволяет исследовать уровень / индекс самоорганизации деятельности и такие параметры, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее.

Специфика благополучия будущих педагогов выявлялась посредством методик «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и В. В. Фесенко [13], и «Шкала субъективного благополучия» Г. Перуэ-Баду, в адаптации М. В. Соколовой [12]. Методика «Шкала психологического благополучия» позволяет получить представление об общих показателях психологического благополучия и его шкалах: позитивное отношение к себе, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие. Шкала субъективного благополучия исследует общий уровень и компоненты субъективного благополучия: изменение настроения, удовлетворенность повседневной жизнью, значимость социального окружения, признаки психоэмоциональной симптоматики, самооценка здоровья, напряженность и чувствительность.

Для доказательства статистически значимых выявленных различий в проявлениях психологического и субъективного благополучия у студентов двух групп с разным уровнем самоорганизации использовался метод математической статистики, рассчитывался U-критерий Манна – Уитни.

**Результаты.** Для достижения поставленной цели по результатам определения уровня самоорганизации деятельности студентов-педагогов по методике «Опросник самоорганизации деятельности» Н. Фишер и М. Бонд, в адаптации Е. Ю. Мандриковой (2007), были сформированы две выборки студентов: с высоким (38 человек) и низким (28 человек) уровнем самоорганизации деятельности.

Результаты исследования показателей психологического благополучия по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и В. В. Фе-

сенко будущих педагогов двух выборок представлены в таблице 1. Критическими значениями U-критерия Манна – Уитни являются  $U_{0,01}=366$ ,  $U_{0,05}=420$ .

Таблица 1

**Средние значения показателей психологического благополучия по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации Т. Д. Шевеленковой и В. В. Фесенко у студентов-педагогов двух выборок, среднее**

Шкалы психологического благополучия	С высоким уровнем самоорганизации, баллы	С низким уровнем самоорганизации, баллы	U-критерий Манна – Уитни
Позитивные отношения	59,3	51,7	314*
Автономия	61,9	52,3	286*
Управление средой	64,8	49,9	87,5*
Личностный рост	69,6	61,3	263*
Цели в жизни	70,2	55,9	113*
Самопринятие	66,2	45,2	86,5*
Общая оценка психологического благополучия	385,2	316	137,5*

\* – статистическая значимость на  $p = 0,01$

Сравнительный анализ средних показателей психологического благополучия будущих педагогов позволяет судить о том, что у студентов с высоким уровнем самоорганизации результаты по всем шкалам и общей оценки психологического благополучия выше, чем у однокурсников из другой выборки. Статистическая значимость полученных различий была подтверждена с помощью расчета U-критерия Манна – Уитни. Особенно значимые различия выявлены в выраженности таких шкал психологического благополучия, как управление средой, цели в жизни, самопринятие и общая оценка. Следует отметить, что у студентов с высоким уровнем самоорганизации по всем показателям средние значения соответствуют нормативу, а по шкалам – управление средой, личностный рост и цели в жизни – выше нормативного уровня. Студенты с низким уровнем самоорганизации показали средние значения ниже норматива, кроме шкалы личностный рост.

Результаты исследования показателей субъективного благополучия у студентов-педагогов двух выборок по методике «Шкала субъективного благополучия» М. В. Соколовой представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Средние значения показателей субъективного благополучия по методике «Шкала субъективного благополучия» М. В. Соколовой у студентов-педагогов двух выборок, среднее**

Шкалы субъективного благополучия	С высоким уровнем самоорганизации, баллы	С низким уровнем самоорганизации, баллы	U-критерий Манна – Уитни
Изменения настроения	3,8	6,9	165*
Удовлетворенность повседневной деятельностью	7,2	13	64*
Значимость социального окружения	6,3	8,8	316*
Признаки психоэмоциональной симптоматики	12,1	14,8	253,5*
Самооценка здоровья	4,6	8,2	160*
Напряженность и чувствительность	10,5	13,7	257*
Общая оценка субъективного благополучия	46,6	69,1	101,5*

\* – статистическая значимость на  $p = 0,01$

Сравнительный анализ средних значений по шкалам субъективного благополучия у студентов двух выборок показал, что у будущих педагогов с высоким уровнем самоорганизации выраженность всех показателей ниже, чем у представителей альтернативной выборки. Статистическая значимость полученных различий в проявлениях субъективного благополучия у студентов двух выборок была подтверждена расчетом U-критерия Манна – Уитни. Уста-

новлены наибольшие статистически значимые различия в выраженности таких показателей, как удовлетворенность повседневной деятельностью, самооценка здоровья и общий показатель субъективного благополучия.

**Обсуждение.** Сравнительный анализ полученных данных позволяет констатировать, что у студентов-педагогов с высоким уровнем самоорганизации в период дистанционного обучения отмечается более высокий уровень как психологического, так и субъективного благополучия.

Высокий уровень самоорганизации деятельности студентов в условиях дистанционного обучения, когда приходится работать дома, позволяет характеризовать их как способных к планированию своей деятельности, постановке конкретных целей, преодолению возникающих трудностей «здесь и теперь», эффективной организации себя, своей жизни и учебной деятельности в вузе в условиях помех со стороны близких людей, проявлению волевых усилий по завершении начатого дела, не отвлекаясь на второстепенное. Именно такие личностные особенности студентов-педагогов способствуют тому, что у них отмечаются более высокие показатели психологического и субъективного благополучия. Они, в отличие от однокурсников с низким уровнем самоорганизации, компетентны в том, как эффективно управлять окружением и организовать свою внешнюю деятельность так, чтобы использовать все возникающие возможности и удовлетворять свои потребности, достигая поставленных далеко идущих намерений и целей; при этом понимают и принимают свои положительные и отрицательные стороны личности, готовы к личностному развитию и наиболее полной реализации своего потенциала. Эти студенты адекватно оценивают состояние своего здоровья, находят положительные моменты в повседневной жизни, несмотря на изоляцию, с оптимизмом смотрят в будущее.

**Заключение.** Обобщая результаты исследования, необходимо отметить, что уровень субъективного и психологического благополучия в условиях дистанционного обучения у будущих педагогов существенно различается в зависимости от того, насколько выражена такая личностная особенность, как самоорганизация деятельности. Следовательно, процесс профессиональной подготовки будущих педагогов должен включать в себя мероприятия по формированию профессиональной самоорганизации деятельности [4] как необходимой детерминанты психологического и субъективного благополучия личности и профессиональной успешности учителя. В то же время «высокая степень развития самоорганизации учебной деятельности не обеспечивает столь же хороших показателей в самоорганизации профессиональной деятельности» [9, с. 90]. В этой связи нам представляется целесообразным продолжить исследование благополучия студентов в период дальнейшего обучения в различных форматах и во время прохождения практики в школе.

Результаты исследования легли в основу электива «Ресурсы благополучия личности», утвержденного и включенного в образовательное пространство университета, для студентов педагогического направления подготовки. Целью курса является разработка индивидуального маршрута саморазвития студентов к поддержанию и оптимизации благополучия личности посредством мобилизации таких составляющих самоорганизации, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, ориентация на настоящее. Содержание курса включает в себя три основных модуля: Самопринятие (развитие позитивного самовосприятия, физического и психического здоровья, личностный рост); Цели в жизни (развитие автономности, осмысленности, ответственности, целеполагания); Управление средой (развитие организационных, конфликтологических, коммуникативных навыков, навыков управления временем).

### Список литературы

1. Богинская О. С. Диагностика уровня развития самоорганизации студентов : мат-лы 20-й Всероссийской научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании». Екатеринбург, 2015. С. 39-42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26353817>.
2. Богинская О. С. Педагогические предикторы становления готовности студентов вуза к профессионально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2017. 207 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32684458>.
3. Брук Ж. Ю., Кухтерина Г. В., Патрушева И. В., Федина Л. В. Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // ЦИТИСЭ. 2021. № 2 (28). С. 533-542. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.2.49



4. Глуханюк Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Психология развития, акмеология. Екатеринбург, 2001. 313 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15985648>.
5. Крутецкий В. А., Балбасова Е. Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. М. : Прометей, 1991. 109 с.
6. Кухтерина Г. В., Семеновских Т. В., Соловьева Е. А., Федина Л. В. Преадаптивность личности студента в «эпоху неопределенности»: поиск индикаторов // ЦИТИСЭ. 2021. № 1 (27). С. 381–392. DOI: 10/15350/2409-7616.2021.1.34.
7. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Индивидуально-психологические особенности и успешность учебной деятельности студентов с организаторскими способностями // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 1 (135). DOI: 10.25730/VSU.7606.20.015.
8. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
9. Нестерова О. С. Самоорганизация как ведущее профессионально важное качество личности педагога // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2013. № 4 (60). С. 88–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22767828>.
10. Орлова Д. В. Сущность понятия самоорганизация в психолого-педагогических исследованиях // Евразийский союз ученых. 2016. № 4–3 (25). С. 57–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27440055>.
11. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С. С. Котова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
12. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия (ШСБ) : руководство. Изд. 2-е. Ярославль : Психодиагностика, 1996. 42 с.
13. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–130.
14. Carroll A., York A., Fynes-Clinton S., Sanders-O'Connor E., Flynn L., Bower J. M., Forrest K., Ziaei M. The Downstream Effects of Teacher Well-Being Programs: Improvements in Teachers' Stress, Cognition and Well-Being Benefit Their Students // *Frontiers in Psychology*. 2021. № 21. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.689628.
15. Ignatjeva S., Bruk Zh. The Research of psychological well-being predictors: comparative study of teachers in Latvia and Russia : 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. 6–7 July 2020. Pp. 7302–7311. DOI: 10.21125/edulearn.2020.1871.
16. Graham A., Powell M. A., Truscott J. Facilitating student well-being: relationships do matter // *Educational Research*. 2016. Vol. 58. Is. 4. Pp. 366–383. DOI: 10.1080/00131881.2016.1228841.
17. Hagenauer G., Hacher T., Volet S. E. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship // *European Journal of Psychology of Education*. 2015. № 30 (4). Pp. 385–403.
18. Paterson A., Grantham R. How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context // *Educational and Child Psychology*. 2016. № 33 (2). Pp. 90–104.
19. Pliskova B. The Teacher's Wellbeing in Teacher-Student Interaction // *Lifelong Education: The XXI century*. 2021. № 1 (33). Pp. 103–115. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6691.
20. Ramberg J., Laftman S. B., Akerstedt T., Modin B. Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 64. Is. 6. Pp. 816–830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308.

## Self-organization of students-teachers as a determinant of well-being in the conditions of distance learning

L. M. Volosnika<sup>1</sup>, G. V. Kukhterina<sup>2</sup>, Zh. Yu. Bruk<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PhD in Historical Sciences, associate professor, Tyumen State University.  
Russia, Tyumen. ORCID: 0000-0002-4774-3720. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

<sup>2</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor, Tyumen State University.  
Russia, Tyumen. ORCID: 0000-0003-3919-5469. E-mail: g.v.kukhterina@utmn.ru

<sup>3</sup>PhD in Pedagogical Sciences, Tyumen State University.  
Russia, Tyumen. ORCID: 0000-0003-2806-2513. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

**Abstract.** The dynamic and unpredictable XXI century places high demands on human mental health. The ability to maintain well-being, to be satisfied with one's own life is the most important motivational need of the present time. One of the factors of an effective educational process is the well-being of teachers; it determines the overall emotional atmosphere and creates a productive mood in the classroom, is an example for students. Therefore, today, when training teachers, in addition to the formation of professional competencies, it is

important to pay attention to the development of supra-professional skills, including maintaining an optimal level of well-being and self-organization. The modern education system has been transformed in recent years, using various learning formats: full-time, part-time, hybrid. Distance learning is becoming increasingly popular. In the article, the authors turn to the study of the features of psychological and subjective well-being of students – future full-time teachers in institutions of higher education, depending on the level of self-organization of activities in the conditions of distance learning. The sample consisted of 104 first-year students in the direction of "Pedagogical education" (bachelor's degree) Tyumen State University. The study was carried out using psychodiagnostic techniques by E. Y. Mandrikova, K. Riff and M. V. Sokolova. A comparative analysis of psychological and subjective well-being showed statistically significant differences among students-teachers with different levels of self-organization. The data obtained allow us to assert that the self-organization of the activity of students-teachers in the conditions of distance learning acts as a determinant of psychological and subjective well-being. The results of the study formed the basis of the elective "Resources of personal well-being" developed by the authors for students of the pedagogical direction of training.

**Keywords:** self-organization of activity, psychological and subjective well-being, distance learning, students-teachers.

### References

1. Boginskaya O. S. *Diagnostika urovnya razvitiya samoorganizacii studentov : mat-ly 20-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii "Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii"* [Diagnostics of the level of development of students' self-organization: materials of the 20th All-Russian Scientific and Practical Conference "Innovations in professional and vocational pedagogical education"]. Yekaterinburg, 2015. Pp. 39–42. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26353817>.
2. Boginskaya O. S. *Pedagogicheskie prediktory stanovleniya gotovnosti studentov vuza k professional'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Pedagogical predictors of the formation of university students' readiness for professional and pedagogical activity : dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.08]. M., 2017. 207 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32684458>.
3. Bruk Zh. Yu., Kuhterina G. V., Patrusheva I. V., Fedina L. V. *Blagopoluchie pedagogov v usloviyah inklyuzivnoj transformacii shkoly* [The well-being of teachers in the conditions of inclusive transformation of the school] // CITISE. 2021. No. 2 (28). Pp. 533–542. DOI: 10.15350/2409-7616.2021.2.49.
4. Gluhanyuk N. S. *Psihologicheskie osnovy razvitiya pedagoga kak sub"ekta professionalizacii : dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.13. Psihologiya razvitiya, akmeologiya* [Psychological foundations of teacher development as a subject of professionalization : dis. ... Doctor of Psychological Sciences: 19.00.13. Developmental psychology, Acmeology]. Yekaterinburg. 2001. 313 p. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15985648>.
5. Kruteckij V. A., Balbasova E. G. *Pedagogicheskie sposobnosti, ih struktura, diagnostika, usloviya formirovaniya i razvitiya* [Pedagogical abilities, their structure, diagnostics, conditions of formation and development]. M. Prometheus. 1991. 109 p.
6. Kuhterina G. V., Semenovskih T. V., Solov'eva E. A., Fedina L. V. *Preadaptivnost' lichnosti studenta v "epo-hu neopredelennosti": poisk indikatorov* [Preadaptivity of a student's personality in the "era of uncertainty": search for indicators] // CITISE. 2021. No. 1 (27). Pp. 381–392. DOI: 10/15350/2409-7616.2021.1.34.
7. Ledovskaya T. V., Solynin N. E. *Individual'no-psihologicheskie osobennosti i uspehnost' uchebnoj deyatel'nosti studentov s organizatorskimi sposobnostyami* [Individual psychological features and success of educational activity of students with organizational abilities] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2020. No. 1 (135). DOI: 10.25730/VSU.7606.20.015.
8. Mandrikova E. Yu. *Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD)* [Development of the questionnaire of self-organization of activity (OSD)] // *Psihologicheskaya diagnostika* – Psychological diagnostics. 2010. No. 2. p. 87–111.
9. Nesterova O. S. *Samoorganizaciya kak vedushchee professional'no vazhnoe kachestvo lichnosti pedagoga* [Self-organization as a leading professionally important quality of a teacher's personality] // *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya "Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet im. V. P. Goryachkina"* – Herald of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "V. P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University". 2013. No. 4 (60). Pp. 88–91. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22767828>.
10. Orlova D. V. *Sushchnost' ponyatiya samoorganizaciya v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [The essence of the concept of self-organization in psychological and pedagogical research] // *Evrasijskij soyuz uchenyh* – Eurasian Union of Scientists. 2016. No. 4-3 (25). Pp. 57–59. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27440055>.
11. *Samoorganizaciya uchebno-professional'noj deyatel'nosti studentov : monografiya* – Self-organization of educational and professional activity of students: monograph / S. S. Kotova. Yekaterinburg. Publishing House of the Russian State Prof.-Ped. University. 2012. 208 p.
12. Sokolova M. V. *Shkala sub'ektivnogo blagopoluchiya (ShSB) : rukovodstvo* [Scale of subjective well-being (SSB) : manual. Ed. 2nd]. Yaroslavl. Psychodiagnosics. 1996. 42 p.

13. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. *Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodika issledovaniya)* [Psychological well-being of the individual (review of basic concepts and research methodology)] // *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*. 2005. No. 3. Pp. 95–130.
14. Carroll A., York A., Fynes-Clinton S., Sanders-O'Connor E., Flynn L., Bower J. M., Forrest K., Ziaei M. The Downstream Effects of Teacher Well-Being Programs: Improvements in Teachers' Stress, Cognition and Well-Being Benefit Their Students // *Frontiers in Psychology*. 2021. No. 21. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.689628.
15. Ignatjeva S., Bruk Zh. The Research of psychological well-being predictors: comparative study of teachers in Latvia and Russia : 12th International Conference on Education and New Learning Technologies. 6–7 July 2020. Pp. 7302–7311. DOI: 10.21125/edulearn.2020.1871.
16. Graham A., Powell M. A., Truscott J. Facilitating student well-being: relationships do matter // *Educational Research*. 2016. Vol. 58. Is. 4. Pp. 366–383. DOI: 10.1080/00131881.2016.1228841.
17. Hagenauer G., Hacher T., Volet S. E. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship // *European Journal of Psychology of Education*. 2015. No. 30 (4). Pp. 385–403.
18. Paterson A., Grantham R. How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context // *Educational and Child Psychology*. 2016. No. 33 (2). Pp. 90–104.
19. Pliskova B. The Teacher's Wellbeing in Teacher-Student Interaction // *Lifelong Education: The XXI century*. 2021. No. 1 (33). Pp. 103–115. DOI: 10.15393/j5.art.2021.6691.
20. Ramberg J., Laftman S. B., Akerstedt T., Modin B. Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 64. Is. 6. Pp. 816–830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308.

## Лингвистические приемы развития понимания методологических текстов в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации\*

Т. В. Борзова<sup>1</sup>, Е. Р. Чернобродов<sup>2</sup>

<sup>1</sup>доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Тихоокеанский государственный университет. Россия, г. Хабаровск.  
ORCID: 0000-0002-2307-9001. E-mail: borzova\_tatiana@mail.ru

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, начальник кафедры психологии и педагогики, Дальневосточный юридический институт МВД России. Россия, г. Хабаровск. ORCID: 0000-0002-4530-8709. E-mail: erch70@rambler.ru

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной проблеме поисков эффективных психолого-педагогических подходов в приобретении необходимого для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, умений, навыков, опыта деятельности и подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук. На основе теоретического анализа нами установлено, что современные зарубежные и отечественные исследователи акцентируют свое внимание на необходимость разработки новых методов по развитию мышления (дискурсивного, критического, креативного) в образовательном процессе при подготовке кадров высшей квалификации. Наше исследование показало, что в данном направлении развитие понимания научного текста обучаемыми создает условия для реализации их творческого потенциала. Целью настоящей статьи является определение роли лингвистических приемов в диагностике понимания учебного материала в процессе обучения научно-педагогических кадров высшей квалификации. Для достижения поставленной цели нами были использованы методологические тексты, обрабатываемые с помощью приемов «терминологизации / детерминологизации», «метафоризации / деметафоризации», «концептуализации / деконцептуализации» научного текста. В итоге были получены следующие результаты: при использовании специальных упражнений, направленных на понимание текста, обучающиеся демонстрировали положительную динамику в установлении смысловых связей, развитии понятийного мышления. Примененный нами подход может быть эффективен в формировании методологической грамотности научно-педагогических кадров на протяжении всего процесса обучения в адъюнктурах/аспирантурах.

**Ключевые слова:** научно-педагогические кадры, методы обучения, саморегуляция, критическое мышление, понимание, педагогическая герменевтика, методологическая рефлексия.

**Введение.** Современная подготовка научно-педагогических кадров для органов внутренних дел должна ориентироваться на передовые технологии с целью повышения адаптивности специалиста к политическим, социальным, экономическим изменениям с учетом развития позитивной профессиональной перспективы. Потребность в постоянной поисковой активности, раскрытие творческого потенциала и интерес к открытию новых знаний у обучающихся требует особого внимания к совершенствованию методологических подходов в образовательном и воспитательном аспектах.

Для определения путей совершенствования подготовки научно-педагогических кадров в России необходим системный мониторинг основных мировых трендов в зарубежных и отечественных исследованиях. В. Я. Гельман и Н. М. Хмельницкая [3] отмечают, что одним из значимых элементов американской системы стали специальные тренинги по обучению аспирантов методам исследования. Диссертационное исследование проводится через реализацию научных проектов, раскрывающих сущность промежуточных результатов.

Если обратить внимание на подготовку научно-педагогических кадров в Великобритании, то, по мнению Б. Ш. Усмонова [16], в настоящее время акцент делается на междисциплинарные ориентации в обучении. Многопрофильность и поиск новых методологических подходов научных исследований поддерживается созданием программ (образовательные модули, методологические семинары, тренинги исследовательских навыков и т. п.) поддержки молодых ученых.

Marginson S. и Yang L. [19] считают, что в англо-американской и китайской системах высшего образования основным трендом являются интегративные процессы, аналогичные глобализации. Авторы указывают на ведущую роль дискурсивного мышления в области гуманитарного образования.

Short A. [20] обратила внимание на необходимость учета в разработке программ для обучения научно-педагогических кадров такого фактора, как возраст аспиранта/адъюнкта. Действительно, имеется существенная разница между аспирантом, вчерашним выпускником вуза, и тем, кто пришел в науку с профессиональным и жизненным опытом. Short A. отмечает, что в соответствии с теориями обучения взрослых особую роль приобретает внутренняя мотивация к научной деятельности и решение ими жизненных проблем в плане повышения удовлетворенности работой, самооценки, качества жизни.

Британские исследователи Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A., Rienties B., Scanlon E., Whitelock D. [18] в своем аналитическом обзоре отмечают, что эффективность подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации зависит от развития критического мышления, навыков работы в команде, знания иностранных языков.

Среди наиболее эффективных подходов к обучению аспирантов/адъюнктов является развитие метапознания и саморегуляции. Саморегуляцию авторы рассматривают как самогенерируемые мысли, чувства и действия, которые планируются и циклически адаптируются для достижения личных целей обучения. Процесс саморегуляции в становлении молодых ученых задается соответствующими стратегиями, сгенерированными их научными руководителями и преподавателями.

Особое место в подготовке научно-педагогических кадров видится в развитии у аспирантов/адъюнктов аналитических и исследовательских навыков и компетенций. Данную задачу возможно реализовать через практику ведения научных дискуссий, создания модели самопрезентации собственного видения исследуемых проблем. Естественным образом это даст импульс к развитию критического мышления и методологических подходов в научной работе.

Внедрение новых образовательных технологий с учетом динамично меняющейся «картины мира» предопределяет интеграцию в образовательную международную среду с опорой на фундаментальные знания и прикладные исследования [15].

Принимая во внимание современные подходы к требованиям для высшего образования, становится необходимым особое внимание уделять развитию самосознания и способности к саморефлексии обучающихся. Образовательный и научный уровень будущих профессионалов предопределяется их ориентацией на развитие и возможности реализации творческих способностей. Анализ проблем, связанных с поиском, оптимизации высшего образования, позволяет констатировать значимую роль индивидуализации обучения и развития личностного потенциала как обучающихся, так и преподавательского состава.

Познание профессиональной сферы неразрывно связано с креативностью аспирантов/адъюнктов. Н. А. Маркина рассматривает креативность как «совокупность способностей, позволяющих личности генерировать новые нестандартные, оригинальные образы, идеи, решения задач и проблем» [9, с. 10].

Включенность аспиранта/адъюнкта в образовательную и научную деятельность предполагает личностную интенцию к активности, которая проявляется в постоянном интересе к процессу познания и стремлению экспериментировать. Такая стратегия профессионального развития предопределяет «устойчивую потребность, сформировавшийся интерес к определенной области знаний» [6, с. 40].

Т. В. Ворончихина и А. О. Ивонин высказали значимое суждение о том, что успех образовательного процесса предопределяется уровнем развития у обучающихся способности к интерпретированию полученных результатов. Для подготовки научно-педагогических кадров данный подход, несомненно, предопределяет положительный результат в научных исследованиях [2].

Выбор форм и методов обучения научно-педагогических кадров предполагает учет сформированности их познавательных способностей. Так, Ш. И. Булуева, Д. А. Хохлова и Э. Л. Тимарова акцентируют наше внимание на роль познавательных способностей в генерировании новых идей в процессе усвоения знаний и умений на основе различных мыслительных операций [1].

Современный сотрудник органов внутренних дел должен обладать развитым интеллектом, широким кругозором, высокой культурой, построенной на метапредметной образовательной платформе.

Особенно необходимы активные формы обучения: диалоговое взаимодействие, проблемно-поисковый подход, интерактивные методы, методы научных дискуссий, психосемантические методы анализа значений. Среди наиболее востребованных в настоящее время, по мнению С. Ю. Лаврентьева и Д. А. Крылова [7], интерактивных методов обучения остается метод кейсов.

Содержательная научная дискуссия как метод обучения приводящая к коллективному мышлению – мышлению в общении (по Г. П. Щедровицкому) – предполагает ведущую роль научного руководителя/преподавателя. Г. П. Щедровицкий отмечал, что для успешного продвижения в познании предмета изучения необходима серьезная работа по его пониманию и осмыслению. Научная дискуссия запускает необходимую для молодых исследователей рефлексию, а она «важнейший момент в механизмах научного рассуждения» [17].

По мнению С. А. Писаревой [13], исследовательские компетенции аспиранта/адъюнкта формируются не только через приобретение теоретико-методологических знаний, но и с помощью профессионального и жизненного опыта с опорой на ценностные ориентации и мировоззрение личности.

Одним из важных аспектов процесса обучения является понимание учебного материала. Успешным овладением учебной программы считается возможность обучающегося понимать пройденный материал, уметь его преобразовывать, а также порождать абсолютно новые знания. Понимание – главный фактор, определяющий результативность и качество образования. Проблему понимания в обучении поднимали многие ученые (П. П. Блонский, Е. Д. Божович, В. А. Крутецкий, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Н. Г. Салмина и др.). В настоящее время психология понимания является одной из динамично развивающихся областей психологической науки (В. В. Знаков, В. П. Зинченко, Т. В. Борзова и др.) [11]. Вместе с тем недостаточно исследований, в которых на конкретном эмпирическом материале разрабатываются и валидизируются показатели понимания.

Цель статьи – систематизировать результаты исследования, в котором лингвистические приемы выступают экспериментальной моделью диагностики понимания учебного материала адъюнктами. Методологической основой исследуемой проблемы стали педагогическая герменевтика, психология понимания и психолингвистика, философия, педагогика и психология.

**Методы.** Проведено экспериментальное обучение в условиях вуза с диагностикой качественных изменений различных форм понимания текста на основе открытой возможности для обучающихся применять в собственном образовательном процессе полученные знания и способы работы с учебным материалом. Нами использовалось внедрение в учебный процесс пакета методологических текстов, связанных с образовательным процессом. Следует учитывать, что в современных условиях фиксируется тенденция отторжения человека от глубокого чтения (Л. А. Мосунова) [12]. Благодаря такому «глубокому чтению» человек может раскрыть свои лучшие внутренние качества читающего, актуализировать качественные модели поведения в социуме. Обучение способам работы с различного рода текстами и осознание их структуры позволит специалисту высшей школы применять данные способы работы с научными текстами в ходе освоения учебных дисциплин (уголовное право, криминалистика, педагогика, история и др.). Владение специальным инструментарием при работе с текстами особенно важно в связи с развитием информационных технологий, например, в ходе дистанционного обучения, когда прочитать и понять содержание методологических текстов можно в любое удобное время.

В проводимом нами исследовании акцент был сделан на обучение способам работы с текстом на основе применения приема «терминологизации/детерминологизации», метафоризации/деметафоризации», «концептуализации/деконцептуализации» научного текста.

Так, на основе применения приема «терминологизации /детерминологизации» научного текста В. И. Слободчикова «Философский смысл принципа развития в психологии» [14] нами была получена следующая работа адъюнкта П. О. (**орфография сохранена**):

Парадигмы	Ключевые понятия	Пример использования
Натурализм	«Человек - природа» Принцип природосообразности Наследственность Природный индивид	Учет биологических ритмов человека при планировании различных видов занятий (проведение ответственных аттестационных мероприятий в первой половине дня).

Окончание таблицы

Парадигмы	Ключевые понятия	Пример использования
	Созревание и рост	Учет особенностей темпераментов обучающихся (спокойная, медленная речь – для флегматиков и более динамичное общение с холериками), особенностей слабой и сильной нервной системы, экстравертивной и интровертивной направленности индивида
Социоморфизм	«Человек - Общество» Процесс социализации Отношения, сложившиеся в социальном опыте общества Социальный индивид Интериоризация видов деятельности	Моделирование реального судебного процесса с целью формирования навыка поведения, общения, публичного выступления. Проблема морального выбора. Поведение человека в экстремальных ситуациях. Качественная оценка собственного профессионализма и рефлексия на ситуацию.
Гносеологизм	«Субъект-Объект» Познающий индивид Интеллект Познавательная установка Взаимодействие и отражение	Составить «конспект-карту» лекции «Интеллект как фундаментальный механизм уравнивания, гармонизации, адаптации индивида к условиям природной и общественной среды».
Культурализм	«Человек-Культура» Преобразование культуры личности в мир личности – Человек Культуры Творчество Посредник Канон	Изучения биографии и текстов (речей) известных адвокатов, юристов и создание «встречных» текстов (например, «Моя встреча с А. Ф. Кони») Написание своей биографии, как если бы я жил, например, в период Античности и был оратором.
Теологизм	«Человек – Божество» Духовность Смысл (назначение) человека Нравственность Сверхиндивидуальные цели/задачи	Часто речи гениальных адвокатов приводили к оправданию преступника. Обсуждение дилеммы «профессиональное-личное», «закон-справедливость».
Антропологизм	«Человек – мир» Целостность Со-творчество Со-бытие Сотрудничество САМО Индивидуальность Субъективность	На входе - предоставление возможности вербализовать собственные ожидания от дисциплины, что хотелось бы узнать, чему научиться. На выходе - формирование портфолио «Мой путь в изучении дисциплины» (цель – результаты).

Приведем пример использования приема «метафоризации/деметафоризации» при прочтении обучающимися работы А. К. Марковой «Психология труда учителя» [10]. Каждый адъюнкт выбирал для анализа данного произведения понравившиеся стихотворения японских авторов. В работе обучающегося О. П. (**орфография сохранена**) отмечается:

*«О, сколько их на полях!  
Но каждый цветет по-своему –  
В этом высший подвиг цветка!»*

В данном стихотворении мной был усмотрен следующий смысл. Каждое существо, каждый человек – индивидуален и уникален. В этом наша высшая цель, наш подвиг, наша сверхзадача - быть собой и нести в себе что-то особенное. Людей много, но каждый из них личность и у каждого своя судьба, в этом и заключается жизнь каждого из нас. Несмотря на то, что нас окружают люди с похожими чертами внешности и характера, каждый обладает своими неповторимыми особенностями. И, главное, это их развивать, не пытаться быть копией других».

Приведем пример использования приема «метафоризации/деметафоризации» обучающимся И. К. (**орфография сохранена**):

*«Сливы весенний цвет  
Дарит свой аромат человеку...  
Тому, кто ветку сломал.»*

Каждый человек сам выбирает, как поступить, о чем думать, но если он желает развиваться, совершенствоваться, не оставаться в прежнем положении, то он должен предпринять усилие, совершить определенные действия к достижению поставленной цели. В ином случае, все останется в прежнем состоянии и человек не узнает на что он, действительно, способен и какой потенциал в нем заложен».

Адъюнкт В. Ж. отметил следующее:

«Бусон (1716–1783)

*Грузный колокол.*

*А на самом его краю*

*Дремлет бабочка.*

Автор как бы начал говорить, но потом как будто остановился, решив, что сказанного достаточно, чтобы понять мысль или поймать ощущение стихотворения. Своим стихотворением автор поставил задачу - передать настроение, показав мгновенно схваченную картинку, эпизод, мимолетную игру фантазии. Для меня стихотворение наполнено грустью и тоской, связанной с неизбежностью бытия. Грузный колокол характеризует огромный, необъятный мир, его бесконечность и неизвестность. Человек же предстает в нем, как бабочка, маленькое, хрупкое существо, существование которого часто проходит незаметно для этого мира. Но у бабочки, как и у человека, есть огромный потенциал, и несмотря на столь короткую и мгновенно пролетающую жизнь, они оба могут привнести в мир что-то прекрасное: бабочка – порханием своих прелестных разноцветных крылышек, а человек – своими поступками и действиями. Всех нас ждет неизбежное забвение, однако только нам решать, как прожить эту жизнь, какой оставить след, все в наших руках и крылышках».

Приведем пример использования приема «концептуализации/деконцептуализации» при прочтении обучающимся А. П. (**орфография сохранена**) работы Д. А. Леонтьева. «В поисках основы личности. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному» [8]:

**«Синквейн по пятому тезису:** В тезисе Леонтьева Д. А. сказано следующее: «...именно то, что в нашей жизни, помимо необходимого, существует сфера возможного, вводит в жизнь человека измерении самодетерминации и автономии... автономия и самодетерминация нужны человеку для того, чтобы ориентировать поведение в пространстве возможного... превращение возможности в действительность происходит только через недетерминированный (точнее, самодетерминированный) выбор и решение субъекта...»

1 строка: автономия и самодетерминация

2 строка: уникальная, жизнеопределяющая

3 строка: ориентироваться, превращать, определять

4 строка: «Большинство людей выбирают из того, что им предлагает жизнь, совершенно не думая о том, чтобы пойти и потребовать чего-то еще» *Изабель Юппер*

5 строка: свобода

Нами использовался прием написания синквейна не только по одному тезису Леонтьева Д. А., но и сразу по всем его одиннадцати тезисам. Приведем пример результата работы с научным текстом на основе «концептуализации/деконцептуализации» адъюнктом А. П. (**орфография сохранена**):

**«Синквейн по всем тезисам:**

1 строка: развитие

2 строка: непричинно-обусловленная, допустимая, определяющая

3 строка: рефлексировать, развиваться, направлять

4 строка: одним из элементов бытия человека, является постоянное развитие его собственной личности, что достигается за счет формирования в нем самостоятельности, а также научения его возможности осознавать и видеть целесообразность совершаемых действий

5 строка: прогресс»

Адъюнкт О. Л. написал следующее: «Синквейн по всем тезисам в целом:

*Осознанность*

*Приобретаемая, автономная, определяющая.*

*Направлять, рефлексировать, совершенствовать.*

*Влияние бытия на сознание является относительно универсальным и постоянным, а влияние сознание на бытие – вариативным и не всегда проявляющимся.*

*Развитие».*



А если рассматривать параметры понимания в работе В. В. Знакова [4; 5], то понимание-знание, понимание-интерпретация, понимание-постижение, данные в виде синквейна, имеют следующий вид в работе адъюнкта О. Л. **(орфография сохранена)**:

Понимание-знание	Понимание-интерпретация	Понимание-постижение
Истина Доказательная, адекватная Проверять, доказывать, узнавать Отражать эмпирическую реальность Правда	Вариант Разный, самобытный Видеть, растолковывать, интерпретировать Сколько людей столько и мнений Альтернатива	Сложность Единая, комплексная, многофакторная Постигать, схватывать, вникать Постигать можно только сложное Трудность.

**Результаты.** Контрольная и экспериментальная группы состояли из адъюнктов Дальневосточного юридического института МВД России (10 и 10 человек в экспериментальной и контрольной группах соответственно), которые обладали одинаковыми умениями осуществлять способы работы с текстом. Статистически достоверных различий между группами не обнаружено.

Нами была оценена достоверность различий между процентными долями экспериментальной и контрольной групп при использовании критерия  $\chi^2$  – угловое преобразование Фишера. Результаты представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1

**Качественный анализ продуктов деятельности студентов**

Эмпирические показатели	Результаты экспериментальной группы, %		Результаты контрольной группы, %	
	Выполнено	Не выполнено	Выполнено	Не выполнено
Терминологизация/ детерминологизация	90 (9 чел.)	10 (1 чел.)	40 (4)	60 (6)
Концептуализация/ деконцептуализация	80 (8 чел.)	20 (2)	20 (2)	80 (8)
Метафоризация/ деметафоризация	70 (7)	30 (3)	10 (1)	90 (9)

Качественные различия между экспериментальной и контрольной группой адъюнктов показали значимость обучения способам работы с методологическими текстами. Достоверные различия между группами на основе данных таблицы 1 представлены ниже. Критерий Фишера представлен как  $\chi^2$ :  $\chi^2_1$  – различия экспериментальной группы на начало и конец исследования,  $\chi^2_2$  – различия контрольной группы на начало и конец исследования,  $\chi^2$  – различия между экспериментальной и контрольной группами на конец исследования.

Таблица 2

**Достоверные различия между группами**

Эмпирические показатели	$\chi^2_1$ для экспериментальной группы	$\chi^2_2$ для контрольной группы	$\chi^2$
Терминологизация/ детерминологизация	2,50	1,369	2,52
Концептуализация/ деконцептуализация	2,32	1,772	2,88
Метафоризация/ деметафоризация	2,41	0,644	2,99

Учитывались критические значения  $\chi^2$ , соответствующие принятым в психологии уровням статистической значимости:

$$\chi^2 = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Количественные данные подтвердили эффективность обучения пониманию научного текста в плане его содержания и структуры. По трем показателям для  $\chi^2_1$  в ходе формирующего эксперимента зафиксирована динамика развития умений понимать текст ( $\chi^2_1$  больше 2,31, а

значит, входит в интервал значимости). Рассчитанный  $f_2$  менее 2,31, следовательно, статистических различий в контрольной группе на начало и конец исследования не обнаружено.

Достоверные различия выявлены при сравнении групп в связи с проведением специального обучения. Рассчитанный коэффициент  $f^*$  говорит о том, что в экспериментальной группе увеличилось число адьюнктов, которые не испытывают трудностей в осознании методологических текстов в ходе обучения специальным способам работы по трем показателям. Это подтверждается на уровне достоверности  $p \leq 0,01$ .

В современных условиях осознается необходимость построения качественно иной системы обучения, где актуализируются новые цели, задачи, проблемы, ранее не задействованные подходы. При этом возникает необходимость дистанцирования от выраженной когнитивной ориентации, не способствующей полноценному пониманию адьюнктами явлений и событий окружающего мира, принятию и объяснению ими усваиваемых знаний, применению этих знаний, постижению новых смыслов бытия.

В ходе работы с методологическими текстами у обучающихся сохраняется возможность нерегламентированных возвратов при чтении к сложным частям текста. Особое внимание нами уделялось обучению способам работы с текстом на основе применения приема «терминологизации /детерминологизации», «метафоризации/деметафоризации», «концептуализации/деконцептуализации» научного текста. «Концептуализация/деконцептуализация» научного текста – это сложный мыслительный процесс и лишь отдельные обучающиеся делают своего рода прорыв в объяснении и понимании явлений и событий окружающего мира. Тем не менее современному гуманитарю в процессе понимания необходимо владеть комплексом рациональных процедур, которые позволяют объективировать существующее знание и из различного рода текстов, в том числе и методологических, определять для себя (формулировать) основания собственной профессиональной деятельности и профессионального роста, выстраивать модели поведения в социуме, приводить существующий вокруг человека объем информации к максимально достоверному виду. Мы предполагаем, что представленные в статье способы работы с текстом могут рассматриваться как универсальные, могут быть применены в любой дисциплине образовательного процесса.

### Список литературы

1. Булуева Ш. И., Хохлова Д. А., Тимарова Э. Л. Формирование познавательных способностей студентов в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 159–160. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41833098>.
2. Ворончихина Т. В., Ивонин А. О. Развитие познавательной активности студентов в процессе обучения в современном вузе // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 3 (3). С. 39–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18973407>.
3. Гельман В. Я., Хмельницкая Н. М. О некоторых проблемах подготовки научно-педагогических кадров // Управление наукой и наукометрия. 2017. № 1 (23). С. 102–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28994850>.
4. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 488 с.
5. Знаков В. В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 3. С. 18–29.
6. Казначеева С. Н., Гриценко Д. И. Современные методы развития познавательной активности студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23211323>.
7. Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А. Современные методы обучения как средство активации познавательной активности студента вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2013. № 12. С. 108–111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20419335>.
8. Леонтьев Д. А. В поисках основы личности. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Личностный потенциал: структура и диагностика / А. Ж. Аверина и др.; под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 12–41.
9. Маркина Н. А. Рефлексивные механизмы креативности личности: дисс. канд. ... психол. наук. М., 2012.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1994. 192 с.
11. Методологические тексты как основа развития субъектности в образовании: хрестоматия / автор-сост. Т. В. Борзова. Хабаровск: ТОГУ, 2020. 187 с.
12. Мосунова Л. А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Вестник Вятского государственного университета. 2011. № 2-1. С. 151–157.
13. Писарева С. А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 158. С. 124–135. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20397754>.

14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М. : ПСТГУ, 2013. 242 с.

15. Тенденции развития высшего образования в мире и в России: аналитический доклад-дайджест / Л. В. Константинова, Е. В. Шубенкова и др. М. : РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2021. URL: <https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skij-institut-razvitiya-obrazovaniya/Documents/> (дата обращения: 11.04.2022).

16. Усмонов Б. Ш. Система подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в Европе: опыт и проблемы // Вестник ТГПУ. 2018. № 3 (192). С. 139–149. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32723685>.

17. Щедровицкий Г. П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 320 с.

18. Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A., Rienties B., Scanlon E., Whitelock D. Innovative Pedagogy of the Future: Evidence-Based Choice. 2019. DOI: 10.3389/educ.2019.00113.

19. Marginson S., Yang L. Individual and collective outcomes of higher education: a comparison of Anglo-American and Chinese approaches. 2022. Vol. 20. Is. 1. Pp. 1–31. DOI: 10.1080/14767724.2021.1932436.

20. Short A. Mandatory pedagogical training for all staff in higher education by 2020 – a great idea or bridge too far // Journal of the European Higher Education Area. 2015. No. 3. Pp. 1–21. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283211609>.

## Linguistic techniques for developing the understanding of methodological texts in the training of highly qualified scientific and pedagogical personnel

T. V. Borzova<sup>1</sup>, E. R. Chernobrodov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctor of Psychological Sciences, associate professor, professor of the Department of Psychology, Pacific State University. Russia, Khabarovsk.

ORCID: 0000-0002-2307-9001. E-mail: [borzova\\_tatiana@mail.ru](mailto:borzova_tatiana@mail.ru)

<sup>2</sup>PhD in Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Russia, Khabarovsk. ORCID: 0000-0002-4530-8709. E-mail: [erch70@rambler.ru](mailto:erch70@rambler.ru)

**Abstract.** This article is devoted to the urgent problem of searching for effective psychological and pedagogical approaches in acquiring the necessary level of knowledge, skills, skills, experience of activity and preparation for the defense of a scientific qualification work (dissertation) for the degree of candidate of sciences. Based on the theoretical analysis, we have established that modern foreign and domestic researchers focus their attention on the need to develop new methods for the development of thinking (discursive, critical, creative) in the educational process during the training of highly qualified personnel. Our research has shown that in this direction, the development of students' understanding of the scientific text creates conditions for the realization of their creative potential. The purpose of this article is to determine the role of linguistic techniques in the diagnosis of the understanding of educational material in the process of teaching highly qualified scientific and pedagogical personnel. To achieve this goal, we used methodological texts processed using the techniques of "terminologization / determinologization", "metaphorization / demetaphorization", "conceptualization / deconceptualization" of a scientific text. As a result, the following results were obtained: when using special exercises aimed at understanding the text, students demonstrated positive dynamics in establishing semantic connections, developing conceptual thinking. The approach we have applied can be effective in the formation of methodological literacy of scientific and pedagogical personnel throughout the entire process of training in adjunct/postgraduate studies.

**Keywords:** scientific and pedagogical personnel, teaching methods, self-regulation, critical thinking, understanding, pedagogical hermeneutics, methodological reflection.

### References

1. Bulueva Sh. I., Hohlova D. A., Timarova E. L. *Formirovanie poznavatel'nyh sposobnostej studentov v processe obucheniya* [Formation of cognitive abilities of students in the learning process] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* – The world of science, culture, education. 2019. No. 6 (79). Pp. 159–160. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4183098>.

2. Voronchihina T. V., Ivonin A. O. *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti studentov v processe obucheniya v sovremennom vuze* [Development of cognitive activity of students in the learning process in a modern university] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2012. No. 3 (3). Pp. 39–41. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18973407>.

3. Gel'man V. Ya., Hmel'nickaya N. M. *O nekotoryh problemah podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov* [About some problems of training scientific and pedagogical personnel] // *Upravlenie naukoy i naukometriya – Management of science and scientometrics*. 2017. No. 1 (23). Pp. 102–119. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28994850>.
4. Znakov V. V. *Psihologiya ponimaniya mira cheloveka* [Psychology of understanding the human world]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2016. 488 p.
5. Znakov V. V. *Mnogomernyj mir cheloveka: tipy real'nosti, ponimaniya i social'nogo znaniya* [Multidimensional human world: types of reality, understanding and social knowledge] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 – Herald of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2012. No. 3. Pp. 18–29.
6. Kaznacheeva S. N., Gricenko D. I. *Sovremennye metody razvitiya poznavatel'noj aktivnosti studentov vuza* [Modern methods of development of cognitive activity of university students] // *Vestnik Mininskogo universiteta – Herald of Mininsky University*. 2015. No. 1. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23211323>.
7. Lavrent'ev S. Yu., Krylov D. A. *Sovremennye metody obucheniya kak sredstvo aktivacii poznavatel'noj aktivnosti studenta vuza* [Modern teaching methods as a means of activating cognitive activity of a university student] // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Mari State University*. 2013. No. 12. Pp. 108–111. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20419335>.
8. Leont'ev D. A. *V poiskah osnovy lichnosti. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu* [In search of the basis of personality. New guidelines for understanding personality in psychology: from the necessary to the possible] // *Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika – Personal potential: structure and diagnostics* / A. J. Averina et al.; ed. by D. A. Leontiev. M. Smysl (Sense) 2011. Pp. 12–41.
9. Markina N. A. *Refleksivnye mekhanizmy kreativnosti lichnosti : diss. kand. ... psihol. nauk* [Reflexive mechanisms of personality creativity : diss. PhD in Psychological Sciences]. M. 2012.
10. Markova A. K. *Psihologiya truda uchitel'ya* [Psychology of teacher's work]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1994. 192 p.
11. *Metodologicheskie teksty kak osnova razvitiya sub'ektivnosti v obrazovanii : hrestomatiya – Methodological texts as a basis for the development of subjectivity in education : textbook / author-comp.* T. V. Borzova. Khabarovsk. TOSU. 2020. 187 p.
12. Mosunova L. A. *Smyslovoe chtenie kak deyatel'nost': ee sodержanie i struktura* [Semantic reading as an activity: its content and structure] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*. 2011. No. 2–1. Pp. 151–157.
13. Pisareva S. A. *Problemy sodержaniya podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture sovremennykh universitetov* [Problems of the content of training scientific and pedagogical personnel in postgraduate studies of modern universities] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. Herzen – News of Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen*. 2013. No. 158. Pp. 124–135. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20397754>.
14. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze* [Psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis]. M. PSTSU. 2013. 242 p.
15. *Tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v mire i v Rossii: analiticheskij doklad-dajdzhest – Trends in the development of higher education in the world and in Russia: analytical report-digest* / L. V. Konstantinova, E. V. Shubenkova, et al. M. Plekhanov Russian University of Economics. 2021. Available at: <https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatel'skij-institut-razvitija-obrazovaniya/Documents/> (date accessed: 11.04.2022).
16. Usmonov B. Sh. *Sistema podgotovki nauchnykh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov vysshej kvalifikacii v Evrope: opyt i problemy* [The system of training of highly qualified scientific and scientific-pedagogical personnel in Europe: experience and problems] // *Vestnik TGPU – Herald of TSPU*. 2018. No. 3 (192). Pp. 139–149. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32723685>.
17. Shchedrovickij G. P. *Myshlenie – Ponimanie – Refleksiya* [Thinking – Understanding – Reflection]. M. Heritemmk. 2005. 320 p.
18. Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A., Rienties B., Scanlon E., Whitelock D. *Innovative Pedagogy of the Future: Evidence-Based Choice*. 2019. DOI: 10.3389/educ.2019.00113.
19. Marginson S., Yang L. *Individual and collective outcomes of higher education: a comparison of Anglo-American and Chinese approaches*. 2022. Vol. 20. Is. 1. Pp. 1–31. DOI: 10.1080/14767724.2021.1932436.
20. Short A. *Mandatory pedagogical training for all staff in higher education by 2020 – a great idea or bridge too far* // *Journal of the European Higher Education Area*. 2015. No. 3. Pp. 1–21. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/283211609>.

## Коллективная деятельность и подлинное лидерство специалистов психологических служб университета

**А. И. Тащёва<sup>1</sup>, С. В. Гриднева<sup>2</sup>, М. Р. Арпентьева<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>кандидат психологических наук, доцент Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет.

Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0001-5199-9254. E-mail: annaivta@mail.ru

<sup>2</sup>кандидат психологических наук, доцент Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет.

Россия, г. Ростов-на-Дону. ORCID: 0000-0001-6947-5416. E-mail: gridneva-sveta@mail.ru

<sup>3</sup>доктор психологических наук, доцент, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие».

Россия, г. Калуга. ORCID: 0000-0003-3249-4941. E-mail: mariam\_rav@mail.ru

**Аннотация.** *Актуальность исследования.* Многие малоизученные проблемы психологических служб вузов связаны с ограниченным пониманием их функций и сущности, с тенденцией рассматривать либо индивидуальный, либо организационный уровень работы специалистов служб на фоне игнорирования вопросов: 1) межличностных, внутрigrупповых отношений в процессе работы и развития профессионалов, а также 2) деятельности служб как лидера организационных (общеуниверситетских) перемен. *Постановка проблемы.* Психологические службы вуза выступают как лидеры организационных перемен. Действуя как сплоченный задачеми психологического сопровождения развития субъектов образования профессиональный коллектив, они способствуют преодолению кризисов и развитию образовательной организации и ее отдельных членов. *Цель исследования* – осмысление коллективных аспектов деятельности специалистов современных психологических служб университета, анализ феномена подлинного лидерства как ведущей функции психологической службы университета в ситуации образовательных реформ и инноваций. *Метод исследования* – интегративный теоретический анализ проблем коллективной деятельности специалистов вузовских психологических служб. *Результаты исследования.* Показатель качества работы психологической службы вуза – достижение университетом состояния «образовательного коллектива». Реализуя стратегию подлинного лидерства, декларируя как важнейшие ценности развития субъектов образования, психологические службы вуза формируют и помогают сотрудникам вузов и студентам превратиться в сплоченный вокруг данных ценностей коллектив. *Область применения результатов* – моделирование и воплощение результативных программ работы специалистов психологической и иных служб вуза как субъектов междисциплинарного сотрудничества и подлинного лидерства, отвечающих современным достижениям науки и практики психологической помощи.

**Ключевые слова:** психологическая служба вуза, психологическое сопровождение образования, междисциплинарная команда, коллективная деятельность, подлинное лидерство, ценностно-ориентационное единство, образовательный коллектив.

**Введение.** *Актуальность исследования.* Многие теоретические и методические проблемы в осмыслении и осуществлении деятельности специалистов современных психологических служб университетов связаны с ограниченным пониманием их функций, с преобладанием эмпирико-аналитических подходов к пониманию процессов и результатов их деятельности. Они также связаны с тенденцией рассматривать либо индивидуальный, либо организационный уровень работы специалистов служб, при большем или меньшем игнорировании микросоциального – межличностного и группового – уровней, включая работу коллектива службы как совокупности сотрудничающих друг с другом и иными специалистами и службами субъектов и как лидера организационных перемен.

Ведущая функция психологической службы вуза, в отличие от школьной и дошкольной служб, – психологическая поддержка (сопровождение) образования как процесса профессионального становления и развития человека [1; 3; 11; 15]. К сожалению, ей традиционно уделяется недостаточное внимание: методические и теоретические разработки проблем сопровождения образования остаются все еще недостаточными, а работа с ними требует, как правило, командного, а не индивидуального подхода, более привычного для психологов. Вторая функция службы, которой традиционно уделяется больше внимания – психологическая по-

мощь индивидуальным субъектам образования, также нередко требует организации и осуществления коллективных форматов работы.

В современных исследованиях, особенно в России, до сих пор сохраняется сильная тенденция рассматривать работу психологических служб и специалистов психологических служб изолированно, не уделять внимания проблемам ценностно-ориентационного единства специалистов, структурированности их деятельности в поддержке субъектов образования в решении стоящих перед ними проблем. Это существенным образом мешает развитию академических служб, обеспечению и повышению качества психологической помощи и иных характеристик продуктивности и эффективности работы данных служб, особенно в ситуации масштабных и интенсивных социальных и организационных кризисов и реформ, через которые проходят университет и его субъекты. Для преодоления таких проблем, корректной постановки и результативного решения задач психологической службе вуза требуется иной, чем практиковался ранее, более обобщенный и интегративный взгляд на то, чем она должна заниматься, какую роль играть в университете и сообществе, какие проблемы и каким образом решать.

Здесь мы можем выделить несколько моментов, включая, в первую очередь, те, что связаны с коллективной деятельностью специалистов служб как служб сопровождения образовательного процесса в ситуации реформ и инноваций, организацией и управлением междисциплинарным взаимодействием (внутри и вне вуза). В случае, если междисциплинарное сотрудничество в вузе на организационном уровне не выстроено, то от психолога требуется активность в направлении его создания и упрочения, включая так называемое «инновационное лидерство». Но даже там и тогда, когда проблема студента, преподавателя или иного субъекта или стейкхолдера образования может быть сведена к индивидуальной, коллективная, в том числе междисциплинарная помощь специалистов, объединенных едиными целями и ценностями труда, более результативна. Психолог выступает при этом как лидер перемен: обеспечивая тот пласт изменений, который является определяющим результативность любых реформ и новаций, успех преодоления кризисов и коллапсов личностного, межличностного, учебно-профессионального и организационного развития.

**Постановка проблемы исследования.** Отечественная практическая психология как наука и практика работы специалистов и служб психологической помощи / сопровождения / поддержки, включая психологические службы школ и университетов, не уделяют должного внимания проблематике «подлинного лидерства». Отечественные традиции исследования трудового коллектива и его феноменов в последние десятилетия ведутся, к сожалению, фрагментарно. Ведущую роль в изучении феноменов коллектива («команды») стали играть зарубежные исследования, в рамках которых было сформулировано и предложено понятие «подлинного лидерства». Понятие подлинного лидерства, в отличие от понятий о лидерстве формальном и неформальном, обращено к феномену «деятельностного ядра» работы коллектива как организации, достигшей стадии и статуса сплоченности (ценностно-ориентационного единства) (А. С. Макаренко, А. Л. Журавлев, В. А. Петровский, А. В. Петровский, А. И. Донцов, А. У. Хараш и др.) [4; 5; 9; 10; 14]. Для сферы образования в целом и для его отдельных учреждений ведущей ценностью являются ценности (поддержки) развития. Они образуют «деятельностное ядро» работы вуза как сообщества. Психологи школ и вузов, ведущей целью и ценностью работы которых является поддержка развития субъектов образования, таким образом, являются, по смыслу своей работы, подлинными лидерами этих организаций. От того, как они выполняют этот смысл, от качества их труда зависит успех работы школы или вуза, в том числе такой показатель успеха, как сформированность и развитость «образовательного коллектива», сплоченного вокруг целей поддержки развития. Не обращаясь к исследованию «деятельностного ядра» коллектива, отметим, что, начиная с А. С. Макаренко, существует два варианта его понимания:

1) Традиционный для зарубежной социальной психологии взгляд: «Вначале люди / отношения», – нацелен на «человеческое ядро». «Ядро коллектива» представляют референтные индивиды (Г. Хаймен, Т. Ньюком, М. Шериф, Г. Келли, Т. Шибутани, Р. Мертон, З. В. Кузьмина, Е. И. Кузьмина, А. В. Холмогоров, Е. В. Щедрина), а также представляемые / декларируемые и утверждаемые их реальными поступками и отношениями цели и ценности, значимые / разделяемые остальными членами группы [9]. В рамках этого взгляда предложено несколько методик эмпирического исследования: выявить конкретных субъектов – носителей ядерных для коллектива целей и ценностей проще, чем сами эти ценности.

2) Взгляд советской психологии: «Вначале дело!» (А. Н. Леонтьев). Этот взгляд нацелен на «деятельностное ядро». Ядро группы в теории деятельностного опосредования внутриг-

рупповой активности А. В. Петровского (или в «стратометрической концепции группы») образуют отношения, основанные на принятии членами группы единых целей групповой деятельности. Ведущие цели связаны с принципами и ценностями функционирования группы / организации, которые не всегда являются осознанными и соответствующими декларациям, в том числе декларациям / манифестам и поступкам «ядра коллектива». Наиболее близким этому понятию является понятие «игрового ядра» в работе Й. Хейзинги и система представлений об «играх, в которые играют люди» в школе Э. Берна (А. И. Донцов, В. А. Петровский, А. Н. Радищев, Л. И. Уманский, А. У. Хараш, В. В. Шпалинский) [4; 14]. Данное представление все еще ждет своих исследователей, в том числе в силу своей «неявности».

В большинстве современных концепций реализуется смешанный подход: «ядро» представляют собой люди и «дело», отношения людей по поводу «дела», но, как следует из анализа работ того же А. С. Макаренко [10], «дело» и отношения по поводу него все же важнее «референтности» и иных характеристик отношений людей.

Специфика деятельности современных психологических служб вузов связана с тем, что они работают в рамках многотысячных образовательных коллективов (студентов и преподавателей), решая задачи поддержки развития различных субъектов образования как целостных людей: личностей, партнеров и профессионалов в условиях различных по масштабу и интенсивности организационных и макросоциальных инноваций, реформ и кризисов. В современном, насыщенном реформами и инновациями образовании, столкнувшемся с небывалыми по масштабам проблемами и переменами, приравниваемыми многими исследователями к «катастрофическим», психолог вуза выступает не только как специалист, оказывающий помощь индивидуальным субъектам (студентам и преподавателям), но и как агент и лидер перемен в вузе в целом. Соблюдая базовые профессиональные принципы и стоящие за ними ценности, психологи вуза, действуя как сплоченный задаче деятельности профессиональный коллектив, помогают индивидуальным субъектам образования в решении стоящих перед ними проблем, поддерживая их развитие как полноценно функционирующих личностей, партнеров и профессионалов, а также помогают образовательной организации в целом, выступая как лидеры перемен.

Многие отечественные психологи – практики и теоретики – до сих пор удерживают представление о роли психолога как «двойного агента» – защитника интересов индивида и общества (нередко сводимых или, точнее, подменяемых интересами государства и бизнеса), ограничиваясь симптоматическим «латанием» и «протезированием» психологического пласта жизни клиентов, например, обучением их «маленьким радостям» лоскутного переопределения проблем и нанесенных ими травм, «примирения» с истощающей жизненные силы и блокирующей развитие реальностью [например, 12]. Однако в действительности, как отмечают многие исследователи [8; 16], речь идет о столкновениях клиентов и специалиста с трансординарным, «немыслимым»: испытанием и пересмотром границ человечности, которые невозможно локально и «позитивно переопределить», требующих трансформаций не только понимания, но и понимающего. Зарубежные исследователи поэтому более критичны в оценках возможностей, предоставляемых психологу ролью «маленького человека», отмечая важность его функций не только как проводника-фасилитатора и посредника-консультанта, но и истинного лидера перемен [19; 20; 21]. Эти перемены, прежде всего, – перемены ценностно-смысловые, перемены формирования и утверждения нового понимания себя и мира [16; 19]. Такие перемены важнее, чем внешние: значимость управления (поддержки) развитием организации и человека изнутри процесса, в согласии с внутренней логикой и внутренними интенциями и нуждами субъектов образования, существенно выше, чем значимость управления извне. Это особенно важно, учитывая кризис менеджериалистской модели управления образованием, расцвет и одновременно закат которой наблюдается в рамках событий 2020–2022 годов. То, что такая модель себя изжила, приведя к «катастрофе неравенства» и иным «катастрофам» в образовании России и мира, – уже очевидно, как на примере критических исследований [19], так и на примере различного рода «манифестов» и форсайтов, открыто декларирующих цели «бережливого» («рентабельного», «уважительного» и «совершенствующегося») уничтожения образования [31]. Психолог – не сторонний наблюдатель, но участник той «войны смыслов», в которую превратилось современное образование. Развитие понимания происходящего его клиентами – базовая цель и инструмент работы специалиста [1; 2; 11]. Психологическая служба и ее специалисты, как истинные лидеры, сплоченные целями и ценностями профессионального труда, ведут субъектов образования и вуз к новому пониманию себя и мира. Эта функция психологических служб нередко игнорируется и отри-

цается даже за рубежом, однако реальность развенчивает миф об этической нейтральности специалистов: эстетическая вменяемость психолога (А. Ф. Копьев и др.) как субъекта диалога не делает его пассивным наблюдателем, напротив, она предполагает, что психологические службы вуза становятся подлинными лидерами организации и перемен в ней. Нейтральность заканчивается там и тогда, когда клиент и сам специалист сталкиваются с формами активности, угрожающими жизни и жизненно значимым ценностям, то есть тогда, когда возникает угроза ведущим ценностям работы психологических служб и образования в целом.

**Методы и процедуры исследования.** Цель исследования – осмысление коллективных аспектов деятельности специалистов современных психологических служб университета, анализ феномена подлинного лидерства как ведущей функции психологической службы университета в ситуации образовательных реформ и инноваций. Цель данной статьи – введение проблемного поля отечественной практической психологии как науки в практику работы отечественных психологических служб представления об их функциях «подлинного лидерства».

Подлинное лидерство – функция управления жизнедеятельностью организации / общества, достигшей или стремящейся к достижению состояния сплоченности вокруг ценностей, образующих «деятельностное ядро» ее функционирования. Подлинность лидерства означает, что в организации лидируют субъекты, преследующие подлинные цели, разделяющие и утверждающие подлинные ценности. В противоположность фиктивным / замещающим, корыстным / коррупционным и т. д. целям, подлинное лидерство связано с единством декларируемых и реальных ценностей и целей. При условии, что образовательная организация действительно стремится к данным целям, психологи и иные субъекты, чья деятельность связана с осознанной, направленной, системной поддержкой развития субъектов образования, эти субъекты автоматически становятся (истинными) групповыми лидерами организации. Если субъект, включая формального руководителя или «неформального лидера» образовательной организации, разделяет цели и ценности, противоположные или несвязанные с ценностями и целями поддержки развития, он автоматически перестает быть лидером. В здоровой, сплоченной организации это означает понижение статуса таких лидеров и /или их увольнение / уход из организации. В менеджериалистской, высоко коррумпированной организации, построенной по типу мафиозной группировки, наблюдается, как правило, противоположный эффект: слабость служб психологического сопровождения субъектов образования, организованная или спонтанная (ресентимент) травля и вытеснение высококвалифицированных преподавателей современных школ и вузов России – пример противоположного явления, фиктивного лидерства. В образовательной организации, где отношения носят случайный и противоречивый характер, любые лидерские функции нестабильны и аморфны, организация долго не существует, разрушаясь, либо переходя в одну из двух предыдущих форм («образовательный коллектив» или менеджериалистская мафия).

Метод исследования – интегративный теоретический анализ проблем коллективной деятельности специалистов современных психологических служб университета, развивающегося в ситуации масштабных и интенсивных социальных и организационных кризисов и реформ.

Гипотеза исследования заключается в том, что на современном этапе развития вузовских служб психологической помощи их успех связан не только со способностью и готовностью придерживаться ценностей и целей, регулирующих и направляющих отношения с клиентами, но и ценностей взаимодействия с другими специалистами и структурами, реализацией функций подлинного лидерства организационных перемен, формирования и развития образовательного коллектива университета.

**Результаты исследования «Проблемы и условия коллективной деятельности специалистов академических психологических служб».** Основная цель психологической службы университета – создать среду, в которой обучающиеся и преподаватели могут свободно обращаться за помощью, сознавая, что их, в первую очередь, постараются понять, не спеша преобразовать, тем более в направлении, выбранном не им самим [5; 27; 30]. Это среда – среда понимания человеком себя и мира как диалогически взаимодействующих, развивающихся целостностей.

Примером является зарубежная система PBIS (positive behavior interventions and supports), направленная на создание и поддержку качественной, психологически безопасной, развивающей организационной культуры образовательного учреждения, продуктивное и эффективное решение социально-психологических и психолого-педагогических проблем субъектов и стейкхолдеров образования, на их обучение и воспитание в русле выбора конструктивных, развивающих и уместных вариантов преобразования внутренних и внешних



ситуаций [23; 25]. Это происходит путем внедрения и реализации модели all-in («все включены»): программа затрагивает всех субъектов, обеспечивая их вовлеченность, порождающую состояния причастности и безопасности, (само)уважения, стремление и умение принимать (помогающее, развивающее) участие в обучении и воспитании других, в жизни университета в целом для того, чтобы уменьшить эскалацию мер ужесточения дисциплины и т. д. Эта система также означает создание и реализацию wgaround – сложного и всестороннего плана, направленного на разрешение множества проблем в разных сферах жизни субъекта образования: в вузе, в семье (общественности / кампусе), в хобби-организациях, на работе, в обществе в целом. Это, так называемое «социальное обучение», сочетается с академическим обучением и воспитанием, и каждый человек может помочь развитию другого человека.

Во многом эта модель похожа на феноменально результативную модель, созданную в СССР А. С. Макаренко [10]. Как известно, магия педагогики «трудового коллектива» А. С. Макаренко строилась на формировании и реализации коллективной и персональной ответственности всех членов коммуны (образовательной организации) за всех. В процессе включения всех учеников, педагогов и иных специалистов коммуны в реальную трудовую деятельность развивался и совершенствовался коллектив коммуны, его ценностно-ориентационное единство, среди ведущих принципов (ценностей) такого единства были поддержка развития человека как полноценно функционирующей целостности, соблюдение нравственных законов, направленность на выбор конструктивных, развивающих и адекватных ситуаций и особенностям человека вариантов преобразования внутренних и внешних ситуаций. Так же, как и в зарубежной модели сопровождения, в решение проблем были включены все заинтересованные участники: развивается вовлеченность / причастности, состояния безопасности и (само)уважения, паритетности и ответственности (дисциплины). Созданная А. С. Макаренко педагогическая система, на деле представляла собой многокомпонентный и многоуровневый механизм изменений, направленный на предотвращение и разрешение множества проблем в разных сферах жизни субъекта. Трудовое «социальное образование» здесь, как и в зарубежной модели, сочеталось с академическим обучением и воспитанием. Каждый субъект образования выступал как помощник в развитии другого, как субъект саморазвития и как субъект организации в целом.

Отличительные черты PBIS с его ориентацией на поддержку «позитивных поведений» и системы А. С. Макаренко с его «оптимистической гипотезой» – ориентация на общеорганизационные ожидания, многоуровневые и многокомпонентные системы поддержки и последовательный мониторинг и рефлексия данных [10]. При использовании в масштабах всего университета PBIS меняет акцент дисциплины с карательных мер на меры поддержки и поощрения, что перерастает в более тесные отношения между субъектами и, таким образом, в лучшую среду. Отношения администраторов, сотрудников и студентов направляются требованиями справедливости (относиться к каждому с одинаковым уровнем внимания и признания по всем направлениям), сбалансированности образовательного «склада» (school store, привилегий и поощрений за правильное поведение), коллективной сплоченности [10; 23; 25]. Важным моментом результативности этой системы при этом является ее управленческая децентрализация, интерсубъективизация управления образовательным учреждением, начинающаяся с преодоления барьеров между педагогами (и их группами) и специалистами служб(ы) сопровождения): преодолением невнимания первых к потребностям студентов и собственным потребностям как людей, а не только субъектов образования, и повышением внимания вторых к собственно образовательным аспектам деятельности субъектов образовательных отношений. Система А. С. Макаренко предлагала, по сути, аналогичные меры. Как и многие другие интересные исследования и разработки, эта система, однако, осталась, в силу своей крайней «революционности», невостребованной ни в СССР, ни за рубежом до сих пор.

Очевидно, что для решения стоящих перед нею многочисленных и разноплановых задач, для результативной работы с нарушениями разного типа и уровня, служба должна иметь целостную программу поддержки психического здоровья студентов, преподавателей иных специалистов университета [5; 13; 28; 29], в том числе в отношении проводимых в университете новаций и реформ образования.

Современные академические службы сопровождения образовательного процесса сталкиваются в процессе помощи с рядом проблем, неразрешимых без согласования своей активности, ее ценностей и «точек приложения усилий» с другими специалистами и службами вуза [2; 5; 6; 14; 27].

- Такое согласование, в том числе достижение состояния «образовательный коллектив» со сформированным ценностно-ориентационным единством его членов [4; 5], предполагает готовность и способность психолога выступать лидером изменений, активизирующем и налаживающем отношения сотрудничества и взаимопомощи студентам и иным субъектам образовательной системы по поводу разных типов психологических и сопутствующих им проблем.

- Оно предполагает прозрачность и действенность ценностных оснований работы специалистов служб, значимость ценностей и целей работы службы для всех ее сотрудников и вуза в целом. Ценностные основания службы выступают как метатехнологии, задающие направленность, регулирующие процессы и определяющие результаты помощи.

- Оно также предполагает наличие упорядоченной системы типов проблем («целевых мишеней», «фокусов»), которые призвана решать служба, и не менее упорядоченной системы способов и технологий решения данных проблем: самостоятельно и/или в сотрудничестве с иными службами и подразделениями вуза. С выбором этих «точек приложения усилий» специалистов связано содержание оказываемой специалистами помощи.

Помимо этого, решая задачи психологического сопровождения образования, коллектив психологической службы вуза так или иначе выступает как один из «подлинных лидеров» инноваций и перемен, связанных с реформами и преодолением кризисных ситуаций, в которых оказался вуз и его субъекты. Для российской науки такое рассмотрение задач работы психологических служб университетов все еще является достаточно чуждым. Однако, в отличие от формального лидерства и «прямого» участия в управлении вузом в виде реализации функций администрирования, «подлинное лидерство» означает лишь то, что специалисты службы способны и готовы оказать субъектам образования необходимую им психологическую поддержку на путях исследования, согласования и реализации тех перемен, которые необходимы, чтобы выйти из кризиса, преодолеть организационные и индивидуальные трудности и т. д.

**Подлинное лидерство и междисциплинарный диалог в системе психологического сопровождения высшего образования.** Такая программа предполагает два момента, обычно игнорируемые в отечественной традиции образования, выстраиваемого в рамках менеджериалистских императивов:

- 1) готовность и способность специалистов академической службы психологической помощи становиться лидерами перемен в университете;

- 2) их готовность и способность продуктивно и эффективно выстраивать отношения сотрудничества с членами университетского сообщества в рамках междисциплинарных команд.

Оба эти момента можно увидеть более-менее развернутыми в современных зарубежных исследованиях, посвященных проблематике эффективности и продуктивности работы служб психологического здоровья школ и вузов [21].

В рамках междисциплинарного сотрудничества и инновационной активности часто возникает проблема лидерства, рассогласования которого приносят вред службе, клиентам и организации. В российской науке и практике этому аспекту уделяется крайне мало внимания: лидерство соотносится с административно-управленческими структурами и менеджментом, а моменты «неофициального» лидерства, особенно аутсайдерства, с конца XX века практически игнорируются, отечественные теории коллектива и практические разработки в этой области, включая разработки А. С. Макаренко, были почти забыты. Такое состояние дел – прямой результат внедрения идеологии и практики менеджериализма, предписывающего функции управления («власть») и инноваций административному персоналу учреждения. Однако, как следует из теории коллектива, «власть» в любой группе, в том числе иерархически структурированной организации, никогда не ограничивается официальными структурами. Более того, чем более жестко выстраивается «вертикаль власти», тем в большей степени востребованной становится оппозиция (аутсайдеры) и альтернативные структуры управления, в том числе и те, что существуют, не осознаваясь и не признаваясь всеми членами университетского сообщества или какой-либо его частью. Обратная сторона этого процесса – коррупция и деформация отношений в вузе.

Поэтому важной проблемой становится проблема подлинного лидерства. Зарубежные педагоги и исследователи сейчас все чаще говорят о важности распределенного или подлинного лидерства, при котором каждый член команды является лидером постольку, поскольку разделяет ценности (ценностно-ориентационное единство как главный компонент сплоченности коллектива) и цели службы и способен быть активным, даже без «понуканий» со стороны формального руководителя [4; 5]. Р. Буккер констатирует важность подлинного лидер-

ства как одной из ведущих функций академической службы вуза (психологической или междисциплинарной) по отношению к вузу и социуму в целом [21]. Идея подлинного лидерства коренится в относительном понимании лидерства как вовлечения в управление ситуацией не только отдельного специалиста как лидера, но и его последователей и того организационного и социального «контекста», в котором они действуют. В предельном случае – речь о лидерстве, создающем и управляющем созданием интерсубъективных групп (ассоциаций) стейкхолдеров, выступающих как акторы, в диалоге которых достигается консенсус – оптимальное для всех заинтересованных сторон решение проблемной ситуации.

Исследователи полагают, что существует несколько ведущих компонентов подлинного лидерства, отраженных в ведущих ценностях работы академической психологической службы [20; 21; 24; 32]:

- внутренняя духовная перспектива, ценностно направляемые действия и поступки, согласованность в исполнении ролей и функций, стремление и умение согласовывать «действия» через «основную нить» в разных контекстах и ситуациях;

- прозрачность и гармоничность отношений (открытый, диалогический обмен информацией и чувствами по мере необходимости), конфликтная компетентность;

- сбалансированная обработка (беспристрастный, многоуровневый и всесторонний анализ соответствующих данных), согласованность между словами и делами; стремление и умение делать то, что говорится;

- рефлексия или самосознание, комфорт и прозрачность в отношениях специалиста с самим собой, уверенность в себе как человеку, который наполняет роль и свое поведение собственными смыслами («умение быть самим собой»).

Специалист, у которого развиты такие черты, способен помогать клиентам, сотрудничать с другими специалистами, внося вклад в развитие организации. Подлинное лидерство – основа возможности возникновения и развития диалога, в том числе диалога между специалистами как членами одной команды / коллектива (монодисциплинарной или полидисциплинарной).

Общие же требования к коллективной / командной работе давно известны, они включают следующие ценности – опоры работы академической психологической службы:

- уважение и осознание различий ролей и позиций, умение управлять стрессом и конфликтом, снимать / отпускать стрессы и напряжение, посреднические компетенции;

- сохранение и укрепление профессиональной идентичности, ясность в отношении своей профессиональной роли и ее сходствах и отличиях от других профессиональных ролей;

- способность и готовность специалистов действовать по-новому и утверждающе (асертивно), способность и готовность участвовать в совместном решении проблем клиентов, сотрудничать и учиться друг у друга и клиентов, стремление к консенсусу – лучшему решению для всех, достигаемому в диалоге со всеми;

- ценностно-ориентационное единство как разделение целей коллектива и расширенное понимание ролей (включая лидерство) и функций [2; 18; 22; 26].

Анализируя результаты проведенного исследования, мы можем заключить, что выдвинутые предположения подтверждаются данными нашего исследования и исследований иных отечественных и зарубежных практиков и теоретиков.

**Область применения результатов.** Полученные результаты могут быть использованы в процессе моделирования и воплощения многоуровневых и многокомпонентных моделей и программ работы специалистов психологической и иных служб вуза, отвечающих современным достижениям науки и практики психологической помощи и представлениям о сущности и особенностях работы коллективов психологических служб университетов как субъектов полидисциплинарного сотрудничества и подлинного лидерства.

**Заключение.** Решение стоящей перед нами проблемы обогащения понятийного и методического поля отечественной практической психологии и практики психологической помощи понятиями «подлинного лидерства» и методиками, позволяющими реализовать идею подлинного лидерства, определяется столкновением ряда способствующих и мешающих этому факторов.

1) В отечественной психологии созданы все необходимые условия для разработки и внедрения идеи и методик подлинного лидерства в работе психологических служб организаций образования, а также в иных «развивающих» организациях социально-психологической и

медицинской поддержки населения: теория коллектива и методики работы с коллективом являлись центральными для советской психологии несколько десятилетий, в СССР был накоплен важный и уникальный опыт (методик) работы с (подлинными) коллективами.

2) Развал СССР, резкие, качественные изменения и деформации общества, науки и образования России фактически привели к отказу от традиций исследования трудового коллектива и его феноменов, то есть к застою и нивелировке значимости достижений отечественной науки в этой и смежных областях. Пропаганда фиктивных целей индивидуальной и социальной жизни в России и иных странах бывшего СССР автоматически привела к сворачиванию дискуссий об уровнях группового развития и уровнях развития человека в контексте целей и ценностей его жизни.

3) Зарубежная психология и педагогика (теория и практика образования) шагнули вперед, к пониманию организационных («командных») и личностных аспектов успешности образовательных отношений и систем, предложили и на практике воплотили системы «подлинного лидерства», в том числе в контексте идей К. Роджерса, А. Адлера, А. Минделла, С. Шупбаха, интересубъективного управления, глубинной демократии, полноценного функционирования, подлинных / фиктивных целей и ценностей и т. д. Здесь мы, однако, должны отметить, что путь зарубежной психологии к данному концепту также не был простым: теория «второй демократии» А. Адлера, например, была изъята из доступных не только обывателям, но и специалистам, и, несмотря на то, что концепция А. С. Макаренко, а он сам был признан одним из величайших и важнейших для мировой науки (педагогике и психологии) XX века, известные его трудов стали куда более примитивные работы Дж. Дьюи.

4) Зарубежные исследования «подлинного лидерства» полностью отвечают базовым отечественным идеям и методикам теории и практике (развития) коллектива. Возможности понятия «подлинного лидерства» и иных понятий / концепций и методик, созданных зарубежными исследователями, раскрываются в полной мере именно в контексте отечественной теории коллектива.

5) Понятие подлинного лидерства обращено к феномену «деятельностного ядра» работы коллектива как организации, достигшей стадии и статуса сплоченности (ценностно-ориентационного единства), что может быть использовано в контексте дальнейшего совершенствования отечественной теории коллектива, в частности, так и не разработанной модели «деятельностного ядра» коллективных отношений.

6) Помимо направления «вглубь» самого коллектива, важным направлением дальнейших исследований следует признать совершенствование теории и практики макросоциальных отношений, в том числе в периоды кризисов, изучение и активизация роли «подлинного лидерства» образовательных учреждений в развитии сообщества в целом: цель человеческой (социальной) жизни – развитие, поддержка развития. Поэтому подлинное лидерство и иные аспекты функционирования и развития организации как носителя и транслятора ценностей развития имеют огромное значение не только и не столько внутри (систем) учреждений образования, психолого-социальной и медицинской помощи, но и в контексте развития сообщества в целом.

Академические службы вузов могут быть более или менее междисциплинарными, однако сам вуз представляет собой систему межпрофессиональных отношений по поводу образования. Данные отношения, особенно там, где они достигли стадии коллектива или ценностно-ориентационного единства, и где каждый участник коллектива готов и способен реализовать функции подлинного лидерства, способствуют созданию результативной, успешной системы психологической и/или междисциплинарной поддержки студентов и иных субъектов образования.

Деятельность психологических служб университетов протекает как процесс создания и развития междисциплинарных команд и укрепления ценностно-ориентационного единства сотрудников служб как лидеров перемен в организациях образования. Вместе с педагогами, студентами и иными специалистами психологи служб сопровождения образования двигаются к новому, целостному пониманию образования как сферы поддержки развития человека, к построению в вузах отношений интересубъективного управления и взаимопомощи, то есть воплощению идей К. Роджерса, А. Адлера, А. Минделла, С. Шупбаха, А. С. Макаренко и многих иных педагогов и психологов о том, как важна для человека психологически здоровая, богатая человеческими смыслами, значимыми отношениями среда его развития, как важна компетентность самого человека и помощь специалиста в развитии данной компетентности в овладении не только с микросоциальными и внутриличностными, но и макросоциальными кризисами. Психолог как «истинный лидер» выступает моделью и источником продуктивных

преобразований в жизни клиентов и всего коллектива вуза, а также того социума, в котором вуз существует. В ином качестве он вузу – не нужен, а работа служб вуза оказывается симулякром, декорирующим отсутствие реальных желаний и намерений решать проблемы.

Новизна исследования связана с постановкой проблем интегративного осмысления коллективной работы специалистов психологических служб, реализацией специалистами функций подлинного лидерства, связанного с поддержкой процессов и результатов осмысления себя и окружающего мира субъектами образования в ситуациях в разной мере интенсивных и масштабных кризисов, реформ и инноваций. Практическая значимость исследования связана с поиском направлений совершенствования работы служб, прояснением роли коллектива психологической службы в становлении и развитии образовательного коллектива вуза, в создании, внедрении и рефлексии инноваций и реформ образования, предотвращении и преодолении кризисов организационного и общесоциального типов.

### Список литературы

1. Арпентьева М. Р. Академическое социально-психологическое консультирование и преподавание психологии в вузе. Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2016. 750 с.
2. Арпентьева М. Р. Консультативный диалог // Профессиональная библиотека работника социальной службы. М. : Социальное обслуживание, 2018. № 3. 256 с.
3. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь. К. : Освіта України, 2007. 332 с.
4. Донцов А. И., Дубовская Е. М., Жуков Ю. М. Группа – коллектив – команда. Модели группового развития // Социальная психология в современном мире. М. : Аспект Пресс, 2002. С. 96–115.
5. Донцов А. И. Психологическое единство коллектива. М. : Знание, 1982. 64 с.
6. Дубровина И. В. Психологическая служба в современном образовании. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 400 с.
7. Знаков В. В. Будущее нельзя понять, основываясь только на прошлых знаниях // Психологическая газета. 7 декабря 2021. С. 1. URL: <https://psy.su/feed/9600/> (дата обращения: 21.02.2022).
8. Знаков В. В. Понимание невысказанного // Психологическая газета. 9 сентября 2021. С. 1. URL: <https://psy.su/feed/9270/> (дата обращения: 21.02.2022).
9. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В., Холмогоров В. А. Ядро коллектива и методы его изучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 3 (4). С. 326–330.
10. Макаренко А. С. Марш тридцатого года. М. : Просвещение, 1988. 288 с.
11. Минигалиева М. Р. Психологическое консультирование. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 609 с.
12. Мищенко Е. Я. Пандемия: направления трансформации в кризисе // Психологическая газета. 29 апреля 2020. С. 1. URL: <https://psy.su/feed/8189/> (дата обращения: 21.02.2022).
13. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. М. : Юрайт, 2021. 465 с.
14. Петровский В. А. Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномены, сущность // Социальная психология и общество. 2011. Т. 2. № 1. С. 5–16.
15. Савинков С. Н. Психологическая служба в образовании. М. : Юрайт, 2022. 169 с.
16. Субботский Е. В. Самоизоляция и парадоксы сознания // Психологическая газета. 25 мая 2020. С. 1. URL: <https://psy.su/feed/8270/> (дата обращения: 21.02.2022).
17. Тацёва А. И., Воронцов Д. В., Груднева С. В. Консультативная психология. Ростов н/Д : Южный федеральный университет, 2016. 342 с.
18. Anning A., Cottrell D., Frost N., Green J. and Robinson R. Developing multi-professional teamwork for integrated children's services. Maidenhead : Open University Press. 2010. 160 p.
19. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning // Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham : Springer, 2022. Pp. 421–459. DOI: 1007/978-3-030-81500-4\_16.
20. Avolio B., Walumbwa F. O., and Weber T. J. Leadership: Current theories, research and future directions // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. Pp. 421–449.
21. Booker R. Leadership of education psychological services: fit for purpose? // Educational Psychology in Practice. 2013. Vol. 29:2. Pp. 197–208. DOI: 1080/02667363.2013.808606.
22. Burke M. G., Sauerheber J. D., Hughey A. W., Laves K. Helping Skills for Working with College Students. New York : Routledge, 2016. 222 p.
23. College Student Mental Health / eds. by S. R. Jones, Sh. K. Watt. Number 156: New Directions for Student Services / eds. by H. Levine, S. R. Stock. New York : Jossey-Bass, 2017. 112 p.
24. Flaxman P. E., Bond F. W., & Livheim F. The mindful and effective employee. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2013. 300 p.
25. Frost N. Developing multiprofessional teamwork for integrated children's services. UK, London : Open University Press, OUP, 2016. 200 p.
26. Goffee R. and Jones G. Why should anyone be led by You? Boston, MA : Harvard Business Review Press, 2006. 256 p.

27. Kadison R., DiGeronimo T. F. College of the Overwhelmed: The Campus Mental Health Crisis and What to Do About It. New York : Jossey-Bass, 2005. 304 p.
28. Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students / J. Pistorello (ed). New York : Context Press, 2013. 296 p.
29. Sharkin B. S. Being a College Counselor on Today's Campus. New York : Routledge, 2012. 193 p.
30. Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education / eds. by N. Barden, R. Caleb. London : SAGE Publications Ltd, 2019. 240 p.
31. The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries / A. Hamilton and J. Hattie (eds.). New York : Routledge, 2022. 300 p.
32. University Student Mental Health / E. Roberts, L. Weiss (eds.). New York : American Psychiatric Publishing Association, 2018. 530 p.

## Collective activity and genuine leadership of specialists of psychological services of the University

A. I. Tashcheva<sup>1</sup>, S. V. Gridneva<sup>2</sup>, M. R. Arpentyeva<sup>3</sup>

<sup>1</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University. Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0001-5199-9254. E-mail: annaivta@mail.ru

<sup>2</sup>PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University. Russia, Rostov-on-Don. ORCID: 0000-0001-6947-5416. E-mail: gridneva-sveta@mail.ru

<sup>3</sup>doctor of Psychological Sciences, associate professor, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social assistance "Assistance". Russia, Kaluga. ORCID: 0000-0003-3249-4941. E-mail: mariam\_rav@mail.ru

**Abstract.** The relevance of research. Many little-studied problems of psychological services of universities are associated with a limited understanding of their functions and essence, with a tendency to consider either the individual or organizational level of work of specialists of services against the background of ignoring issues: 1) interpersonal, intra-group relations in the process of work and development of professionals, as well as 2) the activities of services as a leader of organizational (university-wide) changes. Problem statement. Psychological services of the university act as leaders of organizational changes. Acting as a professional team united by the tasks of psychological support for the development of subjects of education, they contribute to overcoming crises and the development of an educational organization and its individual members. The purpose of the study is to comprehend the collective aspects of the activities of specialists of modern psychological services of the university, to analyze the phenomenon of genuine leadership as the leading function of the psychological service of the university in the situation of educational reforms and innovations. The research method is an integrative theoretical analysis of the problems of collective activity of specialists of university psychological services. The results of the study. The indicator of the quality of the work of the psychological service of the university is the achievement by the university of the state of the "educational team". Implementing a strategy of genuine leadership, declaring as the most important values of the development of subjects of education, psychological services of the university form and help university staff and students to turn into a team united around these values. The scope of application of the results is modeling and implementation of effective work programs of specialists of psychological and other services of the university as subjects of interdisciplinary cooperation and genuine leadership that meet modern achievements of science and practice of psychological assistance.

**Keywords:** psychological service of the university, psychological support of education, interdisciplinary team, collective activity, genuine leadership, value-oriented unity, educational team.

### References

1. Arpent'eva M. R. *Akademicheskoe social'no-psihologicheskoe konsul'tirovanie i prepodavanie psihologii v vuze* [Academic socio-psychological counseling and teaching psychology at a university]. Kaluga. KSU n. a. K. E. Tsiolkovsky. 2016. 750 p.
2. Arpent'eva M. R. *Konsul'tativnyj dialog* [Consultative dialogue] // *Professional'naya biblioteka rabotnika social'noj sluzhby* – Professional library of a social service worker. M. Social service. 2018. No. 3. 256 p.
3. Bondarenko A. F. *Psihologicheskaya pomoshch'* [Psychological assistance]. K. Osvita Ukrainy. 2007. 332 p.
4. Doncov A. I., Dubovskaya E. M., Zhukov Yu. M. *Gruppa – kollektiv – komanda. Modeli gruppovogo razvitiya* [Group – collective – team. Group development models] // *Social'naya psihologiya v sovremennom mire* – Social psychology in the modern world. M. Aspect Press. 2002. Pp. 96–115.
5. Doncov A. I. *Psihologicheskoe edinstvo kollektiva* [Psychological unity of the collective]. M. Znanie (Knowledge). 1982. 64 p.
6. Dubrovina I. V. *Psihologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii* [Psychological service in modern education]. SPb. Piter. 2009. 400 p.

7. Znakov V. V. *Budushchee nel'z'ya ponyat', osnovyvayas' tol'ko na proshlyh znaniyah* [The future cannot be understood based only on past knowledge] // *Psihologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. December 7, 2021. P. 1. Available at: <https://psy.su/feed/9600/> (date accessed: 21.02.2022).

8. Znakov V. V. *Ponimanie nemyslimogo* [Understanding the unthinkable] // *Psihologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. September 9, 2021. P. 1. Available at: <https://psy.su/feed/9270/> (date accessed: 21.02.2022).

9. Kuz'mina E. I., Kuz'mina Z. V., Holmogorov V. A. *Yadro kollektiva i metody ego izucheniya* [The core of the collective and methods of its study] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* – News of Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development. 2014. No. 3 (4). Pp. 326–330.

10. Makarenko A. S. *Marsh tridcatogo goda* [March of the thirtieth year]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1988. 288 p.

11. Minigalieva M. R. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie* [Psychological counseling]. Rostov-na-Donu. Phoenix. 2008. 609 p.

12. Mishchenko E. Ya. *Pandemiya: napravleniya transformacii v krizise* [Pandemic: directions of transformation in crisis] // *Psihologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. April 29, 2020. P. 1. Available at: <https://psy.su/feed/8189/> (date accessed: 21.02.2022).

13. Ovcharova R. V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]. M. Yurayt. 2021. 465 p.

14. Petrovskij V. A. *Deyatel'nostnoe oposredstvovanie mezhlchnostnyh otnoshenij: fenomeny, sushchnost'* [Activity mediation of interpersonal relations: phenomena, essence] // *Social'naya psihologiya i obshchestvo* – Social psychology and society. 2011. Vol. 2. No. 1. Pp. 5–16.

15. Savinkov S. N. *Psihologicheskaya sluzhba v obrazovanii* [Psychological service in education]. M. Yurayt. 2022. 169 p.

16. Subbotkij E. V. *Samoizolyaciya i paradoksy soznaniya* [Self-isolation and paradoxes of consciousness] // *Psihologicheskaya gazeta* – Psychological newspaper. May 25, 2020. P. 1. Available at: <https://psy.su/feed/8270/> (date accessed: 21.02.2022).

17. Tashchyova A. I., Voroncov D. V., Gridneva S. V. *Konsul'tativnaya psihologiya* [Consultative psychology]. Rostov-na-Donu. Southern Federal University. 2016. 342 p.

18. Anning A., Cottrell D., Frost N., Green J. and Robinson R. *Developing multi-professional teamwork for integrated children's services*. Maidenhead : Open University Press. 2010. 160 p.

19. Azevedo J. P., Gutierrez M., de Hoyos R., Saavedra J. *The Unequal Impacts of COVID-19 on Student Learning // Primary and Secondary Education During Covid-19 / Reimers F. M. (eds.). Cham : Springer, 2022. Pp. 421–459. DOI: 1007/978-3-030-81500-4\_16.*

20. Avolio B., Walumbwa F. O., and Weber T. J. *Leadership: Current theories, research and future directions // Annual Review of Psychology. 2009. Vol. 60. Pp. 421–449.*

21. Booker R. *Leadership of education psychological services: fit for purpose? // Educational Psychology in Practice. 2013. Vol. 29:2. Pp. 197–208. DOI: 1080/02667363.2013.808606.*

22. Burke M. G., Sauerheber J. D., Hughey A. W., Laves K. *Helping Skills for Working with College Students*. NY : Routledge, 2016. 222 p.

23. *College Student Mental Health / eds. by S. R. Jones, Sh. K. Watt. Number 156: New Directions for Student Services / eds. by H. Levine, S. R. Stock. NY : Jossey-Bass, 2017. 112 p.*

24. Flaxman P. E., Bond F. W., & Livheim F. *The mindful and effective employee*. Oakland, CA : New Harbinger Publications, 2013. 300 p.

25. Frost N. *Developing multiprofessional teamwork for integrated children's services*. UK, London : Open University Press, OUP, 2016. 200 p.

26. Goffee R. and Jones G. *Why should anyone be led by You?* Boston, MA : Harvard Business Review Press, 2006. 256 p.

27. Kadison R., DiGeronimo T. F. *College of the Overwhelmed: The Campus Mental Health Crisis and What to Do About It*. NY : Jossey-Bass, 2005. 304 p.

28. *Mindfulness and Acceptance for Counseling College Students / J. Pistorello (ed). NY : Context Press, 2013. 296 p.*

29. Sharkin B. S. *Being a College Counselor on Today's Campus*. NY : Routledge, 2012. 193 p.

30. *Student Mental Health and Wellbeing in Higher Education / eds. by N. Barden, R. Caleb. London : SAGE Publications Ltd, 2019. 240 p.*

31. *The Lean Education Manifesto: A Synthesis of 900+ Systematic Reviews for Visible Learning in Developing Countries / A. Hamilton and J. Hattie (eds.). NY : Routledge, 2022. 300 p.*

32. *University Student Mental Health / E. Roberts, L. Weiss (eds.). NY : American Psychiatric Publishing Association, 2018. 530 p.*

## Психолого-педагогическое сопровождение факта суицидального поведения учащегося в образовательной организации

Е. А. Пырьев<sup>1</sup>, А. Н. Кургинова<sup>2</sup>, Н. Л. Климон<sup>3</sup>, А. Д. Бочаров<sup>4</sup>

<sup>1</sup>кандидат психологических наук, руководитель Кризисной службы,  
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: evgryurev@yandex.ru

<sup>2</sup>директор, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: viborpmss@bk.ru

<sup>3</sup>руководитель отдела психологического консультирования, Центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи Выборгского района.  
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: nat-klimon@yandex.ru

<sup>4</sup>магистр наук, педагог-психолог, Центр психолого-педагогической, медицинской  
и социальной помощи Выборгского района. Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: london212@yandex.ru

**Аннотация.** В статье представлен алгоритм психолого-педагогического сопровождения мероприятий в образовательном учреждении по факту суицидального поведения учащегося. Под феноменом «суицидальное поведение учащегося» понимается суицидальная попытка или завершённый суицид несовершеннолетнего при обучении в образовательном учреждении. Это явление отражает классификация медицинских болезней по МКБ-10: X-60-X84. Объектом исследования являются субъекты образовательной организации: учащиеся, их родители и педагоги. Направленность работы специалистов ГБУ ДО ЦПМСП (Центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи) Выборгского района Санкт-Петербурга носит профилактический характер. Целью исследования стала организация психолого-педагогических мероприятий в образовательном учреждении с направленностью на преодоление героизации суицидального поступка. В рамках профилактической работы решается задача формирования ответственности несовершеннолетних за свою жизнь. Алгоритм психолого-педагогических мероприятий отличается спецификой суицидального поведения. Например, в ситуации свершившегося суицида в образовательном учреждении проводятся прощальные мероприятия, которые предусматривают участие субъектов образовательного учреждения в траурных процедурах. В ситуации суицидальной попытки перед специалистами-психологами Центра стоит задача помочь несовершеннолетнему бесконфликтно войти в образовательный процесс. Алгоритм психолого-педагогической деятельности в образовательной организации условно включает три этапа: организационно-подготовительный, основной и заключительный с подведением итогов проделанной работы. Особенностью проводимой деятельности является непосредственная психолого-педагогическая работа со всеми субъектами образовательного процесса, а не только с учащимися подросткового возраста. Разработанный алгоритм сопровождения факта суицидального поведения учащегося относится к третичной профилактике, направленной на преодоление стресса, других эмоциональных расстройств, на формирование уверенного и ответственного социального поведения.

**Ключевые слова:** суицидальное поведение учащегося, суицид, суицидальная попытка, героизация суицида, подражание, преодоление суицидального поведения учащихся подросткового возраста.

Актуальность статьи продиктована Положением Всемирной организации здравоохранения «Предотвращение самоубийств: глобальный императив», в котором есть призыв к общественным институтам по всему миру занять «всеобъемлющую многосекторальную стратегию» для продвижения повестки дня в области общественного здравоохранения, в которой приоритетное внимание уделяется профилактике самоубийств [16].

**Введение.** В последние годы отмечается рост количества суицидов и суицидальных попыток. Показатель самоубийств увеличился на 33 % за последние двадцать лет. Суицид затрагивает все возрастные группы, но особую тревогу общественности вызывает рост суицидов среди несовершеннолетних.

По данным Всемирной организации здравоохранения, при обращении за помощью многие суициденты сталкиваются с неспособностью служб сопровождения оказывать своевременную и эффективную помощь в преодолении их состояния [16]. Данное положение говорит



о необходимости изменения подходов к профилактике суицидального поведения несовершеннолетних подросткового возраста.

На данный момент существует социальный запрос на создание систем экстренной психологической помощи в образовательной среде, которые включают в себя помощь в чрезвычайных и в кризисных ситуациях [7]. Суицидальное поведение можно отнести к чрезвычайной ситуации, так как затрагивает территорию образовательного учреждения, в котором учился/учится подросток, что нарушает обычные условия деятельности учащихся, их родителей и учителей. Также это кризисная ситуация, так как происходит ухудшение психологической атмосферы в учреждении, требующее активного вмешательства социальных педагогов и психологов.

Реализуемые в образовательных учреждениях России профилактические программы более всего ориентированы на информирование субъектов о причинах самоповреждающего поведения, поэтому непосредственная профилактическая работа общеобразовательной школы направлена только на формирование представлений о здоровом образе жизни [2; 3; 4; 10; 15].

Наработанный комплекс мероприятий по теме «профилактика суицидального поведения учащихся в общеобразовательной школе» отталкивается от зарубежных литературных источников [20; 21]. Соответственно, мероприятия профилактического характера сегодня направлены: на развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки подростков [9; 11]; на диагностику суицидального риска [1; 7; 15; 17]; на изучение личности подростка, склонного к суицидальному поведению [8; 10]; на изучение социально-психологических факторов суицидального поведения подростков [5; 18].

Соприкасаясь с реальностью ухода из жизни подростка или совершения им суицидальной попытки, субъекты образовательной деятельности – учителя, родители и учащиеся – переживают стресс. Стресс не позволяет объективно оценить ситуацию и выбрать грамотное поведение. Тревогу и растерянность переживают все участники образовательного процесса. Так, взрослые переживают за своих детей, например, опасаются возможности подражания поведению суицидента. Опасения взрослых основаны на понимании того факта, что в глазах некоторых подростков такой поступок выглядит героическим. Растерянность учащихся подросткового возраста заключена в переживании стресса, который выражается в различных формах идентификации со сверстником – суицидентом. Например, подростки демонстрируют чрезмерную эмоциональную вовлеченность в ситуацию, когда, не располагая соответствующим ресурсом, предлагают материальную и психологическую помощь семье.

Эффективная работа с подростками видится в поиске источников жизнестойкости для преодоления кризисных психологических состояний – стресса, повышенной тревожности и депрессии, выступающих условием суицидального поведения. Важная роль в преодолении этих явлений отводится Центрам психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, имеющим возможность оказывать квалифицированную и своевременную поддержку образовательным учреждениям – школам и колледжам.

В настоящей статье предложен алгоритм социально-психологических мероприятий в образовательном учреждении по факту реального суицида или суицидальной попытки. В программу помощи субъектам образовательной деятельности входят мероприятия, направленные на преодоление подражания и героизации суицидального поступка, регуляции стресса и психических расстройств.

**Постановка проблемы исследования.** Центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга (далее будем пользоваться термином – Центр) накоплен опыт работы с суицидальным поведением учащихся в образовательном учреждении, алгоритм которого представлен в настоящей статье. Центр разработал схему психолого-педагогических мероприятий с субъектами образовательного процесса по суицидальной попытке и завершённому суициду, соответствующему классификации медицинских болезней в кодах Х60-Х84. Разработанный Центром комплекс мероприятий направлен на смягчение последствий и уменьшение вероятности дальнейших случаев суицидального поведения в среде подростков. Алгоритм сопровождения мероприятий по суицидальному поведению несовершеннолетних относится к третичной профилактике, ориентированной на формирование уверенного и ответственного социального поведения. Мишенями профилактической работы Центра в образовательной организации являются:

- преодоление подражания;
- понижение риска героизации поступка;
- формирование ответственности за свою жизнь;
- преодоление стресса и возможных психических расстройств.

Подражание выражено в так называемом «эффекте заражения», который известен как «эффект Вертера», проявляющийся в кратковременно наблюдаемом повышении количества суицидов в соответствующей возрастной и социальной группе после совершения суицида известным человеком или из близкого окружения [4]. Психологический механизм подражания заключен в процессах идентификации или отождествления себя с суицидентом. Соответственно, преодоление подражания направлено на коррекцию механизма отождествления учащихся с поступком суицидента.

Героизация суицида тесно связана с его романтизацией. В данном аспекте романтика – это представление об исключительности поступка человека, распоряжающегося своей жизнью [10]. Для подростка мучительно видеть сходство со слабым человеком, поэтому психологический механизм героизации поступка проявляется в представлении о сильных сторонах суицида. Работа по преодолению героизации суицидального поведения направлена на анализ сильных и слабых сторон поведения и личности человека [13; 15].

Суицидент безответственно относится к своей жизни в силу эгоистичности, то есть не способности понять важность своей личности для других. В основе безответственности застревание в душевном детстве, в накапливании обид, придание межличностным ссорам характера катастрофы [11]. В свою очередь, быть ответственным – это знать, что твоя жизнь может оказывать влияние на других. Работа по преодолению безответственности направлена на формирование установки, что жизнь подростка важна и значима, а от его поведения зависит психологическое благополучие родных и друзей. Формирование установки на самостоятельное поведение также в аспекте мероприятий по преодолению безответственности подростка [20].

Профилактическая работа в рамках факта суицидального поведения учащегося в образовательном учреждении строится на следующих базовых правилах:

- Запрет на объявления о случившемся в образовательной организации;
- Исключение репрезентации случившегося;
- Неизменяемость графика учебной деятельности образовательного учреждения;
- Исключение обязательности участия в мероприятиях по завершившемуся суициду субъектов образовательной деятельности.

**Мероприятия по профилактике суицидального поведения учащихся.** В рамках базовых правил по преодолению факта суицидального поведения не рекомендуется в образовательной организации размещать объявления о случившемся суициде или его попытке. Исключаются портреты суицидента на досках объявлений, а также публичный сбор пожертвований для семьи. Исключается обсуждение темы суицида в педагогическом коллективе, а также среди работников технического персонала. При объяснении случившегося рекомендуется ссылаться на работу следственных органов, которые установили определенные правила информационного обеспечения ситуации.

Рекомендуется исключение любой репрезентации случившегося в средствах массовой информации, в том числе в социальных сетях. Администрация образовательного учреждения накладывает запрет перед СМИ на информацию о формах и причинах суицида, о семье и социальных условиях жизни суицидента, особенностях его психологии, а также процедурах прощания, запланированных в образовательном учреждении.

Рекомендации о нераспространении информации о суицидальном поведении учащегося распространяются на всех членов педагогического коллектива. Сознательное замалчивание произошедшего преследует цели преодоления героизации поступка, возможного подражания ему сверстников и профилактики стресса.

Работа по факту суицидального поведения начинается с поступления информации от образовательной организации в районный отдел образования, который информирует Кризисную службу Центра. Директор Центра принимает решение об утверждении предварительного плана работы по ситуации. В таблице 1 представлен план работы специалистов Центра в образовательной организации.

Таблица 1

**Согласование плана работы по осуществлению  
психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление  
суицидального поведения обучающихся**

Поступление информации от образовательной организации в ГБУ ДО ЦППМСП по суициду или суицидальной попытке: Х60-Х84 по МКБ-10	Согласование графика работы специалистов ГБУ ДО ЦППМСП с директором образовательной организации	Включение в работу Кризисной службы. Создание рабочей группы по приказу директора ГБУ ДО ЦППМСП	Согласование плана работы Кризисной службы с администрацией образовательной организации
--	---	---	---

Алгоритм психолого-педагогических мероприятий сопровождения факта суицидального поведения в образовательной организации включает в себя несколько этапов: организационно-подготовительный, основной (непосредственная работа с образовательным учреждением), заключительный этап с подведением итогов проведенной работы. Организационно-подготовительный этап начинается с поступления информации от образовательного учреждения и Отдела образования района в Центр. По приказу директора Центра создается рабочая группа из специалистов Кризисной службы, которые утверждают предварительный план предстоящей работы; согласовывается время первичного выхода специалистов Центра для встречи с администрацией образовательного учреждения.

Основной этап поделен на три сегмента, работа в которых ведется одновременно и согласованно:

1. Работа с администрацией и педагогическим коллективом.
2. Работа с родителями.
3. Работа с учащимися (одноклассниками суицидента).

В таблице 2 представлено содержание адресного сопровождения субъектов образовательной деятельности по суицидальному поведению учащегося.

Таблица 2

**Работа с субъектами образовательной деятельности  
по факту суицидального поведения обучающегося**

Работа с администрацией и педагогическим коллективом	Работа с родителями		Работа с учащимися
Проведение микросовещаний специалистов Центра с администрацией образовательного учреждения	Сбор согласий от родителей/законных представителей обучающихся на оказание психолого-педагогической помощи/сопровождения	Работа директора с пострадавшей семьей (коуч-специалисты Кризисной службы)	Сбор согласий от обучающихся, достигших 15-летнего возраста на оказание психолого-педагогической помощи/сопровождение
Работа с педагогами по формированию психологической готовности к преодолению «суицидального поведения учащегося»	Участие специалистов Кризисной службы в родительском собрании. Информирование родителей о мероприятиях Центра и специфике взаимодействия с подростками в ситуации «суицидального поведения учащегося»		Фронтальная работа с классом в форме беседы. Работа с эмоциональным состоянием учащихся. Индивидуальная работа с учащимися (по желанию)
Индивидуальная работа с классным руководителем по запросу администрации образовательного учреждения или личному запросу			Наблюдение за обучающимися в образовательном учреждении на переменных и в момент выхода домой
Участие специалистов Центра во внеплановом Педагогическом Совете			Работа с учащимися, в том числе в параллели (при необходимости)

Мероприятия Центра по факту суицидального поведения в образовательном учреждении начинаются с проведения совещания с администрацией: директором, завучем по внеклассной работе, с психологом, социальным педагогом, классным руководителем. На органи-

зационном этапе работы специалистов Центра мероприятия ориентированы на получение максимальной доступной информации о семье и личности суицидента, особенностях его учебной деятельности, поведении в классном коллективе, социальной ситуации развития, социальных связей и близких отношений. Данная работа проводится с целью определения объема профилактических мероприятий по субъектам, находящимся в ситуации риска подражания и стресса. В первую очередь собирается социальная и психологическая информация, отражающая условия проживания суицидента в семье:

- особенности родительских и детско-родительских отношений;
- наличие зависимости от психоактивных веществ;
- наличие психологических и соматических заболеваний в семье;
- семейные потери последних двух, трех лет;
- другое, что отражает социально-психологическую ситуацию развития суицидента.

Психолог школы информирует специалистов Центра о результатах психологической диагностики суицидента за последние три, четыре года, проводимые школьной службой сопровождения. Предоставляется информация о классе обучения суицидента и близком круге отношений: особенности его учебной мотивации; взаимоотношения в классе, участие во внеклассных и внешкольных мероприятиях, о близких друзьях среди одноклассников и в школе, о взаимоотношениях с учителями; собирается информация о наличии суицидальной попытки.

Важной частью данного этапа работы является консультация директора учреждения при свершившемся суициде, в обязанности которого входит процедура соболезнования родным/законным представителям суицидента. Специалистами Центра совместно с директором пишется текст обращения к родным, в котором прописывается позиция помощи образовательного учреждения во всех предстоящих траурных мероприятиях. Текст обращения директор озвучивает по телефону или при личной встрече с законными представителями.

Работа с учителями включает в себя индивидуальную и групповую форму, направленную на преодоление возможного чувства вины за смерть несовершеннолетнего. Учителя, работающие с классом, переживают уход учащегося как личную трагедию, к которой они непосредственно или опосредованно причастны. Индивидуальная психологическая работа специалистов Центра с учителями направлена на терапию их стресса и других возможных психологических расстройств.

Групповое психологическое сопровождение суицидального поведения учащегося специалистами Кризисной службы Центра для учителей строится на выработке оптимальных форм поведения при работе с классом и родителями. Основная установка для учителей – это уверенность и спокойствие, которые должны свидетельствовать о минимальном участии образовательного учреждения в процессах, подконтрольных следственным органам; минимум информации о причинах поступка суицидента с отсылкой на вестующие следственные действия.

Работа с родителями также является важнейшей частью интервенции Центра по преодолению кризисной ситуации и профилактике суицида в подростковой среде. Назначается родительское собрание класса совместно с параллелями. С первых минут проводится сбор согласий от родителей/законных представителей учащихся на оказание текущей и перспективной психолого-педагогической помощи учащимся; сообщается код, по которому родители и дети при необходимости могут обратиться в Центр за психологической помощью. С родителями оговариваются условия информирования детей по ситуации и сопровождения траурных мероприятий по завершившемуся суициду. Формируется установка на самостоятельное принятие решений об участии в траурных мероприятиях; оговариваются социальные, психологические и моральные стороны такого участия. Обращается внимание родителей на такие стороны, как преодоление героизации и идентификации с суицидентом. Акцент траурных мероприятий делается на сопровождении до траурного зала без участия в погребении, в котором принимают участие только близкие и взрослые. Присутствие одноклассников в погребении допускается только в сопровождении родителей/законных представителей.

Основная доля мероприятий в рамках психолого-педагогического обеспечения процессов профилактики приходится на работу с учащимися, для которых проводится оперативная диагностика их эмоционального состояния. Как правило, это методика САН и Цветового выбора [7; 19]. По данным диагностики корректируется план работы, который включает в себя индивидуальное психологическое консультирование в школе и Центре; план групповой работы реализуется в информационных проектах и социально-психологических играх.

Центр предлагает информационные проекты, раскрывающие разные стороны профилактической работы по суицидальному поведению подростков. Информационный проект «Саморегуляция» направлен на преодоление стресса, депрессии, панических атак; информационный проект «Нет зависимости» предоставляет информацию о пагубном влиянии на психическое здоровье психоактивных веществ – алкоголя и наркотиков; информационный проект «Противостояние» осуществляет профилактику социально-психологической сферы – психологической травмы в классе (буллинг) и грубых межличностных отношений в семье.

Психологические игры проводятся со всем классом и не предполагают получение согласия на работу с несовершеннолетним. Главная направленность игр – *создание благоприятной социально-психологической атмосферы в классном коллективе. Как правило, это игры на сплоченность и сотрудничество. В содержание игровых занятий включаются игры на развитие коммуникативных навыков, бесконфликтного общения, уверенного поведения, развитие навыков эмоциональной саморегуляции* [6]. Содержание психологических игр основывается на данных диагностики классной группы методом «Социометрия» и «Ценностно-ориентационного единства» [14].

Информационные проекты и психологические игры включают в себя элементы заданий на преодоление подражания, героизации и формирования ответственности за свою жизнь. Например, в категории «сильная личность» входит способность быть самостоятельным и ответственным за свою жизнь, что видно на примере Ника Вуйчича, живущего без рук и ног [12]; Шона Шварнера, который преодолел рак легких в тринадцать лет и взрослым сделал восхождение на семь самых высоких гор, в том числе на Эверест; Лиз Мюррей, родившаяся в семье инфицированных ВИЧ, а в пятнадцать лет вынуждена была ночевать в приюте для нищих. После получения высшего образования по психологии Лиз ведет тренинги, на которых делится опытом по преодолению состояния одиночества и безнадежности. Примеры из жизни для учащихся сопровождаются небольшими видеороликами из интернета, в которых показан жизненный путь героев, преодолевших трудную жизненную ситуацию.

Формирование самостоятельности направлено на изучение феномена выученной беспомощности и внешнего/внутреннего локуса контроля [22; 23; 24]. Обозначается преимущество внутреннего локуса контроля перед внешним контролем, выступающим основной причиной суицидального поведения. Формирование самостоятельности – это поиск внутренних причин неудач личности [11]. Соответственно, в информационных проектах Центра («Саморегуляция», «Нет зависимости», «Противостояние» и других), а также в психологических играх внимание уделяется адекватной самооценке, саморазвитию, устойчивости к давлению извне.

На заключительном этапе мероприятий в образовательном учреждении по профилактике суицидального поведения продолжается наблюдение за учащимися на переменах и выборочно на уроках. В работу по профилактике на этом этапе включаются специалисты образовательного учреждения – социальный педагог и психолог. В их обязанности входит текущий контроль психологического состояния учащихся по наблюдаемым признакам, а также с применением портативных методик, входящих в арсенал инструментария специалистов службы сопровождения.

В завершении работы по факту суицидального поведения учащегося проводится консультирование директора образовательного учреждения/организации и представление отчета о деятельности специалистов Центра. Далее начинается пролонгированный этап работы, в который входит: психолого-педагогическое наблюдение, определение необходимости в дальнейших мероприятиях по стабилизации эмоционального фона в образовательном учреждении, планирование других мероприятий профилактического характера представителями службы сопровождения школы.

**Заключение.** ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района Санкт-Петербурга на сегодня имеет отработанный алгоритм сопровождения факта суицидального поведения учащихся, проявляющийся в завершенном суициде или суицидальной попытке, вызывающих стресс субъектов образовательного процесса, приводящий к различным формам неадекватных психологических реакций: подражание суицидальному поступку и его героизация. Алгоритм профилактики суицидального поведения учащегося, направленный на преодоление подражания суицидальному поступку, его героизации, формирование самостоятельности и ответственности учащихся подросткового возраста за свою жизнь, включает в себя три этапа: организационный, проявляющийся в составлении плана работы и сборе необходимой социальной и психологической информации; основной и заключительный. Каждый этап имеет определенное психологическое

содержание. В частности, запрещается размещать объявления о случившемся в образовательной организации; исключается также размещение и информирование о факте суицида или его попытке в средствах массовой информации; школа (образовательное учреждение) не меняет своего графика учебной деятельности на все время реализации профилактических мероприятий Центра. Субъекты образовательной деятельности сами определяют характер участия в прощальных мероприятиях в ситуации реального суицида. Исключением является деятельность членов администрации школы, несущих морально-этическую нагрузку.

В ситуации суицидальной попытки учащегося комплекс мероприятий направлен на социально-психологическую реабилитацию подростка в среде сверстников.

Основная часть работы профилактических мероприятий Центра адресована учащимся – одноклассникам суицидента. Комплекс мероприятий ориентирован на формирование представлений о личности, способной нести ответственность за свою жизнь. В рамках профилактики суицидального поведения происходит формирование профессиональных и жизненных перспектив учащихся подросткового возраста.

### Список литературы

1. Алгоритм действий специалистов системы образования в случаях завершённого суицида/попытки суицида обучающегося, воспитанника, студента. URL: [http://yaguo.ru/files/prilozheniya\\_k\\_prikazu\\_po\\_dop\\_meram\\_suic.pdf](http://yaguo.ru/files/prilozheniya_k_prikazu_po_dop_meram_suic.pdf) (дата обращения: 04.07.2022).
2. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие. М. : Экон-Информ, 2009. 27 с.
3. Бочаров А. Д. Саморазрушающее поведение как следствие эмоционального неблагополучия у подростков // Международный научный журнал «Педагогика и Психология. Теория и практика». 2021. № 4 (36). С. 43–46.
4. Васильева Н. Н., Глазунова Е. А., Дитерикс А. Л. и др. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации : методические рекомендации. М. : Центр защиты прав и интересов детей, 2020. 78 с.
5. Вихристюк О. В. Основные направления программы профилактики суицидального поведения в системе образования // Вестник Вятского государственного университета. 2012. С. 150–153.
6. Грецов А., Бедарева Т. Психологические игры для старшеклассников и студентов. СПб. : Питер, 2008. 190 с.
7. Григорьева А. А. Выявление риска суицидального поведения в общеобразовательных школах // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3 (26). С. 513–523.
8. Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Левина Л. В. Психологические особенности личности суицидальных подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. Психологические науки. 2015. № 1 (61). Т. 1. С. 127–134.
9. Ипатов А. В. Подросток: от саморазрушения к саморазвитию. Программа психологической помощи : монография. СПб. : Речь, 2011. 112 с.
10. Мазаева Н. А., Кравченко Н. Е., Зикеев С. А. Незавершённые суицидальные попытки подростков // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Спецвыпуски. 2016. Т. 116 (4–2). С. 44–49.
11. Миллер С. В., Крутых Е. В. Особенности формирования гражданской ответственности учащейся молодежи // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7 (2). С. 185–187.
12. Ник Вуйчич. Первый канал, программа «Воскресное Время», 14.04.13. URL: [https://vk.com/video88890048\\_167122755](https://vk.com/video88890048_167122755) (дата обращения: 20.07.2022).
13. Панкратов В. Н. К вопросу о героизации, или кто, как и зачем формирует легендарную личность // Вестник Международного института экономики и права. 2015. № 1 (18). С. 97–104.
14. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива : учебное пособие. М. : Просвещение, 1978. 176 с.
15. Попов Ю. В., Пичиков А. А. Суицидальное поведение у подростков. СПб. : СпецЛит, 2017. 366 с. URL: <https://bekhterev.ru/wp-content/uploads/2020/10/monografija-suicidalnoe-povedenie-u-podrostkov-2017.pdf> (дата обращения: 20.07.2022).
16. Предотвращение самоубийств. Глобальный императив. Доклад ВОЗ. 2014. С. 1–2. URL: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide%20report%20a%20global%20imperative%20\(Rus\).pdf?sequence=3](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide%20report%20a%20global%20imperative%20(Rus).pdf?sequence=3) (дата обращения: 05.12.2022).
17. Пырьев Е. А., Очеретина Ю. А. Эмоциональные мотивы суицидального поведения подростков // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. 2020. Вып. 4. С. 596–609.
18. Садыков Р. М., Большакова Н. Л. Социально-психологическая профилактика суицидального поведения среди молодежи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 10. С. 1–4. DOI: [org/10.24411/2304-120X-2019-12041](https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12041).
19. Собчик Л. Н. Метод цветочных выборов – модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство. СПб. : Речь, 2012. 128 с.

20. Breux P., Boccio D. Improving Schools' Readiness for Involvement in Suicide Prevention: An Evaluation of the Creating Suicide Safety in Schools (CSSS) Workshop // *Environ Res Public Health*. 2019. Vol. 16 (12): 2165. DOI: org/10.3390/ijerph16122165.

21. Gijzen M., Rasing S., Creemers D. Effectiveness of school-based preventive programs in suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis // *Affect Disord*. 2022. Vol. 1. No. 298. Pp. 408-420. DOI: 10.1016/j.jad.2021.10.062.

22. Maier S. F., Seligman M. E. Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience // *Psychological Review*. 2016. No. 123. Pp. 349-367.

23. Rotter J. B. *The Development and Applications of Social Learning Theory : Selected Papers*. Praeger, 1982. S. 367.

24. Seligman M. *Helplessness: On Depression, Development, and Death* // San Francisco : W. H. Freeman, 1975. S. 250.

## Psychological and pedagogical support of the fact of suicidal behavior of a student in an educational organization

E. A. Pyriev<sup>1</sup>, A. N. Kurginova<sup>2</sup>, N. L. Klimon<sup>3</sup>, A. D. Bocharov<sup>4</sup>

<sup>1</sup>PhD in Psychological Sciences, Head of the Crisis Service of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Vyborg district. Russia, St. Petersburg. E-mail: evgpyrev@yandex.ru

<sup>2</sup>Director of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Vyborg district. Russia, St. Petersburg. E-mail: viborpmss@bk.ru

<sup>3</sup>the head of the psychological counseling department of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Vyborg district. Russia, St. Petersburg. E-mail: nat-klimon@yandex.ru

<sup>4</sup>master student of sciences, teacher-psychologist of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Vyborg district. Russia, St. Petersburg. E-mail: london212@yandex.ru

**Abstract.** The article presents an algorithm of psychological and pedagogical support of activities in an educational institution on the fact of suicidal behavior of a student. The phenomenon of "suicidal behavior of a student" is understood as a suicidal attempt or completed suicide of a minor while studying in an educational institution. This phenomenon reflects the classification of medical diseases according to ICD-10: X-60-X84. The object of the study is the subjects of the educational organization: students, their parents and teachers. The focus of the work of specialists of GBU TO CPMSP (Center for Psychological, pedagogical, medical and social assistance) The Vyborg district of St. Petersburg is preventive in nature. The purpose of the study was the organization of psychological and pedagogical activities in an educational institution with a focus on overcoming the glorification of a suicidal act. As part of preventive work, the task of forming the responsibility of minors for their lives is being solved. The algorithm of psychological and pedagogical measures differs in the specifics of suicidal behavior. For example, in a situation of an accomplished suicide, farewell events are held in an educational institution, which provide for the participation of subjects of the educational institution in mourning procedures. In a situation of a suicidal attempt, the Center's psychologists face the task of helping a minor to enter the educational process without conflict. The algorithm of psychological and pedagogical activity in an educational organization conditionally includes three stages: organizational and preparatory, main and final with summing up the results of the work done. The peculiarity of the activity carried out is the direct psychological and pedagogical work with all subjects of the educational process, and not only with teenage students. The developed algorithm for accompanying the fact of suicidal behavior of a student refers to tertiary prevention aimed at overcoming stress, other emotional disorders, and the formation of confident and responsible social behavior.

**Keywords:** suicidal behavior of a student, suicide, suicidal attempt, glorification of suicide, imitation, overcoming suicidal behavior of adolescent students.

### References

1. *Algoritm dejstvij specialistov sistemy obrazovaniya v sluchayah zavershennogo suicida/popytki suicida obuchayushchegosya, vospitannika, studenta* – The algorithm of actions of specialists of the education system in cases of completed suicide / suicide attempt of a student, pupil, student. Available at: [http://yaguo.ru/files/prilozheniya\\_k\\_prikazu\\_po\\_dop\\_meram\\_suic.pdf](http://yaguo.ru/files/prilozheniya_k_prikazu_po_dop_meram_suic.pdf) (date accessed: 04.07.2022).

2. Baeva I. A., Volkova E. N., Laktionova E. B. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy : uchebnoe posobie* [Psychological safety of the educational environment : textbook]. M. Ekon-Inform. 2009. 27 p.

3. Bocharov A. D. *Samorazrushayushchee povedenie kak sledstvie emocional'nogo neblagopoluchiya u podrostkov* [Self-destructive behavior as a consequence of emotional distress in adolescents] // *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Pedagogika i Psihologiya. Teoriya i praktika"* – International scientific journal "Pedagogy and Psychology. Theory and practice". 2021. No. 4 (36). Pp. 43-46.

4. Vasil'eva N. N., Glazunova E. A., Diteriks A. L. and others. *Sozdanie i obespechenie sistemy ekstremnoj psihologicheskoy pomoshchi v sostave psihologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossijskoj Federacii : metodicheskie rekomendacii* [Creation and provision of a system of emergency psychological assistance as part of the psychological service in the education system of the Russian Federation : methodological recommendations]. M. FSBI "Center for the Protection of the Rights and Interests of Children". 2020. 78 p.
5. Vihristyuk O. V. *Osnovnye napravleniya programmy profilaktiki suicidal'nogo povedeniya v sisteme obrazovaniya* [The main directions of the program for the prevention of suicidal behavior in the education system] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Vyatka State University. 2012. Pp. 150–153.
6. Grecov A., Bedareva T. *Psihologicheskie igry dlya starsheklassnikov i studentov* [Psychological games for high school students and students]. SPb. Piter. 2008. 190 p.
7. Grigor'eva A. A. *Vyyavlenie riska suicidal'nogo povedeniya v obshcheobrazovatel'nyh shkolah* [Identification of the risk of suicidal behavior in secondary schools] // *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie* – Personality in a changing world: health, adaptation, development. 2019. Vol. 7. No. 3 (26). Pp. 513–523.
8. Dmitrieva N. V., Korolenko C. P., Levina L. V. *Psihologicheskie osobennosti lichnosti suicidal'nyh podrostkov* [Psychological features of the personality of suicidal adolescents] // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Psihologicheskie nauki* – Herald of Kemerovo State University. Psychological sciences. 2015. No. 1 (61). Vol. 1. Pp. 127–134.
9. Ipatov A. V. *Podrostok: ot samorazrusheniya k samorazvitiyu. Programma psihologicheskoy pomoshchi : monografiya* [Teenager: from self-destruction to self-development. Psychological assistance program : monograph]. SPb. Rech' (Speech). 2011. 112 p.
10. Mazaeva N. A., Kravchenko N. E., Zikeev S. A. *Nezavershennyye suicidal'nye popytki podrostkov* [Incomplete suicidal attempts of adolescents] // *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova. Specvypuski* – Journal of Neurology and Psychiatry n. a. S. S. Korsakov. Special issues. 2016. Vol. 116 (4-2). Pp. 44–49.
11. Miller S. V., Krutyh E. V. *Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj otvetstvennosti uchashchejsya molodezhi* [Features of the formation of civil responsibility of students] // *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii* – Modern science-intensive technologies. 2013. No. 7 (2). Pp. 185–187.
12. Nick Vujicic. *Pervyj kanal, programma "Voskresnoe Vremya", 14.04.13* [Channel One, Sunday Time program, 14.04.13]. Available at: [https://vk.com/video88890048\\_167122755](https://vk.com/video88890048_167122755) (date accessed: 20.07.2022).
13. Pankratov V. N. *K voprosu o geroizacii, ili kto, kak i zachem formiruet legendarnuyu lichnost'* [On the question of heroization, or who, how and why forms a legendary personality] // *Vestnik Mezhdunarodnogo instituta ekonomiki i prava* – Herald of the International Institute of Economics and Law. 2015. No. 1 (18). Pp. 97–104.
14. Petrovskij A. V., Shpalinskij V. V. *Social'naya psihologiya kollektiva : uchebnoe posobie* [Social psychology of the collective : textbook]. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 1978. 176 p.
15. Popov Yu. V., Pichikov A. A. *Suicidal'noe povedenie u podrostkov* [Suicidal behavior in adolescents]. SPb. SpetsLit. 2017. 366 p. Available at: <https://bekhterev.ru/wp-content/uploads/2020/10/monografija-suicidalnoe-povedenie-u-podrostkov-2017.pdf> (date accessed: 20.07.2022).
16. *Predotvrashchenie samoubijstv. Global'nyj imperativ. Doklad VOZ* – Suicide prevention. A global imperative. WHO Report. 2014. Pp. 1–2. Available at: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide%20report%20a%20global%20imperative%20\(Rus\).pdf?sequence=3](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/152893/Suicide%20report%20a%20global%20imperative%20(Rus).pdf?sequence=3) (date accessed: 05.12.2022).
17. Pyr'ev E. A., Ocheretina Yu. A. *Emocional'nye motivy suicidal'nogo povedeniya podrostkov* [Emotional motives of suicidal behavior of adolescents] // *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. 2020. Is. 4. Pp. 596–609.
18. Sadykov R. M., Bol'shakova N. L. *Social'no-psihologicheskaya profilaktika suicidal'nogo povedeniya sredi molodezhi* [Socio-psychological prevention of suicidal behavior among young people] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2019. No. 10. Pp. 1–4. DOI: [org/10.24411/2304-120X-2019-12041](https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12041).
19. Sobchik L. N. *Metod cvetovyh vyborov – modifikaciya vos'micvetovogo testa Lyushera. Prakticheskoe rukovodstvo* [The method of color choices is a modification of the eight-color Lusher test. Practical guide]. SPb. Rech' (Speech). 2012. 128 p.
20. Breux P., Boccio D. *Improving Schools' Readiness for Involvement in Suicide Prevention: An Evaluation of the Creating Suicide Safety in Schools (CSSS) Workshop* // *Environ Res Public Health*. 2019. Vol. 16 (12): 2165. DOI: [10.3390/ijerph16122165](https://doi.org/10.3390/ijerph16122165).
21. Gijzen M., Rasing S., Creemers D. *Effectiveness of school-based preventive programs in suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis* // *Affect Disord*. 2022. Vol. 1. No. 298. Pp. 408–420. DOI: [10.1016/j.jad.2021.10.062](https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.062).
22. Maier S. F., Seligman M. E. *Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience* // *Psychological Review*. 2016. No. 123. Pp. 349–367.
23. Rotter J. B. *The Development and Applications of Social Learning Theory : Selected Papers*. Praeger, 1982. P. 367.
24. Seligman M. *Helplessness: On Depression, Development, and Death* // San Francisco : W. H. Freeman, 1975. S. 250.



**Вестник Вятского государственного университета  
Научный журнал № 3 (145) (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 05.12.2022 г.  
Дата выхода в свет 17.01.2023 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 22,06. Тираж 200 экз. Заказ № 506.

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](http://www.vestnik43.ru), [www.vyatsu.ru](http://www.vyatsu.ru)  
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36