

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
ПСИХОЛОГИЯ

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2023

4 (150)

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 4 (150)

Киров
2023

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

С. С. Куклина, д-р пед. наук, проф., Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-4838-9233

Ответственный секретарь

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

Редакционный совет

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

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

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

И. Е. Валитова, д-р психол. наук, проф., БрГУ им. А. С. Пушкина (Республика Беларусь, г. Брест), ORCID: 0000-0003-0751-8534;

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

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

И. Н. Грифцова, д-р филос. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

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. 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);

Г. Н. Некрасова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

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);

Т. Н. Суворова, д-р пед. наук, проф., МПГУ (г. Москва), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

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, СПбГИПСР (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

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. Кирьят-Тивон), Академический педагогический колледж Шаанан (Израиль, г. Хайфа).

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

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

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

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

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

Цена свободная

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

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

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

№ 4 (150)

Kirov
2023

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

S. S. Kuklina, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University, ORCID: 0000-0002-4838-9233

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, (Kirov) 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 (St. Petersburg);

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

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

A. P. Tryapitsina, Dr. of ped. sciences, professor, academician of the RAE (St. Petersburg).

Editorial board members

I. E. Valitova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Pedagogical University n. a. A. S. Pushkin (Republic of Belarus, Brest), ORCID: 0000-0003-0751-8534;

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. (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

I. N. Grifcova, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3399-8551;

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. 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);

G. N. Nekrasova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-2252-9682;

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 Pedagogical State University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

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

N. A. Senognoeva, Dr. of ped. sciences, associated prof., 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. Schastlitsseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

T. N. Suvorova, Dr. of ped. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0003-3628-129X;

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);

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, Kiryat Tiv'on), Shaanan Academic Teachers College (Israel, Haifa).

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

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

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

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

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

Free price

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Игнатова Нина Юрьевна. Спор Возэция и Декарта о соотношении теологии и философии</i>	7
<i>Шадрина Елена Николаевна, Счастливецва Елена Анатольевна. Психология науки: Томас Кун vs Людвик Флек.....</i>	15
<i>Коротышева Наталья Николаевна, Кушова Ирина Андреевна. Гносеологические идеи античного скептицизма в контексте тождества «сознание-бытие»</i>	24
<i>Шаталов-Давыдов Дмитрий Юрьевич. Слова Троцкого «ни войны, ни мира». Опыт антропологической интерпретации.....</i>	31
<i>Кульжанова Гульбарам Тимеркановна. Вклад человеческого капитала в инновационные процессы в условиях модернизации общества.....</i>	41
<i>Долин Вячеслав Александрович. Перспективы конкордатной модели государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь</i>	50

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ходырева Елена Анатольевна. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования</i>	59
<i>Зверев Сергей Михайлович. Введение представлений о формах целостности гуманитарно-антропологического знания об образовании человека.....</i>	71
<i>Динер Елена Васильевна, Тимшин Вадим Алексеевич. Ярмарка образовательных и социокультурных проектов как форма продвижения русского языка в зарубежной среде</i>	80
<i>Каитов Александр Пилялович. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования.....</i>	91
<i>Задорова Ольга Александровна. Моделирование процесса обучения студентов речеповеденческими стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации.....</i>	102

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Зорина Светлана Валерьевна. Связь имплицитной самоидентификации и намерений студентов в сфере предпринимательства</i>	111
<i>Крылова Наталья Николаевна. Взаимосвязь саморегуляции с социально-психологическими характеристиками выпускников вуза.....</i>	124

ПЕРСОНАЛИИ

<i>Сауров Юрий Аркадьевич. Честь, совесть, мышление, активность – вечные и смысловые свойства Человека (духовный портрет-память профессора А. М. Слободчикова)</i>	134
--	-----

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Ignatova Nina Yuryevna</i> . The dispute between Voetius and Descartes on the relationship between theology and philosophy	7
<i>Shadrina Elena Nikolaevna, Schastlivtseva Elena Anatolyevna</i> . Psychology of Science: Thomas Kuhn vs Ludvik Fleck	15
<i>Korotysheva Natalia Nikolaevna, Kushova Irina Andreyevna</i> . Epistemological ideas of ancient skepticism in the context of the identity "consciousness-being"	24
<i>Shatalov-Davydov Dmitry Yuryevich</i> . Trotsky's words are "no war, no peace". The experience of anthropological interpretation	31
<i>Kulzhanova Gulbaram Timerkanovna</i> . The contribution of human capital to innovative processes in the context of modernization of society	41
<i>Dolin Vyacheslav Alexandrovich</i> . Prospects of the concordant model of state-confessional relations in the Republic of Belarus	50

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Khodyreva Elena Anatolyevna</i> . Assessment of digital competencies of future teachers in the context of the transformation of pedagogical education.....	59
<i>Zverev Sergey Mikhailovich</i> . Introduction of ideas about the forms of integrity of humanitarian and anthropological knowledge about human education	71
<i>Diner Elena Vasilyevna, Timshin Vadim Alekseevich</i> . Fair of educational and socio-cultural projects as a form of promotion of the Russian language in a foreign environment.....	80
<i>Kaitov Alexander Pilyalovich</i> . The model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education	91
<i>Zadorova Olga Alexandrovna</i> . Modeling the process of teaching students speech and behavioral strategies of professional intercultural communication	102

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Zorina Svetlana Valeryevna</i> . The relationship between implicit self-identification and students' intentions in the field of entrepreneurship	111
<i>Krylova Natalia Nikolaevna</i> . The relationship of self-regulation with the socio-psychological characteristics of university graduates.....	124

PERSONALITIES

<i>Saurov Yuri Arkadyevich</i> . Honor, conscience, thinking, activity – eternal and semantic properties of a Person (spiritual portrait-memory of Professor A. M. Slobodchikov).....	134
---	-----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

УДК 215.1

Спор Воэция и Декарта о соотношении теологии и философии

Игнатова Нина Юрьевна

доктор философских наук, профессор Департамента гуманитарного
и социально-экономического образования, Нижнетагильский технологический институт (филиал)
Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина.

Россия, г. Нижний Тагил. ORCID: 0000-0002-0563-5422. E-mail: n.iu.ignatova@urfu.ru

Аннотация. В статье проанализированы дебаты Декарта и профессора теологии в Утрехтском университете Гисберта Воэция об отношениях между теологией и философией по работам, написанным во время событий в Утрехте в 1641–1647 гг. Показано, что основной причиной разногласий между Декартом и Г. Воэцием стали их взгляды на отношения теологии и философии, основанные на различном понимании разума и веры. Автор использует методы компаративного анализа, привлечены трактаты Декарта «*Epistola ad Voetium*» и «*Lettre Apologétique aux Magistrats d'Utrecht*» и Г. Воэция «*De ratione humana in rebus fidei*» (1648) и «*De errore et haeresi*» (1656). В современных отечественных изданиях произведений Декарта этим его работам вообще не уделяется внимание. Это позволяет уточнить причину дебатов и показать, что вопреки распространенной в отечественной историографии точке зрения, возражения, выдвинутые Воэцием против картезианской философии, были достаточно основательными, чем считалось ранее. Декарт и Воэций признавали, что проблема, которую они рассматривали, была прежде всего теологической. Декарт утверждает, что без изучения теологии легко понять философскую истину, и отрицает, что его философия и метод сомнения могли когда-либо иметь какие-либо пагубные последствия для теологии. Воэций обвинял Декарта не потому, что тот отказался от философии Аристотеля, а за отказ от ортодоксальной теологии. Теоретическое и практическое значение исследования данной темы заключается не только в уточнении позиции Декарта, но напрямую связано с той работой, которую философия и философы выполняют в обществе.

Ключевые слова: Утрехтский кризис, Декарт, Воэций, теология и философия, разум и вера.

Введение. Широко распространено мнение, что причиной разногласий, которые получили название Утрехтского кризиса, или Утрехтской свары (*quarrel*), стал отказ Декарта от аристотелевской концепции субстанциональных форм. Действительно, профессор (некоторое время ректор) Утрехтского университета Гисберт Воэций (1589–1676) формулировал свои теологические труды в аристотелевском духе, но вряд ли можно определить основные характеристики его теологии как сугубо аристотелевские. Разногласия между Декартом и Воэцием нельзя считать обычным теоретическим спором, несмотря на то что Декарт ожидал именно этого. Воэций был ярким кальвинистом, то, что он защищал от «новой философии» Декарта, было не аристотелизмом, а христианской доктриной. Ортодоксальный теолог Гисберт Воэций, обвиняя в ереси представителей других конфессиональных групп, был безусловным противником католика Декарта.

Несмотря на то, что Декарт неоднократно заявлял о своей верности догматам католической церкви и отказывался вести теологические споры, в некоторых случаях он обозначил свою позицию в дебатах о качествах, евхаристии и причинности («Ответы на Возражения» к «Размышлениям о первой философии»). Для него философия и теология не связаны, и аксиому Декарта, что «одна истина ни в коем случае не может быть враждебна другой» [*una veritas alteri adversary nunquam prosit*] [4, т. 2, с. 430], следует, на наш взгляд, интерпретировать с этой точки зрения.

Различные аспекты теологических взглядов Декарта стали предметом большого количества исследований, в том числе в отечественной философии [3; 5; 7; 11]. Сложилось две разные трактовки того, как Декарт понимал соотношение теологии и философии. Первая

точка зрения видит Декарта скрытым или непоследовательным атеистом [1; 6; 9; 10], теологические фрагменты философских текстов которого являются попыткой сохранить свою независимость в эпоху секуляризации, а понятие Бога следует рассматривать в его философии как архетип [14; 15]. Вторая точка зрения ярко выражена Э. Каннингемом: философию Декарта можно назвать теологической, поскольку «каждая и всякая разновидность натурфилософии, которая выдвигалась в то время, была аргументом в пользу частных и конкретных взглядов на Бога» [16, р. 380]. В самом деле, натурфилософия Декарта была целиком «о Боге и Его творении, потому что в этом и заключался смысл натурфилософии как дисциплины и предмета» [Ibid., р. 367]. В настоящее время эта точка зрения активно разрабатывается Е. Bos, J. Carriero, D. Garber, A. Shuster, W. Van Bunge, J. A. Van Ruler, T. Verbeek, C. Wilson [12; 13; 18; 22; 23; 24; 25; 26; 29].

Методология исследования. В статье использованы методы компаративного анализа. Я сопоставляю взгляды Декарта и его противника Г. Воэция по «Admodum reverendo patri Dineto societatis Jesu praeposito provinciali per Franciam» (Письмо отцу Дине) [4, т. 2, с. 418–446], «Epistola Renati Des Cartes ad celeberrimum virum Gisbertum Voetium» (Послание Рене Декарта к знаменитейшему мужу Гисберту Воэцию) [17, VIIIВ, р. 1–198] и трактатам Г. Воэция «De ratione humana in rebus fidei» (1648) и «De errore et haeresi» (1656), опубликованным в «Selectarum disputationum theologicarum» [27; 28]. Для уточнения подхода Декарта я также обращаюсь к его «Lettre Apologétique aux Magistrats d'Utrecht» (Апологетическое письмо магистрату Утрехта) [17, VIIIВ, р. 193–213]. Ссылки на работы Декарта даются по французскому изданию его трудов под редакцией Ш. Адана и П. Таннери.

До недавнего времени эти тексты Декарта считались не такими важными, как остальные труды, а сами дебаты в отечественной философии воспринимались чуть ли не как анекдот [6], поскольку первоначально так думал сам Декарт [4, т. 2, с. 427]. Только в последние десятилетия была признана философская значимость упомянутых текстов. Современные голландские декартоведы показали, что возражения, выдвинутые Г. Воэцием, оказались более серьезными, чем считалось ранее [12; 19; 20; 23; 24; 25; 26]. В частности, если Декарт сходу отвергал использованные Воэцием ссылки на Библию и советовал Региусу не обращать на них внимания, как не относящиеся к существу спора, то нынешние профессора Утрехтского университета Е. Бос, Т. Вирбек и Д. Ван Рулер тщательно проанализировали соответствующие библейские стихи и сделали вывод об уместности их использования в дебатах о соотношении теологии и философии [12; 25, ch. 9; 26].

Результаты исследования. Хронология событий была подробно описана Ш. Аданом и П. Таннери [17, VIII, р. III–XIV] и практически дословно воспроизводится биографами [например, 1; 8; 10; 14]. Согласно «Lettre Apologétique» Декарта (1647), именно Воэций начал ссору, обвинив последователей «новой» философии в атеизме [17, VIIIВ, р. 204–205; 26]. Декарт признает, что его фамилия не упоминается в сочинениях Воэция, но «[тот] причислял к характеристикам атеизма все, что, как он знал, обычно приписывается мне» [17, VIIIВ, р. 205].

В ответ на утверждение приверженца Декарта профессора медицины Х. Региуса (1598–1679) о бесполезности аристотелевской философии для объяснения природных явлений [4, т. 2, с. 438], Воэций заявил, что отказ от традиционной философии приведет к скептицизму и, как следствие, к атеизму. С помощью советов Декарта Региус ответил, что именно неясности схоластической мысли привели к отрицанию Бога [17, III, р. 491–510; 17, VIIIВ, р. 33–34]. По запросу университетского сената Утрехтский муниципалитет конфисковал книгу Х. Региуса и запретил преподавание философии Декарта. Постановление сената Утрехтского университета осудило философию Декарта за «формирование различных ложных и абсурдных мнений и, таким образом, борьбу против ортодоксальной теологии» [17, VIIIВ, р. 4]. Благодаря своим влиятельным друзьям Декарт так и не предстал перед судом, но его репутация сильно пострадала. Несколько раз он безрезультатно обращался в Утрехтский муниципалитет и Лейденский университет с просьбой о пересмотре дела, но в конечном итоге вынужден был покинуть Голландию [17, VIIIВ, р. 193–318; 12]. Рассмотрим подробнее аргументацию Г. Воэция и Р. Декарта.

Философия в теологических исследованиях Г. Воэция. Реформатский теолог Гисберт Воэций был непримиримым противником «новой философии» Декарта и «новой науки» Коперника, которые, по его мнению, разрушали авторитет христианской веры. Его трактаты «De ratione humana in rebus fidei» [27] и «De errore et haeresi» [28], как и другие его теологические произведения, были опубликованы в пяти книгах под названием «Selectarum disputationum

theologicarum» (1648–1667) и предназначались для обучения студентов Утрехтского университета. Кроме решения очевидных педагогических задач, Воэций ставил целью борьбу с еретиками и атеистами. Неудивительно, что Воэций поднимает вопрос о соотношении теологии и философии и источниках познания – разуме и вере.

В основе позиции Воэция лежит представление о *ratio humana* как «способности разумной души в человеке, посредством которой он постигает умопостигаемые вещи и выносит суждения» [27, р. 1]. Он утверждает, что метафорой человеческого разума является «естественный свет знания [*lumen cognitionis naturalis*]». Естественный свет разума состоит из двух частей: внешней и внутренней. Теологический термин «Внутренний Свет» в XVII в. понимался как Дух Божий в человеке, или Свет Христа, то есть как то, что от Бога. Воэций использует понятие «естественный свет» как метафору Христа. Естественный Свет Христа представляет собой то, что называется здравым смыслом (*communis sensus*) и общими понятиями (*communes notiones*), и либо запечатлевается во всех людях от рождения, либо приобретает и вновь прибавляется человеку после рождения. Воэций утверждает, что человеческий разум можно рассматривать либо в идеале – объективно и абстрактно, или же конкретно – субъективно и в определенном состоянии. Человеческий разум, который рассматривается как идеальный, объективно и абстрактно, означает дело Божие (или доброе творение Божие), т. е. это разум, данный от Бога.

Поскольку все истины вытекают из Слова Божьего, для Воэция основным надежным источником всех истин христианской веры является Священное Писание. Для Воэция Писание – единственный и непогрешимый принцип, а человеческий разум – второстепенный принцип, подчиненный Писанию. Без Писания разум не может найти Божественную Истину, при этом христиане могут разоблачить ложность ересей с помощью здравого разума. Сверхъестественные истины веры превосходят человеческий разум, но не противоречат ему. Христианскую веру и теологию вполне можно назвать рациональными. Воэций разделяет разум и веру «не возрожденного» (не крещеного) и возрожденного человека. Способность разума не возрожденного человека по отношению к божественному знанию определено ограничена, потому что за него всегда цепляется врожденная тьма. Человеческий разум может быть принципом познания постольку, поскольку «он делает выводы из непогрешимого принципа Священных Писаний, и, таким образом, посредством простого понимания, композиции, разделения и дискурсивного рассуждения он понимает то, что открывается сверхъестественно или духовно» [Ibid., р. 3]. Следовательно, Воэций утверждает полезность человеческого разума для веры.

Взгляд Воэция на философию согласуется с его представлением о разуме. Бог рекомендует людям «знание, которое достигается разумом и чувствами, служащими разуму», и это знание есть «не что иное, как философия» [28, р. 713]. Естественный свет разума не борется с Внешним Светом благодати, как и философия с теологией. Традиция ортодоксальной церкви использовала как библейскую истину, так и человеческий разум для опровержения ересей. Согласно учению Воэция о единстве истины откровение имеет власть над философией, и истина богооткровенной религии и истина естественного знания должны совпадать. Философия как таковая не является источником ереси, но может внести конструктивный вклад в теологию [28, р. 703]. Использование философии и логики в теологии принадлежит традиции ортодоксальной церкви, поскольку философия обеспечивает ортодоксальной теологии здоровую логику и дискурсивное мышление. Теологи выводят многие христианские доктрины из его принципов посредством дискурсивных рассуждений и аргументативного метода. Воэций оговаривает функцию философии при изучении теологии, когда утверждает: «Мы убеждаем христиан, что Священные Писания являются единственным принципом богословия. Мы используем метафизику и философию для того, чтобы мы могли поддержать правила логических следствий, и чтобы мы могли обозначить ложные выводы и уловки, которые вытекают из испорченного и извращенного разума псевдофилософии» [цит. по: 24, 22. п. 38]. Для него роль философии сугубо инструментальная, а именно она может способствовать теологическим рассуждениям и помогать делать логические выводы.

Примечательно также, что Воэций различает «твердую» (истинную) и «испорченную» теологию. Воэций убежден, что истинное схоластическое богословие является философским и академическим, а также библейским и благочестивым. Воэций утверждает, что в схоластическом богословии философия необходима и что большинство философских проблем все еще не решены. Истинная теология предлагает разумные ответы на теологические вопросы в отличие от «испорченной». Философия полезна для этой цели. Воэций утверждает, что «есте-

ственный свет не борется со светом благодати, а философия – с теологией» [28, р. 692], поэтому те, кто осуждает философию, атеологичны, а также наносят ущерб Богу и Его истине. Между библейской и философской истиной нет противоречия, поскольку философский вывод должен следовать истине Священного Писания. Истинная теология начинается со Священного Писания и развивается вместе с философией.

Для Воэция аристотелевская философия является одним из необходимых факторов или «философским уроком» теологических исследований. Размышляя о преподавании истинной схоластической теологии, он особое внимание уделяет роли аристотелевской философии в педагогическом процессе. Хотя, по его мнению, аристотелевская логика и физика переведены на латынь неудовлетворительно, они важны в теологических исследованиях, при этом некоторые части аристотелевской этики и метафизики следует изучать вместе с теологией. Во введении к трактату «De errore et haeresi» Воэций утверждает, что никакая философия не может быть принята без оговорок, но на службу христианству должны быть приняты только лучшие идеи «христианского» аристотелизма [28, р. 692]. Как показывали сначала Т. Вирбек [27], затем Д. Ван Рулер [24] и В. Хун Ву [20], Воэций рассматривал аристотелизм не как фиксированный корпус доктрин, а как набор методов и содержания, передаваемый схоластической традицией.

Представление Декарта о соотношении теологии и философии. Большая двухсотстраничная работа Декарта «Письмо к Воэцию» (*Epistola Renati Descartes ad Celeberrimum Virum d. Gisbertium Voetium*) была задумана как ответ на книги Г. Воэция «Confraternitas Mariana» (1642) и Мартина Шоока «Admiranda methodus novae philosophiae Renati Des Cartes Martinus Schoockius» (1643). Трактат «Admiranda methodus» был издан профессором Гронингенского университета и учеником Воэция М. Шооком (1614–1669). Декарт был убежден и в конце концов смог доказать, что его настоящий автор – Гисберт Воэций [17, VIIIВ, р. 201]. Прежде всего, в «Письме к Воэцию» Декарт утверждает, что ни одно слово в его произведениях не наносит ущерба ортодоксальной теологии [17, VIIIВ, р. 17]. Он вполне убежден, что его философию не следует считать еретической [17, VIIIВ, р. 17, 32] и что его вера не отличается от традиционной религии [17, VIIIВ, р. 111].

В отличие от Г. Воэция, Декарт не выделяет в разуме никаких частей, т. е. отвергает Свет Христа в человеке и, с точки зрения Воэция, является атеистом. Признание простоты мыслящей субстанции приводит к простоте и универсальности картезианского ума или разума. Можно ли рассматривать это положение как упрощение и универсализацию картины мира, как считают некоторые исследователи [2, с. 141]? Действительно, разум Декарта действует по одним и тем же правилам во всей природе, но поскольку он подобен божественному разуму, Декарт применяет идею божественной простоты. Принципиальная простота Бога, отсутствие в нем структуры или составных частей, нераздельность на элементы позволяет сделать вывод о его всемогуществе. Отсюда Декарт делает вывод о всемогуществе человеческого разума, его способности различать сон от бодрствования, противостоять галлюцинациям и умыслу злого демона. В целом Декарт пытался восстановить автономию разума. Утверждая, что его философия развивается не в противовес ортодоксальной теологии, Декарт на самом деле подтверждает превосходство разума над верой.

Чтобы подтвердить главенство разума над верой, он отдает первенство интеллекту и его способности самостоятельно достигать истины. Так же, как Воэций, Декарт использует метафору «естественный свет знания [*lumen cognitionis naturalis*]», но в отличие от того соотношение источников познания мыслится Декартом по-другому. Подчинение разума вере означало бы, что в случае столкновения между ними вера должна иметь преимущество как более надежная и авторитетная. Но разум сам по себе автономен и самодостаточен, он не может быть подчинен вере. Связь между верой и разумом нарушена посредством гиперболического сомнения, которое является основным методом «Размышлений о первой философии». Для Воэция картезианское сомнение есть не что иное, как скептицизм. Воэций утверждает, что скептицизм возникает, если кто-то отвергает, высмеивает или сомневается в достоверности знания, полученного путем Откровения или озарения Святым Духом. Для него скептицизм – это акт недобросовестности [28, pp. 33–34, 43].

Декарт утверждает, что «идеи богооткровенной религии неясны, потому что они противоречат формальной причине, состоящей из [естественного] света» [*propter quam rebus ideae assentimur, sit obscura; nam contra haec ratio formalis consistit in lumine*] [17, VII, р. 148]. И если в «Размышлениях о первой философии» Декарт всерьез обсуждает вопрос, может ли атеист по-

нять математику, то в «Письме Воэцию» он смело утверждает, что неверующий, принявший христианскую веру на основании ошибочных рассуждений и без света благодати, совершит грех, если не будет правильно пользоваться разумом. Именно поэтому христианам не должно быть трудно поверить в религиозные тайны, поскольку огромная сила Бога может создать многое за пределами человеческого понимания.

Понимая, что для внимательного читателя здесь очевидно противоречие, Декарт также объясняет, как следует его понимать. Он утверждает, что любой, кто учит, что Священное Писание противоречит естественному разуму, делает это только для того, чтобы «косвенно показать, что он не верит в Священное Писание, поскольку мы родились людьми до того, как стали христианами, то невероятно, чтобы любой человек всерьез принимал мнения, которые, по его мнению, противоречат здравому смыслу, составляющему человека, чтобы он мог придерживаться веры, благодаря которой он является христианином» [17, VIIIВ, р. 353–354].

Декарт утверждает, что без изучения теологии легко понять философскую истину [17, VIIIВ, р. 93]. Декарт отрицает, что его философия и метод сомнения могли когда-либо иметь какие-либо пагубные последствия для теологии. Что касается его отказа от признанных доказательств существования Бога и попытки сформулировать свое собственное доказательство, то такие случаи известны, указывает Декарт. Так, иезуит Григорий Валенсийский (1551–1603) также критиковал доказательства существования Бога Фомы Аквинского и показал, что эти доказательства недействительны [17, VIIIВ, р. 176]. Таким образом, философия имеет свое собственное независимое пространство для изучения истины.

Обсуждение и заключение. Декарт множество раз в письмах М. Мерсенну [17, III, р. 599, 643], Гюйгенсу [17, IV, р. 261] и позднее принцессе Елизавете [17, III, р. 660] указывал, что ожидал от Воэция разумной критики своих работ. Так, Декарт в «Письме отцу Дине» писал: «Он осудил мою философию под тем предлогом, что он выдумает из нее разные, ложные и нелепые мнения» [4, т. 2, с. 444]. Этот момент должен быть прояснен. Декарт, как и Марин Мерсенн, Пьер Гассенди, Томас Гоббс, Блез Паскаль, Христиан Гюйгенс и многие другие адресаты его писем, был членом непризнанной «Республики ученых» (*Republique des Lettres*). Все эти выдающиеся ученые и философы применяли в переписке научный дискурс, преодолевая конфессиональные различия. Самопровозглашенные члены международного союза интеллектуалов следовали особым правилам поведения, что позволяло им во времена почти непрекращающихся религиозных войн заниматься наукой и философией. Особые правила взаимодействия сложились как результат выстраданного совместного убеждения, что обвинение друг друга в инакомыслии совершенно не эффективно [21]. В переписке ученых действовал поддерживаемый усилиями *Secrtaire de la Republique des Lettres* М. Мерсенна принцип общения – «перестань оскорблять и говори по делу» (*rem ipsam dic*). Фраза «*rem ipsam dic*» подразумевает, что существует способ говорить о фактах, не затрагивая вопросы веры, и что, ограничивая дискурс научными фактами, члены различных конфессиональных групп могут общаться друг с другом не только вежливо, но и взаимовыгодно.

Декарт не мог найти никаких разумных аргументов в утверждениях Воэция, а обнаружил только то, что он определил, как «жестокое ложные обвинения» [17, VIIIВ, р. 5]. Именно поэтому Декарт обращается к своим читателям и приверженцам с просьбой не верить словам Воэция, а от того требует говорить по делу (*rem ipsam dic*). По нашему мнению, это требование Декарта позволяет установить автономию разума, как и использованная в «Письме к Воэцию» аргументация. Воэций отрицал существование фактов и подозревал представителей «новой» философии в ереси [19]. Сравнивая «новых» философов с приговоренным за атеизм к сожжению итальянским ученым Джулио Ванини, Воэций и М. Шоок подталкивали Утрехтский муниципалитет к вынесению подобного приговора Декарту [17, VIIIВ, р. 180, 18].

Позиция Декарта в вопросе о соотношении философии и теологии в Утрехтском кризисе (1641–1647) представляет не только исторический интерес. Эпистемологический подход Декарта, его взгляд на веру и разум как источники познания предопределены разработанным им представлением об отсутствии иерархии философии и теологии. Декарт настаивал на том, что Символ веры не попадает под режим человеческого разума, потому что вера – это то, что нельзя полностью понять разумом. Он утверждал, что тот, кто примет Бога из неверных рассуждений, совершит не менее тяжкий грех, чем те, кто его отверг. Декарт защищал автономию человеческого разума, поскольку вера мешала использованию разума. Он был убежден, что его метод сомнения проложит прямой путь к совершенному знанию. Теологическая импликация картезианского сомнения возобновляет старую борьбу между верой и разумом. Его

решимость не принимать ничего, кроме ясных и отчетливых идей, уже является скрытым отказом от авторитета Священного Писания. Поскольку Декарт доверяет человеческому разуму, он настаивает на том, что несмотря на то, что человеческий разум открыт для ошибок, он может быть источником познания истины.

Воэций, в свою очередь, заявлял, что разум должен иметь второстепенный статус по сравнению с теологией, и поэтому его использование в теологических исследованиях должно быть ограничено. Воэций утверждал, что человеческий разум окружен заблуждениями и грехами, поэтому совершенное знание для людей невозможно; люди могут узнать истину из божественного откровения, что было единственным принципом в поисках истины. Его отношение к философии в основе своей эклектично, а его аристотелизм является «модифицированным христианским аристотелизмом».

В «Письме к Воэцию» Декарт лишь дважды упомянул аристотелизм [20], в то время как вопросы теологии, веры и атеизма обсуждались сотни раз [17, VIIIВ, р. 14, 19]. И Декарт, и Воэций признавали, что проблема, которую они рассматривали, была прежде всего теологической. Главной заботой Воэция было сохранение библейской истины, которая, как он выразился, была воспринята из ортодоксальной традиции. Следовательно, для Воэция картезианство в первую очередь противостояло библейским истинам, а не аристотелизму. Можно сделать вывод, что когда Воэций защищал теологию от «новой» философии, предметом его борьбы были библейские истины, которые сохранялись через Писание, теологию, разум и философию. Воэций обвинял Декарта не потому, что тот отказался от философии Аристотеля, а за отказ от ортодоксальной теологии, которая использовала некоторые аристотелевские термины.

Список литературы

1. Асмус В. Ф. Декарт. М.: Наука, 1956. 372 с.
2. Визгин В. Картезианство // Философская антропология. 2020. Т. 6. № 1. С. 139–162. DOI: 10.21146/2414-3715-2020-6-1-139-162.
3. Гарнцев М. А. Проблема самосознания в западноевропейской философии (от Аристотеля до Декарта). М.: Изд-во МГУ, 1987. 214 с.
4. Декарт Р. Соч.: в 2 т. М.: Политиздат, 1989–1994.
5. Жильсон Э. Избранное. Христианская философия. М.: РОССПЭН, 2004. 704 с.
6. Ляткер Я. Декарт. М.: Мысль, 1975. 198 с.
7. Марион Ж. О белой теологии Декарта // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2007. Т. 8. Вып. 2. С. 129–142.
8. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от античности до наших дней: в 3 кн. / науч. ред. В. В. Целищев. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 2001.
9. Спекторский Е. Проблема социальной физики в XVII столетии: в 2 т. СПб.: Наука, 2006.
10. Фишер К. Декарт, его жизнь, сочинения и учение / пер., ред. Н. Н. Полилова. СПб.: Изд-во Д. Е. Жуковского, 1906. 460 с.
11. Шмонин Д. В тени Ренессанса: вторая схоластика в Испании. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006 г. 277 с.
12. Bos E. J. Descartes's Lettre Apologétique aux Magistrats d'Utrecht: New Facts and Materials // Journal of the History of Philosophy. 1999. Vol. 37. No. 3. Pp. 415–433. DOI: 10.1353/hph.2008.0873.
13. Carriero J. Descartes (and Spinoza) on Intellectual Experience and Skepticism // Roczniki Filozoficzne. 2020. Vol. 68. No. 2. Pp. 21–42. DOI: 10.18290/rf20682-2.
14. Clarke D. Descartes: A Biography. New York: Cambridge University Press, 2006. 507 p.
15. Cottingham J. The Role of God in Descartes's Philosophy in A companion to Descartes / ed. by J. Broughton and J. Carriero. Blackwell Publishing Ltd, 2008. Pp. 288–302.
16. Cunningham A. Getting the Game Right: some plain Words on the Identity and Invention of Science in Studies History Philosophy Science. 1988. Vol. 19. No. 3. Pp. 365–389. DOI: 10.1016/0039-3681(88)90005-2.
17. Descartes R. Œuvres de Descartes. 11 vols. / ed. by C. Adam and P. Tannery. Paris: J. Vrin, 1996.
18. Garber D. Descartes among the Novatores in Res Philosophica. 2015. Vol. 92. No. 1. Pp. 1–19. DOI: 10.11612/resphil.2015.92.1.1.
19. Goudriaan A. Descartes, Cartesianism, and Early Modern Theology in The Oxford Handbook of Early Modern Theology, 1600–1800 / ed. U. L. Lehner, R. A. Muller, and A. G. Roeber. Oxford, 2016. Pp. 533–549.
20. Hoon Woo B. The Understanding of Gisbertus Voetius and Rene Descartes on the Relationship of Faith and Reason, and Theology and Philosophy // Westminster Theological Journal / Westminster Theological seminary. 2013. Vol. 75. No. 1. Pp. 45–63.
21. Luthy C. The Confessionalization of Physics: Heresies, Facts and the Travails of the Republic of Letters, Heterodoxy in Early Modern Science and Religion / ed. by J. Brooke and I. Maclean. Oxford University Press, 2005. Pp. 81–114.

22. *Shuster J.* Descartes-agonistes: physico-mathematics, method & corpuscular-mechanism 1618–1633. New York : Springer, 2013. 632 p.
23. *Van Bunge W.* Early Modern philosophical systems in Brill's Encyclopaedia of the Neo-Latin World: Macropedia and Micropedia by P. Ford, J. Bloemendal, C. Fantazzi. Renaissance Society of America. Texts and Studies 3. Leiden : Brill, 2014. Pp. 649–663.
24. *Van Ruler J. A.* The Crisis of Causality: Voetius and Descartes on God, Nature and Change. Leiden, 1995. 353 p.
25. *Verbeek T.* Descartes and the Dutch: Early Reactions to Cartesian Philosophy, 1637–1650. Carbondale, IL : Southern Illinois University Press, 1992.
26. *Verbeek T.* From "Learned Ignorance" To Scepticism Descartes and Calvinist Orthodoxy in R. H. Popkin, and A. Vanderjagt, eds. Scepticism and Irreligion in the Seventeenth and Eighteenth Centuries. New York, Köln, Leiden : Brill, 1993. Pp. 31–45.
27. *Voetius G.* 1655. De errore ET haeresi, in Selectarum disputationum theologiarum. Pars 3. Vol. 3. Utrecht etc.: Johannes Waesberge et al., 1648–1669. Pp. 703–752.
28. *Voetius G.* 1648. De ratione humana in rebus fidei in Selectarum disputationum theologiarum. Vol. 1. Utrecht etc.: Johannes Waesberge et al., 1648–1669. Pp. 1–12.
29. *Wilson C.* Essential Religiosity in Descartes and Locke in P. Hamou & M. Pécharman (eds.). Locke and Cartesian Philosophy. Oxford University Press, 2018.

The dispute between Voetius and Descartes on the relationship between theology and philosophy

Ignatova Nina Yuryevna

Doctor of Philosophy, professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Education,
Nizhny Tagil Institute of Technology (branch) Ural Federal University n. a. B. N. Yeltsin.
Russia, Nizhny Tagil. ORCID: 0000-0002-0563-5422. E-mail: n.iu.ignatova@urfu.ru

Abstract. The article analyzes the debate between Descartes and Gisbert Voetius, professor of theology at Utrecht University, on the relationship between theology and philosophy based on works written during the events in Utrecht in 1641–1647. It is shown that the main reason for the disagreement between Descartes and G. Voetius was their views on the relationship between theology and philosophy, based on a different understanding of reason and faith. The author uses methods of comparative analysis, using Descartes' treatises "Epistola ad Voetium" and "Lettre Apologétique aux Magistrats d'utrecht" and G. Voetius "De ratione humana in rebus fidei" (1648) and "De errore et haeresi" (1656). In modern domestic editions of Descartes' works, these works of his are not given any attention at all. This makes it possible to clarify the reason for the debate and show that, contrary to the point of view common in Russian historiography, the objections raised by Voetius against Cartesian philosophy were quite thorough than previously thought. Descartes and Voetius recognized that the problem they were considering was primarily theological. Descartes argues that it is easy to understand philosophical truth without studying theology, and denies that his philosophy and method of doubt could ever have any detrimental effects on theology. Voetius blamed Descartes not because he rejected the philosophy of Aristotle, but for rejecting orthodox theology. The theoretical and practical significance of the study of this topic lies not only in clarifying Descartes' position, but is directly related to the work that philosophy and philosophers do in society.

Keywords: Utrecht crisis, Descartes, Voetius, theology and philosophy, reason and faith.

References

1. *Asmus V. F. Dekart* [Descartes]. M. Nauka (Science), 1956. 372 p.
2. *Vizgin V. Kartezianstvo* [Cartesianism] // *Filosofskaya antropologiya* – Philosophical anthropology. 2020. Vol. 6. No. 1. Pp. 139–162. DOI: 10.21146/2414-3715-2020-6-1-139-162.
3. *Garncev M. A. Problema samoznaniya v zapadnoevropejskoj filosofii (ot Aristotelya do Dekarta)* [The problem of self-awareness in Western European philosophy (from Aristotle to Descartes)]. M. Publishing House of Moscow State University, 1987. 214 p.
4. *Descartes R. Soch. : v 2 t.* [Works : in 2 vols.]. M. Politizdat, 1989–1994.
5. *Gilson E. Izbrannoe. Hristianskaya filosofiya* [Favorites. Christian Philosophy]. M. ROSSPAN, 2004. 704 p.
6. *Lyatker Ya. Dekart* [Descartes]. M. Mysl (Thought), 1975. 198 p.
7. *Marion J. O beloj teologii Dekarta* [On Descartes' White Theology] // *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* – Herald of Russian Christian Humanitarian Academy. 2007. Vol. 8. Is. 2. Pp. 129–142.
8. *Russell B. Istorija zapadnoj filosofii i ee svyazi s politicheskimi i social'nymi usloviyami ot antichnosti do nashih dnei : v 3 kn.* [The history of Western philosophy and its connection with political and social conditions

from antiquity to the present day : in 3 books] / scient. ed. by V. V. Tselishchev. Novosibirsk. Novosibirsk University Publishing House, 2001.

9. *Spektorskij E. Problema social'noj fiziki v XVII stoletii : v 2 t.* [The problem of social physics in the XVII century : in 2 vols.]. SPb. Nauka (Science), 2006.

10. *Fisher K. Dekart, ego zhizn', sochineniya i uchenie* [Descartes, his life, writings and teachings] / transl., ed. by N. N. Polilov. SPb. Publishing house of D. E. Zhukovsky. 1906. 460 p.

11. *Shmonin D. V. V teni Renessansa: vtoraya skholastika v Ispanii* [In the shadow of the Renaissance: the second Scholasticism in Spain]. SPb. St. Petersburg State University Publishing House, 2006 277 p.

12. *Bos E. J. Descartes's Lettre Apologétique aux Magistrats d'Utrecht: New Facts and Materials* // Journal of the History of Philosophy. 1999. Vol. 37. No. 3. Pp. 415-433. DOI: 10.1353/hph.2008.0873.

13. *Carriero J. Descartes (and Spinoza) on Intellectual Experience and Skepticism* // Roczniki Filozoficzne. 2020. Vol. 68. No. 2. Pp. 21-42. DOI: 10.18290/rf20682-2.

14. *Clarke D. Descartes: A Biography.* New York. Cambridge University Press, 2006. 507 p.

15. *Cottingham J. The Role of God in Descartes's Philosophy in A companion to Descartes* / ed. by J. Broughton and J. Carriero. Blackwell Publishing Ltd, 2008. Pp. 288-302.

16. *Cunningham A. Getting the Game Right: some plain Words on the Identity and Invention of Science in Studies History Philosophy Science.* 1988. Vol. 19. No. 3. Pp. 365-389. DOI: 10.1016/0039-3681(88)90005-2.

17. *Descartes R. Œuvres de Descartes.* 11 vols. / ed. by C. Adam and P. Tannery. Paris. J. Vrin, 1996.

18. *Garber D. Descartes among the Novatores in Res Philosophica.* 2015. Vol. 92. No. 1. Pp. 1-19. DOI: 10.11612/resphil.2015.92.1.1.

19. *Goudriaan A. Descartes, Cartesianism, and Early Modern Theology in The Oxford Handbook of Early Modern Theology, 1600-1800* / ed. U. L. Lehner, R. A. Muller, and A. G. Roeber. Oxford, 2016. Pp. 533-549.

20. *Hoon Woo B. The Understanding of Gisbertus Voetius and Rene Descartes on the Relationship of Faith and Reason, and Theology and Philosophy* // Westminster Theological Journal / Westminster Theological seminary. 2013. Vol. 75. No. 1. Pp. 45-63.

21. *Luthy C. The Confessionalization of Physics: Heresies, Facts and the Travails of the Republic of Letters, Heterodoxy in Early Modern Science and Religion* / ed. by J. Brooke and I. Maclean. Oxford University Press, 2005. Pp. 81-114.

22. *Shuster J. Descartes-agonistes: physico-mathematics, method & corpuscular-mechanism 1618-1633.* New York : Springer, 2013. 632 p.

23. *Van Bunge W. Early Modern philosophical systems in Brill's Encyclopaedia of the Neo-Latin World: Macropedia and Micropedia* by P. Ford, J. Bloemendal, C. Fantazzi. Renaissance Society of America. Texts and Studies 3. Leiden. Brill, 2014. Pp. 649-663.

24. *Van Ruler J. A. The Crisis of Causality: Voetius and Descartes on God, Nature and Change.* Leiden. 1995. 353 p.

25. *Verbeek T. Descartes and the Dutch: Early Reactions to Cartesian Philosophy, 1637-1650.* Carbondale, IL. Southern Illinois University Press, 1992.

26. *Verbeek T. From "Learned Ignorance" To Scepticism Descartes and Calvinist Orthodoxy in R. H. Popkin, and A. Vanderjagt, eds. Scepticism and Irreligion in the Seventeenth and Eighteenth Centuries.* New York, Köln, Leiden. Brill, 1993. Pp. 31-45.

27. *Voetius G. 1655. De errore ET haeresi, in Selectarum disputationum theologiarum. Pars 3. Vol. 3. Utrecht etc.: Johannes Waesberge et al., 1648-1669. Pp. 703-752.*

28. *Voetius G. 1648. De ratione humana in rebus fidei in Selectarum disputationum theologiarum. Vol. 1. Utrecht etc.: Johannes Waesberge et al., 1648-1669. Pp. 1-12.*

29. *Wilson C. Essential Religiosity in Descartes and Locke in P. Hamou & M. Pécharman (eds.). Locke and Cartesian Philosophy.* Oxford University Press, 2018.

УДК 167.7:159.9

Психология науки: Томас Кун vs Людвик Флек

Шадрина Елена Николаевна¹, Счастливецова Елена Анатольевна²

¹кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных наук Института социальных наук, Сеченовский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-0745-9319. E-mail: legem1@yandex.ru

²доктор философских наук, доцент кафедры культурологии, социологии и философии,

Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.

ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

Аннотация. Осознание недостаточности и даже неадекватности чисто методологического описания научной деятельности и, как следствие, признание необходимости дополнения такого описания социологическими, психологическими, культурологическими описаниями стали поворотным пунктом в истории позитивистской философии и привели к образованию относительно самостоятельной области философских исследований, связанной с появлением постпозитивистских концепций науки. Настоящую «революцию» свершил в этой области американский философ и историк науки Томас Кун, предложив к осмыслению понятия «научное сообщество», «парадигма научного исследования», «научная революция» и синтезировав таким образом социально-исторические и познавательные аспекты науки. Тем больший интерес приобретает концепция стиля мышления и мыслительного сообщества польского ученого Людвика Флека. Она закономерно заняла свое место в современном научном сознании, в том числе благодаря творческому интересу Куна и, безусловно, отражает постпозитивистскую линию в области философских исследований науки.

В то время как участники Венского кружка позитивистов интересовались в основном наукой как системой знаний, так называемые «новые философы науки», постпозитивисты (среди которых и Ст. Тулмин, и П. Фейерабенд, и Т. Кун) проблематизировали соотношение методологии науки с социологией, психологией, историей науки. Подчеркивание того факта, что наука – это прежде всего человеческая деятельность, позволило выдвинуться на первый план психологическим и социологическим аргументам в традиционной дискуссии о природе науки. Имя профессора Куна сегодня широко известно, а его теория по-прежнему остается одной из самых влиятельных в философии науки. Не в такой мере, быть может, известен широкому кругу интересующихся философскими проблемами науки польский микробиолог и социальный методолог науки Людвик Флек. Как предполагают его комментаторы, Флек предвидел некоторые важные идеи, известные сейчас как положения концепции Куна.

Ключевые слова: наука, философия науки, психология науки, парадигма, стиль мышления, мыслительный коллектив, гештальт.

Введение. Теория стилей мышления Флека не получила большого признания при жизни автора и была, по сути, открыта заново благодаря любопытству американского философа и историка науки Томаса Куна [21]. Мы предлагаем обсудить в этой статье сходство и различие в мышлении двух ученых. Только погрузившись (пусть и ненадолго) в мир их эпистемологических конструкций, можно приблизиться к пониманию того, каким образом обусловило влияние Людвика Флека «историографическую революцию» Томаса Куна. Методология данного исследования предполагает сравнительный анализ двух концепций в контексте философского научного дискурса (постпозитивистского сообщества) в сочетании с герменевтическим методом интерпретации текста применительно к социокультурной парадигме науки.

Современный эпистемологический дискурс предполагает по крайней мере два противоположных подхода к науке. Первый из них был высказан еще М. Малкеем в конце 60-х гг. и содержал критику подхода Мертона на его точку зрения по проблемам научного этоса [см.: 3]. По Малкею [см.: 7], социально-научное знание не должно исключаться из сферы науки, как это принято у неопозитивистов. Критика эпистемологического фундаментализма еще одного исследователя этого направления М. Полани гораздо более сложная и направлена в главном своем ключе на раскрытие фундаментального образа науки через рационализацию и метафизику общих понятий, не имеющих чувственного прообраза [см.: 6, с. 5]. С другой стороны, Полани стремится также к критике рационализма попперовского толка, и его позицию можно характеризовать как позицию, включающую в себя историческую (культурно-историческую)

детерминанту. Стремление М. Полани выявить человеческий фактор в практических действиях [см.: 9, с. 86] сближает его взгляд с французской исторической эпистемологической традицией [см.: 18, р. 69], равно как и с Л. Флеком и Т. Куном. Прояснить их позиции – задача данной статьи, выявляющей точки сближения Флека и Куна и в то же время встраивающейся в современный историко-культурологический эпистемологический дискурс. Это встраивание идет по линии мыслительного коллектива или стиля мышления как инструментальной деятельности, которая в какой-то степени оправдывает научное познание с точки зрения новых методов в попытках приближения к истине. Следуя Флеку и Куну, мы отвлекаемся от «критического рационализма» К. Поппера и обращаемся к М. Полани с его «инструментальной научной революцией» и его субъективным взглядом и ответственностью. В то же время сама рациональность не пропадает, она преобразуется в иной тип рациональности (задача выяснить, какой тип), возможно, это революция артефактов, «инструментальная научная революция», о которой говорит З. А. Сокулёр (термин, введенный Дэвидом Байрдом) [см.: 13, с. 87], а не только революция тела, с чего начинал М. Полани, но Полани – не Поппер, у него есть определенная программа инструментализма в науке.

Концепция мышления Томаса Куна. Релятивистская модель развития науки Томаса Куна является попыткой перенести рассмотрение знания из методологической плоскости в социокультурную, что существенно отличает его модель от модели логического позитивизма в целом. Анализ «субъективной» стороны научной деятельности, то есть во многом тех мотивов и скрытых причин, которые «толкают» ученых к принятию определенных научных решений, позволит, по мнению Куна, более ясно представить себе реальные процессы, протекающие в недрах науки. Куновская концепция научного знания выстраивается вокруг основополагающего тезиса, что наука – это не система знаний, а прежде всего деятельность научных сообществ, обусловленная спецификой соответствующих парадигм.

Профессор Кун строит свою философию науки на идее, что изменения в науке носят прерывистый характер. Они происходят в странных конвульсиях (называемых «революциями»), за которыми следуют периоды относительного спокойствия. Некоторые из факторов, ответственных за возникновение «революций», являются внешними по отношению к науке, и некоторые из этих внешних факторов могут быть объяснены только психологией или социологией. Ключевым термином является «парадигма» или «парадигматическая наука» (означающая упомянутые периоды спокойствия, нормальности и мира, когда сообщество ученых знает, что им нужно и как они его или это достигают).

В опубликованной в 1962 г. и революционизировавшей некогда дискуссию о науке книге «Структура научных революций» Кун пишет: «Под «парадигмой» я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решения научному сообществу» [5, с. 243]. Таким образом, парадигма как бы задает эталон, образец научного описания мира и всей научной деятельности. Соответственно, то, что не отвечает требованиям данной парадигмы, отвергается как ненаучное или даже лженаучное. Парадигма выступает фактором, конституирующим науку.

Помимо общеизвестной «Структуры научных революций» следует отметить и более раннюю (от 1961 г.) статью Куна «Функция догмы в научном исследовании» [21], которая в определенном отношении предвосхищает основные идеи «Структуры». Любопытно, что в то время философ все еще предпочитал термин «догма», который он использовал примерно в том же смысле, который собирался вложить в используемое позже понятие «парадигма».

Профессор Кун полагал, что в рамках парадигматической науки ученые, принадлежащие к сообществу исследователей, действуют в соответствии с заданным набором (или наборами) установленных правил, которые не подвергаются сомнению и основаны на наборе (или наборах) установленных примеров научного поведения. Важную роль в опосредовании этих принятых правил играют руководства и учебные пособия. Наблюдение, видение, мышление, описание – все определяется этим набором установленных правил.

Можно выделить следующие этапы развития теории: 1) предварительная парадигматическая фаза; парадигма еще не установлена; 2) фаза парадигмы: доминирующая парадигма влияет на мысль сообщества исследователей, придерживающегося парадигмы догматически; это влияние, хотя и догматическое и ограничительное, одновременно является условием для возможности успеха (не конечного успеха, а всего возможного успеха в соответствии с парадигмой P); 3) пост-парадигматическая революционная фаза; недостатки парадигмы постепенно становятся очевидными; мировоззрение ученых, работающих в соответствии с пара-

дигмой Р, распадается, так как проявляется слишком много нарушений, которые невозможно объяснить парадигмой Р; создается новая парадигма Р'.

Отчетливо проявляет себя, таким образом, антиобъективистский и релятивистский настрой философа науки Куна, что находит отражение в его идее несоизмеримости последующих теорий. Кун настаивает, что последовательные парадигмы, по крайней мере, частично несоизмеримы. То есть, как научное сообщество С, действующее согласно парадигме Р, так и научное сообщество С', действующее согласно парадигме Р', оказываются в плену разных мировоззрений (V и V'), и нет метапарадигмы, которая бы учитывала и объединяла как Р, так и Р'. Оба сообщества ученых видят мир «сквозь разные очки», и нет никакого способа, которым они могли бы сообщить друг другу свои соответствующие выводы.

Куновская модель научного знания определяет развитие науки как смену фундаментальных парадигм, происходящую в результате конкурентной борьбы между различными научными сообществами. Науку, развивающуюся в рамках общепризнанной парадигмы, Кун называет «нормальной», полагая, что именно такое состояние для нее наиболее характерно. «Нормальная наука, – уточняет он, – это исследование, прочно опирающееся на одно или несколько прошлых достижений – достижений, которые в течение некоторого времени признаются определенным научным сообществом как основа для развития его дальнейшей практической деятельности» [5, с. 67].

Целью и предназначением нормальной науки является не обнаружение новых явлений, а выяснение явлений, имеющих отношение к парадигме. Поэтому нормальную науку можно сравнить с решением головоломок. В этом смысле парадигма влияет не только на объяснение текущих явлений, но и на открытие еще не известных явлений.

Смена парадигмы начинается с осознания аномалии. Природа действует вопреки нашим парадигматическим ожиданиям. Сначала ничего не происходит. Лишь постепенно возникает подозрение, что с текущей парадигмой что-то не так. Постепенно возникает осознание нового мира. Новая и старая парадигмы могут быть настолько разными, что соответствующие мировоззрения несоизмеримы, то есть члены разных групп больше не могут ясно понимать друг друга. Революции – это изменения в восприятии мира. Переход от одной парадигмы к другой не осознан в том смысле, что ученые (образно говоря) просто просыпаются однажды «с другим набором очков». Они видят другой гештальт. Если отталкиваться от интерпретации этого понятия в психологии как шаблона или конфигурации, то получается, что ученые просто однажды погружаются в новый формат «считывания» мира. А принимая во внимание тот факт, что Кун в общем-то подразумевал смысл этого концепта психологической науки, смена парадигмы может быть определена как смена гештальта. В связи с этим можно отметить, что, как утверждает Л. А. Микешина, парадигма рассматривается Куном как набор различных правил и методов, и в этом ее отличие от стиля мышления: при смене парадигмы стиль мышления как ее ядро может не меняться, поскольку только в этом случае удастся объяснить одновременное сосуществование нескольких стилей мышления [см.: 8, с. 205]. Стиль мышления может рассматриваться как мыслительный коллектив со своей структурой коммуникации и социальных детерминаций [см.: 1].

По словам известного специалиста в области философии науки Ханны Андерсен, исследовавшей творчество Куна, одна из возможных интерпретаций его теории заключается в том, что мы не увеличиваем наши знания о реальном мире со временем; мы можем назвать себя счастливыми, если мы принадлежим к группе ученых, придерживающихся последней парадигмы [16, pp. 90–91].

Итак, согласно популярной версии философии науки профессора Куна, наука является человеческим предприятием. Отклонив понимание науки как системы знаний, изменяющейся согласно универсальным нормам логики и методологии, Кун осмыслил научное познание как плод согласованных усилий ученых, как деятельность научных сообществ.

Все члены научного сообщества, так называемые эксперты, придерживаются определенного стиля мышления. Этот стиль мышления вынуждает приверженцев видеть мир особым образом (в отличие от других способов, основанных на разных стилях мышления). Тот факт, что стили мышления заставляют опытного члена группы видеть мир по-разному, связан с гештальт-видением мира. Таким образом, для приверженцев стиля мышления S существует мыслительное обязательство (ограничение, почти моральный долг) видеть мир таким образом (имеется в виду определенный образ, способ), определенным образом М.

Вступающие в научное сообщество должны быть инициированы в стиле мышления группы. Инициация, во время которой правящая парадигма внедряется в сознание, есть по-

священие в гештальт-взгляд на вещи. Куновская философия науки утверждает, таким образом, что в науке существуют фазы относительного спокойствия, которые чередуются с фазами волнений и потрясений, в ходе которых разрабатывается новое гештальт-представление.

Немецкий философ науки Пауль Хойнинген-Хюне справедливо отмечает, что куновский способ исторического реконструирования научного знания во многом определил тенденцию, наметившуюся к концу XX в. в науке [19, pp. 510–511], и можем добавить, актуализировав проблематику методологии науки в ее соотношении с социологией, психологией и историей науки, остается значимым спустя более четверти века. Вопрос, заинтересовавший нас, может быть сформулирован так, что кто или что послужили вдохновением для самого профессора Куна, заявившего в свое время об историографической революции в науке.

Среди мыслителей, оказавших на его мировоззрение существенное влияние, Кун, наряду с Александром Койре, Эмилем Мейерсоном, Бенджамином Уорфом [22; 23; 25], особо выделяет польского микробиолога и эпистемолога Людвика Флека. Он признает тот факт, что Флек является автором, предвосхитившим многие, его собственные (профессора Куна) мысли. В предисловии к английскому переводу монографии Флека «Возникновение и развитие научного факта» профессор Кун заявляет: «...знакомство с текстом Флека помогло мне осознать, что проблемы, которые касались меня, имеют принципиально социологическое измерение. В любом случае это тот контекст, в котором я цитировал эту книгу в своей «Структуре научных революций». Но я не уверен, что я взял что-то гораздо более конкретное из работы Флека, хотя, несомненно, должен был это сделать. Перечитывая книгу сейчас... я нахожу в ней много мыслей, которые могли бы с пользой для дела войти в мою концепцию» [4, с. 20–21].

Концепция мышления Людвика Флека. Имя Людвика Флека в целом довольно известно в области микробиологии и иммунологии, но в эпистемологии все же еще недостаточно известно [см.: 11]. В меньшей степени, быть может, он известен как эксперт в области философии и эпистемологии. По свидетельству своих биографов, в частности, немецкого социолога Томаса Шнелле [17], Флек еще во время обучения медицине в Львовском университете начал интересоваться философией и после окончания университета продолжал уделять время философии, социологии и истории науки. В 1935/1936 гг. Флек публикует свою большую философскую монографию «Возникновение и развитие научного факта», написанную на немецком языке и переведенную на английский язык почти сорок лет спустя [15]. Работа Флека является собой параллельное изложение двух тематических исследований. В главах 1 и 3 Флек описывает историю венерических заболеваний. В главах 2 и 4 мы можем найти социологический отчет Флека о том, что произошло эпистемологически. Последнее, собственно, и представляет интерес в контексте проводимого исследования.

Наука никогда не сможет избавиться от своего прошлого. Флек, кажется, находит достаточные доказательства этой гипотезы в обсуждении понятия венерической болезни. Прошлое живет в понятиях, технических терминах, языке и институтах. Флек утверждает, что многие так называемые научные факты восходят к преднаучным первичным идеям (Urideen) [23], архетипическим структурам, которые являются формообразующими принципами мышления и видения. Здесь приходит в голову аналогия с кантовскими когнитивными априори.

Иммануил Кант заставил нас осознать, что хотя мы узнаем о природе из опыта, чтобы сделать это, мы должны что-то узнать, прежде чем что-то испытать. Согласно Канту, априорное синтетическое знание неизменно и играет активную роль в познании. Наша картина мира формируется не только вещами в себе, но и нашими формами восприятия и категориями мышления, и мы никогда не узнаем, как и когда эта картина похожа на то, что существует независимо от наших познавательных действий.

Надо сказать, что Флек не разделяет в целом эпистемологию Канта, но он обращается к ней, ища подтверждение своих собственных утверждений. В частности, он принимает этот тезис Канта об активной роли когнитивного априори. Пустой ум не будет ни воспринимать, ни думать. Таким образом, прежде чем ум начинает испытывать и на основе опыта начинает думать, он должен быть наполнен некоторыми начальными знаниями.

Философские принципы, рассуждает Флек, будучи однажды установленными, имеют тенденцию игнорировать изменения. Имеется в виду, что замкнутая понятийная система, полностью сформировавшись, утверждается. И она будет упорно сопротивляться всему, что входит в противоречие с ее смыслом [см.: 15, с. 55].

Флек отмечает, что отношение определенной группы специалистов к противоречивым взглядам характеризуется следующими особенностями: 1) То, что не вписывается в систему,

будет упущено; 2) Оно не будет упомянуто, даже если оно было замечено; 3) Если оно будет повторяться, большие усилия будут потрачены на то, чтобы доказать, что оно на самом деле не противоречит системе; 4) Это будет описано в понятиях установившейся теории.

Таким образом, существует общее консервативное отношение среди членов группы специалистов и, соответственно, при развитии теории на этапе фазы спокойствия (Флек называет это фазой «классичности» – *Klassizität*), во время которой проблемы могут быть решены без изменения распространенной теории, а затем и на этапе постклассической фазы, во время которой проблемы накапливаются и более не могут быть решены.

Все знания социально обусловлены, говорит Флек. Поэтому мы никогда не должны утверждать, что X знает факт F, а скорее, что X знает факт F, основанный на мыслительном стиле S, как член мыслительного коллектива C. Когда люди начинают обмениваться идеями, возникает «мыслительный коллектив», связанный определенным настроением, и тогда возникает определенный стиль мышления, связанный с этим коллективным настроением [см.: 14].

Флек определяет «мыслительный коллектив» (*Denkkollektiv*) как «сообщество людей, взаимно обменивающихся идеями или поддерживающих интеллектуальное взаимодействие» [15, с. 64]. Можно сказать, что мыслительный коллектив – это средство транспортировки для области мысли, транспортировки определенного набора (фонда) знаний и культуры. Мыслительный коллектив может быть научным или ненаучным. Он состоит из отдельных людей, но в то же время он представляет собой единое целое с присущей ему синергетикой и характерной динамикой.

Чем глубже знания ученого в своей области специализации, тем больше он будет зависеть от стиля мышления, и тем слабее будет его способность мыслить независимо и по-разному. Вопреки представлению об основных терминах Флек считает, что наблюдательные понятия (*rein Beobachteten*) всегда неясны. Неясность – фактически даже доказательство качества и оригинальности сущностного восприятия (знания). Все действительно ценные эксперименты неясны, неполны и уникальны [15, с. 112]. Как только они становятся повторяемыми, четкими и точными, они годятся только для демонстрации.

Флек описывает ход открытия в соответствии с протоколом группы исследователей: 1) группа попаданий (случайных) в перспективный материал; 2) преобладающее большинство в группе по определенному руководящему психологическому «настрою»; 3) коллективно-психологические ассоциации добавляются в общую атмосферу; 4) происходит первое невоспроизводимое и ретроспективно непроясняемое «первое наблюдение» (Флек говорит об этом первом наблюдении, что оно «хаотично») [15, с. 117]; 5) медленно осознается то, что было «увидено»; 6) эта кристаллизация все еще зависит от хаоса, но сама она уже является искусственным продуктом.

Таким образом, не существует умственно независимого протокола (или базового) предложений. «На языке первых наблюдений результат также мало выражен, как и первые наблюдения на языке результатов» [15, с. 118]. Таким образом, можно говорить о двух этапах в раскрытии факта: на первом этапе наблюдения неясной картины рамки представления, стиль отсутствуют; на втором этапе мы воспринимаем гештальт. Поэтому каждое эмпирическое открытие будет либо дополнением к стилю мышления, усовершенствованием, либо революцией стиля мышления.

Людвик Флек, как философ медицины, релятивизировал природу болезни. Он применил медицинские рассуждения для демонстрации относительности истины в науке, стремясь показать, что определение заболевания является произвольным и зависит исключительно от стиля мышления, в котором оно изучается. Флек как эпистемолог предложил рассматривать познание как функцию трех компонентов. Это отношение между отдельным субъектом, определенным объектом и данным мыслительным сообществом. И это – осуществление познавательного (а в сущности, и социального) акта – «работает» только тогда, когда используется определенный стиль мышления, происходящий из данного сообщества. У Флека стиль мышления коррелирует с понятием мыслительного коллектива подобно тому, как у Куна парадигма сопряжена с понятием научного сообщества [см.: 10]. Мыслительный коллектив всегда вырабатывает определенный стиль мышления, выступающий детерминантой в познавательном процессе [см.: 2].

Флек определяет «стиль мышления» (*Denkstil*) как «готовность к одинаково направленному восприятию, оценке и использованию того, что воспринимается... восприятию того... что характеризуется конкретными интересами, проблемами, суждениями, которые мысли-

тельный коллектив считает очевидными» [15, с. 150]. «Когда группа людей, – рассуждает Флек, – говорит о чем-то важном, они начинают говорить о вещах, которые не приходили бы им в голову, если бы они были одни, и о которых они не говорили бы, находясь в другой группе людей. Возникает характерный для этой группы стиль мышления» [15, с. 153]. Когда стиль мышления, разработанный и используемый коллективом, становится достаточно «изошренным», коллектив распадается на небольшой экзотерический круг – группу специалистов, «посвященных», и широкий экзотерический круг – для всех тех, кто находится под влиянием стиля, но не играет активную роль в его формировании. Экзотерические круги имеют доступ к «правильному» стилю мышления только через экзотерические круги – например, слушая проповеди священников или читая популярную литературу, написанную учеными. Однако все члены экзотерических кругов создают, безусловно, то «общественное мнение», которое оправдывает усилия специалистов и дает им стимул для продолжения их работы [15, с. 154–155].

Людвик Флек, таким образом, создает довольно любопытную архитектуру «мыслительного сообщества». Многие когнитивные психологи, эпистемологи, философы, сформировавшие постпозитивистскую традицию в философии науки, как минимум, следуют в русле этой интересной идеи. Сопоставим в завершение нашего небольшого исследования позиции Куна и Флека, для того чтобы попробовать ответить на вопрос, смотрит ли и в какой степени, профессор Кун на проблемы развития научного знания «сквозь очки» Людвика Флека.

Сравнивая Куна и Флека. Кажется бесспорным, что популярная версия «парадигмографии» Куна показывает много общего с работой Флека. Оба автора предпочитают сосредоточиться на анализе «субъективной» стороны научной деятельности, подводя, по сути, к тому, что рациональность науки не сводится к ее логичности. Рациональность науки каким-то образом соотносена с ее психологической и социально-культурной определенностью. И наша задача, по мысли Куна, прояснить эту соотношенность. «Большая часть, – читаем мы у Флека, – и может быть, даже целое содержание научного знания обусловлено *историческими*, психологическими и социологическими факторами, и их необходимо учитывать при попытке объяснить это содержание» [15, с. 49].

В то время, когда Флек писал свой известный труд, в европейской философии науки большим влиянием пользовались идеи Венского кружка, объединенного программой логического позитивизма. Осмысление, таким образом, феномена «мыслительного сообщества» стало шагом, опередившим эволюцию западной философии науки практически на четверть века. Разрабатываемые Флеком понятия «стиля мышления», «мыслительного коллектива», «ограничения коллективного мышления», гештальт-интерпретации теории «обремененности» опыта, заложили основу исследовательской программы в философии науки, которая отличалась от логического позитивизма ориентацией именно на личностный элемент научного открытия. Можно сказать, что понятия «стиля мышления» и «мыслительного коллектива», развитые Флеком, явились схемами понятий «научного сообщества» и «парадигмы» Куна.

Рассуждая о том, что люди с разными стилями мышления, встречаясь, не до конца понимают друг друга, Флек несколько раз использует термин «несоизмеримость». И легко – глядя «через очки» Куна – извлечь из его работы довольно хорошо разработанную теорию несоизмеримости стилей мышления. Ее ядро состоит в том, что в историческом развитии науки нет инвариантов. Рассуждая о так называемых «активных» и «пассивных» элементах стиля мышления, по-видимому, «принципах», протоидеях и исторически и культурно обусловленных их интерпретациях, Флек замечает, что как раз наука отличается тем, что пытается добавить в свою систему как можно больше пассивных элементов. Таким образом, не только протоидеи, предпосылки, но и пассивные элементы могут служить отправной точкой для создания нового. Флек не углубляется в эту идею. И как замечают, например, польские ученые Якуб Павликовский и Ярослав Сак в своем исследовании, посвященном юбилею со дня смерти Людвика Флека, «мы должны снова сожалеть, что он не развил идею, которая могла бы помочь понять механизм тех преобразований, которые Кун позже назвал научными революциями» [15, р. 217].

Заключение. Итак, некоторое сходство в позициях Куна и Флека очевидно. Однако сам Флек всегда считал, что его социология познания была не просто философией науки. Стили мышления не ограничиваются наукой – все мышление происходит на языках, в группах, на языках групп, будь то научные, художественные, журналистские и прочие группы. Флек был открыт ко всем этим проявлениям мышления и стиля мышления и пытался интегрировать их в свою теорию. Он пытался показать, что его теория верна в целом и конкретно для науки.

Профессор Кун, с другой стороны, сконцентрировавшись на науке, а там в основном на физике, попытался сузить область исследования и представить больше доказательств, чем Флек.

Флек относится к базовым идеям (Urdeem) как некоему психологическому алфавиту, который крайне важен для интерпретации мира. Разум стремится к нему (алфавиту) всякий раз, когда ему не хватает, скажем, «Руки Бога», атома, закономерности природы, являющихся метафизическими концепциями, которые питают информацией мысль. Флек не пришел к четкой формулировке этих концепций, но он утверждает, что они существуют и оказывают огромное влияние. Кун отказался от этой идеи подсознательного алфавита метафизических категорий.

Как нами было уже отмечено, куновская «парадигма» в какой-то степени определяется влиянием концепта Флека. При этом в процессе собственного рассмотрения и сопоставления понятий трудно не согласиться с мнением известного советского и российского философа Бориса Исаевича Пружинина, что понятие «стиль научного мышления» более продуктивно для современных философско-методологических исследований, чем «парадигма». Отсутствие смысловой целостности научного исследования восполнялось в рамках понятия парадигмы научного исследования социологизацией механизмов достижения научного консенсуса. Это вело к релятивизации критериев объективности научного познания. Понятие же стиля научного мышления содержит идею смысловой целостности истории познания, реализующейся в стиле как специфической характеристике языка различных периодов развития науки, а также идею поливариантности, многообразия выражения в научном языке знания об одном и том же фрагменте мира [см.: 12, с. 64–65].

Определенно, что и Флек и позже Кун идут по пути экспликации культурно-исторических, социологических и психологических факторов научного познания. Определенно, что имело место быть обращение Куна к творчеству Флека и, быть может, даже некое «вдохновение» этим творчеством (о чем сам Кун упоминает, в частности, в предисловии к переводу работы Флека). По нашему глубокому убеждению, однако, последнее, безусловно, не делает профессора Куна «обновленной версией» Флека образца 1935 г. Это говорит скорее о принадлежности обоих ученых к одному эзотерическому кругу, которые «проснулись» однажды в новом гештальте, осознав потребность сместить акцент с логической и семантической составляющих познания на культурно-историческую, социологическую и психологическую. Опыт этих ученых продемонстрировал, что взаимоотношения философии и социологии, философии науки, психологии науки и социологии знания проблемно ориентированы и весьма продуктивны для их взаимного развития.

Список литературы

1. Бикбов А. Т. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Мыслительный коллектив. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/> (дата обращения: 22.07.2023).
2. Калантарян И. Г. Стиль мышления и мыслительный коллектив как основополагающие понятия концепции Л. Флека. URL: <http://studfile.net/preview/9930375/page9/> (дата обращения: 06.08.2023).
3. Концепция науки М. Малкея. URL: <http://studfile.net/preview/9930391/page22/> (дата обращения: 06.08.2023).
4. Кун Т. Предисловие к английскому переводу // Л. Флек Возникновение и развитие научного факта: Введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива. М., 1999. С. 20–21.
5. Кун Т. Структура научных революций. М., 2003.
6. Лекторский В. А. Предисловие к русскому изданию // М. Полани. Личностное знание. М., 1985. С. 5–17.
7. Малкей М. Наука и социология знания. М., 1983. 253 с.
8. Поздняков А. А. Стиль научного мышления: эпохальная или дисциплинарная концепция? // Эпистемология и философия науки. 2014. Т. 39. № 1. С. 191–210.
9. Полани М. Личностное знание. М., 1985. 344 с.
10. Порус В. Н. На пути к сравнительной эпистемологии. URL: <http://coolib.net/b/469613/read> (дата обращения: 22.07.2023).
11. Порус В. Н. Предисловие к книге «Возникновение и развитие научного факта». URL: <http://metodolog.ru/00944/00944.html> (дата обращения: 22.07.23).
12. Пружинин Б. И. «Стиль научного мышления» в отечественной философии науки // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 64–65.
13. Сокулёр З. А. Философская теория познания: будущее под вопросом? // Вопросы философии. 2017. № 12. С. 79–90.
14. Стэнфордская энциклопедия философии науки «Людвик Флек» / Сады, Войцех. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/fleck/> (дата обращения: 22.07.2023).

15. Флек Л. Возникновение и развитие научного факта: Введение в теорию стиля мышления и мыслительного коллектива. М., 1999. 220 с.
16. Andersen H. On Kuhn. Belmont CA : Wadsworth, 2001. Pp. 90–91.
17. Cohen R. S., Schnelle T. Cognition and fact. Materials on Ludwik Fleck / eds. D. Reidel Publishing Company. Boston, USA, 1986. 468 p.
18. David M. Pena Guzmán. French historical epistemology: Discourse, concepts, and the norms of rationality // Studies in History and Philosophy of Science. 2020. № 79. Pp. 68–76.
19. Fleck Glossar Version 0.2. URL: http://ludwik-fleck-kreis.org/uploadfiles/documents/1909_015340_Flecksikon.
20. Hoyningen-Huene P. Von Wissenschaftsentwicklung und Wirklichkeit in der Theorie Thomas S. Kuhns // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1989. Jg. 37. H. 6. S. 510–511.
21. Kuhn Th. S. The Functions of Dogma in Scientific Research // Scientific Change. London : Heinemann, 1963. Pp. 347–369.
22. Koyre A. Etudes Galileennes. Paris, 1939.
23. Meyerson E. Identität und Wirklichkeit. Leipzig, 1930.
24. Sak J., Pawlikowski J. Medicine and Thought-Styles: On the 50th Anniversary of the Death of Ludwik Fleck (1896–1961) // The Israel Medical Association journal: IMAJ. April, 2012. Pp. 215–216.
25. Whorf B. L. Language, Thought and Reality. New York, 1956.

Psychology of Science: Thomas Kuhn vs Ludwik Fleck

Shadrina Elena Nikolaevna¹, Schastlivtseva Elena Anatolyevna²

¹PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Humanities at the Institute of Social Sciences, Sechenov University of the Ministry of Health of the Russian Federation. Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-0745-9319. E-mail: legem1@yandex.ru

²Doctor of Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Cultural Studies, Sociology and Philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2832-7748. E-mail: abcr@yandex.ru

Abstract. The awareness of the insufficiency and even inadequacy of a purely methodological description of scientific activity and, as a result, the recognition of the need to supplement such a description with sociological, psychological, and cultural descriptions became a turning point in the history of positivist philosophy and led to the formation of a relatively independent field of philosophical research associated with the emergence of postpositivist concepts of science. The real "revolution" was accomplished in this area by the American philosopher and historian of science Thomas Kuhn, who proposed to comprehend the concepts of "scientific community", "paradigm of scientific research", "scientific revolution" and thus synthesized the socio-historical and cognitive aspects of science. The more interesting is the concept of the style of thinking and the thinking community of the Polish scientist Ludwik Fleck. It has naturally taken its place in the modern scientific consciousness, including due to Kuhn's creative interest and, of course, reflects the postpositivist line in the field of philosophical research of science.

While the participants of the Vienna Circle of Positivists were mainly interested in science as a system of knowledge, the so-called "new philosophers of science", postpositivists (among whom Art. Tulmin, P. Feyerabend, and T. Kuhn) problematized the correlation of the methodology of science with sociology, psychology, and the history of science. Emphasizing the fact that science is primarily a human activity has allowed psychological and sociological arguments to come to the fore in the traditional discussion about the nature of science. Professor Kuhn's name is widely known today, and his theory remains one of the most influential in the philosophy of science. Perhaps the Polish microbiologist and social methodologist of science Ludwik Fleck is not so well known to a wide range of people interested in philosophical problems of science. As his commentators suggest, Fleck foresaw some important ideas now known as the propositions of Kuhn's concept.

Keywords: science, philosophy of science, psychology of science, paradigm, style of thinking, thinking team, gestalt.

References

1. Bikbov A. T. *Enciklopediya epistemologii i filosofii nauki. Myslitel'nyj kollektiv* [Encyclopedia of epistemology and philosophy of science. A thought group]. Available at: <http://philosophy.niv.ru/doc/encyclopedia/epistemology/> (date accessed: 22.07.2023).
2. Kalantaryan I. G. *Stil' myshleniya i myslitel'nyj kollektiv kak osnovopolagayushchie ponyatiya koncepcii L. Fleka* [Style of thinking and the thinking team as the fundamental concepts of L. Fleck's concept]. Available at: <http://studfile.net/preview/9930375/page9/> (date accessed: 06.08.2023).

3. *Koncepciya nauki M. Malkeya* – The concept of science by M. Malkey. Available at: <http://studfile.net/preview/9930391/page22/> (date accessed: 06.08.2023).
4. *Kuhn T. Predislovie k anglijskomu perevodu* [Preface to the English translation] // *L. Fleck Vozniknovenie i razvitie nauchnogo fakta: Vvedenie v teoriyu stilya myshleniya i myslitel'nogo kollektiva* [The emergence and development of a scientific fact: An introduction to the theory of the style of thinking and the thinking collective]. M. 1999. Pp. 20–21.
5. *Kuhn T. Struktura nauchnyh revolyucij* [The structure of scientific revolutions]. M. 2003.
6. *Lektorskij V. A. Predislovie k russkomu izdaniyu* [Preface to the Russian edition] // *M. Polani. Lichnostnoe znanie* [Personal knowledge]. M. 1985. Pp. 5–17.
7. *Malkej M. Nauka i sociologiya znaniya* [Science and sociology of knowledge]. M. 1983. 253 p.
8. *Pozdnyakov A. A. Stil' nauchnogo myshleniya: epohal'naya ili disciplinarnaya koncepciya?* [Style of scientific thinking: epochal or disciplinary concept?] // *Epistemologiya i filosofiya nauki* – Epistemology and Philosophy of Science. 2014. Vol. 39. No. 1. Pp. 191–210.
9. *Polani M. Lichnostnoe znanie* [Personal knowledge]. M. 1985. 344 p.
10. *Porus V. N. Na puti k sravnitel'noj epistemologii* [On the way to comparative epistemology]. Available at: <http://coolib.net/b/469613/read> (date accessed: 22.07.2023).
11. *Porus V. N. Predislovie k knige "Vozniknovenie i razvitie nauchnogo fakta"* [Preface to the book "The emergence and development of scientific fact"]. Available at: <http://metodolog.ru/00944/00944.html> (date accessed: 22.07.23).
12. *Pruzhinin B. I. "Stil' nauchnogo myshleniya" v otechestvennoj filosofii nauki* ["The style of scientific thinking" in the national philosophy of science] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2011. No. 6. Pp. 64–65.
13. *Sokuler Z. A. Filosofskaya teoriya poznaniya: budushchee pod voprosom?* [Philosophical theory of knowledge: the future is in question?] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2017. No. 12. Pp. 79–90.
14. *Stenfordskaya enciklopediya filosofii nauki "Lyudvik Flek"* – Stanford Encyclopedia of Philosophy of Science "Ludvik Fleck" / Gardens, Wojciech. Available at: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/fleck/> (date accessed: 22.07.2023).
15. *Fleck L. Vozniknovenie i razvitie nauchnogo fakta: Vvedenie v teoriyu stilya myshleniya i myslitel'nogo kollektiva* [The emergence and development of a scientific fact: An introduction to the theory of the style of thinking and the thinking team]. M. 1999. 220 p.
16. *Andersen H.* On Kuhn. Belmont CA : Wadsworth, 2001. Pp. 90–91.
17. *Cohen R. S., Schnelle T.* Cognition and fact. Materials on Ludwik Fleck / eds. D. Reidel Publishing Company. Boston, USA, 1986. 468 p.
18. *David M. Pena Guzmán.* French historical epistemology: Discourse, concepts, and the norms of rationality // *Studies in History and Philosophy of Science*. 2020. No. 79. Pp. 68–76.
19. *Fleck Glossar* Version 0.2. Available at: http://ludwik-fleck-kreis.org/uploadfiles/documents/1909_015340_Flecksikon.
20. *Hoyningen-Huene P.* Von Wissenschaftsentwicklung und Wirklichkeit in der Theorie Thomas S. Kuhns // *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 1989. Jg. 37. H. 6. Pp. 510–511.
21. *Kuhn Th. S.* The Functions of Dogma in Scientific Research // *Scientific Change*. London : Heinemann, 1963. Pp. 347–369.
22. *Koyre A.* Etudes Galileennes. Paris, 1939.
23. *Meyerson E.* Identität und Wirklichkeit. Leipzig, 1930.
24. *Sak J., Pawlikowski J.* Medicine and Thought-Styles: On the 50th Anniversary of the Death of Ludwik Fleck (1896–1961) // *The Israel Medical Association journal: IMAJ*. April, 2012. Pp. 215–216.
25. *Whorf B. L.* Language, Thought and Reality. New York, 1956.

УДК 165(091)

Гносеологические идеи античного скептицизма в контексте тождества «сознание-бытие»

Коротышева Наталья Николаевна¹, Кушова Ирина Андреевна²

¹кандидат философских наук, доцент, Вятский государственный университет.

Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8646-5794. ResearcherID: V-2261-2018. E-mail: nnpoluyan@inbox.ru

²кандидат философских наук, доцент кафедры культурологии, социологии и философии,

Вятский государственный университет. Россия, г. Киров.

ORCID: 0000-0002-4591-5488. ResearcherID: B-9521-2019. E-mail: filosofsartr@gmail.com

Аннотация. Цель статьи состоит в том, чтобы представить ряд гносеологических положений античного скептицизма как органичную часть уникальной мировоззренческой модели античной культуры, связанной с «человеческой субъективностью». Теоретической и методологической основой исследования явился историко-философский материал, непосредственно связанный с заявленной целью и выраженный в трудах как античных авторов, так и ряда других представителей различных эпох и философских направлений, а также современных авторов. При изучении материала использовались методы сравнения и анализа. Авторы применили онтологическое положение о тождестве сознания и бытия к гносеологическим идеям античной философии о скептических тропах, к вопросу об истине и ее критериях и к «принципу воздержания от окончательных суждений». Актуальность исследования видится в разделении объективного и субъективного критерия познания, которое приводит к новому пониманию критерия истины, который, однако, будет обнаружен гораздо позднее – в феноменологических исследованиях Гуссерля. При проведении исследования авторы предпочитали опираться на существующие первоисточники по теме. В качестве таковых были выбраны книги Секста Эмпирика и тесты Диогена Лаэртского, дошедшие до нас и переведенные на русский язык замечательным философом А. Ф. Лосевым. Кроме того, для иллюстрации дальнейшего развития идей античного скептицизма и выработанной ими методологии приводятся выдержки из работ Р. Декарта и Э. Гуссерля. В заключительной части исследования проводятся параллели с рядом положений философии П. Флоренского. Кроме того, в исследовании учитывались выводы классиков советской и российской философии А. Ф. Лосева, Г. П. Григоряна, А. З. Черняка, М. К. Мамардашвили. Из современных авторов близкой к нашей теме проблематикой отличаются публикации Н. В. Мотрошиловой, В. А. Подороги, Я. А. Слина, Д. Н. Разеева и др.

Ключевые слова: античный скептицизм, истина, критерии истины, субъективность, научное мышление, Павел Флоренский, сознание.

Одно из многочисленных самостоятельных направлений древнегреческой философской мысли, скептицизм, возникает примерно в IV–III вв. до н. э. Однако у Диогена Лаэртского читаем: «Пиррон не первый открыл скептическую школу и догм никаких не придумывал. Скептически судили... и Ксенофан, и Зенон Элейский, и Демокрит... так же и Платон оставляет истину богам и божеским чадам, сам же ищет лишь правдоподобного смысла» [5, с. 382]. И как указывает, в частности, А. Ф. Лосев, скепсис пронизывает собой в Греции, а потом и в Риме не только философские трактаты, но и литературные произведения и даже религиозные убежденности [6, с. 6–20].

Самым ранним деятелем и основателем скептицизма в Греции считается Пиррон из Элиды (ок. 360–270 гг. до н. э.). После Пиррона скептицизм развивался по преимуществу в рамках уже академической философии. Среди представителей этого периода, так называемого «академического» скепсиса, можно назвать Аркесилая (315/314–241 гг. до н. э.), Карнеада (214–129 гг. до н. э.), Клитомаха (175–110 гг. до н. э.). Третий этап можно считать своего рода возвращением к скептицизму пирроновскому уже вне рамок Академии. Это учения Энесидема (II в. до н. э.), Агриппы (I в. н. э.) и, наконец, философия Секста Эмпирика (II–III вв. н. э.), взгляды которого явились неким апофеозом всего многовекового предшествующего развития древнегреческого скепсиса.

Далее, переходя к теоретической части исследования, нужно сказать, что нашей целью будет не только систематизация и объяснение основ скептического гносиса, но и попытка представить это специфическое направление античной философской мысли с несколько иной точки зрения, чем это было до сих пор. Потому что, на наш взгляд, здесь можно говорить в

целом об ином типе мировоззрения, ином способе человеческого существования и восприятия окружающей действительности. То есть, говоря другими словами, особые способы познания и нетрадиционные познавательные «методы» древних скептиков неразрывно были связаны или, лучше сказать, встроены в уникальную модель античной культуры.

В первую очередь обозначим те пункты познавательного скепсиса, которые играют роль основных не только для нашей работы, но и для древнегреческой гносеологии вообще. Мы их перечислим, а затем перейдем к краткому рассмотрению каждого конкретного положения. Итак, это – 15 скептических тропов, далее – вопрос об истине и ее критериях, и – «принцип воздержания от окончательных суждений».

Как мы уже видели, античный скептицизм развивался достаточно длительное время, в течение нескольких столетий. Традиционно считается, что развитие это шло по пути выработки все более утонченной аргументации в пользу непознаваемости самой сути вещей, и в свою очередь тропы явились неким «венцом» этого развития. Каждый троп представляет собой аргумент невозможности что-либо утверждать окончательно и бесповоротно, потому что на любой утвердительный тезис всегда найдется тезис отрицательный. Аргументы первых десяти скептических тропов апеллируют как к субъектам восприятия, так и к свойствам объектов, или к отношению между объектом и субъектом, к отношениям между объектами и так далее. Пять же тропов «младших» скептиков носят уже оттенок «научной» логики, так как исходят из разногласия, из продолжения в бесконечность, из связи, из предположения и из взаимоисключаемости [7, с. 239–242].

Все скептические тропы представляют собой, с одной стороны, противоположные смысловые утверждения, противопоставляющие друг другу вещи и явления, с другой стороны, все они имеют общий вывод – это воздержание от суждений. Но речь ни в коем случае не идет о воздержании от жизни, вообще от всяких поступков и действий. Скептики предостерегают и удерживают всего лишь от догматических и преждевременных выводов, которые в философии, а впоследствии и в науке, приобретают характер действующих парадигм и непреложных истин. Но ведь очевидно, и именно на это указывают скептики, что отдельный человек или отдельная школа или даже эпоха, пытающиеся «втиснуть» беспредельное многообразие жизненной реальности в разработанные кем-то когда-то конструкции и схемы, заранее обречены на неудачу. В целом в философии скептиков, может быть, впервые в столь рационально и логически обоснованном виде на первый план выходит «видимость» происходящего с точки зрения человека. Но эта воспринимаемость играет решающую и определяющую роль в жизнедеятельности человека.

Как известно, ни одна теория познания не может обойти самый существенный для себя вопрос, а именно вопрос об истине. На первый взгляд, может показаться, что именно скептики представляют собой в этом смысле уникальное исключение. Если любому утверждению об окружающей действительности и вещах внешнего мира можно выставить противоположное утверждение, значит, и рассуждения об истине не имеют никакого смысла, ее просто не существует. Но таковыми будут только поверхностные выводы.

Вследствие того, что если бы мы даже и подошли к «истинному» знанию, нам необходимо было бы его «узнать» и отделить от знания ложного, то представляется необходимым рассмотреть самый главный вопрос, вопрос о критерии истинности знания.

И вот здесь, на наш взгляд, самое интересное заключается в том, что Секст Эмпирик в своих сочинениях повсеместно употребляет термин критерия истины в двух совершенно разных смысловых значениях. С одной стороны, он говорит о критерии, подразумевая все то, с чем связана любая человеческая деятельность, то есть то, на основании чего мы судим о себе, других людях, действительности, принимаем те или иные решения, соглашаемся либо не соглашаемся с выводами, теориями и т. д. А с другой стороны, рассматривает критерий истины как самостоятельную гносеологическую категорию в ее традиционном философском понимании.

Мы хотим сказать, что именно у скептиков речь идет о двойственности в понимании вопроса о критерии. Дело в том, что они разводят понятия критерия истины и критерия действия. В первом случае имеются в виду доказательства для утверждения существования либо не существования вещи, во втором случае – мотивы человеческих действий. Главную мысль, на которую мы обратили внимание, Секст Эмпирик формулирует так: «... никто, вероятно, не поколеблется относительно того, таким ли или иным является подлежащий предмет, но сомневается в том, таков ли он на самом деле, каким кажется» [7, с. 212]. То есть в качестве

единственного критерия истинности здесь мы можем рассматривать только «явление» вещи. Причем явление, взятое в единстве его непосредственного переживания, независимо от всякого рода доказательств, объяснений и т. д.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что если человек всегда «придерживается» явлений, то он, как правило, и живет в соответствии с собственным жизненным наблюдением. И именно эта жизненная реальность определяет человеческие мысли, поступки, от этого зависит его выбор, образ жизни и действий. Получается, что бессмысленно говорить о какой-то объективной реальности вне человека. Мы запутываемся в массе противоречий, если начинаем рассуждать и судить о вещах в соответствии с их природой, пытаюсь выявить и утвердить некий критерий общезначимой истины. На наш взгляд, у скептиков речь идет как раз о необходимом «единстве» реальности, которая без человека и вне человека просто не существует.

В связи со сказанным в качестве отправного пункта для нашего последующего анализа воспользуемся положением Секста Эмпирика, где он формулирует мысль по поводу того, что такое скепсис как таковой и заявляет вполне определенно: «Скептическая способность есть та, которая противопоставляет, каким только возможно способом явление мыслимому; отсюда, вследствие равносильности в противоположных вещах и речах мы приходим сначала к воздержанию от суждений, а потом к невозмутимости» [7, с. 208]. Можно предположить, что здесь под «явлением» понимается «ощущаемое», которое противопоставляется тому, что «мыслится». И речь идет о невозможности выбрать в качестве наиболее достоверного из противоборствующих друг с другом утверждений. Если говорить пока предварительно, то «воздержание от суждений» рассматривается тут как способность человеческого разума пребывать в таком состоянии, когда он, если можно так выразиться, нейтрален, то есть равно ничего не отрицает и ничего не утверждает. Это состояние, в свою очередь, ведет к спокойствию и безмятежности. Скептик, будучи не в состоянии сделать «правильный» выбор между «ощущаемым» и «мыслимым», воздержался. А за воздержанием сама собой последовала и «невозмутимость».

Итак, если мы выяснили, что целью скепсиса является состояние душевного спокойствия, достигнуть которого можно на пути воздержания от суждений, и все скептические тропы также приводят нас к этому принципу, необходимо указать, что же понимали древние греки под термином «эпохе», который со временем утверждается как специфический философский принцип, применяемый уже за пределами античного скептицизма. В своих работах Секст Эмпирик часто использует выражения примерно такого плана: «Я не могу сказать, чему из предложенного нужно доверять, а чему не доверять» [7, с. 246]. В большинстве случаев, следуя везде контексту, это высказывание можно заменить на другое: «Я воздерживаюсь от суждения». В обоих случаях это будет указанием на то, что по степени истинности или неистинности вещи представляются нам равнозначными, и мы не знаем, равны ли они на самом деле, мы ни о чем не можем судить категорично и однозначно, мы лишь утверждаем то, что нам «является», когда мы эти вещи воспринимаем.

Известно, что впоследствии уже Декарт будет применять этот скептический метод первоначального философского воздержания от всяких утверждений «эпохе» с целью «освободить философа от всяких предрассудков и некритически принятых на веру предпосылок» [3, с. 123]. Как указывает, например, Я. А. Слинин, Декарт приходит к выводу о том, что «настоящий философ не должен интересоваться чьими бы то ни было „не более чем правдоподобными“ положениями, обсуждать их, вступать по их поводу в споры. Не должен он выдвигать и свои не более чем правдоподобные положения. Он обязан руководствоваться надежным методом» [8, с. 493].

«Я вижу очень ясно, что для того, чтобы мыслить, нужно быть» [4, с. 282], – эта знаменитая познавательная предпосылка французского мыслителя и ученого представляет собой специфический тип самопознания или самосозерцания, не связанного с чувственным, пространственно-временным опытом. Именно об этом пишет, в частности, А. З. Черняк, утверждая, что рационалистические теории познания традиционно видят источник достоверности и условие возможности высказывать аподиктические (необходимые, не зависящие от обстоятельств их утверждения) истины в интеллектуальной интуиции. Такие созерцания достоверны в том смысле, что в личном опыте созерцающего нет ничего, что можно было бы им противопоставить, что давало бы повод усомниться в созерцаемом; то, что можно утверждать на основании такого опыта – очевидно [10].

Гуссерль тоже пишет об этом во введении к «Картезианским размышлениям»: «Только себя самого, как чистое *ego* своих *cogitationes*, удерживает размышляющий как сущее абсо-

лютно несомненно, как неустранимое, даже если бы не было этого мира. Редуцированное таким образом *ego* приступает теперь к своего рода солипсистскому философствованию. Оно ищет аподиктически достоверных путей, следуя которым в его чисто внутренней сфере можно раскрыть объективно внешнее» [2, с. 3]. Метод же, которым следует выполнять задачу выхода на достоверное знание, Гуссерль назвал «феноменологической редукцией»: «... Вместо того, чтобы наивным образом совершать все акты, без каких не может обходиться конституирующее природу сознание... вместе с их трансцендентными полаганиями, вынуждающими нас благодаря заключенным в них мотивациям ко все новым трансцендентным полаганиям, мы положим в “бездействие” все эти полагания... мы откажемся от их совершения; наш же постигающий, наш теоретически исследующий взор мы направим на чистое сознание в его абсолютном самобытии. Оно и будет тем, что пребудет с нами как искомый “феноменологический остаток” – пребудет несмотря на то, что мы “выключили”, или, лучше сказать, поместили в скобки” весь мир вещей, живых существ, людей, включая и нас самих» [1, с. 12–13]. При этом получается, что: «...Весь пространственно-временной мир, к которому в качестве отдельных подчиненных реальностей причисляются также и человек, и человеческое “я”, – это по своему смыслу лишь просто интенциональное бытие – т. е. такое бытие, которое обладает лишь относителем, вторичным смыслом бытия для сознания... Такое бытие полагается сознанием в его опыте, оно в принципе есть лишь тождественность непротиворечиво мотивируемых многообразий опыта и в качестве такового оно доступно созерцанию и определению – сверх же всего этого такое бытие есть всего лишь ничто...» [1, с. 11].

Эта сознательная «явленность» предметов и вещей, на наш взгляд, позволяет в определенной степени связать древнегреческий скептицизм с феноменологией, тем более что сам термин «эпохе» и известен на сегодняшний день, прежде всего, по работам именно Э. Гуссерля. Конечно, у последнего «эпохе» («вынесение за скобки») уже рассматривается как предварительный этап метода «феноменологической редукции» и заключается в абстрагировании от всех наших предварительных знаний и предположений о мире и вещах, или как указывает сам автор, «производящую выключение». Отсюда следует определенный критерий феноменологической науки: «Не претендовать ни на что, кроме того, что способны довести до ясного усмотрения, по мере сущности, в чистой имманентности самого сознания» [1, с. 183].

Тем более именно на это указывает А. З. Черняк в своем исследовании об очевидности знания: трансцендентальная феноменология опирается на процедуру феноменологического эпохе или «заклучения в скобки» всех трансцендирующих предметных полаганий, в результате чего могут быть различены абсолютное имманентное бытие актуального сознания и относительное, «несамостоятельное» бытие интенциональных предметов. Задача трансцендентальной феноменологии формулируется как анализ этого «абсолютного» бытия, раскрытие его сущности на основе рефлексии над структурами чистого сознания [10]. При этом «вопрос о достоверности, соответственно, ставится как вопрос о *генезисе очевидности*» [там же].

Более того, если Гуссерль ищет решение проблемы, оставаясь в области преимущественно гносеологического анализа, то целый ряд его последователей видит проблему уже в онтологии «сознания другого» (работы М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра), в этическом контексте (М. Шелер), в социализме (А. Шюц) и т. д.

Об определенном «феноменологизме» древних скептиков мы упомянули, но помимо этого хочется обратить внимание на еще один важный момент, связанный со спецификой скептической философии. Дело в том, что при анализе большинства основных положений познавательной теории античных скептиков мы постоянно сталкиваемся, с одной стороны, с жизненными «явлениями», а с другой стороны – с субъектом, или с человеком как носителем этой субъективности, собственных восприятий и отношений с миром.

На наш взгляд, представляется вполне возможным говорить об уникальном историческом и культурном мировоззрении античного скептицизма, который именно открывает «человеческую субъективность», самым непосредственным образом влияющую на внешнюю действительность и, более того, способную ее изменять. У античных скептиков речь идет о неоднозначности в понимании вопроса о критерии истинности знания. Они разводят понятия критерия истины и критерия действия. В первом случае имеется в виду доказательство для утверждения существования либо не существования вещи, во втором случае – мотивы человеческих действий. В итоге в качестве единого критерия истинности мы можем рассматривать только «явленность» вещи. Причем явление, взятое в единстве его непосредственного переживания, независимо от всякого рода доказательств, объяснений и т. д. И именно эта

жизненная реальность определяет человеческие мысли, поступки, от этого зависит его выбор, образ жизни и действий. Получается, что бессмысленно говорить о какой-то объективной реальности вне человека. Мы запутываемся в массе противоречий, если начинаем рассуждать и судить о вещах в соответствии с их природой, пытаемся выявить и утвердить некий критерий общезначимой истины. На наш взгляд, у скептиков речь идет как раз о необходимом «единстве» реальности, которая без человека и вне человека просто не существует.

Для иллюстрации и подкрепления нашего вывода мы считаем возможным обратиться к работе «Обратная перспектива» замечательного русского мыслителя П. А. Флоренского, где автор, рассуждая об особенностях перспективных соотношений в иконописном искусстве средних веков, приходит к выводу о приоритете в нем особой системы изображения и восприятия действительности, которая носит название «обратной», или «обращенной» перспективы. Для нас важно, что проблему взаимодействия этих приемов Флоренский рассматривает намного глубже и фундаментальнее, чем противоречие в пределах живописи. Речь идет о сути разных «истолкованиях» мира, о разных конструкциях реальности, каждой из которых соответствует собственное «жизнепонимание». Поэтому, в конечном счете, как считает автор, есть всего лишь два отношения к жизни – «внутреннее» и «внешнее», два «опыта мира» – опыт человеческий и опыт научный. Первому типу культуры соответствует эпоха «подлинной» Античности и Средневековья, а второму – дух Возрождения и Нового времени.

Что значит «подлинная» античность? Флоренский пишет, что в Греции прямая перспектива возникает исключительно только в области применения театральной техники из-за потребности в иллюзии, в имитации жизнедеятельности, в «обмане» театрального зрителя. Именно поэтому Демокриту и Анаксагору, одним из первых греческих «теоретиков прямой перспективы», требовалась не «правда» жизни, а лишь ее «подобие», используемое для ближайших действий. Точно так же, как все разнообразие реальности, в том числе и человеческой, тот же Демокрит свел лишь к атомам и пустоте. То есть, получается, как декорация является «обманом» зрителя, который оказывается прикованным к одному месту во время спектакля, так и перспективное изображение реальности навязывает человеку определенную и единственно верную схему восприятия действительности. При этом полагается, что все воспринимаемое, в том числе и сам человек, является неким «материалом», используемым для заполнения заранее известной схемы, составленной «научным разумом», то есть, по выражению Флоренского, все «формы природы» оказываются «клеточками разграфления жизни» [9, с. 46–98].

Таким образом, перспективное или научное изображение мира, по Флоренскому, представляет собой своего рода лжереальность, но претендующую при этом на объективность и «естественность». Именно поэтому для человека, начиная с XVII в., «действительность существует лишь тогда и постольку, когда и поскольку наука соблаговолит разрешить ей существовать» [9, с. 58]. В связи с этим Флоренский и устанавливает неразрывную преемственную связь между средневековьем и истинной античностью: «Пафос античного человека, как и человека средневекового, – это приятие, благодарное признание и утверждение всяческой реальности как блага» [9, с. 59]. И еще: «Древний и средневековый человек... глубоко реалистичнее и твердо стоит на земле», потому что знает, что есть «реальности, то есть центры бытия, некоторые сгустки бытия, подлежащие своим законам, и потому имеющие каждый свою форму» [9, с. 60].

Выводы. У античных скептиков речь идет о неоднозначности в понимании вопроса о критерии истинности знания. Они разводят понятия критерия истины и критерия действия. В первом случае имеются в виду доказательства для утверждения существования либо не существования вещи, во втором случае – мотивы человеческих действий. В итоге в качестве единого критерия истинности мы можем рассматривать только «явленность» вещи. Причем явление, взятое в единстве его непосредственного переживания независимо от всякого рода доказательств, объяснений и т. д. И именно эта жизненная реальность определяет человеческие мысли, поступки, от этого зависит его выбор, образ жизни и действий. Получается, что бессмысленно говорить о какой-то объективной реальности вне человека. Мы запутываемся в массе противоречий, если начинаем рассуждать и судить о вещах в соответствии с их природой, пытаемся выявить и утвердить некий критерий общезначимой истины. На наш взгляд, у скептиков речь идет как раз о необходимом «единстве» реальности, которая без человека и вне человека просто не существует. Таким образом, получается, что научное мышление пытается реальность подменить лишь ее видимостью, но реальность всегда намного богаче и раз-

нообразнее «натуральной правдивости». А происходит так во многом благодаря именно нашему внутреннему состоянию, от которого непосредственно зависит восприятие внешнего мира, а значит, человеческие действия и поступки, а это уже изменение внешней реальности. В зависимости от этих внутренних состояний мы можем смотреть на одно, а «видеть» совершенно другое. И вот эту внутреннюю реальность, конечно, сами о том не догадываясь, на наш взгляд, и сумели «нащупать» древние скептики. Эта реальность – человеческое сознание – и определяет в большей степени то, что мы видим и как мы живем вследствие этого. Именно на этой корреляции внешнего мира и человеческой субъективности строился кругозор античного скептика, поэтому вполне справедливым будет сказать, что то, что сейчас называется нами «сознанием-бытием», присутствовало также и в миропонимании античной культуры, в частности, в греческом скептицизме.

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии. М. : Академический проект, 2009.
2. Гуссерль Э. Картезианские размышления. М. : Наука, 2006.
3. Григорян Г. П. Декарт, эгоцентрический предикат и проблема чужих сознаний // Вопросы философии. 1980. № 11. С. 122–142.
4. Декарт Р. Рассуждения о методе. Ч. 4. Сочинения : в 2-х т. М. : Философское наследие, 1989.
5. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / общ. ред. и вступительная статья А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1979.
6. Лосев А. Ф. Культурно-историческое значение античного скептицизма и деятельность Секста Эмпирика // Секст Эмпирик. Сочинения : в 2-х т. Т. 1. М., 1975. С. 5–58.
7. Секст Эмпирик. Сочинения : в 2-х т. Т. 2 / общ. ред. и перевод с древнегреческого А. Ф. Лосева. М. : Мысль, 1976.
8. Слинин Я. А. Последствия феноменологической редукции // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. 2017. Т. 33. Вып. 4. С. 490–527.
9. Флоренский П. Обратная перспектива. Сочинения : в 4-х т. Т. 4. 1999. С. 46–98.
10. Черняк А. З. Проблема оснований знания и феноменологическая очевидность. М. : УРСС Эдиториал, 1998.

Epistemological ideas of ancient skepticism in the context of the identity "consciousness-being"

Korotysheva Natalia Nikolaevna¹, Kushova Irina Andreyevna²

¹PhD in Philosophical Sciences, associate professor, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8646-5794. ResearcherID: V-2261-2018. E-mail: nnpoluyan@inbox.ru

²PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Cultural Studies,

Sociology and Philosophy, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-4591-5488.

ResearcherID: B-9521-2019. E-mail: filosofsartr@gmail.com

Abstract. *The purpose* of the article is to present a number of epistemological propositions of ancient skepticism as an organic part of the unique worldview model of ancient culture associated with "human subjectivity". *The theoretical and methodological basis* of the research was the historical and philosophical material directly related to the stated goal and expressed in the works of both ancient authors and a number of other representatives of various epochs and philosophical trends, as well as modern authors. Methods of comparison and analysis were used in the study of the material. The authors applied the ontological position on the identity of consciousness and being to the epistemological ideas of ancient philosophy about skeptical tropes, to the question of truth and its criteria, and to the "principle of abstention from final judgments." *The relevance* of the research is seen in the separation of the objective and subjective criteria of cognition, which leads to a new understanding of the criterion of truth, which, however, will be discovered much later – in Husserl's phenomenological studies. When conducting the study, the authors preferred to rely on existing primary sources on the topic. As such, the books of Sextus Empiricus and the tests of Diogenes Laertius, which have come down to us and translated into Russian by the remarkable philosopher A. F. Losev, were chosen. In addition, to illustrate the further development of the ideas of ancient skepticism and the methodology developed by them, excerpts from the works of R. Descartes and E. Husserl are given. In the final part of the study, parallels are drawn with a number of provisions of P. Florensky's philosophy. In addition, the study took into account the conclusions of the classics of Soviet and Russian philosophy A. F. Losev, G. P. Grigoryan, A. Z. Chernyak, M. K. Mamardashvili. The publications of N. V. Motroshilova, V. A. Podorogi, Ya. A. Slinin, D. N. Razeev and others differ from modern authors in issues close to our topic.

Keywords: ancient skepticism, truth, criteria of truth, subjectivity, scientific thinking, Pavel Florensky, consciousness.

References

1. Husserl E. *Idei k chistoj fenomenologii* [Ideas for pure phenomenology]. M. Academic project, 2009.
2. Husserl E. *Kartezianskie razmyshleniya* [Cartesian reflections]. M. Nauka (Science), 2006.
3. Grigoryan G. P. *Dekart, egocentricheskij predikat i problema chuzhikh soznaniy* [Descartes, the egocentric predicate and the problem of alien consciousnesses] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 1980. No. 11. Pp. 122–142.
4. Descartes R. *Rassuzhdeniya o metode. Ch. 4. Sochineniya : v 2-h t.* [Reasoning about the method. Part 4. Writings : in 2 vols.]. M. Philosophical heritage, 1989.
5. Diogenes Laertius. *O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenitih filosofov* [About the life, teachings and sayings of famous philosophers] / gen. ed. and the introductory article by A. F. Losev. M. Mysl, 1979.
6. Losev A. F. "Kul'turno-istoricheskoe znachenie antichnogo skepticizma i deyatel'nost' Seksta Empirika" ["The cultural and historical significance of ancient skepticism and the activity of Sextus Empiricus"] // *Sextus Empiricus. Sochineniya : v 2-h t. T. 1* [Writings : in 2 vols. Vol. 1]. M. 1975. Pp. 5–58.
7. *Sextus Empiricus. Sochineniya : v 2-h t. T. 2* [Essays : in 2 vols. Vol. 2] / general ed. and transl. from ancient Greek by A. F. Losev. M. Mysl, 1976.
8. Slinin Ya. A. *Posledstviya fenomenologicheskoy redukcii* [Consequences of phenomenological reduction] // *Vestnik SPbGU. Filosofiya i konfliktologiya* – Herald of St. Petersburg State University. Philosophy and conflictology. 2017. Vol. 33. Is. 4. Pp. 490–527.
9. Florenskij P. *Obratnaya perspektiva. Sochineniya : v 4-h t. T. 4* [Reverse perspective. Works : in 4 vols. Vol. 4]. 1999. Pp. 46–98.
10. Chernyak A. Z. *Problema osnovanij znaniya i fenomenologicheskaya ochevidnost'* [The problem of the foundations of knowledge and phenomenological evidence]. M. URSS Editorial, 1998.

УДК 321.01:572

Слова Троцкого «ни войны, ни мира». Опыт антропологической интерпретации

Шаталов-Давыдов Дмитрий Юрьевич

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,
Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: korvet_nn@list.ru

Аннотация. В статье рассматривается известное высказывание Троцкого, прозвучавшее во время обсуждения мирного договора с Германией, заключающее в себе парадоксальную формулу «ни войны, ни мира». Обращаясь к ряду историсофских концепций, автор рассматривает данное высказывание в широкой перспективе историсофии, а именно теории, связанных с так называемым «концом истории» или его возможности. Рассматривается христианская версия («оставшееся время» согласно интерпретации посланий апостола Павла Дж. Агамбенем), концепция Гегеля и применяется теория насилия Жирара для понимания структуры конфликта (постольку поскольку Троцкий рассуждает о завершении войны). Рассмотрев теорию миметического конфликта, автор обращается к интерпретации версии Троцкого, представляющей собой 3 модель наступления мира, в котором одинаково снятыми оказываются категории и войны и мира (и это совпадает со стремлением к элиминации циклически возобновляемого миметического конфликта).

Важным здесь оказывается концепт жертвоприношения, для анализа которого автор обращается к работам Батая и Жирара, и особенно концепт добровольной жертвы. Жертва, отказывающаяся сопротивляться, становится фигурой, не участвующей в игре, связанной с нарастанием насилия и возникновения консенсуса в отношении случайной жертвы: Я может бороться с Другим, пока он оказывает сопротивление, но Другой, который сам разрешает себя убить, оказывается подлинным Другим (тождество с ним невозможно). Жертвоприношение добровольной жертвы обнажает убийство, как то, что лежит в основании жертвоприношения. Поставление себя в качестве добровольной жертвы для раскрытия истины о конфликте обнаруживает ключ для понимания позиции Троцкого. В случае, если жертвоприношение состоится – эта жертва становится символическим образцом, демонстрирующим новый порядок: конфликт заключается в убийстве, и это убийство оказывается обнаружено во всей своей неприглядности.

Ключевые слова: миметический конфликт, жертвоприношение, тождественность, насилие, отчуждение.

Слова Троцкого, прозвучавшие во время обсуждения сепаратного мирного договора с Германией в 1918 г. «ни войны, ни мира», являли собой парадоксальную с точки зрения политики формулу: если война есть продолжение политики, согласно трактату прусского генерала Клаузевица, то тогда у любой войны есть внятная цель, при достижении которой война как политическое состояние переходит в мир, закон военных действий снимается, возвращая обычное правовое состояние. В случае же, когда цель не достигнута – война продолжается. Однако озвученная Троцким формула перечеркнула этот подход, изгоняя политическое из войны – воцарившаяся после переговоров неопределенность продлилась 2 недели, прежде чем Лундендорф отдает приказ о возобновлении немецкого наступления по территории, отказавшейся подписывать мир, но и не желающей продолжать войну. С политической точки зрения идеологический выпад Троцкого был сразу встречен негативно и знаменовал собой серьезную потерю для Советской России территорий. Считалось, что то была игра на публику, Троцкий затягивал переговоры с Гофманом в Брест-Литовске, выступал с публичными заявлениями, предназначенными австро-германской публике, от которой ожидалось вот-вот начало антиимпериалистической революции. Авангардность и революционность заявления Троцкого затенили прямую суть данного заявления – ту абсурдную ситуацию, которая наступает в случае «ни мира, ни войны». История XX и начала XXI в. тем временем нас научила, что это состояние вполне себе возможно – взять хоть отсутствие мирного договора между СССР и Японией. Однако последний пример являет собой «мягкую» форму того состояния, которое рисует Троцкий. В настоящей работе попробуем взглянуть на эту цитату самым непосред-

ственным образом, т. е. на «мир не подписываем, войну прекращаем, армию демобилизуем». Что это как не гегелевское *Aufhebung* – тождество противоположностей, заключающееся в снятии-примирении.

Здесь необходимо обратиться к одной известной беньяминовской метафоре – *Angelus Novus* – изображенного на картине Клея ангела истории или, как мы позднее докажем, ангела меланхолии. Ход времени неумолим и не дает возможности могучему ангелу остановить мгновение, чтобы все исправить – история всякий раз движется к чему-то, что Беньямин именует прогрессом и что всякий раз оставляет все новые обломки. События меняются, оставляя только руины, с точки зрения объективно глядящего вне истории ангела. События, в конечном счете, это последовательность войн и заключений мира. Несмотря на всю кажущуюся ужасность картины «Вечный мир», с которой Кант начинает свой одноименный трактат, состояние войны не может длиться вечно, всякий конфликт имеет свою причину и свою цель, по достижении которой (или в силу сложившихся в ходе борьбы обстоятельств) завершается миром. Последовательность сменяемых состояний войны и мира знаменует собой последовательность начала и конца событий, цепочки становлений, образующих тот шквал прогресса, надувающий крылья ангела ветром и не дающим ему предпринять что-либо. Единственное, что остается всемогущему, но пассивному наблюдателю – это рассматривать всякое настоящее как неминуемо снятое, всякое целое как распавшееся, всякое живое как уже лежащее в неумолимо будущем костями. Ветер, дующий из рая, – дает надежду для Беньямина [5, с. 210–211]. Надежду, что это тот ветер, который дует в сторону Царства, знаменующего конец истории и свершение Благой вести. Для нас же, переживших опыт двух войн и Холокоста, термин рай здесь кажется избыточным – место происхождения шквала неизвестно, ведь шквал есть неумолимость становления.

Тогда слова Троцкого – это слова о необходимости удержания мгновения, попытки совладать со шквальным ветром, оставляющим после себя только руины. Возможно ли рассмотреть слова Троцкого не как авангардное эпатажное заявление для австрийских и немецких коммунистов, не как констатацию невозможности политики старыми средствами и методами, а как едва ли не романтическое стремление удержать мгновение, снимая бесконечную смену войны и мира диалектическим отчуждением «ни войны, ни мира».

В таком случае, что есть это мгновение, в равной мере удерживающее в себе обе противоположности и не дающее им свершиться (ни войны, ни мира)? Что как не конец истории, который особенно в конце XX в. едва ли не ожидался. Конец истории, та позиция, при которой смена мира-войны, их взаимная игра и притяжение более не создают события, потому что Событие уже свершилось и становление стало ставшим. «Смерть Бога» и невозможность его воскрешения в XX в. породили многочисленные интерпретации «конца истории». Таким образом, перед нами стоит задача – в этом заявлении Троцкого увидеть концепцию эсхатона, обретения истории как завершенной.

Гегель и модерн. Начнем наш анализ с концепции эсхатона, возникающей на основании прочтения работ Гегеля. В какой-то степени философия Гегеля – это попытка помыслить Абсолют в ситуации снятия теологического обоснования Абсолюта (здесь вспоминается его «я очистил от Бога все кости»), тогда происходит сближение бытия и Абсолюта, с одной стороны, а с другой, весь процесс развития становится неминуемым проявлением Абсолюта в истории. Так Дух в ходе своей знаменитой одиссеи от субъективного к объективному в итоге открывает тождественность себя Абсолюту, снимая тем самым свою отчужденность Абсолюту. На этом гегелевском *Aufhebung* мы вынуждены остановиться подробнее. В теории он знаменует собой окончательное примирение Духа и Абсолюта и их взаимное тождество. Однако сюда закрадывается некоторая трудность – развитие Духа происходит в истории, во времени, и именно история служит тем, что приводит Дух в тождество с Абсолютом. О некоторой религиозной интерпретации данного становления может судить ранняя совместная с Шеллингом и Гельдерлином работа «Старейшая систематическая программа немецкого идеализма»: «Мы часто слышим, что широким массам потребна чувственная религия... нам потребна мифология, но мифология эта должна находиться на службе идеи, она должна стать мифологией разума» [7, с. 224–227]. Таким образом, для истории тоже необходима специфическая религия (мифология), именно она способна привести в финальное тождество Дух и Идею. В какой-то степени данный рукописный отрывок находится под влиянием «Республики» Платона – становление человеческого духа по отношению к идее осуществляется под руководством мудреца (в данном случае творцов данной новой мифологии или, читая другое раннее сочинение

Гегеля, – народной религии). Столкновение Абсолютного (не зависит ни от чего, и все от него зависит) с историей, с длением, со становлением требует чего-то еще, чтобы Абсолют свершился.

Это что-то еще – понятие современности (модерна), которое Гегель отождествляет то с Наполеоном (под Йеной был проявлен подлинный дух истории), то позднее с Людовиком XIV. Диалектика абсолюта строится следующим образом. Первоначальное тождество, где Дух и идея неразличимы в силу своего незнания друг друга (отсутствие знания приводит к тому, что все оказывается единым и тождественным). Разделение, где Дух и идея обнаруживают себя как противоположное, идея оказывается отчуждена от духа, а дух отчужден от идеи (здесь мы фактически наблюдаем весь объем теоретических построений «Феноменологии духа» – от самой ранней субъективной стадии отделения «Ich» от бытия простых неодушевленных вещей до образования (Bildung), права (Recht), науки (Wissenschaft) и т. д.). Это разделение – то, которое привносит Хронос – мировая история, в рамках которой Дух приходит в тождество с Идеей, и последнее, завершает мировую историю. Таким образом, время и, соответственно, становление, это период разделения Духа и Идеи, времени еще нет до разделения (тождество Духа и Идеи в их неразличимости) и уже нет после *Aufhebung* преодоления разделения (тождество Абсолютного Духа и Идеи). Итак, время или мировая история – это становление Духа до своей самотождественности Идеи. Поскольку это становление происходит в современном, то модерн, очевидно, и является проявлением данного становления.

Анализируя эффект Йены, можно обозначить современность и в более узком смысле – тогда модерн – это период стремительного ускорения всего того, что мировой дух содержал в себе, но не мог в силу отсутствия личной свободы индивида быстро развернуть. Получение субъектом свободы, связанное с возникновением правового государства (*Rechtssstaat*), приводит к быстрому разворачиванию или ускорению мировой истории на пути установления тождественности Духа и Идеи [8]. И тогда модерн – это период, начинающийся то ли с Наполеона, то ли с Людовика XIV и продолжающийся здесь и сейчас (во времена Гегеля). И более широко – для каждой эпохи современность являет собой бесконечное становление, разворачивание Духа в сторону идеи. И в таком случае, модерн не может быть завершён хронологически – разворачиваясь в истории, Дух оказывается в плену бесконечности истории, бесконечности своего становления, вечной невозможности завершения События (где Событием является установление финального тождества). При чтении «Философии права» неизбежно обращаешь внимание на это опасение, отсюда настойчивое стремление Гегеля установить правовое государство прусского типа как последний элемент на пути становления Духа, за которым необходимо должно последовать. Последовать что? Новый виток модерна? Новое дуновение ветра прогресса, не позволяющее *Angelus Novus* навести порядок и подправить порушенные здания и вещи? Проблема одиссеи Духа Гегеля заключается в том, что будучи помещенной во время – это одиссея сама становится становлением истории и историей становления, и в таком случае вся история есть современность для самой себя. Современность – это что-то переходное, что-то обретающее смысл только за счет той цели, к которой ведет история духа. Но когда цель истории, заключающаяся в окончании становления и установлении тождественности духа и идеи, не может быть достигнута в истории, остается только становление как чистое становление. Модерн оставшийся как модерн. И в этом опасность.

Становление, бытие Духа в истории и его Абсолют разделены самой историей, модерном, который знаменует собой отстояние двух тождеств – неразличимости Духа и идеи и тождества Духа и Идеи в качестве Абсолюта. Темпоральность являет собой непреодолимый разрыв между этими двумя тождествами – система говорит о неизбежности конца истории, при этом конец истории, являющийся ее целью, всякий раз откладывается современностью, стремящейся к достижению этого конца. Становление к концу истории всякий раз откладывает конец истории и обещанное не наступает. Модерн, темпорализация духа и идеи разделяет Абсолют и становление в качестве Абсолюта.

Однако мы не зря цитировали «Систематическую программу немецкого идеализма» с констатацией необходимости обращения к мифологии. Миф и обряд определенным способом замыкают это бесконечное разворачивание современного, придавая происходящему смысл и цель, находящиеся вне становления (ставшее есть цель становления, но в становлении отсутствует). Так ритуал постоянно воспроизводит нечто уже ставшее, при этом порождая его, разворачивая миф в его становлении (постановке). При этом ставшее, миф, обретает существование в ритуале как своем становлении. Искомый миф должен стать последним мифом – ми-

фом, который снимает возможность собственного воспроизведения потом, то есть снимает свою темпоральность, миф, выходящий из своей бесконечной повторяемости. И в интерпретации этого мифа пути соавторов Программы расходятся – так Гегель явно тяготеет к греческому образцу, подлинному возрождению греческого Mythos немецкого типа, в то время как Гельдерлин в последние 10 лет своей жизни запершийся в башне и хранящий молчание, обращается к католицизму и, следовательно, берет за основу христианский миф.

Жертвоприношение. Попробуем развернуть обозначенную мысль в сторону христианства как последнего мифа, беря за основу анализ, предпринимаемый Жираром Р. («Насилие и священное», «Завершить Клаузевица»). Это будет попыткой помыслить эсхатон более теологически, но в рамках представленной в предыдущем параграфе модели (Жирар в общем-то признается, что был под влиянием кожевской интерпретации в момент работы над «Ложью романтизма и правдой романа» и «Насилием и священным»). Абсолют в себе непознанный и ни для чего непрозрачный являет собой божественное до появления другого разума. Тогда момент разделения Абсолюта (рождения времени как такового) это разделение божественного и человеческого (грехопадение), поскольку божественное представляет собой вневременное, человеческое же привносит темпорализацию (смертности, временности). Смерть, выражаемая в жертвоприношении Авеля и изгнании Каина, разделяет сферы человеческого и божественного, и их возвращение к тождественному оказывается персонифицировано в фигуре Христа на Голгофе, переживающего человеческую смерть (смертельность смерти, длящейся в момент умирания) и одновременно с этим невозможность подлинной смерти божественного (его принципиальная детемпорализованность, делающая смерть невозможной). Голгофа – это момент бесконечной близости божественного и человеческого, близости стремления к снятию и, следовательно, завершению истории. Неслучайно первые христиане ожидали, что окончание истории случится вот-вот, история измерена, задача христианина лишь ожидать избавления от времени [1].

Голгофа – это точка пересечения конечного бытия и абсолютного бытия, момент их неразличимости и одновременно предельной разделенности. Неразличимость из-за того, что становление человека-Христа на Голгофе завершается (смерть) и при этом данное завершение невозможно (божественное вне темпорализации). Конечное бытие в точке своей конечности не может завершиться (тем самым оказываясь бесконечным), абсолютное бытие, столкнувшееся со своим конечным бытием как одного (Христос-человек), делает эту конечность абсолютной конечностью, и получаем фигуру абсолютной жертвы, снимающей возможность жертвы вообще. Жертва – соединение божественного и человеческого, единения (толпа едина в осуждении жертвы) и разделения (жертва и жертвователь, продолжение существования и уход из существования), конечного (жертва выступает как единственное конечное бытие, отдаваемое в дар абсолютному бытию) и абсолютного бытия (абсолютное бытие проявлено в единственности жертвы, отделяемой в момент жертвоприношения от мира, ее единственность, ее конечное бытие сходится с абсолютным бытием, оставляя границу, строго разделяющую человеческое, смертельное и божественное, которому невозможно умереть). Абсолютное бытие становится конечным бытием и в момент наибольшего обнаружения своей конечности (Господи, за что же ты меня оставил) снова возвращает свою божественность в ритуале абсолютного жертвоприношения (возрождение мира производится не из тела Жертвы, а жертва возвращается полностью во плоти, то есть смерть оказывается отмененной).

Очевидно, что мы пришли к необходимости рассмотрения темы жертвоприношения, так как оно видится тем моментом, когда становление сближается со ставшим, когда история замирает, когда дление и конец истории смотрят друг на друга на расстоянии шага.

Упомянутое нами выше обращение к Жирану было бы неполным, если не привести его оригинальную теорию жертвоприношения. Однако дополним его теорию двумя терминами, которые могут слегка отличаться от оригинальных: миф – содержание события, излагаемого или репрезентируемого в ритуале (то есть исходное событие, начинающее миметический цикл); ритуал – действия или деятельность, направленные на воспроизводство исходного события (мифа). Очевидно, что миф и ритуал не могут существовать друг без друга, миф без своего повторения исчезает. Человеческое существование (в первую очередь в социуме) не является чем-то удивительным и уникальным – бытие Я по целому ряду признаков подобно бытию Другого настолько, что Я оказывается практически неотличим от Другого. Действительно, бытие Я определяется как конечное, посредством границы, обозначаемый бытием

Другого. Само рождение и смерть Я – две крайние точки начала и конца отсчета, определяющие его существование – определены Другим, настолько, что можно считать, что я дан постольку, поскольку воспринимаем Другим. Я есть, когда я есть перед Другим (рождение). Я не есть, когда я не есть перед Другим (смерть). Об этом достаточно подробно рассуждает Батай в «Проклятой части». Возникает соблазн эту представленность перед Другим (Я всегда стоит перед Другим, при этом не становясь Другим) довести до крайности, соединив Я и Другого. Тогда социальное будет являться не пространством различий, но пространством идентичности, стремящейся к тотальной идентичности (чего на самом деле не происходит, отсюда обозначенное выше предстояние Я перед Другим). Однако наличие Я перед Другим задает механизм желания – желанья либо быть Другим, либо не быть Другим (что в конечном счете является просто диалектическим кругом первоначального желанья тотальности в Другом). Мое желанье есть желанье иметь то, что принадлежит Другому, быть тем, что есть Другой. Но это желанье агрессивное – быть тем, что есть Другой или иметь то, чем обладает Другой, означает присвоить, отобрать у Другого его собственность или его идентичность – следовательно, данное желанье, которое Жиран называет миметическим желаньем, становится источником первоначального конфликта [10, с. 14–18]. При этом миметическое желанье не создает тотальности Я-Другой – желанье схожести с Другим, желанье определения себя как все то, что есть Другой и принадлежит Другому, желанье отказа от признания подлинного бытия Другого – он должен отдать, подарить, потерять, забыть все то, что так меня в нем привлекает, что делает и определяет меня к Другому. Отсюда Другой, тождественный Я в миметическом желаньи, становится противником. В то же время Другой испытывает подобное желанье к Я – стать Я, и следовательно, начинается конфликт в стремлении к обладанию Другим, желающим обладать Я как Другим. Конкретные объекты, обладание которыми желается, могут меняться, и чем более подобными будут становиться противники, тем более необходимым будет все большее их разделение. Насильственное разделение, посредством отделения от миметически однородных соперничеств всех против всех некоторого одного, подобного всем, и в этом отделении, от всех сразу отличающегося – козла отпущения или жертвы: «Миметический кризис, насилие всех-против-всех, которое в итоге вело бы к уничтожению сообщества, если бы автоматически не превращалось в насилие всех-против-одного, благодаря чему восстанавливалось бы единство сообщества» [10, с. 32]. Жертва до ее становления в качестве жертвы ничем от остальных членов сообщества не отличается, но в момент нагнетания миметического кризиса и выбора в качестве жертвы резко отделяется от всего остального сообщества, становясь чем-то сакральным, предельно отделенным от сообщества и его миметических конфликтов, поскольку жертва становится источником всех бушующих миметических конфликтов, строго определяя себя как предельное Другое – такое Другое, которое позволит обрести идентичность всему сообществу (так как жертва это цель всех прочих миметических конфликтов, то есть фактически, единственный Другой, заместивший всех прочих Других). Именно в устранении Другого, которым Я желаю быть, и заключена суть жертвоприношения на данном этапе: убиваемая мной жертва становится тем, что строго определяет мои границы и снимает (на время) миметическое желанье к Другому, замыкая его на предельном Другом – жертве.

Христианский миф – последнее жертвоприношение, влечет за собой неминуемый конец истории. Однако является ли сходение абсолютного бытия и конечного бытия поддающимся темпорализации, или Голгофа отменяет историческое (а следовательно, и современное, со всем обозначенным тяготением к завершению истории) и все с ним связанные сюжеты полностью? По мысли Жиран, Голгофа преодолевает бесконечный цикл насилия, делая невозможным его новое воспроизводство.

С одной стороны, skandalon (миметическая природа конфликта) снова выступает движущей силой механизма насилия, требующей жертвы. С другой стороны, сама фигура Христа, выставляемая в качестве жертвы, преодолевает миметический конфликт тем, что сам Христос добровольно предоставляет себя в качестве жертвы (Гефсиманский сад), затем не возносит хулу на жертвователя, то есть жертва не высказывает сопротивления. При этом формально механизм конфликта работает – жертва выставляется как устраивающая все стороны – все отворачиваются от Христа, он предстает в качестве фигуры Другого. Однако есть ли в Христе как Другом что-то, что делало бы его жертвой миметического насилия, т. е. содержится ли в нем тождественность с жертвователем? Прощение жертвователя и добровольное принесение себя в жертву выступают в качестве принципиального разделения жертвы и жертвователя.

Все соединенные ненавистью к жертве в факте жертвы не могут отождествить себя с жертвой ввиду невозможной любви жертвы к жертвователю. Любовь к жертвователю выводит жертву за рамки миметического конфликта и отменяет миметическое насилие жертвы по отношению к жертвователю (в то время как оно сохраняется в обратном порядке – жертвователю выстывает так, как будто жертва оказывает сопротивление, поэтому по отношению к ней предпринимаются различные действия, требующие вызвать ответную реакцию (и терновый венец, и обвинения толпы). Любовь выставляет себя вне цикла насилия и само собой является невозможной (жертва не может любить жертвователя).

Имеющаяся у нас сходящаяся-расходящаяся пара конечное бытие – абсолютное бытие и принципиальная темпорализованность первого и невозможность темпорализации второго с точки зрения разворачивания становления современного оказывается следующим: абсолютное бытие в становлении своего конечного бытия как одного делает его конечным бытием как абсолютно одного – и здесь мы имеем фигуру Жертвы в ее становлении к собственной конечности. Однако эта конечность не может наступить из-за детемпорализованности абсолютного – схождение абсолютного бытия и конечного бытия в моменте конечного бытия как абсолютно одного приводит только к становлению абсолютно одного к Жертве (жертва должна быть принесена в жертву, то есть умереть), однако абсолютное конечное бытие или конечное бытие абсолютно одним не может завершить этот процесс становления, так как всегда детемпорализованно. Это момент бесконечного нагнетания страстей, когда Жертва и Жертвователь не могут стать таковыми, обнаруживая себя только в предельной точке становления к ним. Если говорить о времени, то эта точка – время момента или время зона – «Господи, на что ты меня оставил» в длении. В результате мы получаем, что только сама жертва без участия каких-либо сторон конфликта может чудесным образом завершить это нагнетание, прервать абсолютизацию миметического конфликта, завершив становление, в результате мы получаем фигуру абсолютной жертвы, или что более точно, суверенной жертвы в батаевском смысле данного термина. Суверенная жертва приносит свое абсолютное становление к завершению в качестве своего избытка, по своей воле, а не по воле сторон конфликта или внешних обстоятельств. Суверенность – это способность быть в моменте, независимо от действий, деятельности и обстоятельств, это чистое бытийствование Я.

Высказывание Троцкого как третья модель эсхатона. Рассмотрев специфику двух моделей эсхатона – гегелевского и теологического, а также механизма приведения к подлинности посредством жертвы, рассмотрим формулу «ни войны, ни мира» в статусе манифеста нового эсхатона. Гегелевский проект самоосуществления модерна как тождества Духа с самим собой оказался невозможен (дух времени развился до тотальной войны и ожесточения, а в дальнейшем до культа возврата к первобытной дикости в качестве истока), теологический в фигуре Распятия снят как посредством «смерти Бога» – философского отказа от Истин и идеалов, не имеющих под собой надежного фундирования, так и ввиду откладываемого времени осуществления современности Царства Божия и Страшного суда. Тогда само высказывание обретает черты программного и продолжающего ту же тему – как спасти модерн в его осуществлении в качестве реализации истории человечества в его подлинности. Учитывая специфику мировой войны, мысль разворачивается в плоскости элиминации пары мир-война. Отсюда следует, что к обозначенному выше мы должны добавить описание механизма конфликта.

Мир и война, взятые не в противопоставлении, но в отрицании в цитате Троцкого, выступают по сути одним и тем же – элементами структуры вечно возобновляемого в социуме конфликта, который должен быть снят отказом от данной структуры. Нам представляется уместным в качестве данной структуры применить вышеприведенную схему Жирара, так как высказывание Троцкого само по себе является ее хорошей иллюстрацией.

Мир/война здесь выступают не оппозициями – они скорее то, что должно быть отброшено в свершаемый момент истории, связываемый с происходящей в России и в Европе социалистической революцией – временем осуществления Истории (это тот же момент, что и Наполеон, проходящий по улицам Йены). Отброшено в силу социально-классовых оснований с точки зрения Троцкого, однако мы считаем, что здесь заложена более глубокая антропологическая идея. Диалектика войны-мира – никогда не доходила до 3 этапа – вечный мир это утопия. Однако жест Троцкого, объявляющего состояние отсутствие мира и отсутствие войны, вводит 3 этап, когда между оппозициями устанавливается тождество.

В нашей аналитике сначала надо разобраться, почему война-мир идут в связке, почему это понятия по сути своей сходные. Мы не будем обращаться к сугубо исторической либо

марксистской интерпретации – что мирный договор между империалистическими странами порождает только временные уступки и противоречия, приводящие через X лет к новым войнам, поскольку не элиминирует основу войны – эксплуатацию классов. В данном случае обратимся к природе конфликта (любого социального конфликта, включая войну наций), обращаясь к работам Жирара, а именно к концепции скандалона и козла отпущения (параграф «Жертвоприношение»).

Конфликт (война) образуется не из-за различий между индивидами/сообществами, но ввиду их схожести (Жирар уделяет главу в «Завершить Клаузевица» отношениями немцев и французов, болезненному копированию немцами французских порядков). Конфликт возникает там, где граница между Я и Другим сводится к неразличимой, именно предельное сходство становится источником конфликта: есть Я и есть образец, которому Я уподобляюсь. Чем больше я уподобляюсь образцу, тем больше я его ненавижу, т. е. неразличимость, возникающая в силу мимезиса, толкает к желанию уничтожить образец, убрать наметившуюся раздвоенность. Другой, возникающий передо мной изначально из-за того, что он владеет чем-то, чего желаю я, или обладает некоей чертой, желаемой мной, становится образцом и целью мимезиса и в конечном счете оказывается неразличимым. Стремление к различию – это то, что толкает Я на противостояние с Другим, однако истинная природа желания заключается в том, что существование Другого оказывается преградой для меня, чтобы окончательно стать Другим. Другой-образец отмечает мое бытие лишь как копию, как квазибытие. Преодоление квазибытия, освоение собственного бытия есть поглощение Другого – его исчезновение. Отсюда конфликт между сторонами всегда обладает чертой тотального конфликта, что отмечает Клаузевиц в своем определении войны как поединка между равными противниками, стремящимися к уничтожению друг друга («война является результатом столкновения двух живых сил; поэтому конечная цель военных действий (сокрушение противника) должна иметься у обеих сторон»). Таким образом мы опять встречаемся с процессом взаимодействия [14, с. 19–20]). В связи с этим «устремлением к крайности» мир в ситуации двух противников взаимно стремящихся к уподоблению до неразличимости друг друга оказывается чем-то, что либо откладывает конфликт (каким-либо временным способом), либо совершенно невозможным. Возможность мира – это прекращение скандалона посредством козла отпущения, жертвоприношения. Как уже было показано, данное прекращение, выделение в сообществе произвольной жертвы, убийство которой становится учредительным убийством (т. е. убийством, прекращающим конфликты), является мерой неокончательной, в будущем вновь вспыхивают конфликты, которые требуют разрешения посредством жертвы. Однако в случае конфликта между нациями данный механизм работать не может: противников только двое, жертва возможна лишь как жертва проигравшего (с этой точки зрения можно анализировать конфликт Ромула и Рема, не менее значимый для римского самосознания Рим-Карфаген – в обоих случаях смерть противника оказывается учредительной – в первом случае для города, во втором случае для римского владычества в средиземноморье, поэтому ослабленный Карфаген во времена 3 пунической войны все равно «должен быть уничтожен»). 2 фактора, которые оттягивают этот результат – дипломатия у Клаузевица и экономика у Жирара. Обе оказываются рациональными вставками между двумя противниками, которые сопротивляются их устремлению к крайности, откладывают его. Дипломатия – практические интересы, цели участников, быть может даже их родство. Экономика – экономические связи между участниками рынка, ставшего глобальным, размывают различия между участниками, укрепляя связи между ними. Но одновременно с этим стирание границ, различий – устанавливает одинаковость и желание быть в качестве образца. Движение капитала с одной стороны откладывает конфликт, с другой стороны делает его еще более неистовым, так как само по себе сводит различия к подобиям, а желания участников – к бытию в качестве Другого (посредством контроля рынков или товара, принадлежащего Другому). Первая мировая война – стоит в начале образования мирового рынка товаров, и одновременно с этим эта первая из войн, где устремление к крайности, желание изменить/поглотить/исправить соперника, и противостояние наций оказались предельно явлены – явлены в одинаковости (нет ни немцев, ни французов в окопах, одна лишь серая масса людей, копающихся в грязи (Олдингтон), и в одновременной неизменности замены/поглощения миметического двойника. Экономика, откладывая конфликт, создает ему такие условия, при котором он становится тотальным – противостоянием двух борцов, ведущимся до смерти одного из них. А если прочесть идею Клаузевица полностью, то конфликт всегда стремится к уподоблению противников друг другу в плане ресурсов

и задействованных сил, отсюда, устремление к крайности оказывается не уничтожением проигравшего, а скорее взаимным уничтожением противников (как в «Идиоте» Достоевского конфликт за обладание Настасьей Филипповной приводит к ее физическому уничтожению, Рогожина отправляя в Сибирь (юридическое уничтожение), Мышкина повергая в безумие (ментальное уничтожение). Таким образом, тотальный конфликт оказывается ситуацией, в которой не может быть выигравшей стороны.

Именно здесь и начинает работать мысль Троцкого, который находит вариант решения, завершения тотального конфликта, отказа от скандалона. Им становится формула отказа и от мира и от войны. Очевидно, данный отказ фундируется в отказе от мимезиса или, по крайней мере, такого мимезиса, который бы вел к уподоблению Другому в качестве образца. Отказ от мимезиса это выход Я из ситуации соперничества. Однако этот выход возможен только через механизм козла отпущения, т. е. принятия на себя роли добровольной жертвы. Противоречие выявляется именно в добровольности – жертва должна всячески противиться своей участи, стремиться к тождественности с жертвователем и толпой, на долю которых выпадает выявление все большего и большего количества различий между собой и жертвой, что и определяет ее принесение в жертву, что выделяет ее и отчуждает. Жертва, не оказывающая сопротивления, не есть жертва, принявшая в ходе конфликта между собой и толпой эту роль. Жертва являет собой последний этап перед жертвоприношением, но добровольная жертва пропускает все предварительные стадии, сразу устремляясь к нему, обнажая чистое жертвоприношение как таковое, то есть убийство, выступавшее той самой учредительной тайной, которую сообщество стремилось забыть в ритуале и конфликта и жертвоприношения сопротивляющейся жертвы. Я могу бороться с Другим, пока он оказывает сопротивление, но что делать с Другим, который сам разрешает себя убить? В этот момент он оказывается подлинным Другим, не тем, с чем я стремлюсь обнаружить тождественность, он замещает первоначальный образец, с которого начался миметический конфликт.

Жертвоприношение добровольной жертвы обнажает убийство, тем самым раскрывая истину о козле отпущения. Поставление себя в качестве добровольной жертвы для раскрытия истины о конфликте – вот суть позиции Троцкого. В случае, если жертвоприношение состоится – эта жертва становится символическим образцом, той точкой, с которой не возобновляется старый режим, приводящий в будущем к конфликту, но с которой возможен новый порядок, в котором миметический конфликт, истина которого всегда была и будет убийство, обнажен во всей своей неприглядности. Отказ от мира/войны – это отказ от убийства, отказ от механизма жертвоприношения и повторения скандалона. Отказ, имеющий целью обозначить жертву в качестве нового образца, той точки, которая показывает, что жертвоприношение всего лишь убийство (уничтожение, завоевание, аннексии), и потому лишенное привычных инструментов замещения, лишенное возможности возобновить привычный социальный порядок (стать учредительным убийством, убийством, создающим божество) лишается своей целительной функции. Война/мир – это бесконечный механизм убийств и временных порядков, при которых убийство откладывается. Отсюда и следует решение – отказ от убийства (войны/мира) возможен только при полной артикуляции формулы невозможности его/их установления, а эта невозможность означает фактически добровольное жертвоприношение, которое становится образцом для нового порядка, порядка конца времен, когда правда о войне/мире – как правда о длительном времени оправдания убийства – оказывается открыта всем. Какой результат от открытия этой истины о миметическом конфликте? Мы видим, что здесь сходятся идея Жирара о Распятии и наша интерпретация слов Троцкого – и там и там обнаженная нелюбимая истина человеческого сообщества становится разделенной всеми, привычный механизм замещения конфликта оказывается невозможным, откуда следует завершение любых конфликтов. Альтернатива обнаружение любого конфликта в качестве конфликта тотального – поединка равных противников, ведущимся до взаимного уничтожения сторон.

Список литературы

1. Агамбен Дж. Оставшееся время. Комментарий к посланию римлянам. М. : Новое литературное обозрение, 2018. 224 с.
2. Батай Ж. Суверенность // Проклятая часть. М. : Ладомир, 2006. 742 с.
3. Батай Ж. Проклятая часть. Опыт общей экономики. М. : Ладомир, 2006. 742 с.
4. Батай Ж. Сумма атеологии. М. : Ладомир, 2016. 566 с.

5. Бенъямин В. О понятии истории // Девять работ. М. : РИПОЛ-классик : Панглосс, 2019. 223 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / пер. Г. Шпета. СПб. : Наука, 2002. 446 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Первая программа системы немецкого идеализма // Работы разных лет : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1972. 668 с. С. 211-234.
8. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М. : Мысль, 1990. 524 с.
9. Жирар Р. Насилие и священное / пер. Г. Дашевского. М. : Новое литературное обозрение, 2000. 400 с.
10. Жирар Р. Я вижу Сатану, падающего, как молния / пер. с фр. Серия: Философия и богословие. М. : Изд-во ББИ, 2020. 202 с.
11. Жирар Р. Завершить Клаузевица. М. : Изд-во ББИ, 2019. 300 с.
12. Жирар Р. Ложь романтизма и правда романа. М. : Новое литературное обозрение, 2021. 352 с.
13. Кант И. К вечному миру. Соч. : в 8 т. Т. 7. М., 1994. С. 5-56.
14. Клаузевиц К. О войне / пер. А. Рачинского. М. : АСТ, 2022. 1024 с.
15. Левинас Э. Избранное. Тотальность и Бесконечное. М. ; СПб. : Университетская книга, 2000. 416 с.
16. Тетюев Л. И. Кантовский проект «К вечному миру» и современный мир // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10. № 55. С. 4-7.
17. Палафер В. Война и политика: Клаузевиц и Шмитт в свете миметической теории Жирара // Фонарь Диогена. 2016. № 2. С. 60-78.
18. Харман Г. Введение в Клаузевица // Логос. 2019. № 3. С. 25-58. DOI: 10.22394/0869-5377-2019-3-25-56.
19. Шеллер М. Ресентимент в структуре моралей. СПб. : Наука, 1999. 231 с.
20. Шмитт К. Политическая теология. Четыре главы к учению о суверенитете // Понятие политического. СПб. : Наука, 2016. 556 с.

Trotsky's words are "no war, no peace". The experience of anthropological interpretation

Shatalov-Davydov Dmitry Yuryevich

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University. Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: korvet_nn@list.ru

Abstract. The article examines Trotsky's famous statement, made during the discussion of the peace treaty with Germany, which contains the paradoxical formula "neither war nor peace." Turning to a number of historiographical concepts, the author considers this statement in the broad perspective of historiography, namely the theory associated with the so-called "end of history" or its possibilities. The Christian version is considered ("the remaining time" according to the interpretation of the epistles of the Apostle Paul J. Agamben), Hegel's concept, and Girard's theory of violence is used to understand the structure of the conflict (insofar as Trotsky talks about the end of the war). Having considered the theory of mimetic conflict, the author turns to the interpretation of Trotsky's version, which is a 3 model of the onset of peace, in which the categories of war and peace are equally removed (and this coincides with the desire to eliminate the cyclically renewed mimetic conflict).

The concept of sacrifice is important here, for the analysis of which the author refers to the works of Bataille and Girard, and especially the concept of voluntary sacrifice. A victim who refuses to resist becomes a figure who does not participate in the game associated with the increase in violence and the emergence of consensus regarding a random victim: The Self can fight the Other as long as he resists, but the Other, who allows himself to be killed, turns out to be a genuine Other (identity with him is impossible). The sacrifice of a willing victim exposes murder as something that lies at the foundation of sacrifice. Setting oneself up as a willing victim to uncover the truth about the conflict reveals the key to understanding Trotsky's position. If the sacrifice takes place, this sacrifice becomes a symbolic model demonstrating the new order: the conflict consists in murder, and this murder is revealed in all its ugliness.

Keywords: mimetic conflict, sacrifice, identity, violence, alienation.

References

1. Agamben J. *Ostavsheesya vremya. Kommentarij k poslaniju rimlyanam* [The remaining time. Commentary on the Epistle to the Romans]. M. New Literary Review, 2018. 224 p.
2. Bataille J. *Suverennost' [Sovereignty] // Proklyataya chast' - The cursed part*. M. Lodomir, 2006. 742 p.
3. Bataille J. *Proklyataya chast'. Opyt obshchej ekonomiki* [The cursed part. The experience of the general economy]. M. Lodomir, 2006. 742 p.
4. Bataille J. *Summa ateologii* [Sum of atheology]. M. Lodomir, 2016. 566 p.
5. Benjamin V. *O ponyatii istorii* [About the concept of history] // *Devyat' rabot* - Nine works. M. RIPOLL-classic : Pangloss, 2019. 223 p.

6. Hegel G. V. F. *Fenomenologiya duha* [Phenomenology of the spirit] / transl. by G. Shpeta. SPb. Nauka (Science), 2002. 446 p.
7. Hegel G. V. F. *Pervaya programma sistemy nemeckogo idealizma* [The first program of the system of German idealism] // *Raboty raznykh let : v 2 t. T. 1* – Works of different years : in 2 vols. Vol. 1. M. Mysl (Thought), 1972. 668 Pp. 211–234.
8. Hegel G. V. F. *Filosofiya prava* [Philosophy of law]. M. Mysl (Thought), 1990. 524 p.
9. Girard R. *Nasilie i svyashchennoe* [Violence and the sacred] / transl. by G. Dashevsky lane. M New Literary Review, 2000. 400 p.
10. Girard R. *Ya vizhu Satanu, padayushchego, kak molniya* [I see Satan falling like lightning. Series: Philosophy and Theology]. M. BBI Publishing House, 2020. 202 p.
11. Girard R. *Zavershit' Klauzevica* [To finish Clausewitz]. M. Publishing House of the BBI, 2019. 300 p.
12. Girard R. *Lozh' romantizma i pravda romana* [The lie of romanticism and the truth of the novel]. M. New Literary Review, 2021. 352 p.
13. Kant I. *K vechnomu miru. Soch. : v 8 t. T. 7* [To eternal peace. Works : in 8 vols. Vol. 7]. M. 1994. Pp. 5–56.
14. Clausewitz K. *O vojne* [About the war] / transl. by A. Rachinsky. M. AST. 2022. 1024 p.
15. Levinas E. *Izbrannoe. Total'nost' i Beskonechnoe* [Favorites. Totality and the Infinite]. M. ; SPb. University Book, 2000. 416 p.
16. Tetyuev L. I. *Kantovskij proekt "K vechnomu miru" i sovremennyy mir* [I. Kant's project "Towards eternal peace" and the modern world] // *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk* – Actual problems of humanities and socio-economic sciences. 2016. Vol. 10. No. 55. Pp. 4–7.
17. Palafer V. *Vojna i politika: Klauzevic i Shmitt v svete mimeticheskoy teorii Zhirara* [War and Politics: Clausewitz and Schmitt in the light of Girard's mimetic theory] // *Fonar' Diogena* – Lantern of Diogenes. 2016. No. 2. Pp. 60–78.
18. Harman G. *Vvedenie v Klauzevica* [Introduction to Clausewitz] // *Logos* – Logos. 2019. No. 3. Pp. 25–58. DOI: 10.22394/0869-5377-2019-3-25-56.
19. Scheller M. *Resentiment v strukture moralej* [Resentment in the structure of morals]. SPb. Nauka (Science), 1999. 231 p.
20. Shmitt K. *Politicheskaya teologiya. Chetyre glavy k ucheniyu o suverenitete* [Political theology. Four chapters to the doctrine of sovereignty] // *Ponyatie politicheskogo* – The concept of the political. SPb. Nauka (Science), 2016. 556 p.

УДК 101.3

Вклад человеческого капитала в инновационные процессы в условиях модернизации общества

Кульжанова Гульбарам Тимеркановна

кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры общеправовых дисциплин,
Костанайская академия МВД Республики Казахстан им. Шракбека Кабылбаева,
Республика Казахстан, г. Костанай. ORCID: 0000-0001-6639-6683. E-mail: Gulbaram2012@mail.ru

Аннотация. Данная статья освещает социально-философские особенности влияния человеческого капитала на инновационные процессы с учетом модернизации общества. Теория развития человеческого капитала включает в себя и объединяет различные частные теории, связанные с экономическим, социальным, общественным и государственным развитием, что обуславливает актуальность данного исследования. Основной целью исследования является изучение вклада человеческого капитала в стимулирование и успешную реализацию инноваций. Исследование строится на анализе теоретических выкладок о текущих изменениях в различных сферах, таких как образование, культурная, социальная и другие сферы. Использован комплексный подход, включающий социологические и философские методы исследования с акцентом на рассмотрении исследуемого феномена в гуманитарной сфере. В результате проведенного анализа выделен социально-философский подход к сущности человеческого капитала и его роли в инновационных процессах, открывающий новые горизонты для понимания взаимосвязи исследуемого феномена с цивилизационным развитием общества. Делается важный вывод о том, что инновации возникают из взаимодействия и сотрудничества в социокультурной среде. Исследование этой взаимосвязи оптимизирует человеческий капитал в инновационных процессах, создавая подходящие условия для развития креативности и творческого мышления.

Статья представляет интерес для исследователей и практиков, принимающих конкретные решения в целях оптимизации влияния человеческого капитала на повышение эффективности инновационных процессов и обеспечение успешной модернизации общества. Полученные выводы и рекомендации представляют собой определенный вклад в разработку стратегий стабильного развития для стимулирования инноваций.

Ключевые слова: человеческий капитал, инновации, инновационные процессы, общество, модернизация, критическое мышление, творческое мышление.

Введение. В условиях современной модернизации общества инновационные процессы имеют определяющее значение в достижении экономического роста и устойчивого развития. Они являются неотъемлемой составляющей трансформации общества и оказывают существенное влияние на его структуру и функционирование. Вместе с тем успешность и эффективность инноваций неразрывно связаны с ролью и влиянием человеческого капитала. Человеческий капитал – это основной ресурс, влияющий на производительность труда и развитие государства. Инвестиции в него являются стратегическим направлением для стабильного социально-экономического развития страны [15, с. 31]. Известный автор, экономист Питер Друкер в своих работах подчеркивал важность человеческого капитала в инновационных процессах. Он отмечал, что человеческий капитал не ограничивается только индивидуальными гениальными способностями, но также включает в себя сотрудничество в группе, где каждый участник вносит свой уникальный вклад [14, с. 513].

Человеческий капитал представляет собой накопленные знания, навыки и опыт каждого индивидуума в обществе. Он простирается далеко за пределы простого накопления физических и интеллектуальных ресурсов людей, отражая их творческий потенциал, выражая способность к инновациям и сотрудничеству. Исследуемый феномен формируется и развивается в социокультурной среде, которая влияет на формирование ценностей, мировоззрения и качество личности.

Социально-философская перспектива позволяет рассмотреть взаимосвязь между человеческим капиталом и инновационными процессами с учетом их социальной природы и философских основ.

Целью данной научной статьи является исследование влияния человеческого капитала на инновационные процессы в условиях модернизации общества с учетом социально-фило-

софского взгляда. Основной задачей исследования является выявление социальных и философских механизмов, через которые человеческий капитал оказывает помощь развитию инноваций, а также определение факторов, влияющих на успешность и эффективность этой взаимосвязи.

В существующей литературе часто отсутствует углубленное рассмотрение социально-философского измерения в роли человеческого капитала. Большинство исследований сосредотачиваются на сторонах экономической и технологической производительности. В работах ученых, включая С. А. Дятлова, А. И. Добрынина, Р. И. Капелюшникову и других, обсуждаются важные составляющие человеческого капитала в социально-философской плоскости. В исследованиях ученых, таких как М. З. Изотова, З. Н. Сарсенбаевой, А. А. Хамидова, выделяется, что человеческий капитал занимает основное место в инновационном развитии независимого Казахстана в XXI в., акцентируя внимание на влиянии культуры и общества на формирование и развитие человеческого капитала [11, с. 29]. А. В. Пилюшенко анализирует сущность формирования человеческого капитала с акцентом на личное благополучие, выделяя важность социокультурных и экзистенциальных компонентов в этом процессе [20, с. 66]. С. В. Пирожкова аргументирует, что философия как часть образовательной программы призвана развивать у молодых ученых высокий уровень универсальных компетенций. Это включает в себя не только системное и критическое мышление, но и способность к историко-философскому и перспективному взгляду на развитие науки. Таким образом, философия вносит значительный вклад в формирование человеческого капитала тех, кто, начиная свой профессиональный путь сегодня, будет играть стержневую роль в определении будущего науки – как познавательной деятельности и социокультурного феномена [21, с. 148].

Для достижения цели и решения поставленных задач использован комплексный подход, объединяющий социологические и философские методы исследования. В рамках социологического подхода проведен анализ научной литературы, осуществлено исследование опыта и практик, применяемых в различных социумах в процессе модернизации. Это позволяет получить обширное представление о социально-экономических условиях и факторах, влияющих на взаимодействие человеческого капитала и инновационных процессов.

В рамках философского изучения был проведен анализ теоретических концепций, позволяющий выявить социально-философские основы и ценностные факторы взаимосвязи человеческого капитала с инновациями.

Таким образом, комбинированный подход, объединяющий социологические и философские методы, предлагает новые аналитические и теоретические пути для понимания их взаимодействия.

Социально-философский подход к сущности человеческого капитала и его роли в инновационных процессах. В рамках исследования человеческий капитал представляет собой сложное сочетание знаний, навыков, профессионального и жизненного опыта, уровня продуктивности труда, интеллектуальных способностей, физического и психического здоровья. Этот комплекс охватывает качества жизни отдельных лиц, социальных групп и организаций. В современных условиях человеческий капитал стал основой эффективности, конкурентоспособности и экономического роста, превзойдя по значимости производственные запасы и оборудование. Такое понимание человеческого капитала имеет свои исторические предпосылки и отражает закономерности возникновения и развития научных результатов [31, с. 9].

Об этом свидетельствует концепция человеческого капитала, имеющая свои исторические корни. Их можно проследить от работ Адама Смита, его идеи о роли образования и труда в экономическом развитии до трудовой экономики, теории человеческого капитала Т. С. Шульца, Г. С. Беккера. Концепция человеческого капитала учитывает закономерности и развитие предметных научных результатов в области управления человеческими ресурсами, экономики труда, социологии и психологии. Ведь развитие человеческого капитала является не только экономическим фактором, но и фактором социального прогресса и постоянного изменения. Существенной частью этой концепции является понимание того, что развитие человеческого капитала требует систематических инвестиций и управления. Организации и государства должны создавать условия для образования и развития людей, стимулирующих их мотивацию и творческий потенциал. Создание неизменной базы для роста и развития человеческого капитала, включающей программы обучения и поддержки карьерного роста, является важным компонентом для организаций и государств.

Исходя из этого, в социально-философской парадигме подход к человеческому капиталу подчеркивает ценность и важность каждого человека в обществе и призывает к созданию справедливых и равных возможностей для развития его потенциала. Это означает, что концепция человеческого капитала открывает путь к новому социально-философскому пониманию роли человека в обществе и призывает к созданию условий, способствующих развитию и раскрытию потенциала каждого индивида. Принятие и применение концепции человеческого капитала в политике и практике способствует созданию более справедливого и динамичного общества, где каждый человек имеет равные возможности для самореализации и вклада в развитие социума.

Следовательно, теория развития человеческого капитала считается базовой в современной экономике и философии. Она объединяет и интегрирует другие теории, связанные с экономическим, социальным, общественным и государственным развитием. Понятие человеческого капитала представляет собой натуральное слияние концепций человеческого фактора, ресурса, потенциала и интеллектуального капитала, охватывая более широкое социально-философское понимание [12].

Исследователи, освещая сущностное значение теории развития человеческого капитала, утверждают, что интеллектуальный и творческий потенциал людей, их знания, навыки, опыт и квалификация, являющиеся ценным ресурсом, оказывают влияние на инновации, экономический рост и стабильное развитие общества.

Анализ работ зарубежных и отечественных исследователей, таких как Г. Беккер [33], Э. И. Биктемирова и соавторы [3], Г. А. Хмелева [30], К. А. Устинова [28], Д. И. Закирова [10], Е. Х. Тухтарова, М. В. Власов [27] и многих других, позволяет указать, что в рамках инновационных процессов человеческий капитал играет непреходящую роль. Инновации возникают благодаря креативности, интеллектуальным способностям и профессиональным навыкам людей. В этой связи социально-философский взгляд предполагает, что роль человеческого капитала в инновационных процессах не ограничивается только технической стороной, а также включает в себя формирование и поддержку выигранных условий, в которых инновации могут преуспевать. Следует подчеркнуть важность инвестиций в образование, здравоохранение, культуру и социальные программы, которые содействуют развитию и аккумуляции человеческого капитала. Инвестиции в человеческий капитал являются предпосылкой повышения производительности труда и роста будущих доходов как отдельных работников, так и общества в целом [16, с. 93], они служат мотивацией к поиску новых решений в целях общественного развития.

Инвестиционный процесс взаимосвязан как с потенциалом инвестирования, так и с управлением человеческим капиталом [7, с. 63], которое включает в себя рациональное распределение ресурсов, создание условий для мотивации сотрудников к профессиональному росту, что в свою очередь оказывает содействие росту и развитию инвестиционного потенциала. Это включает в себя обеспечение доступа к образованию, создание условий для свободного обмена идеями и знаниями, а также установление социальных и экономических стимулов для инновационной деятельности.

В русле рассматриваемого вопроса социально-философская позиция подчеркивает, что исследуемое понятие не ограничивается только экономическими показателями, такими как профессиональные навыки и образование. Человек признает, что каждый индивид обладает уникальными дарованиями, опытом, культурным наследием и социальным контекстом. Такой подход подчеркивает необходимость учета широкого спектра качеств и потенциала каждого индивидуума в сфере инновационных процессов.

В целом социально-философская концепция призывает к сбалансированному и ответственному развитию человеческого капитала и инноваций. Она придает особое значение образованию, обучению и развитию навыков с целью расширения потенциала людей для внедрения инноваций в жизнь общества. Наряду с этим современные ученые признают важность обеспечения социальной защищенности, доступности и равенства возможностей для всех членов общества.

Инвестиции в человеческий капитал обладают уникальными характеристиками, которые отличают их от других форм инвестирования [9, с. 30]. Социально-философская перспектива исследует, как изменения в человеческом капитале и инновационных процессах оказывают влияние на общество в целом и формируют новые социальные динамики. Перечислим несколько основных элементов:

1. В социокультурной области анализируются ценности, убеждения, нормы и социальные структуры, которые влияют на восприятие инноваций и развитие человеческого капитала.

2. Этические и моральные компоненты рассматривают вопросы справедливости, равенства, доступности и долгосрочной устойчивости в рамках модернизации общества.

3. В аспекте политики и власти исследуется, как распределение власти, политические структуры и регулирование влияют на развитие и использование человеческого капитала в инновациях.

Без притока инвестиций невозможно осуществить трансформацию экономических отношений по инновационному принципу [23, с. 27]. Инвестиции в человеческий капитал являются важным ресурсом, их эффективное использование и формирование имеют свои особенности. Эти особенности связаны с продолжительностью периода трудоспособности, износом как организма человека, так и его знаний, а также с постоянным приращением человеческого капитала благодаря накопленному опыту. Таким образом, эффективное управление человеческим капиталом предполагает учет и оптимизацию данных процессов и факторов в рамках долгосрочных стратегий развития [24, с. 322].

Социально-философский метод изучения роли человеческого капитала в инновациях подчеркивает важность не только индивидуальных усилий, но и создание благоприятной среды для успешной реализации инноваций. Этот подход выделяет важность создания стимулов для развития личности и поддержания инноваций в обществе. Такой анализ определяет основы для сбалансированного социального прогресса.

На наш взгляд, необходимо учитывать уникальность человеческого капитала, поскольку его основу составляет каждая отдельная личность со своими индивидуальными особенностями. К сожалению, при создании управленческих моделей часто забывают о личности, лишая ее индивидуальности и отождествляя с прочими ресурсами, в результате чего применяются несоответствующие методики развития и управления [2, с. 29].

Роль образования, культурных и социальных факторов в стимулировании инноваций. В рамках исследования образование имеет существенное значение в формировании и развитии человеческого капитала, необходимого для инноваций. Это предоставляет людям знания, развивает у них навыки и интеллектуальные ресурсы, которые способствуют формированию новаторских идей и их воплощению на практике. Исходя из этого, образование должно стимулировать критическое мышление, творчество и способность к инновациям. Обратимся к характеристике данных качеств личности.

Критическое мышление – это особенно значимый навык, который помогает обучающимся разбираться в сложных, проблемных вопросах и принимать осознанные решения. Таким образом, критическое мышление представляет собой процесс, в ходе которого осуществляется анализ доступной информации о различных явлениях с целью формулирования обоснованных оценок, которые впоследствии могут быть применены к новым ситуациям и проблемам [18, с. 71].

Имея критическое мышление, легче освоить профессию и самостоятельно решать вопросы. В современном информационном изобилии это важно для оценки и проверки достоверности информации [17, с. 146].

На основе анализа работ исследователей установлено, что творческое мышление – это поиск новых и оригинальных подходов к проблемным вопросам. Оно позволяет обучающимся видеть вещи по-новому, искать нестандартные концепции и находить инновационные стратегии.

Креативность в инновациях, развиваемая с помощью образования, становится все более востребованной в наше время. Развитие новых технологий и глобализация требуют от компаний и организаций постоянного приспособления и инновационного мышления.

В качестве основного аргумента утверждается, что образование, способствующее развитию мышления и инноваций, помогает обучающимся приобрести навыки для карьерного роста и успешной адаптации к изменениям. Следуя мысли Адама Смита о важности эффективного распределения государственных ресурсов, автор подчеркивает, что великие нации редко сталкиваются с бедностью из-за расточительности и неразумных действий частных лиц, но, напротив, могут столкнуться с трудностями из-за ошибок и неэффективности государственного управления [25].

Исследования Е. П. Василенко (Колесова) [4], Д. М. Шакировой [32], Ю. Г. Понкратовой [22] показывают, что образование через критическое мышление и творчество способствует:

– предпринимательскому мышлению, позволяющему выпускникам создавать собственный бизнес и инновационные проекты;

- интеграции различных областей знаний для инновационных решений;
- саморефлексии и самосовершенствованию, поддерживающим личностное развитие;
- развитию лидерских качеств, коммуникации и управления;
- самоутверждению и самосознанию, раскрывающему потенциал и уверенность в собственных силах;
- глобальному мышлению и культуре миротворчества, требующим понимания различий в современных условиях с размытыми границами между странами и культурами.

В ходе исследований прослеживается мысль о том, что образование, ориентированное на развитие критического мышления, творчества и способностей к инновациям, является неотъемлемым фактором формирования и развития человеческого капитала, необходимого для прогресса. Человеческий капитал представляет собой признанную форму жизнедеятельности, охватывающую все предшествующие этапы и эволюцию общества до его современного состояния [13, с. 17].

Анализ основных этапов генезиса и эволюции рассматриваемого понятия помогает понимать, что каждое поколение передает свой опыт и изобретательность следующему. При этом следует еще раз подчеркнуть, что человеческий капитал не ограничивается только экономическими показателями, он также включает социокультурные и духовные элементы.

Безусловно, что человеческий капитал является основным ресурсом развития общества, поскольку его накопление и использование служат основой для увеличения производительности, стимулирования инноваций и общественного преуспевания.

Образование представляет собой процесс трансформации человеческого капитала, где приобретение необходимых знаний и развитие требуемых профессиональных компетенций способны внести существенные изменения в поведение людей [1, с. 224]. Автор поддерживает идею о расширении кругозора и личностном росте через этот процесс.

Для полного понимания воздействия систем образования, здравоохранения, социальной защиты и других составляющих на формирование и развитие человеческого капитала, важно учитывать гуманитарные компоненты в анализе этого процесса. Это означает, что помимо экономических и технологических факторов, мы также должны уделять внимание ценностям, этическим нормам и культурным элементам, неизбежно оказывающим влияние на формирование личности и ее профессиональное развитие [26, с. 633].

Рассмотрение в гуманитарной сфере предполагает восприятие образования и здравоохранения не только в качестве средств экономического роста и повышения производительности, но и в качестве факторов, способствующих развитию человеческого потенциала и обеспечению благополучия общества в целом.

При анализе развития человеческого капитала важно учитывать гуманитарные элементы, такие как образование и здравоохранение. Необходимо осуществлять их качественное внедрение, с учетом потребностей общества, а также обращать внимание на культурные, этические и социальные факторы при разработке стратегий для улучшения человеческого капитала и общественного развития.

Культурные факторы оказывают существенное воздействие на развитие инноваций путем формирования ценностей. Важно создавать среду, поощряющую исследования, эксперименты и объединяющую разные научные традиции для развития новых идей.

Социальные факторы играют значимую роль в стимулировании инноваций, требуя создания благоприятной среды и доступных ресурсов для инноваторов. Важно учитывать общественные потребности при разработке инноваций.

А. В. Николаев в своей работе отмечает, что образовательные услуги становятся фактором инноваций, измеряющим влияние образования на экономику. Взаимодействие образования и экономики – сложная динамическая система [19, с. 101–102]. Автор статьи указывает на важность образования для формирования человеческого капитала и его влияния на развитие экономики государства. Эффективное образование является катализатором для развития инноваций и взаимодействия с интеллектуальными ресурсами, формируя сложную систему в обществе.

Исследователями [5] представлена комплексная шкала для измерения человеческого капитала, включающая различные факторы, такие как: лидерство и мотивация, квалификация, удовлетворенность и креативность. Представленная шкала обеспечивает более глубокое и всестороннее понимание человеческого капитала, преодолевая традиционную фокусировку на материальных компонентах, т. е. акцентируя внимание на нематериальных ценностях и факторах. Методика разработки шкалы представляет весомый вклад в измерение и оценку

человеческого капитала, тем самым открывая новые перспективы для дальнейших исследований и разработки программ политики в области управления человеческими ресурсами и поддержки инноваций [5, с. 316].

Концепция инновационного человеческого капитала играет узловую роль в развитии инноваций, определяя важность человеческого фактора. Этот капитал представляет собой знания, навыки и опыт, способствующие появлению и успешной реализации инноваций [29, с. 965]. Ученые выделяют важность инновационного человеческого капитала для долгосрочного развития страны. Политика инноваций должна активно способствовать его формированию.

Исследователи подчеркивают важность формирования инновационного человеческого капитала через подготовку конкурентоспособных выпускников в прикладных науках и технологиях. Это включает развитие научных центров и образовательных программ, стимулирующих творческое мышление с инновационным подходом.

В заключительном анализе важно обратить внимание на необходимость создания условий для привлечения и удержания высококвалифицированных специалистов и талантливых экспертов. Это включает разработку политики иммиграции для привлечения иностранных специалистов, создание программ обучения и развития, стимулирующих карьерный рост и профессиональное развитие. Важно также создать инновационную экосистему для сотрудничества, обмена знаниями и ресурсами. Это можно осуществлять через сети и платформы для общения и сотрудничества участников инновационной сферы. Необходимы механизмы передачи знаний и опыта от опытных профессионалов к новым поколениям, достижимые через программы наставничества и стажировок, давая молодым возможность работать с опытными профессионалами.

Итак, социально-философский анализ подчеркивает, что образование, культура и социальные факторы имеют определяющее значение в поощрении инноваций.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что человеческий капитал не только является совокупностью знаний и навыков, но также включает в себя социально-философские компоненты. В социуме практически каждый трудоспособный индивидуум представляет собой ценный ресурс, способный творчески мыслить, адаптироваться к модифицирующимся условиям. Следовательно, человеческий капитал имеет существенное значение в создании и развитии инноваций, так как именно люди не только являются источником новых идей, но и активно воплощают эти идеи в жизнь, что делает их основными двигателями прогресса.

Следуя гегелевской идее о необходимости анализа движения и изменения социально-экономических явлений во времени [6, с. 25–28, 30–32], проведено исследование о влиянии человеческого капитала на инновационные процессы в условиях модернизации общества. Проанализированы текущие изменения в образовании, на рынке труда, культурной и других сферах, связанные с развитием человеческого капитала и его влиянием на возникновение и успешность инноваций.

Формирование человеческого капитала через образование, развитие творческого мышления и социальную среду способствует появлению и внедрению инновационных идей. Человеческий капитал, включая знания, навыки и творческий потенциал, занимает важное место в инновационных процессах. Его развитие является определяющим фактором для успешной реализации инноваций в обществе, требуя инвестиции в образование, поддержку талантливых людей и создание стимулирующей среды.

Человеческий капитал – это система «вложения – отдачи». Это накопленные знания, навыки и опыт, которые действительно используются в работе, повышают производительность. Увеличение доходов стимулирует инвестиции в новые знания и навыки для дальнейшего успеха [8, с. 45]. Эта составляющая имеет основное значение в инновационных процессах, поскольку оказывает влияние на эффективность и креативный потенциал людей.

Результаты нашего исследования представляют важность для выработки стратегий управления человеческим капиталом и формирования стимулирующих инновационных политик и программ в обществе. Полученные выводы и данные обладают потенциалом быть опорой для конкретных действий в разработке социально-философских анализов, направленных на углубление понимания влияния человеческого капитала на процессы развития и модернизации общества.

Список литературы

1. Алайцева Т. В. Человеческий капитал и система национального образования // Вестник Самарского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2015. № 9/1 (131). С. 224–229.
2. Арнаут М. Н. Классификация человеческого капитала // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2022. № 9. С. 26–30.

3. Биктемирова Э. И., Иванова Р. М. Человеческий капитал как фактор внедрения инноваций / И. И. Гатауллин // Известия КГАСУ. 2015. № 4 (34). С. 384–390.
4. Василенко (Колесова) Е. П. Критическое мышление как современная проблема личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 12 (декабрь). С. 91–95.
5. Видотто Дж. Д. Ф., Ференхоф Х. А. Шкала измерения человеческого капитала // Интеллектуальный капитал / П. М. Селиг, Р. К. Бастос. 2017. Т. 18. № 2. С. 316–329.
6. Гегель Г. В. Ф. Философия истории // Сочинения. М.; Л., 1935. Т. 8. 470 с.
7. Доброхотов М. А. Человеческий капитал как фактор инвестиционной активности // Экономика и управление. 2018. № 8 (154). С. 62–65.
8. Добрынин А. И., Дятлов С. А. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / Е. Д. Цыренов. СПб.: Наука, 1999. 309 с.
9. Дятлов С. А. Теория человеческого капитала. СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1996. 141 с.
10. Закирова Д. И. Человеческий потенциал – основа инновационной экономики республики Казахстан // Система ценностей современного общества. 2010. № 11. С. 321–325.
11. Изотов М. З., Сарсенбаева З. Н. Формирование человеческого капитала в независимом Казахстане: социально-философский анализ / А. А. Хамидов. Алматы: Институт философии и политологии Комитета науки МОН РК, 2011. 236 с.
12. Корчагин Ю. А. Человеческий капитал – что это такое и почему капитал? URL: www.lerc.ru/?part=articles&art=3&page=20.
13. Критский М. М. Человеческий капитал: монография. Л.: Ленинградский университет, 1991. 120 с.
14. Кристофер Джон Медлин. Онтология Питера Друкера: понимание деловых отношений и сетей // Журнал делового и промышленного маркетинга. Август 2012. № 27 (7). С. 513–520.
15. Кузин Д. А. Инвестиции в человеческий капитал как фактор экономического роста // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2016. № 6. С. 31–35.
16. Муравьева К. Н. Инвестиции в человеческий капитал // Управленческое консультирование. 2013. № 1. С. 93–98.
17. Некипелова И. М. Язык и речь: рост и истинность информации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–1 (44). С. 146–148.
18. Некипелова И. М., Некипелов Э. Ш. Человеческий капитал личности: vital, soft, hard, meta и mental skills // Социально-экономическое правление: теория и практика. 2022. Т. 18. № 1. С. 60–75.
19. Николаев А. В. Роль высших учебных заведений в воспроизводстве человеческого капитала // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2009. № 18. С. 95–105.
20. Пилюшенко А. В. К вопросу о социально-философском содержании человеческого капитала личности // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 430. С. 64–67.
21. Пирожкова С. В. Миссия философии в формировании человеческого капитала молодых ученых: вызовы XXI века // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Вып. 4. С. 148–159.
22. Понкратова Ю. Г. Развитие критического мышления как социально и личностно значимой способности современного школьника // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6/3. С. 52–56.
23. Роков А. И., Бакина Е. С. Инвестиции в человеческий капитал как фактор успешного развития организаций и общества в эпоху цифровой экономики / К. А. Ледовская // Стратегии бизнеса. 2020. Т. 8. № 1. С. 27–30.
24. Сальжанова З. А., Алимбаев А. А. Воспроизводство человеческого капитала в условиях цифровой экономики / Р. А. Рахимжанов // Рынок труда и социальная сфера. 2022. № 3 (48). С. 316–325.
25. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / Адам Смит. М.: ЭКСМО, 2009. 956 с.
26. Снурницына М. А. Человеческий капитал как фактор роста эффективности региона (на примере Ярославской области) // Мир (Модернизация. Инновации. Развитие). 2018. Т. 9. № 4. С. 632–642.
27. Тухтарова Е. Х., Власов М. В. Влияние человеческого капитала на инновационное развитие // Вестник НГУЭУ. 2021. № 1. С. 89–111.
28. Устинова К. А. Человеческий капитал в инновационной экономике: монография / К. А. Устинова, Е. С. Губанова, Г. В. Леонидова. Вологда: Институт социально-экономического развития территорий РАН, 2015. 195 с.
29. Хелен Мак Гирк, Хелена Ленихан. Измерение влияния инновационного человеческого капитала на склонность малых фирм к инновациям / Марк Харт // Политика исследований. Т. 44. Вып. 4. Май 2015. С. 965–976.
30. Хмелева Г. А. Человеческий капитал как условие формирования инновационной экономики региона: монография. Самара: САГМУ, 2012. 168 с.
31. Человеческий капитал: содержание и виды, оценка и стимулирование: монография. / В. Т. Смирнов, И. В. Сошников, В. И. Романчин, И. В. Скоблякова; под ред. д-ра эконом. наук, проф. В. Т. Смирнова. М.: Машиностроение-1; Орел: ОрелГТУ, 2005. 513 с.
32. Шакирова Д. М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология // Educational Technology & Society. 2006. № 9 (4). С. 284–293.
33. Baker S. Human Capital. New York: Columbia University Press, 1964. Direct text.

The contribution of human capital to innovative processes in the context of modernization of society

Kulzhanova Gulbaram Timerkanovna

PhD in Philosophical Sciences, associate professor, professor of the Department of General Legal Disciplines, Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan n. a. Shrakbek Kabylybayev. The Republic of Kazakhstan, Kostanay. ORCID: 0000-0001-6639-6683. E-mail: Gulbaram2012@mail.ru

Abstract. This article highlights the socio-philosophical features of the influence of human capital on innovation processes, taking into account the modernization of society. The theory of human capital development includes and combines various private theories related to economic, social, public and state development, which determines the relevance of this study. The main purpose of the study is to study the contribution of human capital to the stimulation and successful implementation of innovations. The research is based on the analysis of theoretical calculations about current changes in various fields, such as education, cultural, social and other spheres. A comprehensive approach was used, including sociological and philosophical research methods with an emphasis on the consideration of the phenomenon under study in the humanitarian field. As a result of the analysis, a socio-philosophical approach to the essence of human capital and its role in innovative processes is highlighted, which opens up new horizons for understanding the relationship of the phenomenon under study with the civilizational development of society. An important conclusion is made that innovations arise from interaction and cooperation in a socio-cultural environment. The study of this relationship optimizes human capital in innovative processes, creating suitable conditions for the development of creativity and creative thinking.

The article is of interest to researchers and practitioners who make specific decisions in order to optimize the impact of human capital on improving the efficiency of innovation processes and ensuring successful modernization of society. The conclusions and recommendations obtained represent a definite contribution to the development of sustainable development strategies to stimulate innovation.

Keywords: human capital, innovation, innovation processes, society, modernization, critical thinking, creative thinking.

References

1. Alajceva T. V. *Chelovecheskij kapital i sistema nacional'nogo obrazovaniya* [Human capital and the national education system] // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie* – Herald of Samara State University. Series: Economics and Management. 2015. No. 9/1 (131). Pp. 224–229.
2. Arnaut M. N. *Klassifikaciya chelovecheskogo kapitala* [Classification of human capital] // *Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava* – Herald of Altai Academy of Economics and Law. 2022. No. 9. Pp. 26–30.
3. Biktemirova E. I., Ivanova R. M. *Chelovecheskij kapital kak faktor vnedreniya innovacij* [Human capital as a factor of innovation implementation] / I. I. Gataullin // *Izvestiya KGASU* – News of KSASU. 2015. No. 4 (34). Pp. 384–390.
4. Vasilenko (Kolesova) E. P. *Kriticheskoe myshlenie kak sovremennaya problema lichnosti* [Critical thinking as a modern problem of personality] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2013. No. 12 (December). Pp. 91–95.
5. Vidotto Dzh. D. F., Ferrenhoff H. A. *Shkala izmereniya chelovecheskogo kapitala* [Scale of measurement of human capital] // *Intellektual'nyj kapital – Intellectual capital* / P. M. Selig, R. K. Bastos. 2017. Vol. 18. No. 2. Pp. 316–329.
6. Hegel G. V. F. *Filosofiya istorii* [Philosophy of history] // *Sochineniya* – Works. M.; L., 1935. Vol. 8. 470 p.
7. Dobrohotov M. A. *Chelovecheskij kapital kak faktor investicionnoj aktivnosti* [Human capital as a factor of investment activity] // *Ekonomika i upravlenie* – Economics and management. 2018. No. 8 (154). Pp. 62–65.
8. Dobrynin A. I., Dyatlov S. A. *Chelovecheskij kapital v tranzitivnoj ekonomike: formirovanie, ocenka, effektivnost' ispol'zovaniya* [Human capital in a transitive economy: formation, assessment, efficiency of use] / E. D. Tsyrenov. SPb. Nauka (Science), 1999. 309 p.
9. Dyatlov S. A. *Teoriya chelovecheskogo kapitala* [Theory of human capital]. SPb. SPbUEF Publishing House, 1996. 141 p.
10. Zakirova D. I. *Chelovecheskij potencial – osnova innovacionnoj ekonomiki respubliki Kazahstan* [Human potential – the basis of the innovative economy of the Republic of Kazakhstan] // *Sistema cennostej sovremen-nogo obshchestva* – Value system of modern society. 2010. No. 11. Pp. 321–325.
11. Izotov M. Z., Sarsenbaeva Z. N. *Formirovanie chelovecheskogo kapitala v nezavisimom Kazahstane: social'no-filosofskij analiz* [Formation of human capital in independent Kazakhstan: a socio-philosophical analysis] / A. A. Khamidov. Almaty. Institute of Philosophy and Political Science of the Committee of Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2011. 236 p.
12. Korchagin Yu. A. *Chelovecheskij kapital – chto eto takoe i pochemu kapital?* [Human capital – what is it and why capital?] Available at: www.lerc.ru/?part=articles&art=3&page=20.
13. Kritskij M. M. *Chelovecheskij kapital : monografiya* [Human capital : monograph]. L. Leningrad University, 1991. 120 p.

14. Christopher John Medlin. *Ontologiya Pitera Drukera: ponimanie delovyh otnoshenij i setej* [Peter Drucker's Ontology: Understanding Business Relationships and Networks] // *Zhurnal delovogo i promyshlennogo marketinga* – Journal of Business and Industrial Marketing. August 2012. No. 27 (7). Pp. 513–520.
15. Kuzin D. A. *Investicii v chelovecheskij kapital kak faktor ekonomicheskogo rosta* [Investments in human capital as a factor of economic growth] // *Intellekt. Innovacii. Investicii* – Intelligence. Innovation. Investment. 2016. No. 6. Pp. 31–35.
16. Murav'eva K. N. *Investicii v chelovecheskij kapital* [Investments in human capital] // *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* – Management consulting. 2013. No. 1. Pp. 93–98.
17. Nekipelova I. M. *Yazyk i rech': rost i istinnost' informacii* [Language and speech: growth and truth of information] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* – Philological sciences. Questions of theory and practice. 2015. No. 2-1 (44). Pp. 146–148.
18. Nekipelova I. M., Nekipelov E. Sh. *Chelovecheskij kapital lichnosti: vital, soft, hard, meta i mental skills* [Human capital of personality: vital, soft, hard, meta and mental skills] // *Social'no-ekonomicheskoe pravlenie: teoriya i praktika* – Socio-economic governance: theory and practice. 2022. Vol. 18. No. 1. Pp. 60–75.
19. Nikolaev A. V. *Rol' vysshih uchebnyh zavedenij v vosproizvodstve chelovecheskogo kapitala* [The role of higher educational institutions in the reproduction of human capital] // *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo* – Herald of Russian State University. Series: Economics. Management. Right. 2009. No. 18. Pp. 95–105.
20. Pilyushenko A. V. *K voprosu o social'no-filosofskom sodержanii chelovecheskogo kapitala lichnosti* [On the question of the socio-philosophical content of the human capital of the individual] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2018. No. 430. Pp. 64–67.
21. Pirozhkova S. V. *Missiya filosofii v formirovanii chelovecheskogo kapitala molodyh uchenykh: vyzovy XXI veka* [The mission of philosophy in the formation of the human capital of young scientists: challenges of the XXI century] // *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Herald of Ivanovo State University. Series: Humanities. 2022. Is. 4. Pp. 148–159.
22. Ponkratova Yu. G. *Razvitie kriticheskogo myshleniya kak social'no i lichnostno znachimoj sposobnosti sovremennogo shkol'nika* [The development of critical thinking as a socially and personally significant ability of a modern student] // *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik* – North Caucasian Psychological herald. 2008. No. 6/3. Pp. 52–56.
23. Rokov A. I., Bakina E. S. *Investicii v chelovecheskij kapital kak faktor uspehnogo razvitiya organizacij i obshchestva v epohu cifrovoj ekonomiki* [Investments in human capital as a factor of successful development of organizations and society in the era of the digital economy] / K. A. Ledovskaya // *Strategii biznesa* – Business strategies. 2020. Vol. 8. No. 1. Pp. 27–30.
24. Sal'zhanova Z. A., Alimbaev A. A. *Vosproizvodstvo chelovecheskogo kapitala v usloviyah cifrovoj ekonomiki* [Reproduction of human capital in the digital economy] / R. A. Rakhimzhanov // *Rynok truda i social'naya sfera* – Labor market and social sphere. 2022. No. 3 (48). Pp. 316–325.
25. Smith A. *Issledovanie o prirode i prichinah bogatstva narodov* [Research on the nature and causes of the wealth of nations] / Adam Smith. M. EKSMO, 2009. 956 p.
26. Snurnicyna M. A. *Chelovecheskij kapital kak faktor rosta effektivnosti regiona (na primere Yaroslavskoj oblasti)* [Human capital as a factor of regional efficiency growth (on the example of the Yaroslavl region)] // *Mir (Modernizatsiya. Innovacii. Razvitie)* – Mir (Modernization. Innovation. Development). 2018. Vol. 9. No. 4. Pp. 632–642.
27. Tuhtarova E. H., Vlasov M. V. *Vliyanie chelovecheskogo kapitala na innovacionnoe razvitie* [The influence of human capital on innovative development] // *Vestnik NGUEU* – Herald of NGUEU. 2021. No. 1. Pp. 89–111.
28. Ustinova K. A. *Chelovecheskij kapital v innovacionnoj ekonomike : monografiya* [Human capital in the innovative economy : monograph] / K. A. Ustinova, E. S. Gubanova, G. V. Leonidova. Vologda. Institute of Socio-Economic Development of Territories of the Russian Academy of Sciences, 2015. 195 p.
29. Helen McGuirk, Helena Lenihan. *Izmerenie vliyaniya innovacionnogo chelovecheskogo kapitala na sklonnost' malyh firm k innovacijam* [Measuring the impact of innovative human capital on the propensity of small firms to innovate] / Mark Hart // *Politika issledovanij* – Research Policy. Vol. 44. Is. 4. May 2015. Pp. 965–976.
30. Hmeleva G. A. *Chelovecheskij kapital kak uslovie formirovaniya innovacionnoj ekonomiki regiona : monografiya* [Human capital as a condition for the formation of an innovative economy in the region : monograph]. Samara. SaSMU, 2012. 168 p.
31. *Chelovecheskij kapital: sodержanie i vidy, ocenka i stimulirovanie : monografiya* – Human capital: content and types, assessment and stimulation : monograph. / V. T. Smirnov, I. V. Soshnikov, V. I. Romanchin, I. V. Skoblyakova; ed. by Doctor of Economics, Prof. V. T. Smirnov. M. Mashinostroenie-1; Orel. Orel State Technical University, 2005. 513 p.
32. Shakirova D. M. *Formirovanie kriticheskogo myshleniya uchashchihsya i studentov: model' i tekhnologiya* [Formation of critical thinking of pupils and students: model and technology] // *Educational Technology & Society* – Educational Technology & Society. 2006. No. 9 (4). Pp. 284–293.
33. Baker S. *Human Capital*. New York : Columbia University Press, 1964. Direct text.

УДК 261.7(476)

Перспективы конкордатной модели государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь

Долин Вячеслав Александрович

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И. Д. Путилина.
Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-7106-0623. E-mail: v.a.dolin@mail.ru

Аннотация. В статье исследуются возможность и вероятность заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью. Актуальность исследования определяется потенциальным влиянием заключения конституционного соглашения (конкордата) в Республике Беларусь на политическую стабильность, социально-экономическое развитие, а также обеспечение прав и свобод граждан в религиозной сфере. Статья разделяется на две содержательные части. В первой части рассматривается актуальная модель государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь, во второй содержательной части обсуждаются перспективы заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью. Актуальная модель государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь характеризуется в статье как светское государство с заключением соглашения (конкордата) с доминирующей конфессией без закрепления сотрудничества на конституционном уровне. С методологической точки зрения сценарии динамики государственно-конфессиональных отношений тяготеют к трем базовым ситуациям: ведущая роль народа Беларуси; ведущая роль Белорусской Православной Церкви; ведущая роль Республики Беларусь. На основе проведенного анализа автор статьи выделяет по убыванию вероятности три сценария заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью: латентная клерикализация, законодательная инициатива Республики Беларусь, петиция народа Беларуси. Поскольку Республика Беларусь представляет собой поликонфессиональное умеренно религиозное общество с православным большинством и устойчивой структурой религиозности населения, заключение конституционного соглашения (конкордата) маловероятно в краткосрочной и среднесрочной перспективе, но весьма вероятно в долгосрочной перспективе как результат успешной латентной клерикализации. Полученные результаты позволяют не только прогнозировать динамику государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь, но и являются источником осмысления перспектив государственно-конфессиональных отношений в России.

Ключевые слова: Белорусская Православная Церковь, государственно-конфессиональные отношения, секуляризм, светское государство, конкордат, латентная клерикализация.

В 2003 г. Республика Беларусь подписывает соглашение о сотрудничестве с Белорусской Православной Церковью [16], которое становится итогом развития государственно-конфессиональных отношений в республике с момента принятия Конституции в 1994 г. [10].

Государственно-конфессиональные отношения как вид общественных отношений носят динамический характер, что определяется двумя причинами: во-первых, актуальная модель нередко формируется как результат изменения (системы изменений) первоначальной редакции конституции (конституционного законодательства); во-вторых, актуальная модель (даже при неизменности конституции или конституционного законодательства) однажды может быть изменена.

Применительно к Республике Беларусь представление о динамическом характере государственно-конфессиональных отношений трансформируется в вопрос о перспективах заключения конституционного соглашения (конкордата) с Белорусской Православной Церковью, что является следующим шагом движения по выстраиванию многоаспектного сотрудничества государства и православной церкви.

Актуальность проводимого исследования определяется значением модели государственно-конфессиональных отношений для политической стабильности государства, социально-экономического развития страны, обеспечения прав и свобод граждан в религиозной сфере.

Объект статьи – государственно-конфессиональные отношения в Республике Беларусь, предмет статьи – перспективы заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью. Для рассмотрения предмета статьи необходимо решить две исследовательские задачи: во-первых, рассмотреть особенности актуальной модели отношений Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью; во-вторых, оценить возможность и вероятность заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью.

Следует уточнить теоретико-методологические основания исследования.

Во-первых, статья посвящена рассмотрению процессуальных (динамических) аспектов отношений государства и православной церкви в Беларуси, то есть соответствует концепту «процесс» методологической триады «система – процесс – ситуация», применяемой для анализа государственно-конфессиональных отношений [1, с. 106–107].

Во-вторых, понятие «конкордат» рассматривается в широком значении – договор государства и любой религиозной конфессии как равных субъектов с фиксацией прав и обязательств сторон по обеспечению социального партнерства (сотрудничества) [3, с. 140–141; 12, с. 59; 19, с. 1382]. Подобное понимание противопоставляется узкой (традиционной) трактовке понятия «конкордат» – договор государства с католическим большинством населения с Римско-католической церковью [см., например: 12, с. 58].

В-третьих, континуальный подход К. У. Дурэма к типологии государственно-конфессиональных отношений, основанной на сочетании принципов и типовых моделей взаимоотношений государства и религиозных организаций [5; 22]. Необходимость обращения к континуальному подходу объясняется тем, что триада «светское – религиозное (клерикальное) – теократическое государство» оказывается малопродуктивным концептуальным инструментом описания слабовыраженной динамики взаимоотношений государства и православной церкви в Республике Беларусь, которая является светским государством не только с момента принятия первоначальной редакции Конституции Республики Беларусь, но и сохраняет данную модель после изменений отношений Республики Беларусь и религиозных организаций.

В-четвертых, типология светских государств В. И. Понкина, в рамках которой выделяются четыре модели [15, с. 186–204]:

- эквипотенциальная – максимальное разделение религии и государства, но без перехода к дискриминации религии;
- преференциальная – выделение особой роли одной или нескольких исторических для страны (региона) религий и создание для нее (них) благоприятных условий;
- идентификационная – расширенное сотрудничество с несколькими религиями ради учета многообразия национальной, культурной и религиозной идентичности граждан;
- контаминационная – максимальное сближение, размывание границ светского и религиозного государств.

После изложения теоретико-методологических оснований исследования возможно перейти к рассмотрению актуальной модели государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь как результата эволюции (первая исследовательская задача).

Согласно Д. К. Безнюку, анализ динамических аспектов государственно-конфессиональных отношений формирует «...необходимость выделения этапов (стадий) их формирования и направления развития...» [1, с. 106]. По этой причине для рассмотрения актуальной модели государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь будет избран стадийный подход.

Первый этап развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь – принятие Конституции (1994 г.) [10]. В данном документе, как и в проекте Конституции Республики Беларусь 1991 г. [2], положение о равенстве религий перед законом дополняется запретом на установление «...каких-либо преимуществ или ограничений...» [10] для любой религии (вероисповедания).

Таким образом, исходной точкой развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь становится модель светского государства с максимальным разделением государства и религиозных объединений (американская, или эквипотенциальная модель [15, с. 186–189]).

Второй этап развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь – конституционное закрепление принципа дифференциации статуса традиционных религий (1996 г.). На данном этапе в ч. 2 ст. 16 обновленной редакции Конституции Респуб-

лики Беларусь включено положение о том, что «взаимоотношения государства и религиозных организаций регулируются законом с учетом их влияния на формирование духовных, культурных и государственных традиций белорусского народа» [11].

Третий этап развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь – закрепление в преамбуле профильного закона [7] градационного списка традиционных религий по их значению для истории и культуры страны (2002 г.). В результате в обновленной редакции закона Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» выделяется следующий ряд религий по их историко-культурному и духовному значению: православие – католицизм – лютеранство, иудаизм и ислам (соответственно, определяющая роль – признание роли – неотделимость от истории народа) [8].

Составление градационного списка отчасти соответствует российскому опыту с выделением религий, внесших наибольший вклад в духовное и культурное разнообразие (православное христианство, суннитский ислам, ортодоксальный иудаизм, тибето-монгольский буддизм), но в большей степени – общеевропейской тенденции: «...как и в Западной Европе, посткоммунистическая Европа балансирует между религиозной свободой и двух- (или трех)уровневой системой, которая предоставляет разные права и привилегии разным религиозным общинам» [25, р. 162].

Четвертый этап развития государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь – заключение соглашения Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью (2003 г.). Документ под названием «Соглашение о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью» подготовлен по инициативе православной церкви в соответствии с ч. 7 ст. 8 закона Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» и подписан 12 июня 2003 г. [16]. Глава Белорусской Православной Церкви на момент принятия Соглашения, Митрополит Минский и Заславский, Патриарший Экзарх Всея Беларуси Филарет рассматривает его как «белорусский конкордат» [17].

В ст. 3 Соглашения приводится перечень приоритетных направлений сотрудничества и список министерств Республики Беларусь, ответственных за взаимодействие с Церковью. Согласно документу, сотрудничество реализуется в следующих сферах:

- гуманитарной (попечение о заключенных);
- социальной (образование и воспитание; здравоохранение; социальное обеспечение; поддержка семьи, материнства и детства; охрана окружающей среды);
- духовно-культурной (общественная нравственность; культура и творческая деятельность; забота об историческом и культурном наследии) [16].

Кроме того, Церковь сотрудничает с государством по ряду приоритетных направлений комплексного характера, охватывающих две-три сферы: милосердие; благотворительность; воспитательная, социальная и психологическая работа с военнослужащими [16].

Согласно тексту документа, Соглашение «...не имеет целью ущемление в правах каких-либо конфессий или граждан» (ст. 4 Соглашения) [16], а «Церкви гарантируется свобода внутренней организации, исполнения культовых обрядов и иных видов деятельности...» (абз. 4 ст. 1 Соглашения) [16]. В итоге Соглашение не изменяет конституционных основ взаимодействия государства и Белорусской Православной Церкви, поэтому государство остается светским.

С позиций типологии В. И. Понкина Республика Беларусь соответствует идентификационной модели, поскольку обладает следующими признаками:

- учет идентичности граждан при выборе религиозных объединений для партнерских отношений;
- обдуманый со стороны государства выбор религиозных объединений для партнерских отношений;
- историческая обусловленность выбора;
- более жесткий (относительно преференциальной модели) вариант разделения государства и религии;
- оптимизация светскости и культуросообразности образования [15, с. 197–199].

Хотя типологизация и точная номинация модели государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь требуют отдельного рассмотрения, выходящего за рамки данной статьи.

На основе проведенного анализа Республику Беларусь возможно рассматривать как светское государство с заключением соглашения (конкордата) с доминирующей конфессией без закрепления сотрудничества на конституционном уровне.

В целом в результате рассмотрения процессуальных (динамических) аспектов отношений государства и православной церкви в Беларуси «...появляется реальная возможность прогнозирования возможных путей эволюции государственно-конфессиональных отношений» [1, с. 106–107].

Перейдем к оценке возможности и вероятности заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью (вторая исследовательская задача).

По мнению В. Е. Еленского, «посткоммунистические общества формируют модели государственно-церковных и общественно-церковных отношений, соответствующие их истории и культуре» [6, с. 303]. Наличие связи историко-культурных особенностей страны с моделью государственно-конфессиональных отношений в конкретной постсоветской стране определяет *возможность* заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью.

Вопрос о *вероятности* заключения подобного соглашения предполагает обсуждение сценариев, для выявления которых следует изложить предварительные соображения.

Во-первых, переход к новой модели государственно-конфессиональных отношений возможен после внесения изменений в законодательство (на уровне конституции и/или профильного закона). Названный переход по собственной инициативе способно осуществить только государство. Ради научной объективности следует признать, что государство как обладатель монополии на законодательную инициативу действует не волюнтаристски, а рационально в стремлении обеспечить оптимальный баланс интересов в сфере государственно-конфессиональных отношений (ради социально-политической стабильности и наилучшей реализации прав и свобод граждан в религиозной сфере).

Во-вторых, инициатива религиозных организаций с необходимостью требует поддержки государства. Подобная инициатива может возникнуть в явной форме, например, в результате многолетнего сотрудничества государства и религиозной организации и связанного с ним постоянного диалога участников. Также выглядит реалистичным вариант косвенного влияния религиозной организации на государство (латентная клерикализация), когда стихийные или плановые усилия религиозного сообщества изменяют конфессиональный баланс и (или) идеологические основы общества. В результате государство соглашается (добровольно или вынужденно) на законодательную инициативу по изменению модели государственно-конфессиональных отношений.

В-третьих, существует еще один субъект изменения модели государственно-конфессиональных отношений – народ. Традиционно он не выделяется при рассмотрении государственно-конфессиональных отношений как диады «государство – религиозные организации». Однако оба субъекта опираются на позицию народа в своей деятельности (как на избирателей или паству, соответственно). При этом государство может и соглашаться с мнением народа, учитывая его менталитет и традиции (Грузия, Армения), и отвергать его позицию (например, «секьюритизированный секуляризм» в Азербайджане и постсоветских республиках Средней Азии, который утверждён вопреки достаточно выраженной низовой религиозности) [13, с. 173].

Таким образом, при анализе динамических аспектов модели государственно-конфессиональных отношений (в том числе и возможности ее изменения) продуктивно выделять три элемента: государство – религиозные организации – народ. Выделенные элементы и взаимосвязи между ними возможно метафорически описать как «треугольник динамики государственно-конфессиональных отношений».

В контексте проводимого исследования вышеприведенные соображения позволяют выделить три субъекта заключения конституционного соглашения (конкордата): Республика Беларусь; Белорусская Православная Церковь; белорусский народ.

Несмотря на разнообразие связей субъектов и способов их взаимодействия, сценарии динамики государственно-конфессиональных отношений тяготеют к трем базовым ситуациям:

- ведущая роль народа Беларуси;
- ведущая роль Белорусской Православной Церкви;
- ведущая роль Республики Беларусь.

Ввиду многообразия связей в треугольнике динамики государственно-конфессиональных отношений следует рассмотреть отдельно каждую базовую ситуацию в динамике государственно-конфессиональных отношений. Это позволит в рамках каждой базовой ситуации выделить наиболее вероятный сценарий заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью.

Первая базовая ситуация в динамике государственно-конфессиональных отношений – ведущая роль народа Беларуси. Поскольку влияние Белорусской Православной Церкви на народ как на паству с целью привлечь на свою сторону относится ко второй базовой ситуации, то в рамках первой базовой ситуации возможен единственный сценарий – петиция народа Беларуси о заключении конституционного соглашения (конкордата).

Результаты исследования Е. В. Шкуровой свидетельствуют о преобладании у населения Беларуси двух типов религиозности: абстрактного (слабая вовлеченность в религиозную жизнь) и заинтересованного (средняя вовлеченность) [18]. При этом у представителей заинтересованного типа религиозности институциональная вовлеченность в религию ниже, чем интерес к религиозным представлениям и религиозной деятельности [18]. Привлекает внимание тот факт, что представители жертвенного типа религиозности (сильная вовлеченность в религиозную жизнь) не проявляют интереса к институциональному измерению религии [18].

Поскольку статус религиозной организации в государственно-конфессиональных отношениях связан с институциональным измерением религиозности, то будет логичным предположить низкую заинтересованность народа Беларуси в заключении конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь и Белорусской Православной Церкви.

В качестве дополнительного подтверждения полученного вывода выступают следующие факты: в 2015 г. только 8–10 % населения являются подлинными верующими (не реже одного раза в неделю посещают храм и систематически выполняют религиозные предписания) [20, с. 133], а большинство верующих Беларуси относятся к «секулярным верующим», которые «декларируя себя верующими, высоко оценивая роль религии, ... не живут церковной жизнью» [20, с. 131].

Вторая базовая ситуация в динамике государственно-конфессиональных отношений – ведущая роль Белорусской Православной Церкви. Поскольку прямое обращение в государственные органы Республики Беларусь не гарантирует поддержки инициативы, то более вероятен сценарий заключения конституционного соглашения (конкордата) в форме латентной клерикализации. Последняя понимается как «...результат действия нейтральных по отношению к положению религии в государстве событий и процессов общественной жизни...» [4, с. 107–108], среди которых:

- привлечение традиционных конфессий к противодействию деструктивным нетрадиционным культам;
- включение в конституцию религиозно-нейтрального понятия «духовное наследие» и наполнение его клерикальным содержанием;
- постепенное расширение влияния православной церкви посредством клерикализации образования [4, с. 109–110].

В результате происходит количественное накопление изменений, позволяющих системе государственно-конфессиональных отношений перейти в новое качество, когда прежняя официально закреплённая модель не соответствует реально сложившимся отношениям. Возникающие при этом изменения общественной жизни «...соответствуют косвенным причинно-следственным связям...» [4, с. 108].

По мнению Филарета, митрополита Минского и Слуцкого, Патриаршего Экзарха всея Беларуси (1978–2013), «...в Беларуси сложились все необходимые предпосылки для дальнейшего становления конструктивных и плодотворных церковно-государственных отношений. Мы находимся лишь в начале пути...» [17, с. 11].

Сравнительный анализ глобальной выборки стран с 2010 по 2020 г. свидетельствует о том, что христианство страдает в условиях привилегий и государственной поддержки (настают апатия, политизация религии и сокращение числа верующих) [24]. Аналогичные результаты характерны и для англиканской церкви Великобритании [14], а также получены в результате многофакторного мониторинга изменений религиозной принадлежности в 174 государствах в период с 1990 по 2010 г. [23]. С другой стороны, ни религиозный плюрализм, ни преследования не препятствуют приросту числа христиан [24].

Неудивительно, что сторонники либеральных концепций государственно-конфессиональных отношений выступают за светскую модель [1, с. 110–111]. Однако после начала специальной военной операции на территории Украины происходит консолидация Русской Православной Церкви на консервативной идеологической основе, предполагающей более тесное сотрудничество государства и церкви.

Вполне вероятно, что сценарий латентной клерикализации представляет собой попытку (целенаправленную или стихийную) «растворить» религию в коллективной культуре и личной духовности ради сохранения (возвращения) религией функции привилегированного распределения власти в обществе [21]. Хотя окончательный ответ на этот вопрос применительно к Беларуси требует дополнительного рассмотрения. Таким образом, представленные факты и рассуждения свидетельствуют о высокой заинтересованности Белорусской Православной Церкви в заключении конституционного соглашения (конкордата).

Третья базовая ситуация в динамике государственно-конфессиональных отношений – ведущая роль Республики Беларусь. В целом современная Республика Беларусь свое стремление в идеологическом обосновании и дополнительной институциональной поддержке власти удовлетворяет в рамках действующего соглашения с Белорусской Православной Церковью. Конституционное соглашение (конкордат) в перспективе мало что добавляет к данному факту (низкая заинтересованность Республики Беларусь). Сценарий петиции от народа Беларуси, как обосновано ранее, маловероятен. Вместе с тем резонансные общественно-политические события в Беларуси или памятные даты церковной жизни (например, юбилей церкви) способны послужить стимулом для выдвижения законодательной инициативы Республики Беларусь об изменении модели государственно-конфессиональных отношений даже при отсутствии ее широкой поддержки. Но вероятность подобного сценария невелика.

В итоге следует признать низкую заинтересованность Республики Беларусь в заключении конституционного соглашения (конкордата) с Белорусской Православной Церковью. Тем более что конституционное соглашение (конкордат) дискриминирует, пусть и в мягкой форме (поскольку сохраняется светское государство), почти треть населения страны. Но при этом шанс законодательной инициативы со стороны Республики Беларусь по заключению конституционного соглашения (конкордата) с Белорусской Православной Церковью выше в сравнении со сценарием петиции народа Беларуси.

Таким образом, на основе проведенного анализа выделено три сценария заключения конституционного соглашения (конкордата) Республики Беларусь с Белорусской Православной Церковью: петиция народа Беларуси; латентная клерикализация; законодательная инициатива Республики Беларусь.

По убыванию степени вероятности вышеназванные сценарии образуют следующую последовательность: латентная клерикализация – законодательная инициатива Республики Беларусь – петиция народа Беларуси.

Поскольку Республика Беларусь представляет собой поликонфессиональное умеренно религиозное общество с православным большинством и устойчивой структурой религиозности населения [9, с. 145], заключение конституционного соглашения (конкордата) маловероятно в краткосрочной (1–3 года) и среднесрочной (4–9 лет) перспективе, но возможно в долгосрочной перспективе (10 и более лет) как результат латентной клерикализации.

Полученные результаты выступают не только инструментом прогноза эволюционной динамики государственно-конфессиональных отношений в Республике Беларусь, но и являются источником осмысления перспектив развития государственно-конфессиональных отношений в России.

Список литературы

1. Бездюк Д. К. Методологические аспекты анализа взаимодействия государства и религии // Социологический альманах. 2010. № 1. С. 106–113.
2. Василевич Г. А. 1991 год: хроника пикирующей страны. Минск : Право и экономика, 2012. 171 с.
3. Григоренко А. Ю. Основные типы и модели государственно-церковных отношений в современном мире (XX–XXI века) // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2015. Т. 16. № 2. С. 140–144.
4. Долин В. А. Латентная клерикализация государственно-конфессиональных отношений в Беларуси: формы и перспективы // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 22. № 2. С. 107–115. DOI: 10.37482/2687-1505-V172.
5. Дурэм К. У. Перспективы религиозной свободы: сравнительный анализ. М. : Институт религии и права, 1999. 63 с.
6. Еленский В. Е. Религия и общества в центральной и восточной Европе после коммунизма // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2012. № 12. С. 298–315.

7. Закон Республики Беларусь от 17 декабря 1992 года № 2054-XII «О свободе совести и религиозных организациях» // БЕЛЗАКОН.net. URL: https://belzakon.net/Законодательство/Закон_РБ/199/2002 (дата обращения: 08.01.2024).
8. Закон Республики Беларусь от 31 октября 2002 № 137-З «О внесении изменений и дополнений в закон Республики Беларусь «О свободе совести и религиозных организациях» // БЕЛЗАКОН.net. URL: https://belzakon.net/Законодательство/Закон_РБ/2002/1161 (дата обращения: 06.01.2024).
9. Карасева С. Г., Шкурова Е. В. Религиозная ситуация в современной Беларуси: основные характеристики и проблемы изучения // Философские науки. 2016. № 7. С. 141–148.
10. Конституция Республики Беларусь от 15 марта 1994 г. № 2875-XII: первоначальная редакция // Викитека. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Конституция_Республики_Беларусь/Первоначальная_редакция (дата обращения: 06.01.2024).
11. Конституция Республики Беларусь от 15 марта 1994 года № 2875-XII: редакция от 24 ноября 1996 года // Викитека: сайт. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Конституция_Республики_Беларусь/редакция_24_ноября_1996_года (дата обращения: 08.01.2024).
12. Лагода Е. А. Конкордатная система как модель правового регулирования государственно-церковных отношений // Общество: политика, экономика, право. 2010. № 2. С. 57–60.
13. Малахов В. С., Летняков Д. Э. Религиозная политика постсоветских государств: между «эффектом колеей» и «правительностью» // Полис. Политические исследования. 2021. № 4. С. 163–175. DOI: 10.17976/jpps/2021.04.12.
14. Мудров С. А. Церковь и государство: английский опыт и Беларусь // Проблемы управления (Минск). 2007. № 2 (23). С. 178–179.
15. Понкин И. В. Правовые основы светскости государства и образования. М. : Про-Пресс, 2003. 416 с.
16. Соглашение о сотрудничестве между Республикой Беларусь и Белорусской Православной Церковью от 12 июня 2003 года // Официальный портал Белорусской Православной церкви. URL: <http://exarchate.by/resource/Dir0009/Dir0015/index.html> (дата обращения: 06.01.2024).
17. Филарет, митрополит. Государство и церковь: основы и перспективы сотрудничества // Проблемы управления (Минск). 2006. № 3 (20). С. 7–11.
18. Шкурова Е. В. Трансформация религиозности в социокультурном пространстве постсоветского общества. Минск : Белорусский государственный университет, 2019. 223 с.
19. Шлюндт Н. Ю. Международный характер конкордатов // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–6. С. 1378–1382.
20. Щёкин Н. С. Диалог церкви и государства: современные формы взаимодействия // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2018. № 7. С. 128–135.
21. Beyer P. Religion in Interesting Times: Contesting Form, Function, and Future // *Sociology of Religion*. 2020. Vol. 81. No. 1. Pp. 1–19. DOI: 10.1093/socrel/srz035.
22. Durham C. W. (Jr.). Religious Freedom in a Worldwide Setting: Comparative Reflections // *Pontificia Accademia delle scienze sociali: 17th Plenary Session*. Vatican City, 2011. Pp. 359–389.
23. Koev D. The Influence of State Favoritism on Established Religions and Their Competitors // *Politics and Religion*. 2022. Vol. 16. No. 1. Pp. 129–159. DOI: 10.1017/S1755048322000153.
24. Saiya N., Manchanda S. Paradoxes of Pluralism, Privilege, and Persecution: Explaining Christian Growth and Decline Worldwide // *Sociology of Religion*. 2022. Vol. 83. No. 1. Pp. 60–78. DOI: 10.1093/socrel/srab006.
25. Zrinščak S. Church, state and society in post-communist Europe // *Religion and the State: A Comparative Sociology* / ed. by J. Barbalet, A. Possamai, B. S. Turner. London, New York, Dehli : Atthem Press, 2011. Pp. 157–182.

Prospects of the concordant model of state-confessional relations in the Republic of Belarus

Dolin Vyacheslav Alexandrovich

PhD in Philosophy, associate professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines,
Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation n. a. I. D. Putilin.
Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-7106-0623. E-mail: v.a.dolin@mail.ru

Abstract. The article examines the possibility and probability of concluding a constitutional agreement (concordat) of the Republic of Belarus with the Belarusian Orthodox Church. The relevance of the study is determined by the potential impact of the conclusion of a constitutional agreement (concordat) in the Republic of Belarus on political stability, socio-economic development, as well as ensuring the rights and freedoms of citizens in the religious sphere. The article is divided into two substantive parts. The first part examines the cur-

rent model of state-confessional relations in the Republic of Belarus, the second part discusses the prospects for concluding a constitutional agreement (concordat) of the Republic of Belarus with the Belarusian Orthodox Church. The current model of state-confessional relations in the Republic of Belarus is characterized in the article as a secular state with the conclusion of an agreement (concordat) with the dominant denomination without consolidating cooperation at the constitutional level. From a methodological point of view, the scenarios of the dynamics of state-confessional relations tend to three basic situations: the leading role of the people of Belarus; the leading role of the Belarusian Orthodox Church; the leading role of the Republic of Belarus. Based on the analysis, the author of the article identifies three scenarios of concluding a constitutional agreement (concordat) of the Republic of Belarus with the Belarusian Orthodox Church in descending order of probability: latent clericalization, legislative initiative of the Republic of Belarus, petition of the people of Belarus. Since the Republic of Belarus is a multi-confessional moderately religious society with an Orthodox majority and a stable structure of religiosity of the population, the conclusion of a constitutional agreement (concordat) is unlikely in the short and medium term, but very likely in the long term as a result of successful latent clericalization. The results obtained make it possible not only to predict the dynamics of state-confessional relations in the Republic of Belarus, but also are a source of understanding the prospects of state-confessional relations in Russia.

Keywords: Belarusian Orthodox Church, state-confessional relations, secularism, secular state, concordat, latent clericalization.

References

1. Beznyuk D. K. *Metodologicheskie aspekty analiza vzaimodejstviya gosudarstva i religii* [Methodological aspects of the analysis of the interaction of the state and religion] // *Sociologicheskij al'manah* – Sociological Almanac. 2010. No. 1. Pp. 106–113.
2. Vasilevich G. A. *1991 god: hronika pikiryushchej strany* [1991: chronicle of a diving country]. Minsk. Law and Economics, 2012. 171 p.
3. Grigorenko A. Yu. *Osnovnye tipy i modeli gosudarstvenno-cerkovnyh otnoshenij v sovremennom mire (XX-XXI veka)* [The main types and models of state-church relations in the modern world (XX-XXI centuries)] // *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* – Herald of Russian Christian Humanitarian Academy. 2015. Vol. 16. No. 2. Pp. 140–144.
4. Dolin V. A. *Latentnaya klerikalizaciya gosudarstvenno-konfessional'nyh otnoshenij v Belarusi: formy i perspektivy* [Latent clericalization of state-confessional relations in Belarus: forms and prospects] // *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki* – Herald of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 22. No. 2. Pp. 107–115. DOI: 10.37482/2687-1505-V172.
5. Durham K. U. *Perspektivy religioznoj svobody: sravnitel'nyj analiz* [Prospects of religious freedom: a comparative analysis]. M. Institute of Religion and Law, 1999. 63 p.
6. Yelenskij V. E. *Religiya i obshchestva v central'noj i vostochnoj Evrope posle kommunizma* [Religion and societies in Central and Eastern Europe after communism] // *Nauchnyj ezhegodnik Instituta filosofii i prava Ural'skogo otdeleniya Rossijskoj akademii nauk* – Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 2012. No. 12. Pp. 298–315.
7. *Zakon Respubliki Belarus' ot 17 dekabrya 1992 goda No. 2054-XII "O svobode sovesti i religioznych organizacijah"* – Law of the Republic of Belarus dated December 17, 1992 No. 2054-XII "On Freedom of conscience and religious organizations" // BELZAKON.net. Available at: https://belzakon.net/Законодательство/Закон_RB/199/2002 (date accessed: 08.01.2024).
8. *Zakon Respubliki Belarus' ot 31 oktyabrya 2002 No. 137-Z "O vnesenii izmenenij i dopolnenij v zakon Respubliki Belarus' "O svobode sovesti i religioznych organizacijah"* – Law of the Republic of Belarus No. 137-Z of October 31, 2002 "On Amendments and Additions to the Law of the Republic of Belarus "On Freedom of Conscience and Religious Organizations" // BELZAKON.net. Available at: https://belzakon.net/Законодательство/Закон_RB/2002/1161 (date accessed: 06.01.2024).
9. Karaseva S. G., Shkurova E. V. *Religioznaya situaciya v sovremennoj Belarusi: osnovnye karakteristiki i problemy izucheniya* [The religious situation in modern Belarus: main characteristics and problems of study] // *Filosofskie nauki* – Philosophical Sciences. 2016. No. 7. Pp. 141–148.
10. *Konstituciya Respubliki Belarus' ot 15 marta 1994 g. No. 2875-XII: pervonachal'naya redakciya* – Constitution of the Republic of Belarus No. 2875-XII dated March 15, 1994: initial edition // Wikiteca. Available at: [https://ru.wikisource.org/wiki/constitution_republicy_belarus/Initial edit](https://ru.wikisource.org/wiki/constitution_republicy_belarus/Initial%20edit) (date accessed: 06.01.2024).
11. *Konstituciya Respubliki Belarus' ot 15 marta 1994 goda No. 2875-XII: redakciya ot 24 noyabrya 1996 goda* – Constitution of the Republic of Belarus dated March 15, 1994 No. 2875-XII: edition dated November 24, 1996 // Wikiteca: website. Available at: https://ru.wikisource.org/wiki/constitution_republicy_belarus/editory_24_obry_1996_year (date accessed: 08.01.2024).
12. Lagoda E. A. *Konkordatnaya sistema kak model' pravovogo regulirovaniya gosudarstvenno-cerkovnyh otnoshenij* [Concordate system as a model of legal regulation of state-church relations] // *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo* – Society: politics, economics, law. 2010. No. 2. Pp. 57–60.

13. Malahov V. S., Letnyakov D. E. *Religioznaya politika postsovetskih gosudarstv: mezhdru "effektom kolei" i "pravitel'nost'yu"* [Religious policy of post-Soviet states: between the "rut effect" and "governmentality"] // Polis. Political research. 2021. No. 4. Pp. 163–175. DOI: 10.17976/jpps/2021.04.12.
14. Mudrov S. A. *Cerkov' i gosudarstvo: anglijskij opyt i Belarus'* [Church and state: English experience and Belarus] // *Problemy upravleniya (Minsk)* – Problems of management (Minsk). 2007. No. 2 (23). Pp. 178–179.
15. Ponkin I. V. *Pravovye osnovy svetskosti gosudarstva i obrazovaniya* [The legal foundations of secularism of the state and education]. M. Pro-Press, 2003. 416 p.
16. *Soglashenie o sotrudnichestve mezhdru Respublikoj Belarus' i Belorusskoj Pravoslavnoj Cerkov'yu ot 12 iyunya 2003 goda* – Agreement on cooperation between the Republic of Belarus and the Belarusian Orthodox Church dated June 12, 2003 // *Oficial'nyj portal Belorusskoj Pravoslavnoj cerkvi* – Official portal of the Belarusian Orthodox Church. Available at: <http://exarchate.by/resource/Dir0009/Dir0015/index.html> (date accessed: 06.01.2024).
17. Filaret, mitropolit. *Gosudarstvo i cerkov': osnovy i perspektivy sotrudnichestva* – Filaret, Metropolitan. The State and the Church: fundamentals and prospects of cooperation // *Problemy upravleniya (Minsk)* – Problems of management (Minsk). 2006. No. 3 (20). Pp. 7–11.
18. Shkurova E. V. *Transformaciya religioznosti v sociokul'turnom prostranstve postsovetskogo obshchestva* [Transformation of religiosity in the socio-cultural space of post-Soviet society]. Minsk. Belarusian State University, 2019. 223 p.
19. Shlyundt N. Yu. *Mezhdunarodnyj harakter konkordatov* [The international character of concordats] // *Fundamental'nye issledovaniya* – Fundamental research. 2014. No. 9–6. Pp. 1378–1382.
20. Shchyokin N. S. *Dialog cerkvi i gosudarstva: sovremennye formy vzaimodejstviya* [Dialogue between church and state: modern forms of interaction] // *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskie nauki* – Herald of the Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences. 2018. No. 7. Pp. 128–135.
21. Beyer P. Religion in Interesting Times: Contesting Form, Function, and Future // *Sociology of Religion*. 2020. Vol. 81. No. 1. Pp. 1–19. DOI: 10.1093/socrel/srz035.
22. Durham C. W. (Jr.). *Religious Freedom in a Worldwide Setting: Comparative Reflections* // Pontificia Accademia delle scienze sociali: 17th Plenary Session. Vatican City, 2011. Pp. 359–389.
23. Koev D. The Influence of State Favoritism on Established Religions and Their Competitors // *Politics and Religion*. 2022. Vol. 16. No. 1. Pp. 129–159. DOI: 10.1017/S1755048322000153.
24. Saiya N., Manchanda S. Paradoxes of Pluralism, Privilege, and Persecution: Explaining Christian Growth and Decline Worldwide // *Sociology of Religion*. 2022. Vol. 83. No. 1. Pp. 60–78. DOI: 10.1093/socrel/srab006.
25. Zrinščak S. *Church, state and society in post-communist Europe* // *Religion and the State: A Comparative Sociology* / ed. by J. Barbalet, A. Possamai, B. S. Turner. London, New York, Dehli : Atthem Press, 2011. Pp. 157–182.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.14.015.62

Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования

Ходырева Елена Анатольевна

доктор педагогических наук, доцент, проректор по качеству образования, Университет Иннополис.
Россия, г. Иннополис; профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-7079-6372. E-mail: khodyreva.e@inbox.ru

Аннотация. В период трансформации педагогического образования актуальными становятся проблемы поиска эффективных подходов к содержанию и процедурам оценки цифровых компетенций будущих педагогов, на основе которых возможно осуществить проектирование и реализацию образовательных программ. Цель исследования заключается в обосновании концепции и технологии оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования. Ведущими методами исследования являлись: педагогическое моделирование оценки цифровых компетенций; изучение нормативных правовых актов в сфере высшего образования; анализ локальных актов образовательных организаций в сфере оценки цифровых компетенций; методы бенчмаркинга; экспертные методы. В исследовании оценка цифровых компетенций будущих педагогов рассматривается как комплексная деятельность субъектов образования, предполагающая определение с помощью диагностических и оценочных процедур уровня готовности будущего педагога к активному участию в цифровых процессах в образовании, его способность формировать цифровую образовательную среду в соответствии с запросами цифровой экономики. Рассмотрен потенциал основных моделей цифровых компетенций. Выделены концептуальные идеи, реализация которых обеспечит эффективность хода и результатов оценки цифровых компетенций будущих педагогов. Предложена технология оценки цифровых компетенций будущих педагогов. Материалы статьи могут быть полезны руководителям основных профессиональных образовательных программ, научно-педагогическим работникам образовательных организаций высшего образования, экспертам, которые обеспечивают проведение оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях применения «смешанных» форматов обучения, а также вырабатывают инновационные решения для повышения качества педагогического образования в условиях его трансформации.

Ключевые слова: оценка цифровых компетенций будущих педагогов, трансформация педагогического образования, технология оценки цифровых компетенций студентов педагогических специальностей.

Введение. Актуальность проблемы оценки цифровых компетенций будущих педагогов обусловлена тем обстоятельством, что в условиях трансформации педагогического образования цифровые компетенции выступают не только как условие его результативности, но и как необходимая основа для осуществления профессиональной подготовки. Цифровые преобразования общества обуславливают зависимость результативности обучения от уровня сформированности цифровых компетенций. В ситуации, когда субъектам профессионального образования необходимо обладать системой знаний о цифровом контенте, самостоятельно осуществлять осознанный выбор информационных образовательных сервисов и ресурсов, а также уметь применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной [1; 2; 14; 27], возникает необходимость глубокого и всестороннего анализа и обоснования методологии, содержания и процедур оценки цифровых компетенций обучающихся [5; 7; 20; 21]. Системная информация о методологии, критериях, уровнях сформированности цифровых компетенций будущих педагогов позволит определить степень соответствия их образовательной деятельности и подготовки нормативным требованиям; требованиям работодателей; социальным и личностным ожида-

ниям будущих специалистов, а также даст возможность принимать грамотные управленческие решения в части модернизации содержания и технологий педагогического образования, совершенствования его информационных, материально-технических, кадровых и иных условий. Цель исследования заключается в обосновании концепции и технологии оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования.

Методы. В рамках теоретического исследования использовались методы педагогического моделирования оценки цифровых компетенций, изучения нормативных правовых актов в сфере высшего образования, позволившие обосновать концепцию и технологии оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования.

В ходе эмпирического исследования был использован комплекс методов, ведущими из которых явились: анализ локальных актов образовательных организаций высшего образования в сфере оценки компетенций; методы бенчмаркинга, предполагавшие анализ, оценку и адаптацию лучших практик оценки цифровых компетенций будущих педагогов; экспертные методы, позволившие сформулировать предложения по совершенствованию содержания и процедур оценки цифровых компетенций будущих учителей при освоении ими образовательных программ в условиях трансформации педагогического образования.

Результаты. Концепция оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования. В условиях цифровизации всех сторон общества закономерен интерес ученых-педагогов к вопросам формирования и оценки цифровых компетенций будущих специалистов при освоении ими основных профессиональных образовательных программ. Как показывает анализ научной литературы, проблема оценки цифровых компетенций будущих специалистов рассматривается исследователями в контексте обеспечения качества профессионального образования [19; 22; 25].

Важным для нашего исследования является вывод исследователей [4; 21] о том, что цифровые компетенции будущих педагогов необходимы для успешного применения цифровых технологий в профессиональной педагогической деятельности, а их содержание обусловлено требованиями работодателей и федеральных государственных образовательных стандартов. Будущим учителям необходимы прочные цифровые компетенции, чтобы иметь возможность выявлять и использовать потенциал цифровых технологий при организации и осуществлении образовательной деятельности по общеобразовательным программам.

В исследованиях не существует единый подход к определению категории «цифровые компетенции». Данная дефиниция рассматривается учеными в тесной связи с категориями «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность». Традиционно цифровые компетенции характеризуются как интегративные характеристики, включающие совокупность знаний, умений и навыков, которые через личностные и профессиональные установки обучающегося проявляются в профессиональной деятельности и в межличностном общении при решении широкого спектра задач [1; 27], то есть ученые рассматривают цифровые компетенции как в контексте жизнедеятельности в целом, так и в контексте профессиональной деятельности. Так, А. О. Ткаченко характеризует цифровые компетенции как навыки использования современных цифровых инструментов в процессе жизнедеятельности [17, с. 119]. Схожая трактовка предлагается Г. У. Солдатовой [13], которая связывает цифровые компетенции со способностью индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление), а также с его готовностью к такой деятельности.

В контексте профессиональной деятельности педагога рассматривают цифровые компетенции В. П. Игнатъев, А. С. Иванова, М. Д. Иванова [6], которые связывают их с «формированием цифровой культуры обучающихся, обеспечивающей качественное образование в условиях модернизации российской школы, связанной с цифровизацией и широким внедрением ИКТ в образовательный процесс».

Б. Е. Стариченко [16] определяет цифровые компетенции как умение педагога создавать образовательную среду, используя современные цифровые образовательные ресурсы и форматы их представления. В исследовании мы будем придерживаться трактовки цифровых компетенций учителя, предложенной Е. Е. Андреевой и А. С. Новоселовым [2], которые рассматривают их как готовность и способность педагога применять и создавать цифровые образовательные ресурсы в своей профессиональной деятельности.

Содержание цифровых компетенций в психолого-педагогических исследованиях также остается дискуссионным. В настоящее время разработан ряд моделей цифровых компетенций, применяемых как в образовательной, так и исследовательской деятельности [5; 15; 18; 24; 26 и др.]. Так, например, модель цифровых компетенций, предложенная Аналитическим центром НАФИ [3] в структуру цифровых компетенций, включает пять групп компетенций, характеризующих информационную грамотность, компьютерную грамотность, коммуникативную грамотность, медиаграмотность и отношение к технологическим инновациям. При этом компетенции каждой группы конкретизируются через систему индикаторов, характеризующих когнитивный, технический и этический аспекты. Исследователи справедливо полагают, что преимуществами данного подхода является формулировка дескрипторов и индикаторов измерения цифровых компетенций на основе анализа объективных потребностей экономики и возможность типологизации требований работодателей к цифровым знаниям, навыкам и установкам специалистов, в том числе и к будущим педагогам.

Данную идею развивает модель ключевых компетенций цифровой экономики [12], определяющая совокупность компетенции, которые необходимы для достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов. Выделено пять групп компетенций:

- коммуникация и кооперация в цифровой среде (способность использовать для достижения целей цифровые средства в цифровой среде);
- саморазвитие в условиях неопределенности (способность ставить образовательные цели, подбирать способы решения (в том числе с использованием цифровых средств));
- креативное мышление (способность генерировать новые идеи для решения задач цифровой экономики);
- управление информацией и данными (способность эффективно работать с информацией с использованием цифровых средств);
- критическое мышление (способность осуществлять оценку информации в цифровой среде).

Востребованность модели ключевых компетенций цифровой экономики для оценки цифровых компетенций будущих педагогов [17] обусловлена необходимостью ориентации данного процесса на запросы потенциальных работодателей в рамках выполнений требований, установленных федеральным проектом «Кадры для цифровой экономики».

Представленные выше модели ключевых компетенций цифровой экономики, модель цифровых компетенций, предложенная Аналитическим центром НАФИ, значимы для нашего исследования, так как позволяют не только определить перечень и структуру цифровых компетенций будущих педагогов, но и конкретизировать их на уровне дескрипторов и индикаторов.

В работах зарубежных [18; 23; 27] и российских исследователей [2; 8] обосновывается специфика инструментария, используемого для формирования и оценки цифровых компетенций будущих педагогов, обусловленная сложностью структуры и многоаспектностью цифровых компетенций, используемых в профессиональной подготовке учителя. Особое внимание авторы уделяют характеристике методов, применяемых для оценки цифровых компетенций, среди которых онлайн-опрос, самооценивание пользовательской активности, тестирование, контекстная анкета, экспертные оценки, диагностический опрос и тесты компетенций, связанные с использованием текстовых процессоров и электронных таблиц, а также интервью об использовании информационно-коммуникационных технологий. Ученые [20] описывают алгоритмы автоматизации обработки данных для интерпретации уровня освоения будущими педагогами цифровых компетенций.

В целом выполненный обзор научных исследований позволил сделать вывод о том, что отдельные аспекты проблемы оценки цифровых компетенций будущих педагогов рассмотрены достаточно глубоко и всесторонне. Предложенные подходы к оценке цифровых компетенций, несомненно, обеспечивают совершенствование процессов разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ с учетом требований цифровой экономики, позволяют внедрять инновационные инструменты оценки, однако имеется необходимость в разработке целостной концепции и технологии оценки цифровых компетенций будущих педагогов на основе компетентностного и ситуационного подходов.

Проведенное нами исследование позволило разработать подходы к оценке цифровых компетенций будущих педагогов на основе концепции, теоретическими основами которой стали компетентностный и ситуационный подходы.

С позиций данных подходов оценку цифровых компетенций будущих педагогов мы рассматриваем как комплексную деятельность субъектов образования, предполагающую определение с помощью диагностических и оценочных процедур уровня готовности будущего педагога к активному участию в цифровых процессах в образовании, его способность формировать в профессиональной деятельности цифровую образовательную среду в соответствии с запросами цифровой экономики.

Исходя из сущности оценки цифровых компетенций будущих педагогов, можно выделить функции данной деятельности, среди которых укажем следующие:

- диагностическая, обусловленная необходимостью сопоставления достигнутых результатов формирования цифровых компетенций с установленными требованиями;
- адаптационная, реализация которой связана с приспособлением содержания, процедур и технологий оценки цифровых компетенций как новых результатов образования к меняющимся условиям профессиональной подготовки будущих учителей;
- прогностическая, предполагающая возможность формирования рекомендаций по развитию цифровых компетенций будущих педагогов, в том числе в рамках проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- рефлексивная, связанная с формированием субъектной позиции студента при осуществлении оценочных процедур в условиях информатизации педагогического образования.

Выделим концептуальные идеи, реализация которых обеспечит эффективность хода и результатов оценке цифровых компетенций будущих педагогов, среди них базовыми являются следующие:

- комплексность, обусловленная системным использованием в процедурах интеграции требований профессиональных стандартов и актуализированных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, позволяющих обосновать предмет оценки, установить индикаторы достижения компетенций, а также спланировать процедуру и методы оценки;

- оценки цифровых образовательных сервисов и цифровых образовательных ресурсов электронной информационной образовательной среды вуза, обеспечивающей оперативный сбор, хранение, интерпретацию полученной информации об уровне развития цифровых компетенций;

- объективность, позволяющая получать достоверные результаты оценки цифровых компетенций на различных этапах профессионального образования и принимать на этой основе обоснованные управленческие решения для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов;

- открытость, предполагающая привлечение к процедуре оценки цифровых компетенций будущих педагогов всех заинтересованных субъектов профессионального образования; использование при ее проведении диагностических материалов, позволяющих осуществлять их оперативное информирование о результатах их диагностики;

- технологичность, обусловленная важностью стандартизации условий и процедур оценки цифровых компетенций в электронной информационной образовательной среде вуза, а также предполагающая наличие дескрипторов и индикаторов, используемых для оценки;

- событийность, предполагающая проектирование совокупности ситуаций выбора в цифровой образовательной среде при разработке оценочных средств, используемых для оценки цифровых компетенций будущих педагогов;

- профессионализация, обусловленная необходимостью разработки диагностического инструментария оценки цифровых компетенций на основе анализа профессиональных задач, решаемых педагогом в профессиональной деятельности;

- формирующий и обучающий характер оценивания, предполагающий деятельное участие будущих педагогов в создании цифрового контента, в формировании виртуальных площадок для взаимодействия субъектов образования при осуществлении оценки цифровых компетенций.

Представленные подходы позволят образовательной организации высшего образования не только осуществить разработку соответствующих оценочных средств; обеспечить регулярность и объективность проведения оценочных процедур, связанных с оценкой цифровых компетенций, но и определить направления трансформации содержания и технологий педагогического образования в контексте его цифровизации.

Технология оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях трансформации педагогического образования. Технология оценки цифровых компетенций бу-

дущих педагогов рассматривается нами как поэтапная последовательность целенаправленных действий субъектов образования по определению с помощью диагностических и оценочных процедур уровня готовности будущего педагога к активному участию в цифровых процессах в образовании. Реализация технологии обеспечит адаптацию оценки цифровых компетенций будущих педагогов к изменившимся условиям образования, а также формирование у студентов субъектной позиции при выборе содержательных и процессуальных процедур оценивания, характеризующей готовность обучающихся эффективно решать профессиональные задачи в цифровой среде.

Технология оценки цифровых компетенций будущих педагогов предполагает реализацию трех взаимосвязанных этапов – подготовительного, основного, завершающего.

Цель представленной технологии связана с модернизацией содержания, форм и методов оценки цифровых компетенций будущих педагогов в электронной информационной образовательной среде, создающей условия для применения информационных технологий, информационных сервисов и ресурсов для решения задач профессиональной деятельности.

На подготовительном этапе главной задачей является определение нормативно-правовых оснований оценки цифровых компетенций будущих педагогов, позволяющих установить перечень цифровых компетенций, являющихся предметом оценки. Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) по укрупненной группе «Образование и педагогические науки» (уровень бакалавриата) [10; 11] показал, что формирование цифровых компетенций будущих педагогов рассматривается в качестве обязательных требований к результатам образования. Данная компетенция отнесена к категории общепрофессиональных и определяется достаточно обобщенно – как способность «принимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности». Кроме того, согласно пункту 3.5 ФГОС ВО бакалавриата, образовательная организация может самостоятельно установить перечень профессиональных «цифровых» компетенций в зависимости от направленности (профиля) образовательной программы, требований профессионального стандарта.

В «Ядре высшего педагогического образования» на основе комплексного анализа трудовых функций будущих педагогов представлены три ключевых индикатора, характеризующих сформированность цифровых компетенций. Они отражают умение использовать инструменты и техники цифрового моделирования для реализации образовательных процессов; осуществлять выбор современных информационных технологий и программных средств, в том числе отечественного производства, для решения задач профессиональной деятельности; демонстрировать способность применять цифровые ресурсы для решения задач профессиональной деятельности [9]. Также для конкретизации цифровых компетенций на уровне индикаторов и дескрипторов интегрируется содержание моделей цифровых компетенций.

На основном этапе задача состоит в комплексной реализации содержательных, инструментальных и технологических аспектов оценки цифровых компетенций. На основе установления индикаторов достижения цифровых компетенций, определенных ФГОС ВО, а также формируемых образовательными организациями самостоятельно, осуществляется разработка соответствующих оценочных средств. В качестве инструментария оценки цифровых компетенций будущих педагогов используются комплекс методов: опросники, в том числе онлайн-опросы, содержащие косвенную информацию об овладении будущими педагогами теми или иными цифровыми умениями; экспертные оценки; самооценка (определение уровня владения цифровыми инструментами, уровня пользовательской активности); компьютерное тестирование цифровых компетенций (применение цифровых умений для решения конкретных ситуаций в процессе выполнения заданий); собеседования, эссе; деловые игры; контекстные анкеты, в которых приводятся ситуации из повседневной жизнедеятельности в условиях цифровой экономики, имитируется работа с теми или иными сервисами и инструментами. Особое значение при выборе инструментария имеют методы формирующего оценивания: участие в подготовке цифровых учебных материалов; участие в создании элементов электронных учебных курсов и иного учебного контента (электронный тест, учебный видеоролик); участие в создании виртуальной площадки для взаимодействия (группа в социальной сети, в мессенджерах). Существенным направлением деятельности для проведения оценочных мероприятий на данном этапе является как комплексная реализация потенциала и ресурсов электронной информационной образовательной среды образовательной организации, так и использование возможностей открытой образовательной среды, в том числе потен-

циала сервиса готовности к цифровой экономике «Готов к цифре» (готовкцифре.рф), сервиса по оценке и развитию цифровых компетенций «Цифровой гражданин» (<https://it-gramota.ru/>).

На завершающем этапе задача обусловлена необходимостью анализа эффективности оценки цифровых компетенций будущих педагогов. В качестве основных показателей эффективности данного процесса рассматриваются две группы показателей. К первой группе относятся показатели, связанные с валидностью и достоверностью диагностических средств, используемых для оценки цифровых компетенций будущих педагогов, характеризующих их способность формировать цифровую образовательную среду в соответствии с запросами цифровой экономики. Ко второй группе относятся показатели, характеризующие качество технологических аспектов оценки цифровых компетенций, которые позволяют не только осуществлять оперативный сбор, хранение, интерпретацию полученной информации об уровне развития цифровых компетенций, но и использовать ее для повышения качества профессионального образования в соответствии с требованиями цифровой экономики.

Бенчмаркинг в оценке цифровых компетенций будущих педагогов. Для анализа лучших практик оценки цифровых компетенций будущих педагогов в образовательных организациях высшего образования, реализующих образовательные программы по направлениям подготовки, относящихся к укрупненной группе «Образование и педагогические науки», нами использован метод бенчмаркинга. Был проведен анализ информации, размещенной на специальных разделах «Сведения об образовательной организации» официальных сайтов 10 образовательных организаций, ставших лидерами предметного рейтинга RAEX по Педагогическому образованию (2023 г.) https://raex-rr.com/education/subject_ranking/pedagogy/2023/. Предметом анализа являлись, во-первых, представленность цифровых компетенций среди результатов освоения основных образовательных программ бакалавриата, во-вторых, наличие и характер оценочных средств, используемых для оценки цифровых компетенций будущих педагогов.

На основе анализа 20 образовательных программ бакалавриата, относящихся к укрупненной группе «Образование и педагогические науки», размещенных на сайтах данных вузов, было установлено, что 80 % указанных программ учитывают требования актуализированных ФГОС ВО в части наличия в качестве обязательных результатов их освоения формирование компетенции «ОПК-9. Способен принимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности». В то же время, несмотря на наличие у образовательных организаций возможности установить в образовательной программе в качестве результатов профессиональной подготовки будущих учителей профессиональные «цифровые» компетенции, она реализована лишь в 35 % исследуемых образовательных программ, преимущественно ориентированных на осуществление профессиональной деятельности будущих педагогов в сфере информационных технологий и технологического образования. В 100 % образовательных программ, имеющих в качестве обязательных результатов освоения формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-9, установлены индикаторы ее достижения, описанные в категориях «знает-умеет-владеет» или «выбирает-демонстрирует», например, «знает современные информационные технологии и программные средства, в том числе отечественного производства, используемые при решении задач профессиональной деятельности; умеет осуществлять выбор современных информационных технологий и программных средств для решения задач профессиональной деятельности; владеет навыками применения современных информационных технологий и программных средств в профессиональной деятельности». Следует отметить, что во всех образовательных программах, установивших в качестве образовательных результатов профессиональные «цифровые» компетенции, также определены индикаторы их достижения, например, «демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные».

Анализ оценочных средств, используемых для оценки цифровых компетенций будущих педагогов, показывает, что в 100 % анализируемых образовательных программ, ориентированных на формирование «цифровых» компетенций, в рабочих программах дисциплин (модулей), практик имеются соответствующие оценочные средства, которые предназначены для оценки цифровых компетенций будущих педагогов в рамках текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации. Оценка готовности обучающихся включиться в цифровую среду осуществляется преимущественно с использованием методов тестирования (тесты с выбором ответа, на установление причинно-следственных связей, установление последова-

тельности и др.). В 100 % анализируемых образовательных программ оценочные средства содержат тестовые задания, оценивающие информированность будущих педагогов о информационных технологиях и программных средствах, используемых при решении задач профессиональной деятельности. Также следует констатировать, что в 80 % анализируемых образовательных программ используются оценочные средства, опосредованно оценивающие различные аспекты цифровых компетенций, востребованных в процессе проектной и научно-исследовательской деятельности (в том числе связанные с поиском, хранением и организацией информации; с обменом информацией через онлайн-инструменты; с конструктивным взаимодействием в онлайн-сообществах). В оценочных средствах 50 % анализируемых образовательных программ представлены задания, определяющие готовность будущих педагогов этично, ответственно и безопасно взаимодействовать с инновационными технологиями и самой информацией. В 65 % образовательных программ в оценочных средствах имитируется работа с цифровыми сервисами и инструментами (текстовые и графические редакторы, электронная почта, базы данных и т. д.), в том числе необходимыми для проектирования и реализации общеобразовательных программ. Лишь в 40 % анализируемых образовательных программ оценочные средства содержат задания, требующие выбора способа деятельности в той или иной профессионально-ориентированной ситуации в условиях цифровой образовательной среды. Только в 15 % анализируемых образовательных программ оценочные средства ориентированы на создание нового цифрового образовательного контента.

Таким образом, анализ имеющихся лучших практик оценки цифровых компетенций будущих педагогов показывает, что в практике университетов данное направление рассматривается в русле совершенствования оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся в целом. В практике оценки цифровых компетенций будущих педагогов используются электронные образовательные сервисы и ресурсы, содержащиеся в электронной информационной образовательной среде вузов. При этом содержание оценочных средств и технология оценки цифровых компетенций не в полной мере реализуют запросы цифрового общества и могут быть усовершенствованы.

Экспертный опрос в оценке цифровых компетенций будущих педагогов. Опрос 30 экспертов, участвующих в разработке образовательных программ по направлениям подготовки, относящихся к укрупненной группе «Образование и педагогические науки», также подтвердил значимость оценки цифровых компетенций будущих педагогов в рамках текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации.

Экспертный опрос показал, что, анализируя требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, 16,6 % экспертов указали на необходимость дополнительного включения в перечень универсальных компетенций, устанавливаемых ФГОС ВО, цифровой компетенции, связанной с использованием информации в жизнедеятельности человека в условиях цифрового общества. Важность включения в результаты освоения образовательных программ, относящихся к укрупненной группе «Образование и педагогические науки» цифровых профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективное осуществление будущим педагогом конкретных видов профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде в соответствии с направленностью (профилем) образовательной программы, отмечали 43,3 % опрошенных. 56,6 % респондентов полагают, что индикаторы достижения всех профессиональных компетенций, сформулированные в «Ядре педагогического образования» в соответствии с трудовыми функциями педагога, должны содержать «цифровую» составляющую (в настоящее время представлен один «цифровой» индикатор профессиональной компетенции ПК-1: ПК-1.3. Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные). Эксперты (46,6 % опрошенных) указывают на важность использования моделей цифровых компетенций для формирования индикаторов цифровых компетенций. При этом 38,3 % опрошенных отмечают важность наличия универсальных подходов к установлению дескрипторов и индикаторов цифровых компетенций в рамках основной образовательной программы.

Предложения по разработке фондов оценочных средств для оценки цифровых компетенций будущего педагога. С учетом требований актуализированных ФГОС ВО, профессионального стандарта, рекомендаций, содержащихся в «Ядре педагогического образования», были сформулированы предложения, касающиеся разработки фондов оценочных средств для оценки цифровых компетенций будущего педагога, а также технологии их ис-

пользования. Предложенные рекомендации, в первую очередь, касались разработки фондов оценочных средств для оценки цифровых компетенций будущего педагога:

- обеспечение соответствия видов оценочных средств, используемых для оценки цифровых компетенций, индикаторам их достижения;
- вариативность оценочных средств, позволяющих оценить не только уровень знаний будущих педагогов о цифровой среде, но и их готовность осуществлять цифровую деятельность и цифровые коммуникации;
- дифференцированный характер оценочных средств, используемых для оценки цифровых компетенций будущих педагогов на различных этапах профессионального образования (от усвоения базовых знаний о современных информационных технологиях до трансформации цифровой образовательной среды);
- использование виртуальных профессиональных проб как комплексного метода оценки цифровых компетенций в электронной информационной образовательной среде;
- проективный характер оценочных средств, предполагающий оценку скорости и гибкости принятия и освоения ими новых цифровых решений в сфере образования.

Рекомендации по технологии оценки цифровых компетенций будущего педагога.

Кроме того, были сформулированы рекомендации, касающиеся технологии оценки цифровых компетенций будущего педагога:

- обеспечение регулярности и объективности проведения оценочных процедур, связанных с оценкой цифровых компетенций;
- обеспечение вовлеченности основных субъектов профессионального образования (потенциальный работодатель, преподаватель, руководитель практической подготовки от профильной организации, руководитель практической подготовки от образовательной организации) в оценку цифровых компетенций будущего педагога на всех этапах профессионального образования;
- использование ресурсов открытой образовательной среды для оценки цифровых компетенций будущего педагога;
- формирование цифрового профиля будущего педагога в электронной информационной образовательной среде на основе обеспечения оперативного сбора, хранения, интерпретации полученной информации об уровне развития цифровых компетенций;
- возможность подготовки рекомендаций по развитию цифровых компетенций в контексте проектирования индивидуальных образовательных траекторий будущих педагогов.

Обсуждение. Проблема оценки цифровых компетенций в целом, а также осуществление данной деятельности в сфере педагогического образования разрабатывается в русле компетентностного и ситуационного подходов, которые являются теоретическим основанием предлагаемой концепции. В исследованиях достаточно глубоко разработаны сущностные и технологические аспекты оценки цифровых компетенций, представлены вариативные модели цифровых компетенций, которые рассматриваются исследователями как их «справочники», проанализирован потенциал конкретных форм оценки цифровых компетенций для различных возрастных и профессиональных групп. В настоящее время в практике разработки образовательных программ высшего образования не в полной мере реализована заявленная в «Ядре педагогического образования» ориентация на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в сфере медийно-информационной грамотности, больших данных. Оценка уровня готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве осуществляется преимущественно с использованием оценочных средств, включающих опросные методы. В дальнейших исследованиях нуждаются обоснование профессионально-ориентированных оценочных средств; совершенствование методики и инструментария оценки цифровых компетенций студентов как важных результатов оценки качества освоения основных профессиональных образовательных программ укрупненной группы «Образование и педагогические науки».

Заключение. Проведенное исследование позволило разработать подходы к оценке цифровых компетенций будущих педагогов на основе концепции, теоретическими основами которой стали компетентностный и ситуационный подходы, а базовыми идеями – идеи комплексности; объективности; открытости; технологичности; событийности; профессионализации; формирующего и обучающего характера оценивания оценки цифровых компетенций. Их реализация позволяет формировать у будущего учителя способность создавать в профессиональной деятельности цифровую образовательную среду в соответствии с запросами

цифровой экономики. Предложенная технология оценки цифровых компетенций будущих педагогов, предполагающая реализацию трех взаимосвязанных этапов – подготовительного, основного, завершающего, позволяет обеспечить готовность будущего педагога к активному участию в цифровых процессах в образовании. Материалы статьи могут быть полезны руководителям основных профессиональных образовательных программ, научно-педагогическим работникам образовательных организаций высшего образования, экспертам, обеспечивающим проведение оценки цифровых компетенций будущих педагогов в условиях применения «смешанных» форматов обучения. В целом предложенные подходы позволяют вырабатывать инновационные решения для повышения качества педагогического образования в условиях его трансформации.

Список литературы

1. Аетдинова Р. Р., Чоросова О. М. Источники рисков педагогической деятельности в условиях цифровизации // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 4–8.
2. Андреева Е. Е., Новоселов А. С. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов посредством педагогических хакатонов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2020. № 2. С. 4–10.
3. Баймуратова Л. Р., Долгова О. А. Цифровая грамотность для экономики будущего / Р. Г. Имаева, В. И. Гриценко, К. В. Смирнов, Т. А. Аймалетдинова; Аналитический центр НАФИ. М. : Изд-во НАФИ, 2018. 86 с.
4. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27. № 1. С. 51–61.
5. Григорьев В. Ю. Открытая модель независимой оценки компетенций цифровой экономики // Управленческое консультирование. 2020. № 9. С. 54–61.
6. Игнатъев В. П., Иванова А. С. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования / М. Д. Иванова. 2020. № 2. С. 56.
7. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России / Н. Н. Минаев, О. М. Замятина. 2020. № 6. С. 113–121.
8. Пеша А. В., Шавровская М. Н. Оценка важности и самооценка развития цифровых компетенций будущих hr-менеджеров / Т. А. Лапина // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. 2020. Т. 18. № 3. С. 98–108.
9. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)).
10. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
11. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50358) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
12. Приказ Минэкономразвития России от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».
13. Солдатова Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. М. : Фонд Развития Интернет, 2013. 143 с.
14. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 5–18.
15. Соловьева Т. С. К вопросу об оценке сформированности цифровых компетенций // Вестник МИРБИС. 2020. № 4 (24). С. 48–58.
16. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 6–15.
17. Ткаченко А. О. Анализ возможностей оценки сформированности цифровых компетенций обучающихся // Актуальные вопросы образования. 2019. Т. 3. С. 117–120.
18. Almenara J. C., Romero-Tena R. Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient / A. Palacios-Rodríguez // Journal of new approaches in educational research. Vol. 9. № 2. Pp. 275–293. ISSN: 2254-7339. DOI: 10.7821/naer.2020.7.578.

19. *Asad M. M., Gul J.* Digital Skills and Literacy among Prospective Teachers of Sukkur Pakistan: A Conceptual Framework / M. A. Lashari // *Proceeding on Teaching and Science Education (ICTASE)*. 2020. Vol. 1. № 1. Pp. 27–36. URL: <http://proceeding.rsfpres.com/index.php/ictase/index>.
20. *Avilkina S. V., Bakuleva M. A.* Development of methodology for assessing digital competence levels in personnel training / N. P. Kleynosova // *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Economics*. 2019. T. 12. № 2. Pp. 40–51.
21. *Fominykh M., Shikhova E.* Digital competence assessment survey for language teachers / D. Zhukova, M. V. Soule, M. Perifanou // *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. T. 12784 LNCS. Pp. 264–282.
22. *Khodyreva E. A., Kalimullin A. M.* Transformation of the Assessment of the Quality of Educational Activities and Training of Future Science Teachers in the Context of the Pandemic / M. R. Zheltukhina, N. V. Chizh // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2021. № 17 (10), em. 2015. ISSN: 1305–8223 (online).
23. *Lázaro-Cantabrana J. L., Usart-Rodríguez M.* Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers / M. Gisbert-Cervera // *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019. Vol. 8. № 1. URL: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v8n1-10>.
24. *Redecker C., Punie Y.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu // *EUR – Scientific and Technical Research Reports, Publications Office of the European Union*. 2017. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientificand-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (дата обращения: 11.08.2020).
25. *Romero-García C., Buzón-García O.* Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies / P. de Paz-Lugo // *Sustainability*. 2020. № 12, 7798. DOI: 10.3390/su12187798.
26. The Digital Competence Framework for citizens. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (дата обращения: 12.02.2019).
27. *Tsanov N., Damyanov I.* The Digital Competence of Future Teachers: Self-Assessment in the Context of Their Development // *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 2019. № 13 (12):4. URL: https://www.researchgate.net/publication/338022547_The_Digital_Competence_of_Future_Teachers_Self-Assessment_in_the_Context_of_Their_Development.

Assessment of digital competencies of future teachers in the context of the transformation of pedagogical education

Khodyreva Elena Anatolyevna

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor, vice-rector for Quality of Education, Innopolis University.
Russia, Innopolis; professor of the Department of Pedagogy, Vyatka State University.
Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-7079-6372. E-mail: khodyreva.e@inbox.ru

Abstract. During the period of transformation of pedagogical education, the problems of finding effective approaches to the content and procedures for assessing the digital competencies of future teachers, on the basis of which it is possible to design and implement educational programs, become urgent. The purpose of the study is to substantiate the concept and technology of assessing the digital competencies of future teachers in the context of the transformation of pedagogical education. The leading research methods were: pedagogical modeling of digital competence assessment; study of normative legal acts in the field of higher education; analysis of local acts of educational organizations in the field of digital competence assessment; benchmarking methods; expert methods. In the study, the assessment of digital competencies of future teachers is considered as a complex activity of educational subjects, involving the determination, using diagnostic and evaluation procedures, of the level of readiness of the future teacher to actively participate in digital processes in education, his ability to form a digital educational environment in accordance with the demands of the digital economy. The potential of the main models of digital competencies is considered. Conceptual ideas are highlighted, the implementation of which will ensure the effectiveness of the course and results of the assessment of digital competencies of future teachers. A technology for evaluating the digital competencies of future teachers is proposed. The materials of the article can be useful to the heads of the main professional educational programs, scientific and pedagogical staff of educational institutions of higher education, experts who ensure the assessment of digital competencies of future teachers in the context of the use of "mixed" learning formats, as well as develop innovative solutions to improve the quality of pedagogical education in the context of its transformation.

Keywords: assessment of digital competencies of future teachers, transformation of pedagogical education, technology for assessing digital competencies of students of pedagogical specialties.

References

1. Aetdinova R. R., Chorosova O. M. *Istochniki riskov pedagogicheskoy deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii* [Sources of risks of pedagogical activity in the conditions of digitalization] // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* – Modern pedagogical education. 2021. No. 8. Pp. 4–8.
2. Andreeva E. E., Novoselov A. S. *Formirovanie cifrovoy kompetentnosti budushchih pedagogov posredstvom pedagogicheskikh hakatonov* [Formation of digital competence of future teachers through pedagogical hackathons] // *Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki* – Herald of social and humanitarian education and science. 2020. No. 2. Pp. 4–10.
3. Bajmuratova L. R., Dolgova O. A. *Cifrovaya gramotnost' dlya ekonomiki budushchego* [Digital literacy for the economy of the future] / R. G. Imaeva, V. I. Gritsenko, K. V. Smirnov, T. A. Aimaletdinova; NAFI Analytical Center. M. NAFI Publishing House. 2018. 86 p.
4. Boronenko T. A., Fedotova V. S. *Issledovanie cifrovoy kompetentnosti pedagogov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy shkoly* [The study of digital competence of teachers in the conditions of digitalization of the educational environment of the school] // *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya* – Herald of Samara University. History, pedagogy, philology. 2021. Vol. 27. No. 1. Pp. 51–61.
5. Grigor'ev V. Yu. *Otkrytaya model' nezavisimoy ocenki kompetencij cifrovoy ekonomiki* [An open model of independent assessment of digital economy competencies] // *Upravlencheskoe konsul'tirovanie* – Managerial consulting. 2020. No. 9. Pp. 54–61.
6. Ignat'ev V. P., Ivanova A. S. *IKT-kompetentnost' pedagoga kak osnova cifrovoy gramotnosti obuchayushchihsya* [ICT competence of a teacher as the basis of digital literacy of students] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Modern problems of science and education / M. D. Ivanova. 2020. No. 2. P. 56.
7. Makarenko A. N., Smyshlyaeva L. G. *Cifrovye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya* [Digital horizons of pedagogical education development] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia / N. N. Minaev, O. M. Zamyatina. 2020. No. 6. Pp. 113–121.
8. Pesha A. V., Shavrovskaya M. N. *Ocenka vazhnosti i samoocenka razvitiya cifrovyyh kompetencij budushchih hr-menedzherov* [Assessment of the importance and self-assessment of the development of digital competencies of future HR managers] / T. A. Lapina // *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Ekonomika* – Herald of Omsk University. Series: Economics. 2020. Vol. 18. No. 3. Pp. 98–108.
9. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 14.12.2021 No. AZ-1100/08 "On the direction of information" (together with "Methodological recommendations for training personnel in pedagogical bachelor's degree programs based on unified approaches to their structure and content ("The core of higher pedagogical education")") (in Russ.).
10. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 No. 121 (as amended on 08.02.2021) "On approval of the Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.01 Pedagogical education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 15.03.2018 No. 50362) (with amendments and additions, entered into force from 01.09.2021) (in Russ.).
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 22.02.2018 No. 125 (as amended on 28.02.2021) "On approval of the Federal State educational standard of higher education – Bachelor's degree in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles)" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on 15.03.2018 No. 50358) (with amendments and additions, entered into force from 01.09.2021) (in Russ.).
12. Order No. 41 of the Ministry of Economic Development of the Russian Federation dated January 24, 2020 "On Approval of methods for calculating indicators of the Federal project "Personnel for the Digital Economy of the national program "Digital Economy of the Russian Federation" (in Russ.).
13. Soldatova G. U. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya* [Digital competence of teenagers and parents. The results of the All-Russian research] / G. U. Soldatova, T. A. Nestik, E. I. Rasskazova, E. Y. Zotova. M. Internet Development Fund, 2013. 143 p.
14. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N. *Cifrovaya kompetentnost' rossijskikh pedagogov* [Digital competence of Russian teachers] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* – Psychological science and education. 2015. Vol. 20. No. 4. Pp. 5–18.
15. Solov'eva T. S. *K voprosu ob ocenke sformirovannosti cifrovyyh kompetencij* [On the issue of assessing the formation of digital competencies] // *Vestnik MIRBIS* – Herald of MIRBIS. 2020. No. 4 (24). Pp. 48–58.
16. Starichenko B. E. *Professional'nyj standart i IKT-kompetencii pedagoga* [Professional standard and ICT competencies of a teacher] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* – Pedagogical education in Russia. 2015. No. 7. Pp. 6–15.
17. Tkachenko A. O. *Analiz vozmozhnostej ocenki sformirovannosti cifrovyyh kompetencij obuchayushchihsya* [Analysis of the possibilities of assessing the formation of digital competencies of students] // *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* – Actual issues of education. 2019. Vol. 3. Pp. 117–120.
18. Almenara J. C., Romero-Tena R. *Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient* / A. Palacios-Rodríguez // *Journal of new approaches in educational research*. Vol. 9. No. 2. Pp. 275–293. ISSN: 2254-7339. DOI: 10.7821/naer.2020.7.578.

19. *Asad M. M., Gul J.* Digital Skills and Literacy among Prospective Teachers of Sukkur Pakistan: A Conceptual Framework / M. A. Lashari // *Proceeding on Teaching and Science Education (ICTASE)*. 2020. Vol. 1. No. 1. Pp. 27–36. Available at: <http://proceeding.rsfpres.com/index.php/ictase/index>.
20. *Avilkina S. V., Bakuleva M. A.* Development of methodology for assessing digital competence levels in personnel training / N. P. Kleynosova // *St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Economics*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 40–51.
21. *Fominykh M., Shikhova E.* Digital competence assessment survey for language teachers / D. Zhukova, M. V. Soule, M. Perifanou // *Lecture Notes in Computer Science*. 2021. T. 12784 LNCS. Pp. 264–282.
22. *Khodyreva E. A., Kalimullin A. M.* Transformation of the Assessment of the Quality of Educational Activities and Training of Future Science Teachers in the Context of the Pandemic / M. R. Zheltukhina, N. V. Chizh // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2021. No. 17 (10), em. 2015. ISSN: 1305–8223 (online).
23. *Lázaro-Cantabrana J. L., Usart-Rodríguez M.* Assessing Teacher Digital Competence: the Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers / M. Gisbert-Cervera // *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019. Vol. 8. No. 1. Available at: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v8n1-10>.
24. *Redecker C., Punie Y.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu // *EUR – Scientific and Technical Research Reports, Publications Office of the European Union*. 2017. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientificand-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (date accessed: 11.08.2020).
25. *Romero-García C., Buzón-García O.* Improving Future Teachers' Digital Competence Using Active Methodologies / P. de Paz-Lugo // *Sustainability*. 2020. No. 12, 7798. DOI: 10.3390/su12187798.
26. The Digital Competence Framework for citizens. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework> (date accessed: 12.02.2019).
27. *Tsankov N., Damyanov I.* The Digital Competence of Future Teachers: Self-Assessment in the Context of Their Development // *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 2019. No. 13 (12):4. Available at: https://www.researchgate.net/publication/338022547_The_Digital_Competence_of_Future_Teachers_Self-Assessment_in_the_Context_of_Their_Development.

УДК 572:37.012

Введение представлений о формах целостности гуманитарно-антропологического знания об образовании человека

Зверев Сергей Михайлович

кандидат педагогических наук, методолог-консультант, руководитель методической службы,
АНО «Центр инновационных проектов и медиаресурсов в образовании».
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-3403-7007. E-mail: appassionata2005@yandex.ru

Аннотация. Проблема формирования представлений о целостности гуманитарно-антропологического знания (антропознания) об образовании человека характеризуется сложностью интеграции разных типов знаний, результатов познавательно-преобразующей деятельности и неразработанностью методологических средств ее разрешения. В статье представлен опыт методологической аргументации формирования представлений о целостности антропознания с учетом его разного функционально-целевого назначения.

Цель работы. Рассмотрение особенностей формирования представлений о формах целостности антропознания об образовании человека.

Методы исследования. Методологическая рефлексия с использованием понимающего метода, структурного и логико-смыслового анализа и синтеза.

Результаты исследования. Впервые показана возможность сформировать представления о формах целостности антропознания об образовании человека, характеризуемые следующими сущностными свойствами: а) представлять совокупность опосредованного знания, выстроенного на базе анализа исторической эволюции и философского осознания категории целостность и непосредственного знания, получаемого в результате исследования объективной реальности образования человека; б) осуществлять принцип органического единства природного, социального и индивидуального компонентов формирования целостности человека; в) обладать двувалентностью: одновременным использованием методов объектно-ориентированного естественно-научного познания и обращением к проектно-моделирующему (преобразующему) деятельностному подходу; г) порождать новое знание о становлении и формировании целостного человека, выходя к развитию целостного антропознания об образовании человека; д) осуществлять оценочную функцию перспектив формирования целостности антропознания об образовании человека.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования педагогов в целях преодоления у них предметной раздробленности антропознания об образовании человека посредством формирования представлений о его целостности, определяемой высокой степенью обобщенности, воспроизводящей основные, существенные свойства педагогической действительности.

Ключевые слова: антропознание, антропопрактика, интеграция, образование человека, смысл, подход, целостность.

Введение. Разрешение проблемы целостности знания, являясь ключевым аспектом эпистемологии в качестве идеальной формы научности и методологического принципа познания [20; 28] в педагогике воспринималось проблемой формирования целостного знания о человеке во взаимоотношении, взаимообусловленности и взаимопроникновении его природных, социально-личностных и духовно-душевных составляющих [1; 8; 10; 23; 27; 30; 32]. Существенным обстоятельством усмотрения ее актуальности явилась, с одной стороны, констатация сложности интеграции разных типов знаний и результатов познавательно-преобразующей деятельности в контексте формирования представлений о целостности антропознания об образовании человека. С другой стороны, неразработанность средств такой работы по причине отсутствия соответствующего опыта ее методологического обеспечения.

Конкретизируя этот посыл, в статье рассматривается возможность разработки представлений о формах целостности антропознания об образовании человека на базе философского уяснения понятия целостность, выражающего интегрированность, самодостаточность и автономность [20; 28; 30], и анализа соответствующих научных исследований и практико-методического опыта в области образования.

Целью исследования является рассмотрение особенностей формирования представлений о формах *целостности* антропознания об образовании человека.

Методы и эмпирическая база исследования. Исследование реализовано посредством обзорно-аналитической методологической рефлексии [2; 32], с использованием понимающего метода, структурного и логико-смыслового анализа и синтеза [там же]. Эмпирической базой исследования послужили материалы сложившихся на сегодня психолого-педагогических гуманитарных дисциплин, ведущих разработки педагогической антропологии и антропологии образования [5; 6; 12; 17; 25 и др.].

Организация исследования и ход работы. Достижение цели выстраивалось поэтапно. На первом этапе: анализ представлений о *целостности* антропознания об образовании на эмпирическом материале научных исследований и практико-методических разработок. На втором: обобщение и систематизация выявленных представлений о целостности антропознания. На третьем: их смысловая интерпретация в контексте формирования представлений о целостных формах антропознания об образовании человека.

Результаты исследования. Проведенный анализ вскрыл неупорядоченную множественность представлений о *целостности* антропознания об образовании человека (более 100 наименований) в различных предметно-смысловых контекстах: о философско-антропологическом образе человека; его внутреннем мире; о системном рассмотрении; о путях развития *целостного* человека в образовании и пр. Ввиду этого задача заключалась в упорядочивании их отношений, придавая им соорганизованный характер. Она решалась синтетическим методом единиц [9], когда выявленные представления о *целостности* антропознания группировались по однотипным содержательно-значимым компонентам. В этом случае, обладая схожими свойствами, они бы создавали соответствующие единицы смысловой общности *целостного* антропознания. В итоге были выделены следующие три единицы, поименованные формами однородных контекстных представлений о *целостности*:

– о *целостности* человека в системе философско-мировоззренческих воззрений [3; 4; 8; 20; 22; 24; 30];

– о *целостности* антропологического подхода в недрах антропологической аксиоматики образования [2; 23; 25; 31; 32];

– о *целостности* антропопрактики в многомерном пространстве созидательных возможностей построения *целостного* бытия человека в образовательных процессах [2; 11; 18; 25].

Каждая из этих форм была представлена в обобщенных чертах со следующими специфическими характеристиками.

О *целостности* человека. Утверждалось, что В. Зеньковский одним из первых в XX в. разработал *целостную* философско-педагогическую систему «... о целостности и неделимости личности, единстве общего, особенного и отдельного в каждой личности» [15]. В этом русле выстраивалась педагогическая антропология К. Д. Ушинского, как «... целостное знание о человеке ..., призванное стать научным основанием педагогики» [27]. Обсуждалась целостность воспитания как органическое единство природного, социального и индивидуального [14; 30]. Заявлялось «...восстановление целостного образа человека в потоке культурно-исторических и жизненных проявлений» [22], и о культурном проживании им собственной жизни [21]. Философская антропология занималась «... восстановлением целостности человека как субъекта образования» [8].

Основание концепции *целостного* развития человека определялось созданием «...иерархии смыслов, целей, направлений и критериев как целостного развития человека, так и его отдельных структур и функций» [33], построением образовательного идеала как «...единых целостных основ мира и человека» [4].

Проводили идею «целостного учения о человеке, что позволит обрести «человеческое лицо» педагогике, психологии, философии образования» [7]; измеряли ее представлениями «о возможных путях достижения целостности» [19]; обрисовывали неделимостью духовной и биологической природы человека, его субъектностью, взаимосвязью индивидуального и социального, поиском нравственных абсолютов, с ориентированностью на действия «для других» [12; 17].

Нельзя не завершить разговор о педагоге как «...целостной, творческой, ответственной личности, способной к адекватному самоанализу и самооценке; ориентированной на будущее» [16], стремящегося к *целостному* и многомерному знанию о человеке как предмете воспитания [29].

Целостность антропологического подхода. В основание антропологического подхода вкладывали принципы развития и антропологической *целостности* – базиса инновационных проектов в педагогике [7], достигая результатов образования в значимом облике человека в *целостности* его человеческих проявлений, преодолевая фрагментацию знаний человеческой реальности [2; 25]. Антропологический подход и есть «...целостный взгляд на человека, на его развитие и образование, включающий и философско-мировоззренческое, и культурологическое его видение, и тем самым – выходящий за рамки традиционной психологии и педагогики» [26]. В его формате вырабатывалось целостное представление об образовании человека [34], решая задачи «...развития творческой индивидуальности – в единстве социального и экзистенциального, в ее открытости бесконечным возможностям; в неисчерпаемости, незавершенности ее самоосуществления (самореализации)» [6]; продуцировалось знание о ребенке как целостном существе, изучая его системно [5; 17].

Целостность антропопрактики. Вводилось новейшее понятие «антропопрактики»: *целостной* органической системы воспроизводства онтологических и аксиологических оснований духовного, нравственно-психологического и интеллектуального потенциала человека [2; 11; 18; 25]. Она рассматривалась пространством «*воочеловечивания человека*» с многообразием моделей уклада жизни людей, семейных, образовательных, профессиональных и других общностей, конкретных форм и способов взращивания, образования и воспитания человека как субъекта культуры, как *целостной* личности [2; 25; 32]. Ее построение предопределялось, во-первых, синтезом «...всех человековедческих дисциплин, на философски обобщенном представлении о природе, обществе, человеке и смысле его бытия» в качестве *целостного* образования [24]. Во-вторых, проявлением антропного (собственно человеческого) потенциала современной психолого-педагогической науки [25]. В-третьих, описанием линий и результатов развивающего образования, когда «...общность, сознание, деятельность в своем единстве составляют онтологические основания человеческого способа бытия в мире <...> являясь одновременно и следствиями, и предпосылками друг друга» [там же]. В-четвертых, превращением формирования *целостной* личности в «...генетическую матрицу» общества, выступает пространством личностного развития каждого человека» [2; 25]. В-пятых, созданием образовательных сред, обеспечивающих *целостность* образованию системой связей и отношений между его субъектами [там же].

Обсуждение результатов. Анализ вариативного множества представлений о *целостности* антропознания об образовании человека выявил отсутствие попыток их систематизации. Ее не было ни в простой форме объединения по существенным признакам в единый класс, ни в более сложном виде с выработкой соответствующих понятийных значений *целостности* как особенной формы соорганизации антропознания. Объяснялось это тем, что эпистемологическая проблематика о природе *целостного* знания не свойственна антропознанию, которое пользовалось результатами философии, безусловно, задававшей представления о *целостности*. Впрочем, лишь в общем значении, позволяя наращивать множественные варианты ее трактовки, однако, вне выхода в собственно антропологические категориальные смыслы ее понимания в системе антропознания об образовании человека. Данная фиксация и подвела нас к необходимости осуществить систематизацию и упорядочивание проявленного разнообразия представлений о *целостности* по признакам соответствующей содержательно-смысловой близости. В итоге они и были представлены нами в трех формах антропознания об образовании. Показав их характеристики, обрисуем их сущностные аспекты, позволяющие воспринимать антропознание как *целостность* следующими констатациями, раскрывающими:

1) Совокупность концептуальных оснований:

– *целостности* человека – философско-мировоззренческим единством природного, социального и индивидуального компонентов, определяющим онтологическую доминанту *целостного* бытия человека со стремлением идти к собственной неповторимости и самоценности, являясь первейшей и фундаментальной целью и ценностью образования [3; 8; 13; 22; 30; 31].

– *целостности* антропологического подхода категориально-понятийными связями психологии и педагогики развития, внеаучного знания [26], пониманием исторической эволюции образования с уяснением природы человека, цели его бытия [2; 14; 23; 25; 31], представлениями о структурной и функциональной *целостности* совмещенных выражений разных знаний и разнообразия форм познавательной-преобразующей деятельности [2; 25; 32].

– целостности антропопрактики на базе концепции полного образования с разнообразием методического обеспечения становления и развития сущностных сил и способностей человека в ценностно-смысловом его образе в трех началах: телесного, душевного и духовного [2; 11; 18; 25].

2) *Методологический потенциал* развития представлений о целостности человека различными измерениями в ходе отстраивания целостной системы антропологического знания о пути человека к самообразованию, к саморазвитию, к самобытию [8; 30; 32].

3) *Аксиологический потенциал* становления и развития целостности человека как воплощения целостного феномена человеческой реальности, приводя к жизни смысловую сферу личности человека, способствуя построению живой разновозрастной духовно-деятельностной общности, с ее внутренним единством и стремлением к совершенствованию [2; 11; 18; 25; 32].

4) *Реверсивную специфику: взаимовлиянием и взаимопроникновением* сформированных представлений о целостности, обеспечивающей целостность антропознания об образовании человека [25].

5) *Синергетическую реальность* образования человека, синтезировав философское, научное и вненаучное знание; спроектировав содержание антропологических практик, придав им инвариантные значения главным образом по ценностно-смысловой направленности [2; 5; 11; 18; 25].

6) *Концептуальные основания* развития сущностных сил человека выявлением потенциально возможных результатов его образования в целостности его человеческих проявлений посредством объединения методов естественно-научного познания с выявлением конкретных фактов существующей образовательной реальности с проектно-моделирующей деятельностью [2; 5; 12; 17; 25].

7) С одной стороны, различие теоретического и практического антропознания о целостности, проявляющуюся в несхожей стилистике описательно-объяснительного и конструктивно-проектного аспектов языковых ее обозначений. С другой стороны, ее преодоление общей идейной направленностью, общеценностным видением образования и смысловыми связями, представляя тем самым общепонятный и общелексический состав профессионального антропознания о целостности. Тогда в этих качествах усматривается своеобразное «тождество» теоретических и практических представлений ценностно-смысловой направленностью, что и является стержневым условием сохранения целостности антропознания об образовании человека.

Н. В. В ходе выработки представлений о целостности видели опасность ее утери: отступлением от духовных истоков, нравственных ориентиров, культурно-исторических и ценностных оснований, уходом от традиций, разобщенности человеческих общностей [19]; приоритетностью материального над духовным и нравственным, сведением образования к функции полезности [11; 25; 32]; размыванием критериев различения ценного и бесполезного, нужного и ненужного, хорошего и плохого [6; 25].

Заключение. Проведенное исследование позволило по-новому раскрыть потенциал методологического обсуждения проблемы формирования целостного антропознания. Однако, не повторяясь с проведенным осмыслением, выйдем к следующему заключению.

Целостность является онтологической характеристикой антропознания об образовании человека. При этом уместно предположить, что именно представления о целостности человека берутся в качестве субстанциональной основы понимания и катализатора разработки всех остальных направлений исследования целостности.

Можно говорить о двойственности употребления феномена целостности антропознания об образовании человека, побуждающего рассматривать его культурную обусловленность в двух ипостасях: как категорию и как принцип антропологической целостности. Категория целостности, обладая мыслеформирующей функцией и придавая соответствующему антропознанию упорядоченный характер, приобретает черты механизма его развития. Принцип целостности означает концептуализацию исследований, действуя в ситуации практического разрешения проблем проектирования антропопрактик.

Зафиксированные три формы содержательно-смысловых представлений о целостности человека, антропологического подхода и антропопрактики, задающих трехслойную структуру целостного антропознания об образовании человека своим взаимоотображением, взаимообусловленностью, взаимопроникновением, характеризуются следующими особенностями:

а) свойствами *опосредованного* знания, выстроенного на базе содержательно-смыслового анализа исторической эволюции категории *целостность* и *непосредственного* знания, зависящего от прямой отнесенности к объективной картине происходящего «здесь и сейчас» образования, в котором человек существует в буквальном смысле в процессе становления своей *целостности*;

б) отношениями *определяющего* антропознания, связанного с установлением сущностных характеристик формирования *целостности* человека и *определяемого* антропознания, направленного на технологические разработки реализации соответствующей антропопрактики;

в) двувалентностью: одновременным использованием методов объектно-ориентированного естественно-научного познания и обращением к проектно-моделирующему (преобразующему) деятельностному подходу;

г) вероятностью порождать знания о становлении и формировании *целостного* человека, выходя к развитию *целостного* антропознания об образовании человека;

д) возможностью осуществлять оценочную функцию перспектив формирования целостности антропознания об образовании человека.

Указанные качества мы расцениваем предпосылками выхода к следующему обобщенному уровню понимания *целостного* антропознания об образовании человека, располагающего более широкими возможностями интеграции философско-мировоззренческих воззрений, теоретических положений, категориально-понятийных конструкций, концептуальных разработок, технологических и организационно-методических решений, здравого смысла и художественно-эстетических представлений как потенциально достижимых результатов расширения горизонта развития педагогической науки и практического образования *полного человека* в *целостности* его человеческих проявлений.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы в системе дополнительного профессионального образования педагогов в целях овладения ими представлениями о целостности гуманитарно-антропологического знания об образовании человека, характеризующегося высокой степенью всеобщности, отражающей основные, существенные свойства педагогической действительности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психологии. М. : Наука, 1977. 379 с.
2. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи : монография / под ред. В. К. Рябцева. М. : ИИД СВ РАО, 2019. 488 с. URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).
3. Беляев И. А. Целостность человека в аспекте взаимосвязи его способностей и потребностей: опыт типологизации : дисс. ... д-ра филос. наук. Челябинск, 2012. 55 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/tselostnost-cheloveka-v-aspekte-vzaimosvyazi-ego-sposobnostei-i-potrebno-stein-opyt-tipologiza> (дата обращения: 21.03.23).
4. Бибикина Л. П. Проблема антропологии образовательного идеала : дисс. ... канд. филос. наук. СПб, 2001. 25 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/problema-antropologii-obrazova-telnogo-ideala> (дата обращения: 21.06.2023).
5. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
6. Богданова Р. У. Теоретико-педагогические основы развития творческой индивидуальности субъектов образования : дисс. ... д-ра пед. наук. СПб, 2000. 49 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/teoretiko-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-tvorcheskoi-individualnosti-subektov-obrazovaniya> (дата обращения: 17.03.23).
7. Булгакова И. А. Антропология воспитания в русской культуре : дисс. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2012. 50 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/antropologiya-vospitaniya-v-russkoi-kulture> (дата обращения: 10.12.22).
8. Волкова С. В. Смысловый универсум образования в перспективе философской антропологии : дисс. ... д-ра филос. наук. СПб, 2019. 48 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/smyslovoi-universum-obrazovaniya-v-perspektive-filosofskoi-antropologii> (дата обращения: 08.06.2023).
9. Выготский Л. С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное. М. : Лабиринт, 2001. 366 с.
10. Гентух Е. В. Генезис идей педагогической антропологии в истории отечественного образования : дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2006. 20 с. URL: <https://www.disserscat.com/content/genezisidei-pedagogicheskoi-antropologii-v-istorii-otechestvennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.03.23).

11. Зверев С. М., Рябцев В. К. К введению понятия «антропопрактика» в системе социально-гуманитарного знания. Рефлексивно-методологический анализ // Наука и школа. 2023. № 4. С. 92–103.
12. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология : учебное пособие. М. : Гардарика, 2005. 287 с.
13. Козлова Т. А. Развитие философской антропологии в современных условиях (на примере реализации методологической функции философской антропологии в философии образования) : дисс. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2020. 26 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-filosofskoi-antropologii-v-sovremennykh-usloviyakh-na-primere-realizatsii-metodolog> (дата обращения: 21.06.2023).
14. Лузина Л. М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания : дисс. ... д-ра пед. наук. СПб, 1998. 86 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskii-podkhod-v-sovremennoi-metodologii-vospitaniya> (дата обращения: 29.05.2023).
15. Любан Т. Н. Христианско-педагогическая антропология В. В. Зеньковского в современном контексте : дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 14 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/khristiansko-pedagogicheskaya-antropologiya-v-v-zenkovskogo-v-sovremennom-kontekste> (дата обращения: 21.06.2023).
16. Максаков А. Д. Развитие антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2007. 19 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-antropologicheskoi-napravlennosti-uchitelya-v-protssesse-ego-professionalnoi-podgotovki> (дата обращения: 10.03.23).
17. Максакова В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Изд. 2-е, стереотип. М. : Академия, 2004. 2008 с.
18. Организация антропологической практики в отечественном образовании : дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2019. 40 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/organizatsiya-antropologicheskoi-praktiki-v-otechestvennom-obrazovanii> (дата обращения: 21.03.23).
19. Остапенко М. А. Образ совершенного человека в православной антропологии : дисс. ... канд. филос. наук. Екатеринбург, 2002. 19 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/obraz-sovershennogo-cheloveka-v-pravoslavnoi-antropologii> (дата обращения: 10.12.22).
20. Принцип целостности в современной философии: теоретико-методологические основания и исследовательские практики : сб. статей и тезисов докладов Всероссийской научной конференции с международным участием, 17–18 ноября 2016 года, г. Липецк / науч. редакторы: д-р филос. наук, проф. И. П. Полякова, канд. филос. наук, доц. А. А. Линченко. Липецк : ЛЭГИ, 2016. 284 с.
21. Рахлевская Л. К. Теория и практика курсов человековедческого цикла в структуре педагогического образования : дисс. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 1998. 42 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-kursov-chelovekovedcheskogo-tsikla-v-strukture-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 18.05.2023).
22. Романов А. А. Антропологическая парадигма философии гуманитарных наук : дисс. ... канд. филос. наук. М., 2006. 16 с. URL: <https://cheloveknauka.com/antropologicheskaya-paradigma-filosofii-gumanitarnykh-nauk> (дата обращения: 18.05.2023).
23. Сагайдачная В. В. Культурно-антропологический подход к регионализации содержания школьного естественно-научного образования : дисс. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2008. 24 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-antropologicheskii-podkhod-k-regionalizatsii-soderzhaniya-shkolnogo-estestvennonaуca> (дата обращения: 14.04.2023).
24. Скуднова Т. Д. Социально-философские основания трансформации педагогического образования : дисс. ... д-ра филос. наук. Ростов на/Д, 2009. 54 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialno-filosofskie-osnovaniya-transformatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 17.03.23).
25. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. 261 с.
26. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.
27. Смирнова И. С. Развитие идей педагогической антропологии в России: вторая половина XIX – начало XX вв. : дисс. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2009. 27 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-idei-pedagogicheskoi-antropologii-v-rossii> (дата обращения: 08.06.2023).
28. Солонин Ю. Н. Целостность гуманитарного знания. СПб. : Наука, 2015. 639 с.
29. Степанова Л. А. Развитие гуманистического содержания отечественного педагогического образования в первой половине XX в. : дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 42 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-gumanisticheskogo-soderzhaniya-otechestvennogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-pervykh-polovine-xx-v> (дата обращения: 10.03.23).
30. Тельнова Н. А. Целостность человека: Онтологический подход : дисс. ... д-ра филос. наук. Саратов, 2002. 53 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/tselostnost-cheloveka-ontologicheskii-podkhod> (дата обращения: 08.06.2023).
31. Федчин В. С. Антропологический подход в социально-философской традиции России : дисс. ... д-ра филос. наук. Иркутск, 2000. 36 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/antropologicheskii-podkhod-v-sotsialno-filosofskoi-traditsii-rossii> (дата обращения: 07.06.2023).
32. Человек между восхождением и нисхождением. Опыт научной дискуссии / научн. ред. и сост. В. И. Слободчикова и А. А. Остапенко. М. : НИИ школьных технологий, 2021. 330 с. (Исследования гума-

нитарных систем). Вып. 8. URL: http://ost101.narod.ru/2021_Gumanitas_sistems_Vol8.pdf (дата обращения: 14.07.2023).

33. Шеховцова Л. Ф. Концепция целостного развития человека в современной психологии и христианской антропологии : дисс. ... д-ра психол. наук. Калуга, 2002. 41 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/kontseptsiya-tselostnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennoi-psikhologii-i-khristianskoi-antro> (дата обращения: 08.06.2023).

34. Юсупова О. В. Междисциплинарная интеграция в рамках современной педагогической антропологии : дисс. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2006. 46 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/mezhdisciplinarnaya-integratsiya-v-ramkakh-sovremennoi-pedagogicheskoi-antropologii> (дата обращения: 17.03.23).

Introduction of ideas about the forms of integrity of humanitarian and anthropological knowledge about human education

Zverev Sergey Mikhailovich

PhD in Pedagogical Sciences, methodological consultant, Head of the methodological service,
ANO Center for Innovative Projects and Media Resources in Education.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-3403-7007. E-mail: appassionata2005@yandex.ru

Abstract. *The problem of forming ideas about the integrity of humanitarian and anthropological knowledge (anthropology) about human education is characterized by the complexity of integrating different types of knowledge, the results of cognitive-transformative activity and the lack of development of methodological means to resolve it. The article presents the experience of methodological argumentation of the formation of ideas about the integrity of anthropology, taking into account its different functional purpose.*

The purpose of the work. Consideration of the peculiarities of the formation of ideas about the forms of the integrity of anthropology about human education.

Research methods. Methodological reflection using the understanding method, structural and logical-semantic analysis and synthesis.

The results of the study. For the first time, it is shown that it is possible to form ideas about the forms of the integrity of anthropology about human education, characterized by the following essential properties: a) to represent a set of indirect knowledge based on the analysis of historical evolution and philosophical awareness of the category of integrity and direct knowledge obtained as a result of the study of the objective reality of human education; b) to implement the principle of organic unity of natural, social and individual components of the formation of human integrity; c) have a two-valency: simultaneous use of object-oriented natural science cognition methods and an appeal to a design-modeling (transformative) activity approach; d) generate new knowledge about the formation and formation of an integral person, leading to the development of an integral anthropology about human education; e) perform an evaluative function of the prospects for the formation of the integrity of anthropology about human education.

The practical significance of the work lies in the fact that the results of the research can be used in the system of additional professional education of teachers in order to overcome the subject fragmentation of anthropology about human education by forming ideas about its integrity, determined by a high degree of generalization, reproducing the basic, essential properties of pedagogical reality.

Keywords: anthropology, anthropopractices, integration, human education, meaning, approach, integrity.

References

1. Anan'ev B. G. *O problemah sovremennogo chelovekoznanija* [On the problems of modern human knowledge] / USSR Academy of Sciences, Institute of Psychology. M. Nauka (Science), 1977. 379 p.

2. *Antropologicheskij podhod v razvitii vospitaniya i socializacii detej i molodezhi : monografiya* – Anthropological approach in the development of education and socialization of children and youth : monograph / ed. by V. K. Ryabtsev. M. IIDS V RAE, 2019. 488 p. Available at: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/4cf/4cff5a8d4e3d42095be41f2309c56ac7.pdf> (date accessed: 11.04.2023).

3. Belyaev I. A. *Celostnost' cheloveka v aspekte vzaimosvyazi ego sposobnostej i potrebnostej: opyt tipologizacii* : diss. ... d-ra filos. nauk [Human integrity in the aspect of the relationship between his abilities and needs: the experience of typologization : diss. ... Dr. of Philos. Sciences]. Chelyabinsk. 2012. 55 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/tselostnost-cheloveka-v-aspekte-vzaimosvyazi-ego-sposobnostej-i-potrebnostej-opyt-tipologiza> (date accessed: 21.03.23).

4. Bibikova L. P. *Problema antropologii obrazovatel'nogo ideala* : diss. ... kand. filos. nauk [The problem of the anthropology of the educational ideal : diss. ... PhD in Philos. Sciences]. SPb. 2001. 25 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/problema-antropologii-obrazovatel'nogo-ideala> (date accessed: 21.06.2023).

5. Bim-Bad B. M. *Pedagogicheskaya antropologiya : kurs lekcij* [Pedagogical anthropology : a course of lectures]. M. Publishing House of the Ural Federal District, 2002. 208 p.

6. Bogdanova R. U. *Teoretiko-pedagogicheskie osnovy razvitiya tvorcheskoy individual'nosti sub'ektov obrazovaniya : diss. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and pedagogical foundations of the development of creative individuality of subjects of education : diss. ... Dr. of Ped. Sciences]. SPb. 2000. 49 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/teoretiko-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-tvorcheskoi-individualnosti-subektov-obrazovaniya> (date accessed: 17.03.2013).
7. Bulgakova I. A. *Antropologiya vospitaniya v russkoy kul'ture : diss. ... d-ra ped. nauk* [Anthropology of education in Russian culture : diss. ... Dr. of Ped. Sciences]. Tyumen. 2012. 50 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/antropologiya-vospitaniya-v-russkoi-kulture> (date accessed: 10.12.22).
8. Volkova S. V. *Smyslovoj universum obrazovaniya v perspektive filosofskoy antropologii : diss. ... d-ra filos. nauk* [The semantic universe of education in the perspective of philosophical anthropology : diss. ... Dr. of Philos. Sciences]. SPb. 2019. 48 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/smyslovoi-universum-obrazovaniya-v-perspektive-filosofskoi-antropologii> (date accessed: 08.06.2023).
9. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech': psihika, soznanie, bessoznatel'noe* [Thinking and speech: psyche, consciousness, unconscious]. M. Labyrinth, 2001. 366 p.
10. Gentuh E. V. *Genezis idej pedagogicheskoy antropologii v istorii otechestvennogo obrazovaniya : diss. ... kand. ped. nauk* [The genesis of the ideas of pedagogical anthropology in the history of national education : diss. ... PhD in Ped. Sciences]. SPb. 2006. 20 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/genezis-idei-pedagogicheskoi-antropologii-v-istorii-otechestvennogo-obrazovaniya> (date accessed: 17.03.23).
11. Zverev S. M., Ryabcev V. K. *K vvedeniyu ponyatiya "antropopraktika" v sisteme social'no-gumanitarnogo znaniya. Refleksivno-metodologicheskij analiz* [On the introduction of the concept of "anthropopractics" in the system of socio-humanitarian knowledge. Reflexive and methodological analysis] // *Nauka i shkola* – Science and School. 2023. No. 4. Pp. 92–103.
12. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogicheskaya antropologiya : uchebnoe posobie* [Pedagogical anthropology : textbook]. M. Gardariki, 2005. 287 p.
13. Kozlova T. A. *Razvitie filosofskoy antropologii v sovremennykh usloviyakh (na primere realizatsii metodologicheskoy funktsii filosofskoy antropologii v filosofii obrazovaniya) : diss. ... kand. filos. nauk* [The development of philosophical anthropology in modern conditions (on the example of the implementation of the methodological function of philosophical anthropology in the philosophy of education) : diss. ... PhD in Philos. Sciences]. Nizhny Novgorod. 2020. 26 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-filosofskoi-antropologii-v-sovremennykh-usloviyakh-na-primere-realizatsii-metodolog> (date accessed: 21.06.2023).
14. Luzina L. M. *Filosofsko-antropologicheskij podhod v sovremennoj metodologii vospitaniya : diss. ... d-ra ped. nauk* [Philosophical and anthropological approach in the modern methodology of education : diss. ... Dr. of Ped. Sciences]. SPb. 1998. 86 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskii-podkhod-v-sovremennoi-metodologii-vospitaniya> (date accessed: 29.05.2023).
15. Lyuban T. N. *Hristiansko-pedagogicheskaya antropologiya V. V. Zen'kovskogo v sovremennoy kontekste : diss. ... kand. ped. nauk* [Christian pedagogical anthropology of V. V. Zenkovsky in a modern context : diss. ... PhD in Ped. Sciences]. M. 1999. 14 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/khristiansko-pedagogicheskaya-antropologiya-v-v-zenkovskogo-v-sovremennoy-kontekste> (date accessed: 21.06.2023).
16. Maksakov A. D. *Razvitie antropologicheskoy napravlenosti uchitelya v processe ego professional'noj podgotovki : diss. ... kand. ped. nauk* [The development of the anthropological orientation of a teacher in the process of his professional training : diss. ... PhD in Ped. Sciences]. M. 2007. 19 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-antropologicheskoi-napravlennosti-uchitelya-v-protsesse-ego-professionalnoi-podgotovki> (date accessed: 10.03.23).
17. Maksakova V. I. *Pedagogicheskaya antropologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Izd. 2-e, stereotip.* [Pedagogical anthropology: textbook. a student's manual. higher educational institutions. 2nd ed., stereotype]. M. Akademiya (Academy). 2004. 2008 p.
18. Malyakova N. S. *Organizatsiya antropologicheskoy praktiki v otechestvennom obrazovanii : diss. ... d-ra ped. nauk* [Organization of anthropological practice in Russian education : diss. ... Dr. of Ped. Sciences]. SPb. 2019. 40 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/organizatsiya-antropologicheskoi-praktiki-v-otechestvennom-obrazovanii> (date accessed: 21.03.23).
19. Ostapenko M. A. *Obraz sovershennogo cheloveka v pravoslavnoy antropologii : diss. ... kand. filos. nauk* [The image of the perfect man in Orthodox anthropology : diss. ... PhD in Philos. Sciences]. Yekaterinburg, 2002. 19 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/obraz-sovershennogo-cheloveka-v-pravoslavnoi-antropologii> (date accessed: 10.12.22).
20. *Princip celostnosti v sovremennoj filosofii: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i issledovatel'skie praktiki : sb. statej i tezisev dokladov Vserossijskoj nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, 17–18 noyabrya 2016 goda, g. Lipetsk* – The principle of integrity in modern philosophy: theoretical and methodological foundations and research practices : collection of articles and abstracts of the All-Russian Scientific Conference with international participation, November 17–18, 2016, Lipetsk / scient. ed.: Dr. Philos. Sciences, Professor I. P. Polyakova, PhD in Philos. Sciences, Associate Professor A. A. Linchenko. Lipetsk. LESI, 2016. 284 p.
21. Rahlevskaya L. K. *Teoriya i praktika kursov chelovekovovedcheskogo tsikla v strukture pedagogicheskogo obrazovaniya : diss. ... d-ra ped. nauk* [Theory and practice of human sciences cycle courses in the structure of pedagogical education : diss. ... Doctor of Ped. Sciences]. Yaroslavl. 1998. 42 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-kursov-chelovekovovedcheskogo-tsikla-v-strukture-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (date accessed: 18.05.2023).

22. Romanov A. A. *Antropologicheskaya paradigma filosofii gumanitarnyh nauk : diss. ... kand. filos. nauk* [The anthropological paradigm of the philosophy of the humanities : diss. ... PhD in Philos. Sciences]. M. 2006. 16 p. Available at: <https://cheloveknauka.com/antropologicheskaya-paradigma-filosofii-gumanitarnyh-nauk> (date accessed: 18.05.2023).

23. Sagajdachnaya V. V. *Kul'turno-antropologicheskij podhod k regionalizacii sodержaniya shkol'nogo estestvenno-nauchnogo obrazovaniya : diss. ... kand. ped. nauk* [Cultural and anthropological approach to the regionalization of the content of school natural science education : diss. ... PhD in Ped. Sciences]. Murmansk. 2008. 24 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/kulturno-antropologicheskii-podkhod-k-regionalizatsii-soderzhaniya-shkolnogo-estestvennonaue> (date accessed: 14.04.2023).

24. Skudnova T. D. *Social'no-filosofskie osnovaniya transformacii pedagogicheskogo obrazovaniya : diss. ... d-ra filos. nauk* [Socio-philosophical foundations of the transformation of pedagogical education : diss. ... Doctor of Philos. Sciences]. Rostov-on-Don. 2009. 54 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/sotsialno-filosofskie-osnovaniya-transformatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (date accessed: 17.03.2013).

25. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of national education]. Yekaterinburg. Inform.-ed. dep. of Yekaterinburg Diocese, 2010. 261 p.

26. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psihologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nyh processah : ucheb. posobie* [Psychology of human education: The formation of subjectivity in educational processes : study guide]. M. Publishing house of the PSU, 2013. 431 p.

27. Smirnova I. S. *Razvitie idej pedagogicheskoi antropologii v Rossii: vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv. : diss. ... kand. ped. nauk* [The development of ideas of pedagogical anthropology in Russia: the second half of the XIX – early XX centuries : diss. ... PhD in Ped. Sciences]. Maykop. 2009. 27 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-idei-pedagogicheskoi-antropologii-v-rossii> (date accessed: 08.06.2023).

28. Solonin Yu. N. *Celostnost' gumanitarnogo znaniya* [Integrity of humanitarian knowledge]. SPb. Nauka (Science), 2015. 639 p.

29. Stepanova L. A. *Razvitie gumanisticheskogo sodержaniya otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v pervoj polovine XX v. : diss. ... d-ra ped. nauk* [The development of the humanistic content of Russian pedagogical education in the first half of the twentieth century : diss. ... Dr. of Ped. Sciences]. M. 2011. 42 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-gumanisticheskogo-soderzhaniya-otechestvennogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-perv> (date accessed: 10.03.2013).

30. Tel'nova N. A. *Celostnost' cheloveka: Ontologicheskij podhod : diss. ... d-ra filos. nauk* [Human integrity: An ontological approach : diss. ... Dr. of Philos. Sciences]. Saratov. 2002. 53 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/tselostnost-cheloveka-ontologicheskii-podkhod> (date accessed: 08.06.2023).

31. Fedchin V. S. *Antropologicheskij podhod v social'no-filosofskoj tradicii Rossii : diss. ... d-ra filos. nauk* [Anthropological approach in the socio-philosophical tradition of Russia : diss. ... Dr. of Philos. Sciences]. Irkutsk. 2000. 36 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/antropologicheskii-podkhod-v-sotsialno-filosofskoi-traditsii-rossii> (date accessed: 07.06.2023).

32. *Chelovek mezhdru voskhozhdeniem i niskhozhdeniem. Opyt nauchnoj diskussii* – The man between ascension and descent. The experience of scientific discussion / scient. ed. and comp. V. I. Slobodchikova and A. A. Ostapenko. M. Research Institute of School Technologies, 2021. 330 p. (Studies of humanitarian systems). Is. 8. Available at: http://ost101.narod.ru/2021_Gumanitas_sistems_Vol8.pdf (date accessed: 14.07.2023).

33. Shekhovcova L. F. *Koncepciya celostnogo razvitiya cheloveka v sovremennoj psihologii i hristianskoj antropologii : diss. ... d-ra psihol. nauk* [The concept of holistic human development in modern psychology and Christian anthropology : diss. ... Dr. of Psychological Sciences]. Kaluga. 2002. 41 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/kontseptsiya-tselostnogo-razvitiya-cheloveka-v-sovremennoi-psikhologii-i-hristianskoj-antro> (date accessed: 08.06.2023).

34. Yusupova O. V. *Mezhdisciplinarnaya integraciya v ramkah sovremennoj pedagogicheskoi antropologii : diss. ... d-ra ped. nauk* [Interdisciplinary integration within the framework of modern pedagogical anthropology : diss. ... Dr. of Pedagogical Sciences]. Ulyanovsk. 2006. 46 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-v-ramkakh-sovremennoi-pedagogicheskoi-antropologii> (date accessed: 17.03.2013).

УДК 372.016:881.161

Ярмарка образовательных и социокультурных проектов как форма продвижения русского языка в зарубежной среде

Динер Елена Васильевна¹, Тимшин Вадим Алексеевич²

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-6233-7571.

ResearcherID: ABA-6122-2020. E-mail: sautinalina@yandex.ru

²кандидат философских наук, доцент кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0001-6472-6976.

ResearcherID: I-7736-2018. E-mail: va_timshin@vyatsu.ru

Аннотация. В статье отмечается высокая заинтересованность современного российского общества в распространении идей русского мира в зарубежной среде, обосновывается актуальность проведения мероприятий, популяризирующих и продвигающих русский язык, русскую культуру среди иностранных граждан. Цель статьи – обосновать перспективность ярмарки образовательных и социокультурных проектов как формы международного педагогического сотрудничества в сфере культуры и образования, сформулировать условия продуктивности ее организации, поделиться опытом проведения подобных мероприятий.

Теоретический анализ, обобщение научных источников, сравнительный анализ инструментов организации и проведения международных мероприятий позволили установить, что ярмарка проектов становится все более востребованной формой социокультурного взаимодействия как в российской, региональной, так и в международной среде. Это обусловлено творческой направленностью метода проектов, активным сотрудничеством участников, развитием их мотивации к освоению знаний в процессе подготовки проектов. В научной литературе обобщен опыт проведения таких мероприятий в региональном и всероссийском масштабах, но вопрос организации международной ярмарки, нацеленной на продвижение русского языка, русской культуры, а также педагогических технологий, применяющихся для обучения иностранных граждан русскому языку, освещен недостаточно.

Новизна материала, представленного в статье, заключается в том, что на основе результатов исследования научной литературы авторы формулируют условия эффективности организации и проведения международной ярмарки образовательных и социокультурных проектов, критерии отбора творческих работ, способствующие формированию заинтересованного отношения международного сообщества к участию в мероприятии. Выявленные условия стали базовыми в организации международной ярмарки образовательных и социокультурных проектов «Диалоги на русском», опыт проведения которой представлен в статье¹. Этот материал имеет большое практическое значение, поскольку методы и методики популяризации русского языка, русской культуры, русского образования в зарубежной среде, представленные на ярмарке, могут быть успешно применены в организации международного сотрудничества в области образования и просвещения, а также в процессе обучения русскому языку как иностранному в России и за рубежом.

Ключевые слова: международное сотрудничество в области образования и просвещения, русский язык как иностранный, ярмарка образовательных и просветительских проектов, условия продуктивности проведения международной ярмарки, опыт проведения международной ярмарки.

Введение. Важной частью политики Российской Федерации является деятельность по поддержке и продвижению русского языка, русской культуры за рубежом. В настоящее время она признана одним из «важнейших инструментов расширения международного культурно-гуманитарного сотрудничества, обеспечения образовательного, научного, культурного и информационного влияния Российской Федерации в мире» [2; 7]. Современные геополитические условия характеризуются тем, что русский язык продвигается в мультикультурной среде наряду с английским, французским, немецким или китайским языками [8; 20]. Это требует планомерно организованной работы, нацеленной на развитие интереса к его изучению у иностранных граждан, к освоению ими русской культуры, на распространение идей русского мира, способствующих укреплению дружественных отношений между Россией и другими странами.

© Динер Елена Васильевна, Тимшин Вадим Алексеевич, 2023

¹ Организация и проведение ярмарки образовательных и социокультурных проектов «Диалоги на русском» было осуществлено при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

Такая задача может быть решена в большей степени посредством применения методов «мягкой силы», основанных на сотворчестве, созидательной деятельности, сопричастности к духовным ценностям, базирующимся в том числе на российских культурных традициях, изучении русского языка как иностранного [20]. Международное научно-образовательное и культурно-гуманитарное сотрудничество, выстроенное на базе этих принципов, возможно благодаря реализации широких образовательных и просветительских проектов, ориентированных на укрепление международной коммуникации, публичное представление творческих результатов, активное обсуждение и обмен мнениями, впечатлениями между представителями разных стран. Международная практика показывает, что наиболее интересной формой сотрудничества в этом контексте является ярмарка проектов образовательной и социокультурной направленности.

Ярмарка проектов – это уникальный формат творческого взаимодействия, развернутое на определенной территории и/или в интернет-пространстве коллективное мероприятие, в котором могут принять участие представители разных стран. Оно предполагает публичную защиту творческих работ, их обсуждение среди представителей профессионального сообщества. Одним из явных преимуществ таких мероприятий становится широкий охват общественности, заинтересованной в обмене опытом, в освоении инновационных подходов, нацеленных на продуктивное развитие той или иной отрасли или сферы деятельности. В свою очередь, идеи, выраженные в этих проектах и воспринятые международным сообществом, находят свое продолжение в иных условиях, иной национальной среде, что способствует их продвижению, а иногда и формированию универсальных технологий, одобренных в международном масштабе.

Эффективность проведения таких мероприятий в современном информационном пространстве зависит от многих факторов, к главным следует отнести моделирование и организацию условий взаимодействия участников ярмарки, а также формирование критериев отбора проектов, которые могут быть обсуждены в процессе ее проведения. С этих позиций были изучены теоретические предпосылки проведения международной ярмарки социокультурных проектов образовательной и просветительской направленности «Диалоги на русском».

Методы. С целью исследования теоретических аспектов разработки ярмарочного мероприятия были использованы методы контент-анализа, сравнительного анализа, метод моделирования условий его проведения. Было установлено, что проблемы и перспективы проведения подобных мероприятий в сфере образования, в том числе в области методики преподавания русского языка как иностранного, а также мотивационные и инновационные аспекты изучения русского языка как иностранного неоднократно попадали в поле зрения русских и зарубежных исследователей. Так, А. М. Цирюльников рассматривает образовательную ярмарку как социокультурную технологию поощрения, презентации и развития образовательных проектов и сообществ; как экспертную группу по разработке стратегических решений и моделей образования и концепций будущего, как новую форму повышения квалификации и переподготовки работников образования, как катализатор взаимодействия образовательных сообществ, организаций и органов местного самоуправления, как авторскую микромодель культуры, модель открытого образовательного общества и открытого школьного образования [14]. В работах С. Ю. Прохоровой, М. П. Бланк, Н. Г. Демичевой и других обобщен опыт организации и проведения региональных выставок-ярмарок образовательных проектов как формы популяризации, продвижения инновационных идей педагогов [1; 11; 12].

Кроме того, в научных трудах представлены результаты анализа опыта российско-китайского гуманитарного сотрудничества в области молодежных культурно-образовательных проектов [5], ранее авторами статьи были рассмотрены вопросы разработки фирменного стиля в цифровую эпоху и его возможности как способа продвижения международного мероприятия [4].

Много российских и зарубежных работ посвящено самой проектной деятельности обучающихся, постигающих иностранный язык, в том числе русский как иностранный. В них отмечен тот факт, что проектная деятельность дает возможность применить интерактивные педагогические технологии, благодаря которым у обучающихся развивается мотивация к изучению иностранного языка, формируется активное знание, необходимое для овладения языковыми структурами [6; 11; 21].

В ряде научных трудов осмыслена тема педагогических новаций в этой сфере, представлен обзор традиционных и инновационных технологий обучения иностранным языкам и

подходы к оценке их эффективности [19]. Среди всего многообразия технологий, применяющихся в процессе изучения русского языка как иностранного, наиболее продуктивными для формирования языковых навыков исследователи признают методы, основанные на сотрудничестве: проектные технологии, тандем-метод, технология case study и т. д., – а также методы, основанные на игровой деятельности, применении дистанционного и компьютерного обучения [3; 9; 17].

В работах определена роль оценочных заданий для взрослых, изучающих русский язык как иностранный [22]; формы развития у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка [18]; изучается влияние на успеваемость учащихся-иностранцев погружения в русскоязычную среду [16].

Результаты анализа и обобщения научной литературы, сравнительного анализа инструментов организации и проведения мероприятий, соединяющих обучающее проектирование и просветительское начало, практического опыта, в том числе и международного, показали, что использование ярмарочной формы организации сотрудничества в рамках страны, региона с целью продвижения педагогических технологий обучения, в том числе иностранному языку, имеет высокие перспективы: проектная деятельность в современных социокультурных условиях становится одной из ведущих форм любого творческого процесса. Это позволило предположить, что ярмарка может стать актуальной и продуктивной формой международного сотрудничества, организованного с целью популяризации русского языка и русской культуры среди иностранных граждан, а также направленного на продвижение педагогических технологий в области изучения русского языка как иностранного. Однако проведение такого мероприятия в международном масштабе требует иных концептуально-организационных инструментов, реализация которых может вызвать у представителей международного сообщества мотивированное желание участия. Вопросы, касающиеся такого инструментария и методики его применения в процессе организации международной ярмарки проектов, в научной литературе не освещены.

Результаты. На основе проведенного теоретического исследования нами были выявлены концептуальные условия, влияющие на эффективность международной ярмарочной образовательной и социокультурной деятельности. К наиболее важным отнесены: 1) высокая актуальность для международной аудитории видов проектов, принятых к анализу и демонстрации; 2) выбор критериев оценки творческих работ, которые позволили бы представить проекты, соответствующие уровню международных научных достижений, и сделать профессиональное общение интересным для всех участников; 3) применение действенных форм продвижения мероприятия в международном социокультурном пространстве; 4) высокая степень технического оснащения, позволяющая широкой международной аудитории присоединиться к мероприятию и обеспечивающая комфортное общение участников. Основным механизмом выполнения этих условий является целеполагание и реализация в международном ярмарочном мероприятии задач, соответствующих целям.

Эти концептуальные установки были апробированы в практической деятельности, они стали базовыми в организации ярмарки международных социокультурных проектов образовательной и просветительской направленности «Диалоги на русском», прошедшей в декабре 2021 г. при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации [13]. На ярмарке были представлены и обсуждены творческие работы представителей разных стран, нацеленные на развитие дружественных связей между гражданами России, стран СНГ и Западной Европы. В качестве организаторов ярмарки выступили частное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр информационных технологий в обучении «Познание» (Россия, г. Киров), Вятский государственный университет (Россия, г. Киров), Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Казахстан, г. Алматы), Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова (Таджикистан, г. Худжанд).

Проведение мероприятия было нацелено на развитие инновационного культурно-образовательного международного пространства и поддержку творческой инициативы; поддержание интереса к русскому языку, русскому образованию и русской культуре в иноязычной среде; продвижение педагогических проектов, технологий, идей, направленных на изучение русского языка как иностранного, и как следствие, развитие у иностранных граждан мотивации к изучению русского языка и восприятию идей русского мира; укрепление международных партнерских отношений и развитие дружественных связей между гражданами России и гражданами других стран.

Для достижения этих целей были поставлены следующие задачи: 1) сформировать организационный комитет и организационно-методическую базу ярмарки; 2) разработать концепцию и программу мероприятия; 3) для продвижения мероприятия в международном пространстве создать его дизайнерский стиль; 4) обеспечить работу консультационной службы и организационного комитета; 5) создать для проведения ярмарки необходимые технические условия.

Определяя *виды проектов*, которые могут быть представлены на ярмарке, мы исходили из положения о том, что наибольший интерес для международного сообщества представляют результаты педагогического творчества, применимые: а) в различных образовательных процессах; б) полезные для широкого круга специалистов: обучающихся иностранных студентов в русских школах и вузах, русских образовательных и просветительских центрах за рубежом, работающих на курсах изучения русского языка, исследующих проблемы педагогического обеспечения процесса обучения русскому языку как иностранному и т. д. [12]. Поэтому к рассмотрению для участия в ярмарке «Диалоги на русском» принимались социокультурные проекты образовательной и просветительской направленности, выполненные в форме педагогического исследования, учебно-исследовательского проекта, методических рекомендаций или методического пособия, авторской программы, учебно-методического комплекта или комплекса, компьютерной обучающей программы, программы развития организации, пакета дидактических материалов, комплекта сценариев занятий, технологии индивидуального обучения, аудио-, видеоматериалов, учебного фильма, обучающих игр, сценариев праздничного мероприятия, событийного культурного мероприятия, партнерского международного проекта.

При выборе форматов представления проектов мы исходили из того, что в процессе проведения мероприятия необходимо поддерживать интерес к демонстрируемым работам у каждого участника ярмарки, независимо от возраста и режима участия: реального или дистанционного. Поэтому были выбраны форматы, рассчитанные на те приоритеты восприятия информации, которые актуальны в современном социальном пространстве: презентационный видеоролик, поясняющий суть творческой работы, презентация, видеофильм, выступление автора проекта перед реальной и интернет-аудиторией, смешанный формат.

Одним из главных направлений организационной работы международного ярмарочного мероприятия является выявление *критериев отбора* творческих работ. В части их разработки нами был изучен опыт проведения региональных и всероссийских образовательных ярмарок, отраженный в научных публикациях, а его лучшие результаты распространены на международный уровень. Таким образом, основными критериями отбора проектов стали: а) актуальность и новизна проекта в международном масштабе; б) его теоретическая и/или практическая значимость для международного педагогического сообщества; в) соответствие проекта современным достижениям в области обучения русскому языку как иностранному; г) готовность проекта к использованию (внедрению) в различной национальной среде; д) культура оформления проекта.

Согласно этим критериями, а также с учетом: а) главных тенденций изучения русского языка как иностранного в России и за рубежом; б) уровня разработанности проектов; в) разнообразия тематики и форм представления проектов и содержащихся в них методов продвижения русского языка, русской литературы и культуры среди иностранных граждан – для демонстрации были отобраны 12 проектов из Таджикистана, Казахстана, Сербии, России.

Все проекты были ориентированы на поддержание интереса к русскому языку, русской литературе и культуре, русскому образованию среди иностранных граждан, в том числе находящихся на территории Российской Федерации. В содержании проектов были представлены:

– инновационные методы формирования у иностранных граждан представлений о национальном культурном коде россиянина (проект «Освоение элементов национального культурного кода в процессе изучения русского языка как иностранного», Россия);

– интерактивные авторские методики популяризации русского языка и русской культуры среди иностранных граждан в зарубежных странах и России (проекты «Праздник «День языков народов Казахстана» на русском языке в казахской школе», Казахстан, «Интерактивный авторский курс «Эхо русского слова», Россия и др.);

– авторские интерактивные программы продвижения чтения на русском языке среди иностранных граждан («Активное чтение – ключ к пониманию текста», Казахстан, «Популяризация личности и творчества Ф. М. Достоевского как путь развития читательского интереса молодежи», Казахстан);

– методы применения социальных сетей с целью изучения русского языка и русской культуры («Использование социальных сетей на уроках русского языка и литературы», Сербия);

– методы продвижения идей Русского мира среди иностранных студентов в летнем образовательном лагере («Изучение русского языка в образовательном лагере (на примере образовательного лагеря «Спутник», Казахстан);

– актуальные подходы к разработке и методы продвижения русского языка и литературы среди иностранных студентов («Особенности подготовки студентов педагогического факультета к тесту по русскому языку как иностранному», Сербия, «Русский язык и литература в Таджикистане: обновление содержания и методики преподавания предметов «Русский язык» и «Литература», Таджикистан, «Курс «Методика преподавания русской литературы в школе» как составная часть основы подготовки будущих учителей-словесников», Таджикистан).

Выбранные работы были интересны прежде всего тем, что большинство из них направлены на развитие мультимодальных компетенций при изучении русского языка. Сочетание визуального, аудиального, графического и других компонентов в процессе языкового образования соответствует потребностям учащейся молодежи, помогает не только качественно усваивать сложную информацию, но и решать языковые задачи проблемного уровня, предполагающие языковое творчество [19].

В них представлены авторские методики, выстроенные в том числе на базе дистанционного обучения. Представляя методы работы по освоению русского языка, авторы отмечали большое значение лингвокультурологического подхода, который, формируя эмоциональный аспект восприятия русской культуры, русского национального пространства способствует развитию устойчивого интереса и положительного отношения к явлениям русской жизни, а также пониманию культурных ценностей русского народа.

Многие проекты, представленные на ярмарке, отличались тем, что выполнены самими учащимися и студентами под руководством наставников. Авторы проектов самостоятельно выбирали формы и формат представления творческой работы, проводили описанные в проекте мероприятия, составляли презентацию проекта. Это, безусловно, мотивирующий фактор изучения русского языка, определяющий интегративную языковую ориентацию [19]. В большинстве проектов был представлен мультимедийный обучающий контент, который можно использовать как на начальном, так и на других этапах изучения русского языка как иностранного. В результате профессиональное сообщество познакомилось с интересными интерактивными методиками развития языковых навыков по использованию русского языка в широком коммуникативном поле.

С целью привлечения к мероприятию иностранных участников был разработан план его продвижения в социокультурном пространстве, реализованный в процессе организации и проведения ярмарки. Была создана интернет-площадка для обеспечения общения организаторов мероприятия с потенциальными участниками. Ею стала страница на интернет-сайте грантополучателя (Центр информационных технологий в обучении «Познание», Россия, г. Киров), где размещалась текущая информация о мероприятии, регистрационная форма, новостные и иные материалы о ярмарке «Диалоги на русском», а впоследствии электронные презентации отобранных для демонстрации проектов. Страница использовалась также для обеспечения работы консультационной службы. Кроме того, организация такого мероприятия требует широкого информирования международной общественности о его проведении. Поэтому были разосланы 152 приглашения в русские образовательные учреждения за рубежом, педагогические сообщества 25 зарубежных стран, Русские дома зарубежных стран, выполняющие важную культурно-просветительскую и образовательную функцию, имеющие образовательные, просветительские контакты со многими учебными заведениями в зарубежных странах.

Особое внимание было уделено дизайнерскому стилю ярмарки, который должен был соответствовать ее целям, задачам, основной идее и обеспечивать продвижение ярмарки в социокультурном пространстве. Основу этого стиля составили элементы, используемые в русском национальном костюме (круг, волна), а также цвета, символизирующие российский флаг (красный, голубой (синий), белый). Цветовая гамма оформления символизирует радость, оптимизм, уверенных в себе людей (желтый цвет); знания (голубой цвет), в этих цветах выполнен логотип ярмарки; мир, чистоту (белый цвет); радость, красоту, полноту жизни (мягкий розовато-красный цвет). Главный элемент дизайна мероприятия – круг, который замыкает время и пространство, символизирует бесконечное движение, динамизм. В оформлении использованы плавные линии, «волны», символизирующие преодоление больших пространств, расстояний.



Рис. 1. Шаблон диплома победителя и баннер ярмарки

Эта символика использовалась в оформлении сертификата участника ярмарки, диплома победителя, ролл-апа, а также презентационного экрана и экрана компьютера (рис. 1). Главный баннер ярмарки содержал название мероприятия и его логотип, дату проведения, логотипы организаций, которые являются соорганизаторами мероприятия. Так же оформлялась заставка на экране компьютера. В фирменном стиле была разработана и другая информационная продукция: буклет мероприятия, содержащий сведения об учреждениях-соорганизаторах ярмарки, бейджи для сотрудников организаций, непосредственно участвующих в проведении ярмарки, указатели для посетителей ярмарки, презентационные материалы для демонстрации проектов.

Успешная организация и проведение международного образовательного и просветительского мероприятия предусматривает его активное информационное сопровождение. С этой целью нами были размещены пресс- и пост-релизы в 11 информационных источниках, из них семь материалов в СМИ каждой страны проведения мероприятия (Республик Таджикистан и Казахстан), пресс- и пост-релизы в 15 тематических группах с количеством участников не менее 1000 человек в четырех социальных сетях, пресс- и пост-релизы на 16 интернет-сайтах культурно-просветительской или образовательной направленности, в том числе посвященных обучению русскому языку, постоянно обновлялись материалы на интернет-площадке организатора ярмарки. Кроме того, были даны интервью для телеканалов зарубежных стран, в которых была проведена ярмарка. Такое широкое освещение подготовки и проведения мероприятия, демонстрация его дизайнерского стиля в немалой степени способствовали повышению интереса к ярмарке среди профессионального сообщества и изучающей русский язык иностранной молодежи, обеспечению большого количества ее участников.

В результате планомерной работы по продвижению мероприятия на электронную почту организаторов поступило 28 проектов из Республик Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Беларусь, Российской Федерации, Сербии. Авторами представленных для отбора проектов стали педагогические работники и образовательные организации общего, дополнительного профессионального образования, студенты и аспиранты средних и высших учебных заведений, работники сферы культуры стран СНГ и некоторых стран Западной Европы.

Ярмарка была проведена одновременно на очной и заочной площадках. В ее работе принял участие 541 иностранный представитель. Посетителями и участниками очной площадки стали 309 человек, дистанционной площадки – 232 человека. Среди них педагоги дошкольного, общего, дополнительного образования, преподаватели, студенты и аспиранты российских и зарубежных вузов, работники учреждений культуры Российской Федерации, стран СНГ и некоторых стран Западной Европы.

Демонстрация проектов осуществлялась в онлайн- и офлайн-форматах, велась видео- и фотосъемка мероприятия, экранов компьютеров, на которых демонстрировались проекты, подготовлено две видеокompиляции проведения ярмарки и фотографий, отражающих ее главные моменты. Такой масштаб мероприятия требовал соответствующее техническое оснащение.

Решение задачи технического оснащения такого международного мероприятия диктует необходимость выстроить и согласовать действия организаторов мероприятия, IT-специалистов всех заинтересованных сторон в части: а) выбора аудио-, видео-, проекционного

оборудования, соответствующего масштабу ярмарки, потребностям аудитории; б) настройки интернет-технологий, необходимых для обеспечения связи с любой участвующей в мероприятии страной и ее регионами.

Как показал опыт проведения ярмарки «Диалоги на русском», решающее значение для качества проведения такого рода мероприятий имеет тестирование выбранного оборудования. Технический прогон оборудования, осуществленный за 2–3 дня до начала мероприятия, инструктаж для спикеров, которые будут работать как в аудитории, так в дистанционном формате, указания по эксплуатации технических средств с учетом того, что дистанционное подключение может производиться на оборудовании разного качества, – это те необходимые действия, которые призваны обеспечить комфортные условия участия в мероприятии. Поэтому общение с дистанционными участниками ярмарки «Диалоги на русском», их подключение производилось с хорошо оборудованных университетских, школьных площадок, заранее определенных и проверенных организаторами мероприятия.

Поиск таких площадок важен и в контексте обеспечения мероприятия бесперебойной интернет-связью, поэтому следует выбирать площадки с устойчиво работающей wi-fi связью. Кроме стабильности интернет-связи, на площадках необходимо иметь возможность подключать к видеосвязи и средства, отличные от компьютера.

Одним из условий создания комфортных условий для восприятия информации имеет и качество презентационных материалов, которые должны быть предоставлены IT-специалистам заранее. Это необходимо для того, чтобы организаторы смогли убедиться в достаточном разрешении и качестве изображения всех демонстрируемых материалов. При соблюдении этих требований устраняются причины сбоя в подключении спикеров и создаются условия заинтересованного онлайн-общения участников ярмарки из разных стран.

Обсуждение результатов. Анализ результатов проведения международной ярмарки образовательных и социокультурных проектов показал, что реализация выявленных концептуальных условий способствует эффективной организации и продуктивному проведению такого рода мероприятий. Все участники ярмарки, авторы проектов выразили глубокое удовлетворение ее организацией и проведением, свою заинтересованность в посещении таких площадок. Это отразилось в отзывах, полученных организаторами мероприятия. Приведем некоторые из них. Представители Республики Казахстан отметили, что «мероприятие дало понять, насколько масштабны возможности русского языка и сколько стран он может объединять», ярмарка позволила «стать частью русского культурного пространства, в котором каждый рад поделиться своими идеями и предложениями для популяризации русского языка». Преподаватели и студенты Казахского Национального педагогического университета имени Абая выразили благодарность «организаторам международного и столь авторитетного мероприятия за поддержку и возможность быть услышанными», а также надежду на то, «что проведение подобного рода международных ярмарок и конференций станет традицией для наших университетов и будет возможность познакомиться с организаторами и участниками не только онлайн, но и вживую» (Жаулыбай Акгуль, магистрант кафедры русского языка и литературы Казахского Национального педагогического университета имени Абая).

«Ярмарка проектов показала высокую эффективность такой формы работы по распространению русского языка и литературы. ... Широкий спектр подходов к популяризации русского языка позволил участникам мероприятия не только представить общую картину этой работы, но и получить заряд творческой энергии для дальнейшего воплощения собственных идей» (заведующая кафедрой русского языка и литературы, д-р филол. наук, профессор С. Д. Абишева, канд. филол. наук, доцент З. Н. Поляк, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая).

«Мы были рады побывать на этом мероприятии, потому что русский язык дает возможность участвовать в международных проектах, мы с интересом изучаем его, это перспективно!» (студенты Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова).

«Коллектив Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова благодарен организаторам Ярмарки за возможность стать очной площадкой проведения Ярмарки! Преподавателями и студентами вуза был получен бесценный опыт участия в такого рода мероприятиях, они получили уникальную возможность поделиться своими идеями, стать частью большого международного коллектива, вместе изучающего русский язык» (Мирсаминова Гузалхон Махмуджоновна, руководитель отдела международных отношений Худжандского государственного университета имени академика Бободжона Гафурова).

Безусловно, одной из задач организаторов международной ярмарки образовательных и социокультурных проектов является награждение победителей, вручение сертификатов участникам и благодарственных писем. Эта работа становится продолжением организационно-методических мероприятий, поскольку предполагает наличие электронных адресов для рассылки документов и обширную интернет-коммуникацию, требует внимательного отношения к каждому, кто так или иначе проявил интерес к мероприятию. По итогам ярмарки «Диалоги на русском» дипломы победителя получили 20 авторов и руководителей проектов, продемонстрированных на мероприятии; сертификаты участников были вручены и отправлены 64 участникам, принимавшим участие в подготовке проектов, а также авторам зарегистрированных проектов, не отобранных для демонстрации в ходе ярмарки. Благодарственные письма отправлены ректорам вузов, руководителям учреждений-соорганизаторов ярмарки, проректорам и заведующим отделов по международным отношениям учреждений-соорганизаторов, заведующим кафедрами и другим сотрудникам, принимавшим непосредственное участие в организации мероприятия и подготовке материалов, сопровождающих проведение ярмарки.

Заключение. Уникальный опыт организации и проведения международной ярмарки образовательных и социокультурных проектов «Диалоги на русском» показал, что реализация описанных в статье концептуально-организационных инструментов является залогом эффективности проведения таких мероприятий. Они в полной мере содействуют развитию продуктивных методов популяризации русского языка, русского образования и русской культуры среди иностранных граждан, плодотворной коммуникации представителей международного профессионального сообщества, созданию международных творческих союзов, развитию долгосрочного профессионального сотрудничества, направленного на продвижение русского языка за рубежом. Создание условий для такого общения позволяет объединить рациональный, прагматический, потенциал ярмарки (обмен опытом, обсуждение, получение знаний) и эмоциональное начало, которое заключается в удовлетворении творческих потребностей, получении адекватной оценки творческой работы участников, в радости общения с единомышленниками, разделяющими ценности русского мира.

Список литературы

1. Бланк М. П., Демичева Н. Г. Развитие педагогического ярмарочного движения в Ярославской области и его перспективы // Современное Российское общество: социально-политические тренды и вызовы : мат-лы Всеросс. науч. конф. с международным участием, посвященной 30-летию факультета социально-политических наук ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Ярославль : Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2021. С. 45-49.
2. Всероссийские и международные траектории сотрудничества в сфере популяризации русского языка, культуры и литературы за рубежом : мат-лы круглого стола. М. : Издание Государственной Думы, 2022. 113 с.
3. Дувалина О. Н., Асоян Г. О. Пути повышения мотивации школьников на уроках иностранного языка // COLLOQUIUM-JOURNAL. 2019. № 10. С. 95-97.
4. Егоян А. А., Тимшин В. А. Фирменный стиль в цифровую эпоху // Общество. Наука. Инновации (НПК-2021) : сб. ст. XXI Всерос. науч.-практ. конф. (12-30 апр. 2021, Киров) : в 2 т. Т. 1. Гуманитарные, социальные и общественные науки. Киров : Вятский государственный университет, 2021. С. 166-169.
5. Залеская О. В., Янь М. Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в области молодежных культурно-образовательных проектов между Амурской областью и провинцией Хэйлунцзян (начало XXI в.) // Genesis: исторические исследования. 2020. № 10. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34027 (дата обращения: 02.06.2023).
6. Кисель И. Ф. Проектная методика как эффективная технология в обучении иностранному языку в вузе // Язык и коммуникация в контексте культуры : мат-лы Международной научно-практической онлайн-конференции, Ростов-на-Дону (20 апреля 2022) / отв. ред. Т. В. Евсюкова. Ростов на/Д, 2022. 461 с.
7. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 3 ноября 2015 г.) // Гарант.ру : информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145978/?ysclid=lm58qpbbitl728800914> (дата обращения: 02.06.2023).
8. Купина Н. А. Русский язык в мультикультурном обществе: теоретические вопросы и прикладные задачи // Русский язык в многоречном социокультурном пространстве : монография. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2014. 24 с.
9. Манету Ндай, Нгуен Ву Хьюнг Ти. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного / Грунина Е. О. // Russian Language Studies. Русистика. 2020. № 1. С. 7-38.

10. Морозов Е. А., Морозова И. В. Проектная деятельность на уроке иностранного языка как технология интерактивного обучения. К постановке проблемы // Гуманитарно-педагогические исследования. 2019. Т. 3. № 2. С. 19–24.
11. Прохорова С. Ю. Популяризация инновационных идей в регионе: из опыта проведения выставок-ярмарок инновационных образовательных проектов // Инновации в образовании. 2014. № 5. С. 79–86.
12. Прохорова С. Ю. Традиции регионального образования: выставка-ярмарка инновационных образовательных проектов // Образовательная политика. 2012. № 4. С. 121–124.
13. Официальный сайт Центра информационных технологий в обучении «Познание» (Россия, г. Киров). URL: <https://itroznanie.ru/proekt-dialogi-na-russkom> (дата обращения: 06.09.2023).
14. Цирульников А. М. Образовательная ярмарка как социокультурная технология и форма жизнедеятельности // Педагогика. 2019. № 3. С. 21–31.
15. Щербинина И. Д., Динер Е. В. Фирменный стиль как способ продвижения международного мероприятия (на примере ярмарки международных социокультурных проектов образовательной и просветительской направленности «Диалоги на русском») // Общество. Наука. Инновации (НПК-2022) : сб. ст. XXII Всерос. науч.-практ. конф. (11–29 апр. 2022, Киров) : в 2 т. Т. 1. Гуманитарные, социальные и общественные науки. Киров : Вятский государственный университет, 2022. С. 912–916.
16. Abizada A., Seyidova S. The effect of the Russian language immersion on academic achievement of students whose mother tongue is Azerbaijani // Innovation: The European Journal of Social Science Research. 2021. DOI: 10.1080/13511610.2021.1891026.
17. Calafato R., Gudim F. Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian // Journal of graphic novels and comics. 2021. Pp. 270–286. DOI: 10.1080/21504857.2021.1951788.
18. Geisherik A. The Role of Motivation among Heritage and Non-Heritage Learners of Russian // Canadian Slavonic Papers. 2004. Т. 46 (1–2). Pp. 9–22. DOI: 10.1080/00085006.2004.11092343.
19. Golonka E., Bowles A. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness / V. Frank, D. Richardson, S. Freynik // Computer Assisted Language Learning. 2014. Pp. 70–105. DOI: 10.1080/09588221.2012.700315.
20. Mkhoyan A. Soft power, Russia and the former Soviet states: a case study of Russian language and education in Armenia // International Journal of Cultural Policy. 2017. Т. 23. DOI: 10.1080/10286632.2016.1251426.
21. Prokopyshyn A., Baldé N. DIALOG Project: Materials for Teaching Russian to Portuguese Speaking Students in an Academic Context / J. Dutta, G. Hristovsky // Slavonica. 2022. Pp. 59–66. DOI: 10.1080/13617427.2022.2065775.
22. Purcell S. Graded objectives for adults learning Russian // The Language Learning Journal. 1996. Vol. 13. Pp. 80–81. DOI: 10.1080/09571739685200241.

Fair of educational and socio-cultural projects as a form of promotion of the Russian language in a foreign environment

Diner Elena Vasilyevna¹, Timshin Vadim Alekseevich²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Journalism and Integrated Communications, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-2013-1919.
ResearcherID: AAD-2635-2019. E-mail: sautinalina@yandex.ru

²PhD in Philosophy, associate professor of the Department of Journalism and Integrated Communications, Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0001-6472-6976.
ResearcherID: I-7736-2018. E-mail: va_timshin@vyatsu.ru

Abstract. Russian society is highly interested in spreading the ideas of the Russian world in the foreign environment, the relevance of events popularizing and promoting the Russian language and Russian culture among foreign citizens is substantiated in the article. The purpose of the article is to substantiate the prospects of the fair of educational and socio-cultural projects as a form of international pedagogical cooperation in the field of culture and education, to formulate the conditions for the productivity of its organization, to share the experience of holding such events.

Theoretical analysis, generalization of scientific sources, comparative analysis of tools for organizing and conducting international events have allowed us to establish that the project fair is becoming an increasingly popular form of socio-cultural interaction both in the Russian, regional and international environment. This is due to the creative orientation of the project method, the active cooperation of the participants, and the development of their motivation to master knowledge in the process of preparing projects. Russian literature summarizes the experience of holding such events on a regional and national scale, but the issue of organizing an international fair aimed at promoting the Russian language, Russian culture, as well as pedagogical technologies used to teach foreign citizens the Russian language is insufficiently covered.

The novelty of the material presented in the article lies in the fact that, based on the results of a study of scientific literature, the authors formulate conditions for the effectiveness of organizing and holding an international fair of educational and socio-cultural projects, criteria for selecting creative works that contribute to the formation of an interested attitude of the international community to participate in the event. The identified conditions became the basic ones in the organization of the international fair of educational and socio-cultural projects "Dialogues in Russian", the experience of which is presented in the article. Russian Russian material is of great practical importance, since the methods and techniques of popularization of the Russian language, Russian culture, and Russian education in a foreign environment presented at the fair can be successfully applied in the organization of international cooperation in the field of education and enlightenment, as well as in the process of teaching Russian as a foreign language in Russia and abroad.

Keywords: international cooperation in the field of education and enlightenment, Russian as a foreign language, fair of educational and educational projects, conditions of productivity of the international fair, experience of the international fair.

References

1. Blank M. P., Demicheva N. G. *Razvitie pedagogicheskogo yarmaroch'nogo dvizheniya v Yaroslavskoj oblasti i ego perspektivy* [The development of the pedagogical fair movement in the Yaroslavl region and its prospects] // *Sovremennoe Rossijskoe obshchestvo: social'no-politicheskie trendy i vyzovy : mat-ly Vseross. nauch. konf. s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 30-letiyu fakul'teta social'no-politicheskikh nauk YarGU im. P. G. Demidova* – Modern Russian society: socio-political trends and challenges : proceedings of the All-Russian Scientific Conference with international participation, dedicated to the 30th anniversary of the Faculty of Socio-Political Sciences of the P. G. Demidov YarSU. Yaroslavl. Yaroslavl State University n. a. P. G. Demidov, 2021. Pp. 45–49.
2. *Vserossijskie i mezhdunarodnye traektorii sotrudnichestva v sfere populyarizacii russkogo yazyka, kul'tury i literatury za rubezhom : mat-ly kruglogo stola* – All-Russian and international trajectories of cooperation in the field of popularization of the Russian language, culture and literature abroad : materials of the round table. M. Edition of the State Duma, 2022. 113 p.
3. Duvalina O. N., Asoyan G. O. *Puti povysheniya motivacii shkol'nikov na urokah inostrannogo yazyka* [Ways to increase the motivation of schoolchildren in foreign language lessons] // *COLLOQUIUM-JOURNAL – COLLOQUIUM-JOURNAL*. 2019. No. 10. Pp. 95–97.
4. Egoyan A. A., Timshin V. A. *Firmennyj stil' v cifrovuyu epohu* [Corporate identity in the digital age] // *Obshchestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2021) : sb. st. XXI Vseros. nauch.-prakt. konf. (12–30 apr. 2021, Kirov) : v 2 t. T. 1. Gumanitarnye, social'nye i obshchestvennye nauki* – Society. Science. Innovations (NPK-2021) : collection of Articles XXI of the All-Russian Scientific and Practical Conference (12–30 Apr. 2021, Kirov) : in 2 vols. Vol. 1. Humanities, social and social sciences. Kirov. Vyatka State University, 2021. Pp. 166–169.
5. Zalesskaya O. V., Yan' M. *Rossijsko-kitajskoe gumanitarnoe sotrudnichestvo v oblasti molodezhnykh kul'turno-obrazovatel'nykh proektov mezhdru Amurskoj oblast'yu i provinciej Hejlunczyan (nachalo XXI v.)* [Russian-Chinese humanitarian cooperation in the field of youth cultural and educational projects between the Amur region and Heilongjiang province (the beginning of the XXI century)] // *Genesis: istoricheskie issledovaniya* – Genesis: historical research. 2020. No. 10. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34027 (date accessed: 02.06.2023).
6. Kisel' I. F. *Proektnaya metodika kak effektivnaya tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku v vuzе* [Design methodology as an effective technology in teaching a foreign language at a university] // *Yazyk i kommunikaciya v kontekste kul'tury : mat-ly Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy onlajn-konferencii, Rostov-na-Donu (20 aprelya 2022)* – Language and communication in the context of culture : materials of the International scientific and practical online Conference, Rostov-na-Donu (April 20, 2022) / ed. by T. V. Evsyukova. Rostov-na-Donu, 2022. 461 p.
7. *Koncepciya gosudarstvennoj podderzhki i prodvizheniya russkogo yazyka za rubezhom (utv. Prezidentom RF 3 noyabrya 2015 g.)* – The concept of state support and promotion of the Russian language abroad (approved by the President of the Russian Federation on November 3, 2015) // *Garant.ru : informacionno-pravovoj portal* – Garant.ru : information and legal portal. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71145978/?ysclid=lm58qpbtl728800914> (date accessed: 02.06.2023).
8. Kupina N. A. *Russkij yazyk v mul'tikul'turnom obshchestve: teoreticheskie voprosy i prikladnye zadachi* [Russian language in a multicultural society: theoretical issues and applied tasks] // *Russkij yazyk v mnogorechnom sociokul'turnom prostranstve : monografiya* – Russian language in a multi-lingual sociocultural space : monograph. Yekaterinburg. Publishing House of the Ural University, 2014. 24 p.
9. Manetou Ndaï, Nguyen Vu Huong Ti. *Innovacionnye tekhnologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language] / Grunina E. O. // *Russian Language Studies. Rusistika* – Russian Language Studies. Russian studies. 2020. No. 1. Pp. 7–38.
10. Morozov E. A., Morozova I. V. *Proektnaya deyatel'nost' na uroke inostrannogo yazyka kak tekhnologiya interaktivnogo obucheniya. K postanovke problemy* [Project activity in a foreign language lesson as a technology of interactive learning. Towards the formulation of the problem] // *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya* – Humanitarian and pedagogical research. 2019. Vol. 3. No. 2. Pp. 19–24.

11. Prohorova S. Yu. *Populyarizatsiya innovatsionnykh idej v regione: iz opyta provedeniya vystavok-yarmarok innovatsionnykh obrazovatel'nykh proektov* [Popularization of innovative ideas in the region: from the experience of holding exhibitions and fairs of innovative educational projects] // *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in education*. 2014. No. 5. Pp. 79–86.
12. Prohorova S. Yu. *Tradicii regional'nogo obrazovaniya: vystavka-yarmarka innovatsionnykh obrazovatel'nykh proektov* [Traditions of regional education: exhibition and fair of innovative educational projects] // *Obrazovatel'naya politika – Educational policy*. 2012. No. 4. Pp. 121–124.
13. *Oficial'nyj sajt Centra informacionnykh tekhnologij v obuchenii "Poznanie" (Rossiya, g. Kirov)* – The official website of the Center for Information Technology in Education "Cognition" (Kirov, Russia). Available at: <https://itpoznanie.ru/proekt-dialogi-na-russkom> (date accessed: 06.09.2023).
14. Cirul'nikov A. M. *Obrazovatel'naya yarmarka kak sociokul'turnaya tekhnologiya i forma zhiznedeyatel'nosti* [Educational fair as a socio-cultural technology and a form of life activity] // *Pedagogika – Pedagogy*. 2019. No. 3. Pp. 21–31.
15. Shcherbinina I. D., Diner E. V. *Firmennyj stil' kak sposob prodvizheniya mezhdunarodnogo meropriyatiya (na primere yarmarki mezhdunarodnykh sociokul'turnykh proektov obrazovatel'noj i prosvetitel'skoj napravlenosti "Dialogi na russkom")* [Corporate identity as a way to promote an international event (on the example of the fair of international socio-cultural projects of educational and educational orientation "Dialogues in Russian")] // *Obshchestvo. Nauka. Innovatsii (NPK-2022) : sb. st. XXII Vseros. nauch.-prakt. konf. (11–29 apr. 2022, Kirov) : v 2 t. T. 1. Gumanitarnye, social'nye i obshchestvennyye nauki – Society. Science. Innovations (NPK-2022) : collection of Articles XXII of the All-Russian Scientific and Practical Conference (11–29 Apr. 2022, Kirov) : in 2 vols. Vol. 1. Humanities, social and social sciences. Kirov. Vyatka State University. 2022. Pp. 912–916.*
16. Abizada A., Seyidova S. The effect of the Russian language immersion on academic achievement of students whose mother tongue is Azerbaijani // *Innovation: The European Journal of Social Science Research*. 2021. DOI: 10.1080/13511610.2021.1891026.
17. Calafato R., Gudim F. Comics as a multimodal resource and students' willingness to communicate in Russian // *Journal of graphic novels and comics*. 2021. Pp. 270–286. DOI: 10.1080/21504857.2021.1951788.
18. Geisherik A. The Role of Motivation among Heritage and Non-Heritage Learners of Russian // *Canadian Slavonic Papers*. 2004. Vol. 46 (1–2). Pp. 9–22. DOI: 10.1080/00085006.2004.11092343.
19. Golonka E., Bowles A. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness / V. Frank, D. Richardson, S. Freynik // *Computer Assisted Language Learning*. 2014. Pp. 70–105. DOI: 10.1080/09588221.2012.700315.
20. Mkhoyan A. Soft power, Russia and the former Soviet states: a case study of Russian language and education in Armenia // *International Journal of Cultural Policy*. 2017. Vol. 23. DOI: 10.1080/10286632.2016.1251426.
21. Prokopyshyn A., Baldé N. DIALOG Project: Materials for Teaching Russian to Portuguese Speaking Students in an Academic Context / J. Dutta, G. Hristovsky // *Slavonica*. 2022. Pp. 59–66. DOI: 10.1080/13617427.2022.2065775.
22. Purcell S. Graded objectives for adults learning Russian // *The Language Learning Journal*. 1996. Vol. 13. Pp. 80–81. DOI: 10.1080/09571739685200241.

УДК 378.14

Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Каитов Александр Пилялович

кандидат социологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет.
Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-2721-7448. E-mail: kaitovap@mgpu.ru

Аннотация. *Актуальность.* Обучение бакалавров по схеме «2+2» предусматривает проектирование и реализацию студентами индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) с учетом возможности отсроченного (после 2-го курса) выбора направлений и/или профилей подготовки в рамках укрупненной группы направлений и специальностей (УГСН). Начало обучения студентов по схеме «2+2» в институте педагогики и психологии образования МГПУ показало, что успешность реализации ИОТ зависит от развития у студентов учебно-профессиональной мотивации.

Цель: разработать и эмпирически проверить модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Результаты. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования содержит четыре взаимосвязанных этапа, на каждом из которых тьюторами осуществляется избирательное воздействие на определенные мотивационные состояния (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, поддерживающие и направляющие деятельность студентов на решение задач по проектированию и реализации ИОТ. Для проверки эффективности модели тьюторского сопровождения был организован педагогический эксперимент, общую выборку составили бакалавры педагогического образования в количестве 787 человек, поступившие на обучение в 2021–2022 учебном году.

Апробация модели тьюторского сопровождения в течение четырех семестров (1 и 2 курсы обучения) выявила в процессе повторной диагностики статистически значимые позитивные изменения в уровне развития учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальных групп по сравнению с аналогичным показателем студентов контрольных групп.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, учебно-профессиональная мотивация, бакалавры педагогического образования, модель.

Введение. Запрос современных студентов на индивидуализацию профессиональной подготовки в высшей школе обуславливает необходимость проектировать различные схемы организации обучения, предоставляющие возможность студентам выстраивать собственные индивидуальные образовательные траектории (ИОТ) получения образования в соответствии со своими профессионально-личностными интересами и возможностями. Разработанная в институте педагогики и психологии образования МГПУ схема организации обучения «2+2» предусматривает прием абитуриентов на укрупненную группу направлений подготовки (УГСН) 44.00.00 «Образование и педагогические науки» с возможностью выбора в рамках УГСН направления и профиля образовательной программы после первых двух лет обучения. В соответствии со схемой организации обучения «2+2» структура образовательной программы бакалавриата состоит из двух частей: первая часть – базовая, единая для УГСН, направлена на академическую подготовку студентов (1–2 курсы); вторая часть – профессионально-ориентированная, включает содержание конкретного направления и профиля подготовки (3–4 курсы). Чтобы студенты смогли осознанно сделать выбор направления и профиля обучения после второго курса, специалисты института включили в базовую часть бакалаврской программы изучение студентами в течение первых четырех учебных семестров специальных вариативных модулей, получивших название «предпрофильные». Каждый предпрофильный модуль изучается студентом в течение одного семестра и включает содержание, позволяющее сформировать первоначальные представления о специфике одной из профильных образовательных программ, в течение первого и второго курсов каждый студент проходит обучение по восьми предпрофильным модулям.

Начало реализации образовательного процесса в сентябре 2021 г. показало, что студенты испытывают трудности не только адаптационного характера, обусловленные вхождением в новую социокультурную среду, но и связанные со спецификой вузовского обучения. Предоставление студентам возможности построения ИОТ посредством обучения по предпрофильным модулям на первом и втором курсах предполагает интенсивный темп освоения разнообразного по содержанию и профессиональной направленности учебного материала (один семестр – один модуль), успешное прохождение промежуточной аттестации по каждому модулю и сдачу интегративного экзамена в конце второго курса. Такой формат обучения предусматривает наличие у студентов внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, целеустремленности, сформированность коммуникативных умений, навыков самостоятельной работы с большим объемом учебной информации и др.

Таким образом, успешность реализации ИОТ во многом зависит от развития мотивации студентов, особенно таких ее содержательных характеристик, как активность, настойчивость, упорство в достижении цели, проявляющихся в постоянстве и длительности усилий по преодолению трудностей (Т. О. Гордеева) [3]. Учебно-профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования представляет собой систему иерархически взаимосвязанных познавательных, профессиональных и личностных мотивов, находящихся в постоянном взаимодействии, и рассматривается как целостное, системное, иерархическое, динамическое личностное образование, характеризующееся доминированием внутренних мотивов и направленности личности на успешное овладение педагогическими компетенциями и трудовыми функциями, обеспечивающими профессиональную готовность студентов. Процессуальный характер развития учебно-профессиональной мотивации предполагает организацию в вузе системы тьюторского сопровождения с включением в него специального содержания, ориентированного на развитие учебно-профессиональной мотивации, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Цель исследования: разработать и эмпирически проверить модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ.

Методы исследования. Используемые в исследовании методы включают: анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме развития учебно-профессиональной мотивации студентов высшей школы в условиях индивидуализации обучения, построения ИОТ и организации тьюторского сопровождения, обобщение результатов теоретического анализа, моделирование, педагогический эксперимент.

Анализ отечественных и зарубежных исследований выявил согласованное мнение ученых об индивидуализации обучения, предоставляющего возможность студентам выстроить собственную траекторию получения образования и изменить роль с «потребителей образовательных услуг на «соавторов» ИОТ как на инструмент личностного роста, формирования учебно-профессиональной мотивации, «условия проектирования и развития профессиональной карьеры» [1; 10, с. 41; 17; 18].

Ключевая идея индивидуализации обучения – становление субъектности личности, которая раскрывается через понятие «самодетерминация (self-determination)», рассматриваемое как способность субъекта быть источником своей активности, поведения, определять взаимоотношения с окружающим миром, нести ответственность за свои действия и поступки. Мотивационной детерминантой индивидуализации обучения является предоставление студентам права выбора курсов учебных дисциплин, образовательных модулей, форм и способов организации своей деятельности, источников и средств получения информации, что вызывает ощущение свободы, способствует удовлетворению потребности в автономности, и таким образом оказывает положительное влияние на развитие учебно-профессиональной мотивации.

В качестве основного инструмента индивидуализации обучения выступает ИОТ, представляющая собой персональный путь освоения обучающимися образовательной программы, проектируемый с учетом их личностных характеристик и реализуемый в условиях тьюторского сопровождения [5; 10].

В то же время анализ атрибутивных свойств ИОТ выявил наличие двух типов мотивационных детерминант, противоположных по своему воздействию на мотивационную сферу личности. Первый тип мотивационных детерминант (свобода выбора, наличие альтернатив, удовлетворение потребностей личности в автономии, аффиляции и «самодетерминированной компетентности») повышает мотивационный потенциал ИОТ [21]. Второй тип мотиваци-

онных детерминант – наоборот, снижает мотивационный потенциал ИОТ (уход от ответственности, несформированность саморегуляции учебной деятельности, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, настойчивости, упорства в достижении цели). У студентов, не имеющих должного уровня развития всех вышеперечисленных качеств, необходимость соответствовать требованиям вуза и выстраивать свое обучение посредством проектирования и реализации ИОТ, будут выступать источниками формирования устойчивых антимотивов к обучению.

Следовательно, для успешности индивидуализации обучения студентов следует разработать модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации, включающую мотивационное обеспечение деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ [7].

С учетом результатов теоретического анализа и использования метода моделирования была разработана модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата – будущих педагогов, обеспечивающей успешность реализации студентами ИОТ. Основу модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации студентов составляет принцип мотивационного обеспечения деятельности (О. Г. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, Т. О. Гордеева, В. С. Ильин, Е. В. Карпова, С. В. Радзилов, А. А. Суслина и др.), регулирующий мотивационную сторону процесса деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ.

Тьютор в процессе сопровождения осуществляет субъект-субъектное взаимодействие с тьюторантом, в ходе которого избирательно воздействует на его мотивационные состояния (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, направляющие и поддерживающие деятельность тьюторанта на последовательное решение задач по проектированию и реализации ИОТ в период обучения в вузе.

Результаты и обсуждение. Модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования включает сформировавшиеся в образовательной практике вузов четыре взаимосвязанных этапа, содержание которых обусловлено, в первую очередь, индивидуальными потребностями тьюторантов в помощи и поддержке в процессе проектирования и реализации ИОТ в образовательной среде вуза.

На первом этапе (*информационно-диагностическом*) тьюторское сопровождение предусматривает деятельность тьюторов в ходе приемной кампании по сбору данных абитуриентов, предоставления им информации о специфике поступления на УГСН и особенностях обучения по схеме «2+2». Основная цель тьюторов – удовлетворить потребность абитуриентов в получении подробной информации о поступлении и заинтересовать возможностью отсроченного выбора направления и профиля обучения, то есть после второго курса, когда будут сформированы универсальные компетенции, первоначальные представления о профилях образовательных программ, и сделать осознанный выбор, избежав ошибку, будет проще. Сразу же после поступления с первокурсниками проводятся мероприятия, направленные на ознакомление с образовательной средой вуза (экскурсии по зданию, встречи с руководителями учебных департаментов, кураторами учебных групп, тьюторским корпусом, представителями студенческого самоуправления и др.). Затем тьюторы проводят серию диагностических мероприятий (тесты, беседы, анкетирование и др.) с целью выявления индивидуально-психологических особенностей студентов, предрасположенности к педагогической профессии, ценностных ориентаций и др., на основе результатов проектируется содержание работы с мотивационной сферой. Диагностика является обязательным компонентом всех этапов тьюторского сопровождения, диагностические методики используются для активизации мотивации к смыслополаганию на основе актуализации потребностей, развития рефлексии, осознания ценностных ориентаций, профессиональных интересов, например: методика Е. И. Рогова «Карта интересов»; методика незаконченных предложений («Я студент, а это значит...») и др.

На втором этапе тьюторского сопровождения (*проектировочном*) тьютор совместно с тьюторантом проектируют содержание ИОТ, применяя метод картирования (совместное со студентом составление индивидуальной образовательной карты, включающей карты учебных и профессиональных интересов, целей, ресурсов, самооценку компетенций и др.). На данном этапе у тьюторанта формируется система представлений о себе, своих компетенциях, интересах, потенциале и т. д., способствующая осознанию необходимости проектирования содержания индивидуальной траектории профессионально-личностного развития.

Задачами тьютора являются:

– актуализация необходимых для осуществления деятельности по проектированию ИОТ мотивационных состояний тьюторанта (интереса к самопознанию, потребности в достижениях, желания повысить свой статус в учебной группе и др.);

– стимулирование тьюторанта к целеполаганию, составлению индивидуального образовательного маршрута, включающего выбор и обучение по предпрофильным модулям, плана профессионально-личностного развития, включающего тренинговые занятия, направленные на преодоление личностных дефицитов, выявленных в ходе диагностики, участие в образовательных событиях (студенческие научно-практические конференции, профессионально-ориентированные конкурсы и др.), мероприятиях социально-значимой деятельности (волонтерская, социальные проекты, акции и др.).

Третий этап (*организационно-технологический*) предусматривает сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОТ, включает мониторинг успеваемости, помощь в решении проблем и т. п., различные формы работы тьюторов (индивидуальные и групповые консультации, тренинги, тьюториалы).

Задачей тьютора является поддержание и наращивание динамики мотивационных состояний тьюторанта до уровня целевой установки – устойчивой направленности деятельности на достижение планируемого результата, поддержание у тьюторантов уверенности в своих действиях. Результаты многолетних исследований О. С. Гребенюка свидетельствуют о том, что при систематической активизации педагогом актуальных для выполнения деятельности мотивационных состояний они постепенно упрочиваются и переходят в более устойчивые мотивационные состояния и свойства личности, становятся «фондом развития личности» [4].

На данном этапе сопровождения тьюторами используются:

– технология портфолио, рассматриваемая (Э. Зеер, Л. Степанова, А. Caballero, P. Slepcevic-Zach, M. Stock) как инструмент активизации потребности в достижениях и средство мониторинга достижений студентов в период обучения в вузе [5; 13; 20]. В портфолио студенты включают конкурсные работы, публикации статей, сертификаты участия в студенческих научно-практических конференциях, конкурсных мероприятиях, социальных проектах и др.;

– тьюторские семинары (тьюториалах – tutorials), направленные на обучение студентов применению мотивационных стратегий, особенно стратегий самомотивации. Эти стратегии предусматривают знание студентов о сущности мотивации, мониторинг собственных мотивационных состояний, способы саморазвития мотивации, контроль над характером мотивации, в комплексе формирующих мотивационную компетентность – способность студентов управлять собственной мотивацией для достижения поставленных целей.

Ключевым компонентом стратегий самомотивации является представление о себе. По мнению Б. Вайнера (B. Weiner, 1992), «"Я" лежит в самой основе человеческого опыта и должно быть частью любой теоретической формулировки в области человеческой мотивации» [22, с. 286].

Основу стратегий самомотивации студентов составляет теория ожидаемой ценности, включающая: компонент ожидания, т. е. убеждения студентов относительно их способности выполнить задание; ценностный компонент, убеждение себя в важности выполнения задания; аффективный компонент – эмоциональные реакции на задачу. На тьюторских семинарах студентов знакомят с адаптивными стратегиями самомотивации, которые способствуют генерации усилий и настойчивости в процессе обучения, такими как:

– «формирование позитивных ожиданий» (помогает генерировать оптимистические мысли и убеждения, способствующие успешному выполнению задания);

– «самоподкрепление» (используется в качестве временно действующих внешних мотивационных факторов, например, студент сам себя поощряет за выполненное задание);

– «повышение ценности академической задачи» (понимание субъективной значимости выполнения задания, например, для развития собственной компетентности, или успешной сдачи экзамена, что ведет к усилению настойчивости в достижении цели);

– «оценка затрат» (студенты учитывают время и усилия, затрачиваемые для выполнения задания, которые рассматриваются как мера эффективности учебной деятельности).

По мнению ученых (A. Sebesta, B. Speth, 2017), даже напоминания себе о чувствах сожаления или стыда, следующими за провалом экзамена, могут стать мотивирующими факторами к приложению усилий в процессе обучения [19]. Согласно данным исследований (N. Góes, E. Boruchovitch, 2020; N. Higgins et al., 2021; E. Essa, 2022; A. Asyhari, I. Islamia, 2023) уровень са-

морегуляции имеет сильную корреляцию с мотивацией [12; 14; 15; 16]. Доказано, что применение студентами мотивационных стратегий способствует развитию саморегуляции учебной деятельности и академическим достижениям.

Тьюторы систематически отслеживают успеваемость студентов, при наличии проблем в процессе индивидуальной работы с тьюторантом выявляют и обсуждают негативно влияющие факторы (межличностные отношения в учебной группе, отношения с преподавателем и т. д.). Затем корректируют план тренинговых занятий, включая в него упражнения и интерактивные игры, ориентированные на межличностное взаимодействие, развитие коммуникативных навыков, сплочение учебной группы, преодоление страха экзамена и др.

Целью четвертого (*оценочно-рефлексивного*) этапа тьюторского сопровождения в образовательной практике традиционно является формирование рефлексивных умений тьюторантов (самооценка результатов своей деятельности, динамики достижений, определение причины успехов и неудач и т. д.), представляющих собой важнейшие интеллектуальные умения личности.

Деятельность тьютора направлена на развитие у тьюторанта мотивационной рефлексии, осуществляющей мотивационную регуляцию учебно-профессиональной деятельности. Мотивационная рефлексия проявляется в осознании и регуляции студентом собственных мотивов, сохранении мотивационного потенциала для решения задач и достижения целей в процессе обучения (Е. А. Карпова, Н. И. Макарычева, 2016) [9].

В конце каждого семестра в учебных группах проводятся групповые тьюториалы, на которых участникам предлагается рассказать о своих достижениях, оценить результаты участия в мероприятиях, провести анализ причин, повлекших неудачи или, наоборот, обеспечивших успех. Всесторонний анализ и осознание студентом результатов собственной деятельности выступают в качестве фактора развития субъективной оценки собственной эффективности, оказывающей регулирующее влияние на мотивацию и выработку продуктивных копинг-стратегий преодоления трудностей в ситуациях неудач, сопровождающихся часто эмоциональными переживаниями (А. П. Каитов, 2023) [8]. Согласно высказываниям студентов, участие в тьюториалах, включающих коллективные обсуждения портфолио, или решение различных проблемных ситуаций способствует снижению тревожности, страха перед неудачей, повышению уверенности в своих силах, стремлению добиться более высоких результатов. Ведение портфолио на протяжении всего периода обучения в вузе обеспечивает осознание студентом своих действий по проектированию и реализации ИОТ посредством их соотнесения с достигнутыми результатами учебно-профессиональной деятельности.

Основная цель тьюторского сопровождения студентов на первом и втором курсах: формирование из разрозненных потребностей, интересов, мотивов – учебно-профессиональной мотивации как целостного личностного образования, обеспечивающего успешность деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ.

Эмпирическая проверка модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в настоящее время проводится в МГПУ, общая выборка составляет 787 студентов (395 – ЭГ; 392 – КГ), принятых в 2021–2022 уч. г. на обучение по схеме «2+2» (УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки»).

Для формирования диагностического инструментария в структуре учебно-профессиональной мотивации были выделены «следующие мотивационные составляющие (блоки): ценностно-смысловой, когнитивно-рефлексивный, деятельностный, копинговый, которые взаимосвязаны иерархическим соподчинением и реализуют побуждающую, смыслообразующую, направляющую, стимулирующую и регулирующие функции мотивации учебно-профессиональной деятельности» [8, с. 417].

В комплексный диагностический инструментарий включены шесть методик, которые диагностируют семь групп показателей: сформированность терминальных ценностей, профессионально-педагогическая направленность личности, рефлексивность, развитость метакогнитивных процессов, регулируемость метакогнитивных процессов, выраженность компонентов деятельности и преобладающие копинг-стратегии (см. таблица 1).

Таблица 1

Диагностические процедуры операционализации учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Компоненты (блоки) учебно-профессиональной мотивации			
Ценностно-смысловой	Когнитивно-рефлексивный	Деятельностный	Копинговый
Фиксируемые показатели			
<ul style="list-style-type: none"> Сформированность ценностей в сферах: профессиональной жизни, обучения и образования, общественной жизни Профессионально-педагогическая направленность личности 	<ul style="list-style-type: none"> Знания о когнитивных процессах Рефлексивность 	<ul style="list-style-type: none"> Метакогнитивная включенность в деятельность Регуляция когнитивных процессов Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: цель, результат 	<ul style="list-style-type: none"> Копинг-стратегии Выраженность и ориентированность компонентов деятельности: средства
Диагностические средства и способы			
Опросник терминальных ценностей – ОТЕЦ (И. С. Сенин)	Опросник «метакогнитивная включенность в деятельность» (R. S. Dennison, G. Schraw, адаптация А. В. Карпова, И. М. Скитяевой)	Индикатор копинг-стратегий преодоления стресса (Д. Амирхан, адаптирован В. М. Ялтонским и Н. А. Сиротой)	
Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е. И. Рогов)	Методика диагностики рефлексивности (А. В. Карпов)	Тест-опросник «Цель-Средство-Результат (ЦСР)» (А. А. Карманов)	

Оценка уровня учебно-профессиональной мотивации студентов осуществлялась на основе кумулятивной интеграции фиксируемых диагностических показателей (рисунок 1).

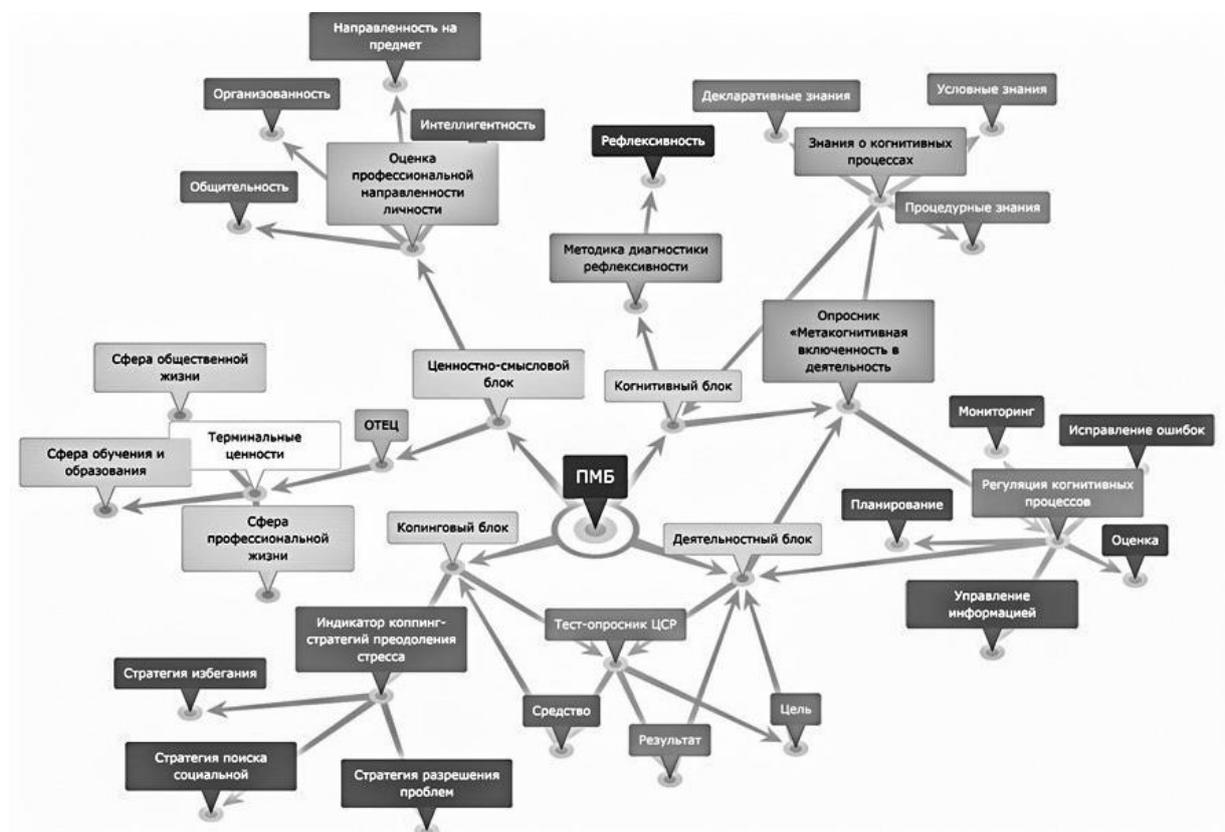


Рис. 1. Интеллект-карта фиксируемых диагностических показателей учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования

Кумулятивный показатель учебно-профессиональной мотивации (УПН) студентов ($K_{УПМ}$) в соответствии с системой выделенных по каждому критериальному блоку показателей рассчитывался по формуле:

$$K_{УПМ} = \frac{ЦС + К + Д + Коп}{4}$$

ЦС – интегративный показатель ценностно-смыслового блока УПН;

К – интегративный показатель когнитивно-рефлексивного блока УПН;

Д – интегративный показатель деятельностного блока УПН;

Коп – интегративный показатель копингового блока УПН.

Выстраивая диагностическую процедуру, мы ориентировались на выделение 3-х диапазонов, отражающих уровень проявления каждого интегративного показателя (низкий, средний, высокий), которые переводились для дальнейшей операционализации в баллы по шкале: низкий – 1 балл, средний – 2 балла, высокий – 3 балла. Далее при расчете по каждому интегративному показателю вычислялось его значение, принадлежащее диапазону от 1 до 3, а также значение кумулятивного показателя учебно-профессиональной мотивации студентов. Соотношение значения показателя и уровня его выраженности представлено в таблице 2.

Таблица 2

Уровни учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата

Значение показателя	Уровень учебно-профессиональной мотивации бакалавров
Менее 1,7	Ситуативный (доминирование низкого уровня сформированности выделенных показателей)
От 1,7 до 2,3 (включительно)	Конструктивный (доминирование среднего уровня сформированности выделенных показателей)
Более 2,3	Продуктивный (доминирование высокого уровня сформированности выделенных показателей)

При анализе динамики уровней учебно-профессиональной мотивации внутри каждой группы студентов (ЭГ и КГ) мы рассмотрели изменения процентных соотношений для каждого уровня мотивации с 1-го по 4 семестры. Результаты диагностики в абсолютных значениях представлены нами в таблице 3.

Таблица 3

Данные диагностики учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования ЭГ и КГ (1, 2, 3, 4 семестры обучения)

Уровень	1 семестр		2 семестр		3 семестр		4 семестр	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	чел. %							
Ситуативный	120 30,3	125 31,8	76 19,2	112 28,6	54 13,7	110 28,0	50 12,6	99 25,2
Конструктивный	230 58,3	220 56,1	262 66,3	232 59,2	288 72,9	241 61,5	290 73,4	246 62,8
Продуктивный	45 11,4	47 12,1	57 14,5	48 12,2	53 13,4	41 10,5	55 14,0	47 12,0
Итого:	395 100	392 100	395 100	392 100	395 100	392 100	395 100	392 100

Для проведения уровневого сравнения развития учебно-профессиональной мотивации студентов в ЭГ и КГ в начале первого и в конце четвертого семестров был использован χ^2 – критерия Пирсона.

Для этого составлялась таблица сопряженности, в которой значение статистики рассчитывалось по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^c \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

где n_1 и n_2 – объемы выборок сравниваемых групп;

O_i – наблюдаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$); E_i – ожидаемая частота для различных уровней профессиональной мотивации ($i=1, 2, 3$); c – количество уровней ($c=3$).

Рассчитанные значения критерия χ^2 Пирсона сравнивались с критическими при уровне значимости $\alpha=0,05$. Результаты расчета показали, что в начале первого семестра статистически значимые различия в распределении изучаемого признака в контрольной и экспериментальной группах отсутствуют.

При повторной диагностике результаты расчета показали, что в экспериментальной группе эмпирическое значение χ^2 составляет 12,995, в контрольной группе – 1,384 (критическое значение – 5,99). Полученные результаты свидетельствуют о наличии достоверности различий в уровнях учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп и позволяют сделать вывод об эффективности разработанной модели тьюторского сопровождения.

Таким образом, индивидуализация профессиональной подготовки студентов в высшей школе обуславливает организацию в вузе системы тьюторского сопровождения, ориентированной на развитие у студентов учебно-профессиональной мотивации, обеспечивающей успешность проектирования и реализации студентами индивидуальных образовательных траекторий.

Заключение. Обучение бакалавров педагогического образования по схеме «2+2», предусматривающей выстраивание студентами ИОТ с учетом возможности отсроченного выбора направлений и/или профилей подготовки в рамках УГСН, показало, что успешность реализации ИОТ зависит от развития у студентов учебно-профессиональной мотивации. В результате была разработана модель тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования, основу которой составляет принцип мотивационного обеспечения деятельности, предусматривающий регуляцию мотивационной стороной процесса деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ в вузе.

Тьюторское сопровождение представляет собой специально организованный циклический процесс субъект-субъектного взаимодействия тьюторов и студентов, в ходе которого тьюторы на каждом этапе сопровождения осуществляют избирательное воздействие на определенные мотивационные состояния тьюторанта (желания, потребности, интересы, намерения, установки), побуждающие, поддерживающие и направляющие деятельность студентов на решение задач по проектированию и реализации ИОТ. Апробация в течение четырех семестров (первый и второй курсы обучения) модели тьюторского сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования выявила в процессе повторной диагностики статистически значимые позитивные изменения в уровне развития учебно-профессиональной мотивации студентов экспериментальных групп по сравнению с аналогичным показателем студентов контрольных групп.

Результаты исследования могут быть учтены и использованы в образовательной практике высшей школы в условиях индивидуализации профессиональной подготовки студентов бакалавриата.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Белкина В. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / М. В. Груздев, Т. Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 7–21.
2. Бурлакова Т. В. О сущности индивидуализации подготовки будущего учителя // Научный поиск. 2013. № 2. С. 7–11.
3. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2015. 334 с.
4. Гребенюк О. С. Принцип мотивационной основы обучения // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. М. : АН СССР, 1983. Ч. 2. С. 250–257.
5. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 139–157.
6. Исаев И. Ф., Кормакова В. Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 134. № 12. С. 160–167.
7. Каитов А. П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. Т. 95. № 3. С. 118–123.
8. Каитов А. П. Позитивная профессиональная мотивация бакалавров педагогического образования: структурно-содержательные характеристики и методики диагностики // Бизнес. Образование. Право. 2023. Т. 64. № 3. С. 413–420.

9. Карпова Е. В., Макарычева И. Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 268–273.
10. Ковалевич М. С. Индивидуализация образовательного процесса как условие проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов // Ярославский педагогический вестник. 2020. Т. 113. № 2. С. 41–49.
11. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1991. 286 с.
12. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL) // Journal of Educational Online. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 1–17. URL: https://www.researchgate.net/publication/367653128_The_Influence_of_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_and_Face-to-Face_Learning_on_Motivation_and_Self-Regulated_Learning_SRL (дата обращения: 07.11.2023).
13. Caballero A. R. E-portfolio paradigm: Basis for developing an academic conceptual framework tertiary learning performance // Turkish Online Journal of Educational Technology. 2017 (November Special Issue IETC). Pp. 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/327750514_E-portfolio_paradigm_Basis_for_developing_an_academic_conceptual_framework_tertiary_learning_performance (дата обращения: 07.11.2023).
14. Essa E. K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context // EduLine: Journal of Education and Learning Innovation. 2022. Vol. 2. No. 4. Pp. 533–540. DOI: 10.35877/454RI.eduline1451.
15. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ : Vozes, 2020. 126 p. DOI: 10.5585/eccos.n57.19890.
16. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. Vol. 29. No. 1. Pp. 58–70. DOI: 10.30722/IJISME.29.01.005.
17. Krause-Jensen J., Garsten C. Introduction: Neoliberal turns in higher education // Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences. 2014. Vol. 7 (3). SPECIAL ISSUE: Shaping Student Futures. Pp. 1–17. DOI: 10.3167/latiss.2014.070301.
18. Leadbeater C. Personalisation through participation: a new script for public services. London : DEMOS, 2004. 98 p. URL: https://books.google.ru/books/about/Personalisation_Through_Participation.html?id=0YIEc5xwaqIC&redir_esc=y (дата обращения: 07.11.2023).
19. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // CBE – Life Sciences Education. 2017. Vol. 16. No. 2. Pp. 1–13. DOI: 10.1187/cbe.16-09-0269.
20. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. 2018. Vol. 19. No. 2. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/14623943.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Pp. 1–11. DOI: 10.1016/j.cedpsych.
22. Weiner B. Human motivation: metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (дата обращения: 07.11.2023).

The model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education

Kaitov Alexander Pilyalovich

PhD in Sociological Sciences, associate professor, Moscow City Pedagogical University.
Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-2721-7448. E-mail: kaitovap@mgpu.ru

Abstract. *Relevance.* Bachelor's education according to the "2+2" scheme provides for the design and implementation by students of an individual educational trajectory (IOT), taking into account the possibility of a delayed (after the 2nd year) choice of directions and/or training profiles within an enlarged group of directions and specialties (UGSN). The beginning of students' training according to the "2+2" scheme at the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow State Pedagogical University showed that the success of the IOT implementation depends on the development of students' educational and professional motivation.

Purpose: to develop and empirically test a model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education, ensuring the success of the implementation of IOT by students.

Results. The model of tutor support for the development of educational and professional motivation of bachelors of pedagogical education contains four interrelated stages, at each of which tutors selectively influence certain motivational states (desires, needs, interests, intentions, attitudes), encouraging, supporting and

directing students' activities to solve problems of designing and implementing IOT. To test the effectiveness of the tutor support model, a pedagogical experiment was organized, the total sample consisted of 787 bachelors of pedagogical education who enrolled in the 2021–2022 academic year.

The approbation of the tutor support model during four semesters (1st and 2nd courses of study) revealed statistically significant positive changes in the level of development of educational and professional motivation of students of experimental groups in the process of repeated diagnosis compared with the same indicator of students of control groups.

Keywords: tutor support, educational and professional motivation, bachelors of pedagogical education, model.

References

1. Bajborodova L. V., Belkina V. N. *Klyuchevye idei sub'ektno-orientirovannoj tekhnologii individualizacii obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze* [Key ideas of the subject-oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university] / M. V. Gruzdev, T. N. Gushchina // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Herald of Novosibirsk State Pedagogical University. 2018. Vol. 8. No. 5. Pp. 7–21.
2. Burlakova T. V. *O sushchnosti individualizacii podgotovki budushchego uchitelya*. [On the essence of individualization of future teacher training] // *Nauchnyj poisk* – Scientific search. 2013. No. 2. Pp. 7–11.
3. Gordeeva T. O. *Psihologiya motivacii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. M. Sense (Smysl), 2015. 334 p.
4. Grebenyuk O. S. *Princip motivacionnoj osnovy obucheniya* [The principle of the motivational basis of learning] // *Psihologicheskie problemy povysheniya effektivnosti i kachestva truda* – Psychological problems of improving the efficiency and quality of work. M. USSR Academy of Sciences, 1983. Part 2. Pp. 250–257.
5. Zeer E. F., Stepanova L. N. *Portfolio kak instrumental'noe sredstvo samoocenivaniya uchebno-professional'nyh dostizhenij studentov* [Portfolio as an instrumental means of self-assessment of educational and professional achievements of students] // *Obrazovanie i nauka* – Education and Science. 2018. Vol. 20. No. 6. Pp. 139–157.
6. Isaev I. F., Kormakova V. N. *Tekhnologiya tyutorskogo soprovozhdeniya uchebno-professional'noj samo-realizacii studentov vuza* [Technology of tutor support of educational and professional self-realization of university students] // *Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific Vedomosti. Series: Humanities. 2012. Vol. 134. No. 12. Pp. 160–167.
7. Kaitov A. P. *Motivacionnoe obespechenie realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya* [Motivational support for the implementation of the individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education] // *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* – Society: sociology, psychology, pedagogy. 2022. Vol. 95. No. 3. Pp. 118–123.
8. Kaitov A. P. *Pozitivnaya professional'naya motivaciya bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki i metodiki diagnostiki* [Positive professional motivation of bachelors of pedagogical education: structural and substantive characteristics and diagnostic methods] // *Biznes. Obrazovanie. Pravo* – Business. Education. Right. 2023. Vol. 64. No. 3. Pp. 413–420.
9. Karpova E. V., Makarycheva I. N. *Vzaimosvyaz' refleksivnosti i motivacii v determinacii uchebnoj deyatel'nosti* [Interrelation of reflexivity and motivation in the determination of educational activity] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2016. No. 6. Pp. 268–273.
10. Kovalevich M. S. *Individualizaciya obrazovatel'nogo processa kak uslovie proektirovaniya professional'noj kar'ery budushchih specialistov* [Individualization of the educational process as a condition for designing the professional career of future specialists] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2020. Vol. 113. No. 2. Pp. 41–49.
11. Orlov Yu. M. *Voskhozhdenie k individual'nosti : kn. dlya uchitelya* [Ascent to individuality : book for a teacher]. M. Enlightenment, 1991. 286 p.
12. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL) // *Journal of Educational Online*. 2023. Vol. 20. No. 1. Pp. 1–17. Available at: https://www.researchgate.net/publication/367653128_The_Influence_of_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_and_Face-to-Face_Learning_on_Motivation_and_Self-Regulated_Learning_SRL (date accessed: 07.11.2023).
13. Caballero A. R. E-portfolio paradigm: Basis for developing an academic conceptual framework tertiary learning performance // *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017 (November Special Issue IETC). Pp. 262–269. Available at: https://www.researchgate.net/publication/327750514_E-portfolio_paradigm_Basis_for_developing_an_academic_conceptual_framework_tertiary_learning_performance (date accessed: 07.11.2023).
14. Essa E. K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context // *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*. 2022. Vol. 2. No. 4. Pp. 533–540. DOI: 10.35877/454RI.eduline1451.

15. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ : Vozes, 2020. 126 p. DOI: 10.5585/eccos.n57.19890.
16. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. Vol. 29. No. 1. Pp. 58-70. DOI: 10.30722/IJISME.29.01.005.
17. Krause-Jensen J., Garsten C. Introduction: Neoliberal turns in higher education // Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences. 2014. Vol. 7 (3). SPECIAL ISSUE: Shaping Student Futures. Pp. 1-17. DOI: 10.3167/latiss.2014.070301.
18. Leadbeater C. Personalisation through participation: a new script for public services. London : DEMOS, 2004. 98 p. Available at: https://books.google.ru/books/about/Personalisation_Through_Participation.html?id=0YIEc5xwaqIC&redir_esc=y (date accessed: 07.11.2023).
19. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // CBE - Life Sciences Education. 2017. Vol. 16. No. 2. Pp. 1-13. DOI: 10.1187/cbe.16-09-0269.
20. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. 2018. Vol. 19. No. 2. Pp. 1-17. DOI: 10.1080/14623943.
21. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. Pp. 1-11. DOI: 10.1016/j.cedpsych.
22. Weiner B. Human motivation: metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA : SAGE Publications, 1992. 391 p. Available at: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (date accessed: 07.11.2023).

УДК 371.147

Моделирование процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации

Задорова Ольга Александровна

аспирант направления «Образование и педагогические науки»,
Московский городской педагогический университет. Россия, г. Москва; преподаватель,
Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет).
Россия, г. Долгопрудный. ORCID: 0000-0002-7508-8794. E-mail: ozadorova@gmail.com

Аннотация. Методические проблемы преподавания немецкого языка как второго иностранного в вузе туристического профиля рассматриваются в ракурсе межкультурной парадигмы. Социальный запрос к выпускникам вузов и требования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме», обуславливают актуальность поиска новых технологий обучения профессиональной иноязычной межкультурной коммуникации. В данной статье рассматривается проблема обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном. Цель исследования – спроектировать и обосновать лингводидактическую модель процесса обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии при изучении немецкого языка как второго иностранного. В качестве теоретических методов исследования были выбраны следующие: анализ лингвистических, педагогических, методических трудов зарубежных и отечественных авторов по исследуемой проблеме, сравнительно-педагогический анализ опыта, обобщение, моделирование. Результатом данного исследования стало научное обоснование лингводидактической модели обучения студентов речеповеденческим стратегиям при изучении дисциплины «Немецкий язык в туризме и гостеприимстве». При проектировании модели учтены следующие условия: контактирование трех языков (русского, английского и немецкого), начальный уровень коммуникативной компетенции у студентов на немецком языке, логика междисциплинарного взаимодействия. В основу положены межкультурный, аксиологический, коммуникативно-когнитивный и компетентностный подходы, реализуемые через совокупность принципов. Спроектированная автором модель поэтапного обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной коммуникации не только готовит студентов к построению равностатусного межкультурного диалога, но и способствует формированию национально-культурной идентичности обучающихся. Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки содержательных и технологических основ процесса обучения студентов неязыковых вузов по направлениям подготовки «Туризм», «Менеджмент», «Гостиничное дело», изучающих немецкий язык на базе английского. Проблематика данного исследования позволяет адресовать статью специалистам в области преподавания немецкого языка в вузах.

Ключевые слова: методика преподавания немецкого языка, профессиональная межкультурная коммуникация, речеповеденческие стратегии, сфера туриндустрии, лингводидактическая модель.

Введение. В современную эпоху межкультурная коммуникация в различных сферах часто осуществляется без переводчика. Прямые межкультурные диалоги между партнерами, принадлежащих к разным языкам и культурам, ведутся специалистами, выполняющими свои профессиональные задачи в таких областях жизнедеятельности людей, как политика, наука, искусство, спорт, экономика, туризм, образование и другие. Одним из ключевых аспектов межкультурной коммуникации является умение эффективно использовать речеповеденческие стратегии и интерпретировать поведение партнера по коммуникации, учитывая принадлежность к определенной лингвокультуре.

Актуальность данного исследования определяется объективной потребностью современного общества в специалистах в сфере туризма и гостеприимства, владеющих профессиональной межкультурной компетенцией на иностранных языках, что предопределило проблему исследования: как эффективно обучать студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туриндустрии на немецком языке как втором иностранном?

Проведенный автором анализ исследований по обозначенной проблеме показал, что в сферу интересов отечественных и зарубежных ученых входят вопросы разработки общей теории профессиональной межкультурной коммуникации (Н. В. Барышников, С. Г. Тер-Минасова, В. П. Фурманова). Национальные особенности речеповеденческих стратегий и деловые качества русской, английской и немецкой лингвокультур получили всесторонний анализ в работах В. Гладрова и Е. Г. Которовой [8], Ю. Б. Кузьменковой [11], И. А. Стернина [18], G. Hofstede [27], E. Meyer [28]. В исследованиях Е. А. Аллилуйко, Т. Н. Ефремцевой, Е. Н. Трофимова и др. [17], представленных в монографии по профессиональному туристскому образованию, исследуется проблематика иноязычной коммуникативной компетенции менеджеров туризма и содержание профессионального образования в сфере туристической индустрии. Проблематика речеповеденческих, речевых и коммуникативных стратегий, используемых в профессиональной коммуникации, освещается в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [5], О. С. Иссерс [10], Н. В. Лариной [12], Т. А. Толмачевой [19], Н. И. Формановской [24].

Однако вопросы моделирования процесса обучения студентов речеповеденческими стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на втором иностранном языке требуют более глубокой разработки.

Такое моделирование было впервые проведено нами с целью создания лингводидактической модели процесса обучения студентов речеповеденческими стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации. Для достижения этой цели были поставлены задачи провести теоретический обзор литературы и анализ существующих исследований в данной области, а также спроектировать лингводидактическую модель обучения студентов речеповеденческими стратегиями профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке как втором иностранном. Теоретическое обоснование и описание этой модели представлено в данной статье.

Методы. Теоретической основой статьи стали исследования ученых, посвященные вопросам обучения второму иностранному языку: Н. В. Барышникова [2], Л. М. Малых [13], А. В. Щепиловой [25], G. Neuner [29] и некоторых других зарубежных исследователей [26]; научные работы Е. Г. Таревой [4], Н. В. Языковой и Т. Н. Боковой [14] по методологическим аспектам межкультурной парадигмы иноязычного образования и технологических решений ее внедрения в практику преподавания иностранных языков, работы Л. А. Миловановой по компетентностному подходу [16]; разработка компонентов иноязычной коммуникативной межкультурной компетенции в трудах Н. В. Барышникова [3], обобщение методических принципов обучения вторым иностранным языкам по работам Н. В. Барышникова [2], Н. Д. Гальсковой [7].

Методами исследования явились анализ лингвистических, педагогических, методических трудов зарубежных и отечественных авторов по исследуемой проблеме, сравнительно-педагогический анализ опыта, обобщение, моделирование.

Созданию и обоснованию лингводидактической модели обучения студентов речеповеденческими стратегиями в условиях обучения двум иностранным языкам предшествовала работа по изучению ФГОС ВПО по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» [20] и 38.03.02 «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме» [21], уровень образования – бакалавриат, Федерального закона «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ [22], Федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.05.2012 № 47-ФЗ [23], учебных планов высшего образовательного учреждения «Российской международной академии туризма» [15]. Свой вклад в разработку лингводидактической модели внесли личное включение автора в образовательный процесс и опросы коллег и студентов.

Результаты и обсуждение. Термин речеповеденческая стратегия трактуется автором как «совокупность вербальных и невербальных действий, направленных на решение коммуникативной задачи, обусловленных системой ценностей, убеждений, социальных норм и личностными особенностями коммуникантов» [9, с. 155]. Студенты по направлениям подготовки «Туризм» и «Менеджмент», профиль «Международный менеджмент в туризме», уровня образования – бакалавриат в Российской международной академии туризма, изучают английский язык с первого курса. Контактное изучение двух иностранных языков – английского и немецкого – начинается на третьем курсе на факультете «Туризм» и на втором курсе на факультете «Менеджмент». Обучение иностранным языкам является профессионально ориентированным и тесно коррелирует с другими профессиональными дисциплинами, некоторые из которых преподаются на английском языке, например, «Страноведение», «Презентация турпродукта» и «Ведение международных пе-

реговоров». Обучение студентов иностранным языкам нацелено на подготовку специалистов к работе на международном рынке туристических услуг и реализации с внешними и внутренними партнерами проектов в сфере туризма и гостеприимства. Такие компетенции, как способность «эффективно выполнять управленческие функции в мультикультурной среде», «осуществлять внутренние и внешние профессиональные коммуникации» формируются на занятиях иностранными языками, в тесной междисциплинарной взаимосвязи.

Обучение речеповеденческим стратегиям при реализации профессиональных ролей на занятиях немецким языком входит в состав коммуникативной компетенции, которая включает в себя следующие составляющие: лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, социальная компетенция, дискурсивная компетенция, стратегическая компетенция. Мы рассматриваем речеповеденческие стратегии профессиональной межкультурной коммуникации как полифункциональное явление, являющееся частью всех перечисленных компетенций.

Лингводидактическая модель процесса обучения речеповеденческим стратегиям структурно представлена шестью блоками: целевым, методологическим, содержательным, процессуально-технологическим, диагностическим и результативным, содержание которых регулируется психолого-педагогическими условиями. Модель представлена на рисунке 1.

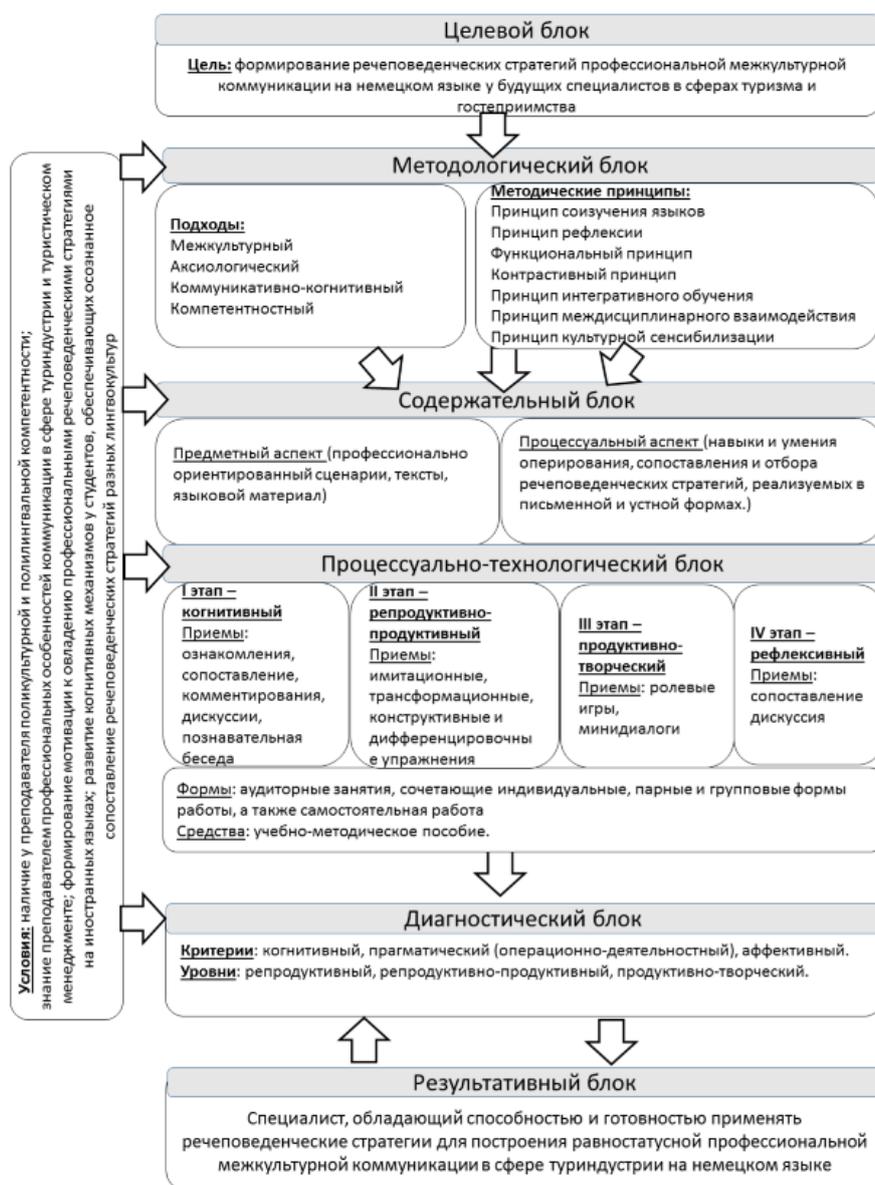


Рис. 1. Лингводидактическая модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации при изучении немецкого языка как второго иностранного

В целевом блоке модели формулируется планируемый результат преподавания: формирование речеповеденческих стратегий профессиональной межкультурной коммуникации на немецком языке у будущих специалистов в сферах туризма и гостеприимства. Практическая деятельность в данных сферах включает в себя общение с клиентами в процессе подготовки и реализации турпродукта, с партнерами, представителями официальных структур, подрядчиками, с коллегами по работе.

Цель определила следующие задачи обучения: когнитивные, прагматические и аффективные.

К когнитивным задачам относятся:

– формирование знаний об особенностях речеповеденческих стратегий немецкой лингвокультуры;

– развитие когнитивных операций классификации, обобщения, анализа и др.

Прагматические задачи включают в себя:

– развитие умения применять речеповеденческие стратегии на немецком языке в рамках профессионально ориентированных сценариев;

– развитие умения переноса коммуникативного опыта учащихся с английского языка на немецкий в рамках профессионально ориентированных сценариев.

К аффективным задачам относятся:

– формирование у студентов доброжелательного и уважительного отношений к иной лингвокультуре;

– развитие понимания у студентов культурного многообразия при равноценности всех культур.

Методологический блок модели включает в себя подходы и принципы. В основу процесса обучения речеповеденческим стратегиям на занятиях по немецкому языку нами были положены межкультурный, коммуникативно-когнитивный, аксиологический и компетентностный подходы.

Формирование речеповеденческих стратегий в русле межкультурного подхода определяет такой отбор методов, приемов и технологии обучения, которые способствуют осознанию студентами «своей национальной идентичности» через «переосмысление фактов родной культуры» [6, с. 39]. Студенты учатся анализировать культурные ценности изучаемых лингвокультур, интерпретировать речеповеденческие стратегии с позиции нескольких культур, сравнивать полученные знания со своим индивидуальным коммуникативным поведением. Такой процесс обучения, несомненно, имеет аксиологические черты, затрагивая духовно-нравственные основы личности [1]. Аксиологическая и межкультурная составляющие определяют базовые характеристики проектируемой нами методики.

Коммуникативно-когнитивный подход является особенно актуальным при обучении второму иностранному языку [25]. Освоение немецкого языка как второго иностранного (ИЯ2) близко к естественному процессу познания: от наблюдения к анализу, от целого к его части. Это становится возможным благодаря предшествующему процессу овладения первым иностранным языком (ИЯ1) и сформированными у студентов представлениями о лингвистических категориях, значениях и средствах выражения, а также знаний о коммуникативно-прагматическом содержании коммуникации. Реализация этого подхода, в частности, находит выражение в переносе коммуникативного опыта студентов с ИЯ1 на ИЯ2. Данный подход определяет значительную самостоятельность студентов в приобретении новых знаний, возможность использования преподавателем приема активизации знаний, через построение гипотез и их последующей проверки.

Компетентностный подход предполагает в качестве планируемых результатов обучения набор компетенций. Процесс обучения второму иностранному языку нацелен на формирование иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, что является важными составляющими общей профессиональной компетентности будущего специалиста в области туристической индустрии и туристического менеджмента. В соответствии с Учебным планом на 2022–2023 гг. «Российской международной академии туризма» учебная дисциплина «Иностранный(ые) язык(и)» способствует формированию следующих компетенций: 1) способности «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4); 2) способности «эффективно выполнять управленческие функции в мультикультурной среде» (ПК-8); 3) способности «осуществлять внутренние и внешние профессиональные коммуникации» (ПК-9).

В методологический блок проектируемой методики входят принципы обучения, определяемые как «основополагающие методологические положения, реализация которых в учебном процессе обеспечивает его эффективность» [1, с. 38].

Реализация межкультурного подхода осуществляется через принцип соизучения нескольких языков и принцип рефлексии; коммуникативно-когнитивный подход определяет использование функционального и контрастивного принципов; принципы интегративного обучения и междисциплинарного взаимодействия задаются компетентностным подходом.

Кратко остановимся на нескольких из них, а именно на принципах соизучения языков, контрастивном принципе и принципе междисциплинарного взаимодействия.

Принцип соизучения языков, сформулированный Н. В. Барышниковым [2], предполагает такую форму занятий, как многоязычные уроки. В описываемой нами методике это реализовано в заданиях на подбор эквивалентных речевых формул на трех языках: русском, английском и немецком, или в заданиях на выделение характеристик речеповеденческих стратегий, типичных для русского, английского и немецкого коммуникативного поведения.

Контрастивный, или сопоставительный принцип, описанный в работах А. В. Щепиловой [25] и Н. Д. Гальсковой [7], является реализацией когнитивной сферы коммуникативно-когнитивного подхода. Сопоставление контактирующих языков (русского, английского и немецкого) возможно на лингвистическом и экстралингвистическом уровне. Открытые сопоставления (т. е. осуществляемые под руководством преподавателя) особенностей речеповеденческих стратегий на вербальном и невербальном уровне развивают у студентов понимание вариативности культур и формируют культурное самосознание.

Принцип междисциплинарного взаимодействия во многом определяет проектируемую нами методику обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации. Отметим, что формирование компетенций УК-4, ПК-8 и ПК-9 начинается на таких дисциплинах, как «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве», «Дипломатический протокол и этика деловых отношений», или «Кросс-культурный менеджмент». Студенты изучают эти дисциплины на первом и втором годах обучения, прежде чем приступают к изучению «Второго иностранного языка». Следовательно, важно предусмотреть интеграцию межпредметных связей в проектируемой методике, что означает дальнейшую работу по развитию компетенций УК-4, ПК-8 и ПК-9 в рамках дисциплины «Второй иностранный язык (немецкий)». Междисциплинарное взаимодействие реализовано, в частности, в структурировании учебного материала на немецком языке по профессионально ориентированным сценариям. Например, сценарий «Ответ на жалобу клиента в отеле» позволяет студентам использовать знания, полученные в процессе изучения дисциплины «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве» для решения проблемных ситуаций на занятии немецким языком.

Содержательный блок состоит из предметного и процессуального аспектов. Профессионально ориентированные сценарии определяют предметный аспект содержания, задавая сферы, темы и коммуникативные задачи коммуникантов. Процессуальный аспект включает в себя навыки и умения оперирования, сопоставления и отбора речеповеденческих стратегий, реализуемых в письменной и устной формах.

Процессуально-технологический блок нашей модели раскрывается через совокупность средств, способов, методов, приемов, способствующих достижению планируемых образовательных результатов. Предлагаемый нами алгоритм обучения речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации студентов в сфере туристической индустрии состоит из четырех этапов: когнитивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивно-творческого и рефлексивного. Кратко охарактеризуем названные этапы.

Первый этап – когнитивный – это этап актуализации уже имеющихся у студентов знаний и приобретение новых. Студенты углубляют свои знания о роли культуры в коммуникации, знакомятся с национальной спецификой коммуникативного поведения немцев, релевантной для профессионального взаимодействия, анализируют речеповеденческие стратегии и их вербальные и невербальные средства реализации. Результатом данного этапа является знание. Среди методов и приемов на данном этапе можно выделить прием ознакомления с речеповеденческой стратегией, комментирования, познавательной беседы, дискуссии. Данные приемы входят в проблемно-поисковую технологию, которая характерна для процесса обучения второму иностранному языку, так как обучающиеся уже владеют многими когнитивными приемами и готовы к самостоятельному формированию первичного представления об изучаемом явлении.

На втором этапе, репродуктивно-продуктивном, предполагается воспроизведение речеповеденческих стратегий в соответствии с предложенной моделью с учетом культурно-поведенческих особенностей говорящего и применение речеповеденческих стратегий в профессионально ориентированных ситуациях с использованием опор. Это этап интериоризации, в течение которого происходит постепенное формирование языкового навыка и речевого умения и который характеризуется необходимостью развернутого самоконтроля выполняемых действий. На данном этапе предлагаются имитационные, трансформационные, конструктивные и дифференцировочные упражнения.

Третий этап (продуктивно-творческий этап) включает в себя применение речеповеденческих стратегий в конкретном контексте на основе использования механизма функционального переноса без опор. Характерными методами являются ролевые и деловые игры, мини-диалоги.

Четвертый этап (рефлексивный) состоит в том, что обучающиеся, получив знания о речеповеденческих стратегиях изучаемой лингвокультуры, применив эти стратегии на практике, теперь имеют дополнительное время для наблюдения, размышления и взгляд на изучаемую речеповеденческую стратегию с позиции трех культур, анализ культурных ценностей и восприятие своего индивидуального коммуникативного поведения. На данном этапе происходит осознание себя участником межкультурного диалога и национально-культурное самоопределение. Приемом этого этапа является сопоставление характеристик речеповеденческих стратегий профессиональной коммуникации на родном и двух изучаемых языках (немецкий и английский).

Диагностический блок модели определяет уровень выполнения поставленных задач. Критерии – когнитивные, прагматические и аффективные – соответствуют задачам обучения.

Результатом представленной технологии обучения является сформированные у студентов способность и готовность применять речеповеденческие стратегии для построения равностатусной профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке.

Выводы. Представленная в статье лингводидактическая модель обучения студентов речеповеденческим стратегиям профессиональной межкультурной коммуникации в сфере туристической индустрии на немецком языке как втором иностранном базируется на межкультурном, аксиологическом, коммуникативно-когнитивном и компетентностном подходах. Сформулированные принципы – принцип соизучения нескольких языков, рефлексии, интегративного обучения, функциональный и контрастивный принципы, принцип междисциплинарного взаимодействия – учитывают такие особенности обучения второму иностранному языку в вузе, как контактирование трех языков (русского, английского и немецкого), меньшее количество учебных часов, отведенных в неязыковом вузе на изучение ИЯ2, по сравнению с ИЯ1, и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. Технология обучения представляет собой последовательность четырех этапов – когнитивный, репродуктивно-продуктивный, продуктивно-творческий и рефлексивный. Каждый этап реализован совокупностью приемов и методов в рамках профессионально ориентированных сценариев.

Методический потенциал обучения речеповеденческим стратегиям изучаемых лингвокультур заключается в развитии у обучающихся когнитивных процессов сопоставления, анализа характеристик стратегий в разных культурах, в учете возможности положительного переноса стратегий из родной культуры или из культуры первого иностранного языка в процессе обучения второму иностранному языку (немецкий язык на базе английского), а также – предотвращение культурной интерференции. Сопоставление речеповеденческих стратегий родной и изучаемых лингвокультур помогает в осознании особенностей своей национальной культуры и развивает способность видеть ситуацию через «призму» других культур, что реализует межкультурный подход.

Результаты данного исследования могут быть использованы для конструирования содержательных и технологических основ процесса обучения студентов неязыковых вузов по направлениям подготовки «Туризм», «Менеджмент», «Гостиничное дело», изучающих немецкий язык на базе английского.

Список литературы

1. Аксиология иноязычного педагогического образования : монография / М. А. Ариян, Л. А. Милованова и др.; под ред. А. К. Крупченко, С. В. Чернышова. М. : МПГУ, 2020. 376 с.
2. Барышников Н. В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.

3. Барышников Н. В. Стратегическая компетенция профессионала по межкультурной коммуникации: содержание, условия приобретения и искусство владения // Язык и культура. 2021. № 55. С. 10–21. DOI 10.17223/19996195/55/1.
4. Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / Е. Г. Тарева; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. М. : Флинта, 2019. 368 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. 84 с.
6. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, Н. В. Барышников и др. М. : ВКН, 2021. 328 с. DOI: 10.54449/9785907086890.
7. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пространство исследования // Иностранные языки в школе. 2017. № 3. С. 2–9.
8. Гладров В., Которова Е. Г. Модели речевого поведения в немецкой и русской коммуникативной культуре. М. : ЯСК, 2021. 472 с.
9. Задорова О. А. Речеповеденческие стратегии и их роль в подготовке специалистов в неязыковом вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 1. С. 151–163. DOI 10.15593/2224-9389/2023.1.11.
10. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М. : Лки, 2008. 284 с.
11. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М. : МАКС Пресс, 2008. 314 с.
12. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с.
13. Малых Л. М., Жукова А. В. Модель мультилингвального образования в полиэтническом регионе (на базе общеобразовательного учреждения) : монография. Ижевск : Удмуртский университет, 2016. 208 с.
14. Межкультурная парадигма лингвообразования: теоретические аспекты и технологические решения : сб. научных трудов / Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». М. : Языки Народов Мира, 2022. 215 с.
15. Образовательные программы и учебные планы Российской международной академии туризма. URL: <https://www.rmat.ru/guimt/> (дата обращения: 11.09.2023).
16. Подходы в обучении иностранному языку / В. А. Цыбанева, А. С. Серединцева, Т. Н. Бокова, Л. А. Милованова. Волгоград : Сфера, 2023. 100 с.
17. Профессиональное образование: методология, технологии, опыт внедрения / Е. Н. Трофимов, В. А. Жидких, Н. Н. Лагусева и др. М. : Университетская книга, 2022. 234 с.
18. Стернин И. А., Камбаралиева У. Д. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). С. 20–34.
19. Толмачева Т. А. Методический потенциал использования коммуникативных стратегий иноязычного речевого поведения в процессе обучения иностранному языку в языковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 95–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-potentsial-ispolzovaniya-kommunikativnyh-strategiy-inoazychnogo-rechevogo-povedeniya-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 11.09.2023).
20. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.02 Туризм. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-03-02-turizm-1463/> (дата обращения: 11.09.2023).
21. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (дата обращения: 11.09.2023).
22. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 № 132-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения: 11.09.2023).
23. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.05.2012 № 47-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129266/ (дата обращения: 11.09.2023).
24. Формановская Н. И. Речевое общение и коммуникативное взаимодействие // Русская речь. 2014. № 4. С. 55–58.
25. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: теоретические основы. М., 2003. 486 с.
26. Handbuch Fremdsprachenunterricht / hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel : Francke, 1995. 585 S.
27. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2nd ed.). London : Sage Publications, 2001. 596 p.
28. Meyer E. The Culture Map. New York : The Public Affairs, 2014. 236 p.
29. Neuner G. Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht // Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für Praxis des Deutschunterrichts. 1999. № 1 (Heft 20). S. 15–21.

Modeling the process of teaching students speech and behavioral strategies of professional intercultural communication

Zadorova Olga Alexandrovna

postgraduate student in the field of education and Pedagogical Sciences, Moscow City Pedagogical University.
Russia, Moscow; lecturer, Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University).
Russia, Dolgoprudny. ORCID: 0000-0002-7508-8794. E-mail: ozadorova@gmail.com

Abstract. The methodological problems of teaching German as a second foreign language in a tourism university are considered from the perspective of an intercultural paradigm. The social request to university graduates and the requirements formulated in the Federal State Educational Standard in the areas of training 43.03.02 "Tourism" and 38.03.02 "Management", the profile "International management in tourism", determine the relevance of the search for new technologies for teaching professional foreign-language intercultural communication. This article examines the problem of teaching students speech and behavioral strategies of professional intercultural communication in the field of tourism industry in German as a second foreign language. The purpose of the study is to design and substantiate a linguodidactic model of the process of teaching students speech and behavioral strategies of professional intercultural communication in the field of tourism industry when learning German as a second foreign language. The following theoretical research methods were chosen: analysis of linguistic, pedagogical, methodological works of foreign and domestic authors on the problem under study, comparative pedagogical analysis of experience, generalization, modeling. The result of this study was the scientific substantiation of the linguodidactic model of teaching students speech and behavioral strategies in the study of the discipline "German in tourism and hospitality". The following conditions were taken into account when designing the model: the contact of three languages (Russian, English and German), the initial level of students' communicative competence in German, the logic of interdisciplinary interaction. It is based on intercultural, axiological, communicative-cognitive and competence-based approaches implemented through a set of principles. The model of step-by-step teaching of speech and behavioral strategies of professional communication designed by the author not only prepares students to build an equal-status intercultural dialogue, but also contributes to the formation of national and cultural identity of students. The results of this study can be used to develop the substantive and technological foundations of the learning process for students of non-linguistic universities in the areas of training "Tourism", "Management", "Hospitality", studying German on the basis of English. The problems of this study allow us to address the article to specialists in the field of teaching German in universities.

Keywords: German language teaching methodology, professional intercultural communication, speech and behavioral strategies, tourism industry, linguodidactic model.

References

1. *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : monografiya* – Axiology of foreign language pedagogical education : monograph / M. A. Ariyan, L. A. Milovanova et al.; ed. by A. K. Krupchenko, S. V. Chernyshova. M. MPSU, 2020. 376 p.
2. *Baryshnikov N. V. Mul'tilingvodidaktika* [Multilinguodidactics] // *Inostrannye yazyki v shkole* – Foreign languages at school. 2004. No. 5. Pp. 19–27.
3. *Baryshnikov N. V. Strategicheskaya kompetenciya professionala po mezhkul'turnoj kommunikacii: sodержanie, usloviya priobreteniya i iskusstvo vladeniya* [Strategic competence of a professional in intercultural communication: content, conditions of acquisition and the art of ownership] // *Yazyk i kul'tura* – Language and culture. 2021. No. 55. Pp. 10–21. DOI: 10.17223/19996195/55/1.
4. *Berdichevskij A. L., Giniatullin I. A. Metodika mezhkul'turnogo inoyazychnogo obrazovaniya v vuze* [Methodology of intercultural foreign language education in higher education] / E. G. Tareva; under the gen. ed. of A. L. Berdichevsky. M. Flint, 2019. 368 p.
5. *Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. V poiskah novyh putej razvitiya lingvostranovedeniya: koncepciya rechepovedencheskih taktik* [In search of new ways of development of linguistic and cultural studies: the concept of speech and behavioral tactics]. M. State Institute of Russian Language n. a. A. S. Pushkin, 1999. 84 p.
6. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur: ot dialoga k polilogu* – Interaction of languages and cultures: from dialogue to polylogue / O. V. Afanasyeva, K. M. Baranova, N. V. Baryshnikov, et al. M. VKN, 2021. 328 p. DOI: 10.54449/9785907086890.
7. *Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: prostranstvo issledovaniya* [Modern methods of teaching foreign languages: the space of research] // *Inostrannye yazyki v shkole* – Foreign languages at school. 2017. No. 3. Pp. 2–9.
8. *Gladrov V., Kotorova E. G. Modeli rechevogo povedeniya v nemeckoj i russoj komunikativnoj kul'ture* [Models of speech behavior in German and Russian communicative culture]. M. YASK, 2021. 472 p.
9. *Zadorova O. A. Rechepovedencheskie strategii i ih rol' v podgotovke specialistov v neyazykovom vuze* [Speech and behavioral strategies and their role in the training of specialists in a non-linguistic university] //

Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki – Herald of Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy. 2023. No. 1. Pp. 151–163. DOI: 10.15593/2224-9389/2023.1.11

10. *Issers O. S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. Izd. 5-e* [Communicative strategies and tactics of Russian speech. Ed. 5th]. M. Lki, 2008. 284 p.

11. *Kuz'menkova Yu. B. Ot tradicij kul'tury k normam rechevogo povedeniya britancev, amerikancev i rossiyan* [From cultural traditions to the norms of speech behavior of the British, Americans and Russians]. M. MAKS Press, 2008. 314 p.

12. *Larina T. V. Kategorija vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvo-kul'turnyh tradicij* [The category of politeness and the style of communication: a comparison of English and Russian linguistic and cultural traditions]. M. Handwritten monuments of Ancient Russia, 2009. 507 p.

13. *Malyh L. M., Zhukova A. V. Model' mul'tilingval'nogo obrazovaniya v polietnicheskom regione (na baze obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya) : monografiya* [The model of multilingual education in a multiethnic region (based on a general education institution) : monograph]. Izhevsk. Udmurt University, 2016. 208 p.

14. *Mezhkul'turnaya paradigma lingvoobrazovaniya: teoreticheskie aspekty i tekhnologicheskie resheniya : sb. nauchnyh trudov* – The intercultural paradigm of linguistic education: theoretical aspects and technological solutions : collection of scientific papers / Institute of Foreign Languages of the Moscow State Pedagogical University. M. Languages of the Peoples of the World, 2022. 215 p.

15. *Obrazovatel'nye programmy i uchebnye plany Rossijskoj mezhdunarodnoj akademii turizma* – Educational programs and curricula of the Russian International Academy of Tourism. Available at: <https://www.rmat.ru/ruimt/> (date accessed: 11.09.2023).

16. *Podhody v obuchenii inostrannomu yazyku* – Approaches in teaching a foreign language / V. A. Tsybanaeva, A. S. Seredintseva, T. N. Bokova, L. A. Milovanova. Volgograd. Sfera (Sphere), 2023. 100 p.

17. *Professional'noe obrazovanie: metodologiya, tekhnologii, opyt vnedreniya* – Professional education: methodology, technologies, implementation experience / E. N. Trofimov, V. A. Zhidkikh, N. N. Laguseva, et al. M. University Book, 2022. 234 p.

18. *Sternin I. A., Kambaralieva U. D. Teoreticheskie problemy opisaniya kommunikativnogo povedeniya* [Theoretical problems of describing communicative behavior] // *Kommunikativnye issledovaniya* – Communicative research. 2018. No. 2 (16). Pp. 20–34.

19. *Tolmacheva T. A. Metodicheskij potencial ispol'zovaniya kommunikativnyh strategij inoyazychnogo rechevogo povedeniya v processe obuchenija inostrannomu yazyku v yazykovom vuze* [Methodological potential of using communicative strategies of foreign language speech behavior in the process of teaching a foreign language in a linguistic university] // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* – Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2008. No. 4. Pp. 95–98. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskij-potentsial-ispolzovaniya-kommunikativnyh-strategiy-inoyazychnogo-rechevogo-povedeniya-v-protssesse-obuchenija> (date accessed: 11.09.2023).

20. Federal state standard of higher education in the field of training 43.03.02 Tourism. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-43-03-02-turizm-1463/> (date accessed: 11.09.2023).

21. Federal State standard of higher education in the field of training 38.03.02 Management. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/> (date accessed: 11.09.2023) (in Russ.).

22. Federal Law "On the Basics of tourist activity in the Russian Federation" dated 24.11.1996 No. 132-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (date accessed: 11.09.2023) (in Russ.).

23. Federal Law "On Amendments to the Federal Law "On the Basics of Tourism Activities in the Russian Federation" and Certain Legislative Acts of the Russian Federation" dated 05/03/2012 No. 47-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_129266/ (date accessed: 11.09.2023) (in Russ.).

24. *Formanovskaya N. I. Rechevoe obshchenie i kommunikativnoe vzaimodejstvie* [Speech communication and communicative interaction] // *Russkaya rech'* – Russian speech. 2014. No. 4. Pp. 55–58.

25. *Shchepilova A. V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniju francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu: teoreticheskie osnovy* [Communicative and cognitive approach to teaching French as a second foreign language: theoretical foundations]. M. 2003. 486 p.

26. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / hrsg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen, Basel. Francke, 1995. 585 p.

27. *Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). London. Sage Publications, 2001. 596 p.

28. *Meyer E. The Culture Map*. New York. The Public Affairs, 2014. 236 p.

29. *Neuner G. Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht* // *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für Praxis des Deutschunterrichts*. 1999. No. 1 (Heft 20). Pp. 15–21.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.1:316.6

Связь имплицитной самоидентификации и намерений студентов в сфере предпринимательства

Зорина Светлана Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии,
Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королева,
Россия, г. Самара. ORCID: 0000-0003-2445-2864. E-mail: Aramitch@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется установлением связи между различными психологическими предпосылками ориентированности студентов на предпринимательскую деятельность, стимулирующую экономический рост, инновационное развитие и решение социальных проблем. Однако не ясно, как соотносятся имплицитные и эксплицитные предикторы студенческой бизнес-активности, что особенно важно для понимания процесса предпочтения предпринимательства карьере наемного работника. Цель исследования заключается в изучении связи имплицитной самоидентификации с позицией предпринимателя и эксплицитными предпринимательскими намерениями студентов.

В эмпирическом исследовании были использованы краткий имплицитный ассоциативный тест (КИАТ), предназначенный для оценки неявной самоидентификации студентов с позицией предпринимателя, и опрос, направленный на определение предпринимательских намерений. КИАТ реализуется посредством компьютерной программы, фиксирующей задержку реакции при отнесении предъявляемых стимулов к четырем категориям: предприниматель, наемный работник, я, другие. Участники распределяют слова в согласованных (Я+Предприниматель, Другие+Наемные работники) и несогласованных (Я+Наемный работник и Другие+Предприниматели) блоках, что позволяет сопоставить силу связей между сравниваемыми категориями. Выборка составила 76 студентов университета (M=20,63, 65,8 % женщины).

В результате получены данные, указывающие на наличие слабо выраженной, но достоверной положительной самоидентификации студентов с положением предпринимателя по сравнению с позицией наемного работника. Эксплицитно измеренные показатели свидетельствуют о включении в карьерные планы предпринимательства и работы по найму в разных организациях в равной степени. Было обнаружено отсутствие связи между предпринимательскими намерениями и имплицитной самоидентификацией, которое интерпретируется как проявление феномена имплицитно-эксплицитной диссоциации. Обнаруженное рассогласование между результатами прямых и косвенных измерений близких, но не тождественных конструктов, может характеризовать ранние стадии самоопределения в сфере предпринимательства.

В заключении указано, что в настоящей работе получены данные о начальном этапе развития профессиональной идентичности; показано, что имплицитная предпринимательская самоидентификация осуществляется в процессе обучения в вузе. Результаты позволяют выбрать мишени психологического сопровождения в процессе подготовки к предпринимательской деятельности в системе высшего образования и определить инструменты оценки отношения студентов к предпринимательству.

Ключевые слова: имплицитная самоидентификация, краткий имплицитный ассоциативный тест, профессиональная идентификация, предпринимательские намерения студентов, предпринимательское поведение.

Введение. В концепции построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования, разработанной Министерством науки и высшего образования РФ, предусмотрена поддержка студентов от стадии вовлечения обучающихся до этапа сопровождения реализованных бизнес-проектов [8]. В соответствии с концепцией вузы заинтересованы в развитии различных новых для себя форм поддержки предпринимательской деятельности обучающихся: проектных студий, бизнес-инкубаторов, защиты выпускных квалификационных работ в виде стартапа. Психологическое сопровождение развития экоси-

стемы предполагает понимание механизмов формирования готовности к предпринимательской деятельности, предпочтения роли бизнесмена позиции наемного работника, преодоления психологических барьеров, препятствующих созданию собственного дела.

Международные и российские исследования молодежного предпринимательства сосредоточены на поиске причин, способствующих проявлению предпринимательской инициативы как важного фактора жизнеспособности национальной экономики [1; 2; 3; 14]. Не менее значимым является изучение того, каким образом, в результате каких процессов молодые люди становятся предпринимателями. Особенно важно понять процесс складывания психологических предпосылок бизнес-активности на начальных стадиях профессионализации, когда незначительные флуктуации могут оказать влияние на самоопределение молодого человека. Даже слабо выраженная профессиональная самоидентификация, формирующаяся еще до завершения высшего образования, оказывает влияние на выбор возможностей, которые, реализовавшись, укрепляют представления о себе как члене определенной группы и намерения реализовывать профессиональные планы.

Традиционно изучение психологических предикторов предпринимательского поведения осуществляется преимущественно с помощью самоотчета, который обладает рядом общепризнанных ограничений. Прежде всего контролируемые сознанием реакции корректируются под влиянием социальной желательности. Кроме того, респонденты могут дать ответы только относительно тех репрезентаций, которые доступны для самоанализа. Следовательно, интроспективные барьеры могут препятствовать исследованию неявных представлений человека о своей личности [24].

Однако уже достаточно давно разрабатывается группа косвенных методов исследования [24], которые в меньшей степени зависят от самопрезентации, социальной желательности и позволяют оценить конструкции, которые находятся вне преднамеренного и прямого контроля. ИмPLICITные инструменты не получили распространение в изучении вовлечения молодежи в бизнес-активность. Использование таких методов позволит улучшить прогностическую ценность моделей предпринимательского поведения за счет комплексного анализа психологических образований разной степени осознанности, автоматизируемости и контролируемости.

В различных областях активно применяется имPLICITный ассоциативный тест (ИАТ), который предназначен для косвенной оценки психического содержания посредством скорости соотнесения стимулов с двумя категориями и двумя атрибутами [26]. Основная идея заключается в том, что чем теснее связаны категории и атрибуты, тем короче задержка ответа. Изучение процесса неявного ассоциирования себя с позицией предпринимателя позволит уточнить вклад имPLICITных процессов в предпочтение предпринимательского пути и особенности начальных этапов развития профессионального самосознания. Эти результаты необходимы для определения специфики связи между имPLICITными и эксплицитными данными в целях формирования целостного представления о предпосылках выбора предпринимательской деятельности.

А. Г. Гринвальд и соавторы [25] предложили рассматривать социальное знание как общую ассоциативную сеть (структуру социального знания), которая содержит: узел Я, атрибуты, связанные с Я, социальные объекты, а также узлы, представляющие положительную и отрицательную валентность. В рамках этой сети самооценка понимается как связь узла Я с валентностью. Центральным элементом структуры социального знания считается Я-концепция, под которой понимается совокупность всех установок индивида на себя [4]. В операциональном определении Я-концепции, отражающей особенности эмпирической оценки, подчеркивается ассоциирование представлений о себе с одним или несколькими невалентными атрибутами. Совокупность представлений о себе, образованная сетью ассоциативных кластеров, называется имPLICITной Я-концепцией [32]. Эксплицитная Я-концепция включает пропозициональные репрезентации, которые генерируются в процессе рассуждения, например, при поиске ответов на вопросы в анкете, в которой респондентов просят предоставить информацию о себе. Процедура оценки имPLICITной Я-Концепции представляет собой соотнесение примеров атрибутов (традиционно черт личности) с категориями «Я» и «Другие». Данные определения Я-концепции позволяют использовать термин для обозначения результатов измерения силы ассоциаций Я с позицией предпринимателя или наемного работника. Однако представляется более точным использование понятия «самоидентификация» для описания того, каким образом объединяет себя человек с разными социальными ролями.

В российской психологии Я-концепция рассматривается как системное, интегративное образование, состоящее из множества подструктур, исследование которого предполагает использование инструментов, позволяющих оценить системообразующий компонент или последовательную совокупность взаимообусловленных элементов Я-концепции [12]. ИАТ предназначен для измерения определенного аспекта представлений о себе, не претендующего на статус центрального и комплексного – это частично автоматизированные, неявные, аффективные аттитюды относительно объектов, задаваемых множеством конструкторов, выбранных исследователем.

Я-концепция связана с идентичностью, которая складывается в процессе идентификации как эмоционально-когнитивном установлении сходства, тождества человека себя с другими людьми, группами, образцами [11]. В монографии К. В. Патырбаевой с коллегами под идентификацией понимается «...основной механизм социализации индивида, проявляющийся через эмоционально-устойчивое отождествление индивида с группой, социально-профессиональным сообществом, принятие социальной роли, осознание групповой принадлежности, в результате чего индивид утверждает и развивает себя, свое Я» [10, с. 41]. В данном подходе подчеркивается процессуальность идентификации, отражающая становление, достижение устойчивого отношения [15]. В текущем исследовании изучаются студенты, которые не могут обладать сформированной предпринимательской Я-концепцией, а находятся в процессе определения содержания (ценностей, норм, качеств), которое позволит установить свою близость с какой-либо профессиональной группой. Часть «само», добавляемая к слову «идентификация», позволяет подчеркнуть включение Я в описываемый процесс и дифференцировать содержание термина от синонимично обозначаемой операции опознания объекта в результате его сличения с образцом. В зарубежных исследованиях также встречается использование данного словосочетания (*implicit self-identification*) для обозначения результатов измерения при помощи ИАТ силы ассоциаций между целевыми категориями (я/другой) и атрибутами (особенностями личности и поведения) [19].

Таким образом, выбор термина «идентификация» для описания результатов оценки ассоциативной связи себя с социальной позицией определяется: его содержательной трактовкой; процессуальностью, динамичностью; приписыванием статуса механизма, но не системного образования. Безусловно, ограниченный объем исследований позиции личности в традициях аппаратных методов изучения имплицитного социального познания позволяет утверждать необходимость уточнения базовых конструкторов, отражающих скрытые процессы, измеряемые силой ассоциаций между категориями.

Прикладное значение исследования отношения студентов к предпринимательству связано с определением психологических предпосылок различных форм активности в данной сфере. Теория запланированного поведения (ТЭП) рассматривается в качестве валидной модели, определяющей эмпирически обоснованные предикторы предпринимательского поведения [16]. Она включает в себя: аттитюды (отношение в форме оценки приятности, привлекательности и полезности объекта для человека), социальные нормы, самоэффективность, которые в совокупности вносят вклад в намерения, реализуемые с учетом конкретной ситуации и социальной среды. В общей сложности три детерминанты модели объясняют более половины дисперсии намерения, но предсказательная сила предикторов меняется от одного контекста к другому [28].

Однако наличие расхождения между компонентами модели и активностью затрудняет использование концепций, апеллирующих к осознаваемым конструкциям в качестве надежного критерия поведения. В двойных моделях постулируется наличие двух процессов, которые конкурируют за поведенческий контроль [20]. Одна система связана с преимущественно автоматическими реакциями, основана на ассоциациях, позволяет делать выбор быстро и вне активного участия сознания. Вторая носит в большей степени контролируемый характер, использует пропозиционные рассуждения, инициирует медленные и требующие усилия размышления. Несмотря на продолжающиеся дискуссии относительно зон ответственности и механизмов двух когнитивных систем, эти теории в общем виде объясняют разрыв между психологическими предикторами и поведенческими критериями [17]. В соответствии с двойными моделями включение в анализ эксплицитных и имплицитных измерений позволяет понять регуляцию поведения разного уровня преднамеренности.

Современные исследования предпринимательской деятельности ориентированы на изучение намерений, которые являются одним из наиболее значимых предикторов биз-

нес-активности молодежи. Безусловно, не все желания и планы реализуются в действиях, однако конструкт намерений отражает динамический итог внутренней подготовки к активности, реализуемой в реальных условиях. Предпринимательские интенции рассматриваются в качестве более надежного маркера предпринимательского поведения, чем другие включенные в модели характеристики: аттитюды, убеждения или личностные качества [29], так как чаще воплощаются в реальных действиях.

В широко известных теориях и моделях намерения рассматриваются, во-первых, как предшествующие поведению, а поэтому непосредственно с ним связанные; во-вторых, как результирующий вектор, комбинация различных факторов, каждый с разным направлением и величиной. То есть интенции интегрируют анцеденты, даже если они разнонаправлены относительно цели. Такой подход показывает центральную роль намерений в предпринимательском поведении.

Многочисленные исследования профессиональной самоидентификации посвящены изучению процесса отождествления себя с профессией, непосредственно связанной с содержанием обучения или реализуемой деятельностью [например, 6; 7; 9]. Задача развития предпринимательства в системе высшего образования предполагает вовлечение в бизнес-активность молодых людей, обучающихся по разным специальностям. В этом случае студенты могут не получать соответствующих упорядоченных знаний и опыта, непосредственно не взаимодействовать с малым и средним бизнесом как сферой деятельности. Такие условия определяют наличие специфики складывания представлений о себе как будущем предпринимателе по сравнению с процессом профессиональной самоидентификации, разворачивающимся на материале, тесно связанным с содержанием образования или деятельности.

Изучение идентификации в сфере предпринимательства является относительно новым направлением исследований, интерес к которому развивается в рамках личностного подхода к намерениям студентов начать свой бизнес [13]. Концентрация внимания исследователей на личностных характеристиках привела к пониманию их ограниченного вклада в предсказание предпринимательского поведения, что побудило к поиску когнитивных и аффективных компонентов моделей, обладающих достаточной предсказательной силой.

С. М. Фермер с соавторами [21] разрабатывают конструкт «стремление к предпринимательской идентичности» (*entrepreneurial identity aspiration*), которое побуждает индивида к обнаружению и использованию возможностей инициации деятельности, связанной с потенциальной идентичностью. Возможное, но еще не реализованное предпринимательское «Я» включает в себя представление о целях и желательных качествах носителя привлекательной роли, которые соотносятся с самим собой. В то время как в большинстве работ изучается развитие идентичности в настоящем, концепция С. М. Фермер акцентирует внимание на отождествлении себя с профессиональной ролью тех людей, которые на данный момент не являются предпринимателями, например, студенты.

В рекурсивной модели [27] предлагается рассматривать предпринимательскую идентификацию в качестве важного предиктора поведения. Идентификация человека с определенной ролью связана с ценностью прототипических социально конструируемых характеристик. Необходимость подтверждения значимости компонентов Я-концепции, организованных вокруг профессии, побуждает человека к формированию намерений к реализации поведения, соответствующего его идентичности, в данном случае предпринимательской.

Ограниченное количество работ не позволяет системно описать развитие предпринимательской самоидентификации молодых людей, не получающих последовательного бизнес-образования или не создающих собственное дело. Однако современные концепции взаимосвязи предпринимательской идентификации и намерений, стремления к предпринимательской идентичности обеспечивают теоретическую основу данного исследования. В доступных публикациях не удалось обнаружить результаты оценки имплицитной предпринимательской самоидентификации обучающихся или специалистов, что затрудняет понимание психологических предпосылок предпочтения бизнес-активности позиции наемного работника. Текущее исследование, направленное на изучение соотношения имплицитного компонента связывания себя с позицией предпринимателя и эксплицитных намерений студентов в сфере бизнеса, призвано расширить представления о связи психологических детерминант деловой активности.

Одним из факторов, влияющих на развитие интенций в сфере бизнеса, являются глубинные убеждения, в частности представления о ролевой идентичности и связанных с ней

конструкциях. Н. Ф. Крюгер [30] подчеркивал их важную роль в изучении начинающих предпринимателей, поскольку именно на ранних стадиях профессионализации глубинные представления могут выступать в качестве ингибиторов или фасилитаторов перехода от намерений к действиям. Меньшая функциональность базовых, возможно, слабо рефлекслируемых убеждений у опытных предпринимателей, обусловлена их коррекцией в процессе практической деятельности.

Профессиональная самоидентификация понимается как процесс выбора и развития позитивной принадлежности человека к какой-либо профессиональной группе, начинающейся еще на этапе обучения. Психологическое содержание термина включает понимание субъекта как источника профессиональных планов, самостоятельного принятия решений, воплощающихся в задачах, инициированных и достигаемых личностью [15]. Благодаря последовательности представлений о себе и своих действиях поддерживается переживание субъектом своей целостности, непрерывности и целенаправленности.

Основываясь на интерпретации намерений как показателя, результирующего вклад психологических предикторов и самоидентификации в качестве процесса, обеспечивающего связность целей и планов с самим собой, мы ожидаем наличие положительной связи между предпринимательскими намерениями и самоидентификацией.

Методики и выборка исследования. В исследовании приняли участие 76 студентов психологического, социологического, биологического, юридического и механико-математического факультетов Самарского университета. Средний возраст участников составил 20,63 года ($SD = 1,13$), 65,8 % женщины.

Исследование осуществлялось индивидуально с использованием ноутбука. Участники знакомились с информированным согласием, сообщали о себе демографические данные, выполняли краткий тест имплицитной ассоциации, выражали свое мнение относительно намерений и карьерных планов.

Исследование самоидентификации студентов с позицией предпринимателя осуществлялось с помощью краткого теста имплицитной ассоциации (КИАТ), реализуемого с помощью компьютерной программы, разработанной в целях исследования [31]. КИАТ – это упрощенный вариант ИАТ, представляющий собой компьютеризированную задачу задержки отклика, предназначенный для измерения относительной силы ассоциаций между двумя парами контрастных понятий. В двух тренировочных блоках участники классифицировали категории: цветы (тюльпан, роза, нарцисс, сирень, лилия), насекомые (таракан, блоха, клоп, паук, клещ) и атрибуты: слова с положительной (радость, счастье, наслаждение, блаженство, любовь) и отрицательной валентностью (яд, зло, отвращение, мерзость, боль). В двух основных блоках, которые предъявлялись дважды, использовались категории: я (я, мой, мое, мне, меня) и другие (он, кто-то, другие, они, она), а также не валентные атрибуты: предприниматель (предприниматель, бизнесмен, собственник фирмы, владелец бизнеса, коммерсант) и наемный работник (работник, сотрудник, подчиненный, служащий, работающий по найму). Совокупность блоков представлена в таблице 1.

Таблица 1

Блоки, использованные в КИАТ

Фокусные категории	Нефокусные категории
Цветы + приятные слова	Насекомые + неприятные слова
Насекомые + приятные слова	Цветы + неприятные слова
Я + предприниматель	Другие + наемный работник
Другие + предприниматель	Я + наемный работник
Я + предприниматель	Другие + наемный работник
Другие + предприниматель	Я + наемный работник

Всего участники сортировали 240 слов, в каждом из шести блоков – по 20 слов. В КИАТ выделяются фокусные категории, которые размещаются на экране при прохождении двух блоков: я + предприниматель и другой + предприниматель. Названия нефокусных категорий не предъявляются испытуемым. Участники получают инструкцию, нажимают на клавишу «Ш» при появлении на экране примеров, относящихся к фокусным категориям, и на клавишу «У» при появлении всех остальных слов. В случае ошибки на экране появляется красный крест, и опрашиваемым следует нажать на другую, правильную клавишу. Предъявление пер-

вого блока и последовательность слов рандомизировались. Выбор фокусных категорий осуществлялся с использованием рекомендаций Б. Носек с коллегами [31].

В рамках ТЭП разработаны апробированные процедуры и методики измерения базовых показателей, которые могут быть задействованы в исследовании ориентированности студентов на предпринимательскую деятельность [22; 23]. Оценка намерений осуществляется с использованием нескольких утверждений, позволяющих респондентам определить вероятность, желание и намерение начать совершать какие-либо конкретные действия. При обработке результатов подсчитывается среднее значение трех показателей.

Для измерения намерений участники исследования оценили степень своего согласия с утверждениями: «Я обдумываю возможность стать предпринимателем», «Я хотел(а) бы стать предпринимателем», «Я хотел(а) бы начать свой бизнес в течение пяти лет после окончания университета», при помощи семибалльной шкалы (от совершенно не согласен до абсолютно согласен). Включение шкалы, предполагающей пятилетнюю перспективу предпринимательской активности, обусловлено важностью учета отсроченных бизнес-интенций обучающихся, показанной в современных исследованиях предпринимательства студентов [14].

В глобальном исследовании предпринимательского духа студентов карьерные планы и предпринимательские намерения рассматриваются как отдельные конструкты, операционализированные различным образом [14]. Карьерные планы отличает большая конкретность, специфичность по сравнению с предпринимательскими намерениями. Для оценки карьерных планов участники отвечали на вопрос: «Какую карьеру вы намерены выбрать после завершения обучения?». Они могли сделать не более трех выборов из следующих вариантов: начать работать в крупной корпорации; продолжить работать в крупной корпорации; начать работать в среднем или мелком бизнесе; продолжить работать в среднем или мелком бизнесе; открыть собственную фирму; продолжить работать в собственной фирме; начать работать как фрилансер, самозанятый; продолжить работать как фрилансер, самозанятый; начать работать в семейном бизнесе; продолжить работать в семейном бизнесе; начать работать в государственной организации; продолжить работать в государственной организации; не знаю; не работать. Вопрос позволяет оценить нечетко определенные, вариативные планы, которые могут включать в себя и предположения о потенциальной собственной бизнес-активности в качестве возможного альтернативного шага.

Результаты исследования. В целях проверки согласованности полученных данных с результатами аналогичных исследований был подсчитан D-индекс тренировочного этапа в соответствии с рекомендациями Б. Носек с коллегами [31]. Из данных исключаются пробы с задержками больше 10 000 мс, ответы медленнее 2000 мс перекодируются в ответы 2000 мс, ответы быстрее 400 мс перекодируются в ответы 400 мс. Используется «штраф за ошибку», когда неверный ответ заменяется суммой среднего времени правильных выборов для данного индивида в блоке + 600 мс. D-индекс определяется как разница между задержкой ответов в несогласованных и согласованных блоках, деленная на стандартное отклонение, подсчитанное для каждого участника.

D-индекс для тренировочного этапа составил 0,49. Для определения значимости D-индекса используется t-критерий Стьюдента для одной выборки, который показал его достоверное отличие от 0 ($t = 7,92$, $p < 0,0001$). Действительно, участники быстрее отвечают в согласованных блоках (цветы+слова с положительной валентностью, насекомые + слова с отрицательной валентностью), чем в несогласованных (цветы+слова с отрицательной валентностью, насекомые + слова с положительной валентностью), что соответствует результатам подобных ИАТ.

По результатам исследования имплицитной идентификации были получены средние и стандартные отклонения, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Описательные статистики КИАТ

Показатели	Средние	Стандартные отклонения
«Я + Предприниматель»	1,451	0,189
«Другой + Наемный работник»	1,583	0,235
«Другой + Предприниматель»	1,606	0,267
«Я + Наемный работник»	1,539	0,232
D-индекс	0,134	0,33

Для измерения эффекта КИАТ на основном этапе использовались D-индекс и двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA, 2x2).

Применение ANOVA показало наличие значимого взаимодействия между фокусными и нефокусными категориями $F(1,75) = 5,824$, $p = 0,018$, $\eta^2 = 0,72$; наличие значимого основного эффекта для категорий «Я-Другой», $F(1,75) = 72,74$, $p < 0,0001$, $\eta^2 = 0,492$ и «Предприниматель-Наемный работник» $F(1,75) = 8,838$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,105$.

На рисунке 1 показано взаимодействие двух факторов (категорий и атрибутов) на основном этапе.

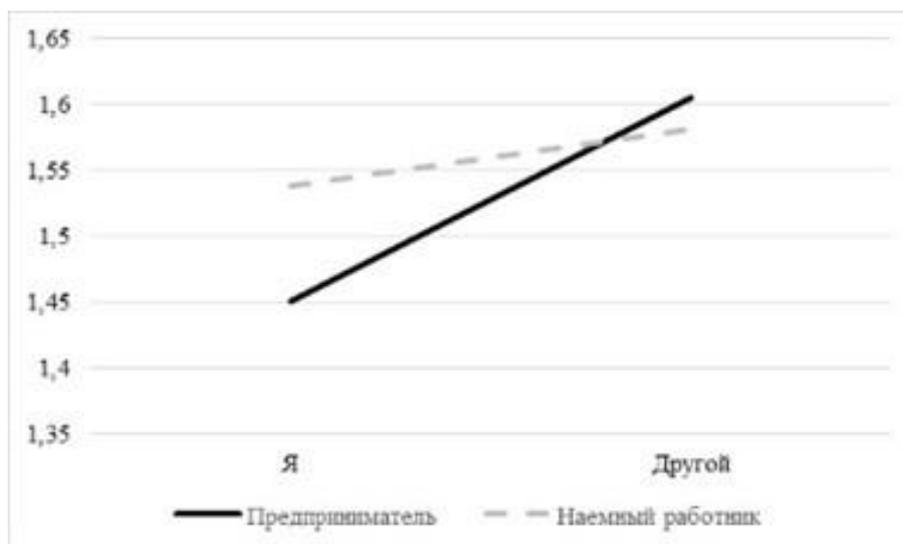


Рис. 1. Задержки ответов в зависимости от сочетания категорий (мс)

Результаты показывают, что задержка латентной реакции меньше при выполнении задачи соотнесения себя с позицией предпринимателя, чем с позицией наемного работника. Студенты быстрее решают задачу сопоставления категорий Я + Предприниматель, чем задачу Другой + Предприниматель. При этом отсутствует разница в реакциях при соотнесении Другой + Предприниматель и Другой + Наемный работник.

D-индекс основного этапа составляет 0,134. Его показатель значительно отличается от 0 ($t = 3,545$, $p = 0,001$). Невысокое, но достоверно положительное значение D-индекса свидетельствует о меньшей задержке ответа в согласованных по сравнению с несогласованными блоками, то есть о наличии слабой положительной имплицитной идентификации студентов себя с позицией предпринимателя.

Результаты измерения предпринимательских намерений представлены в таблице 3. Результаты опроса 8 человек были исключены из-за технического сбоя.

Таблица 3

Предпринимательские намерения студентов

Показатели	Средние	Стандартные отклонения
Я обдумываю возможность стать предпринимателем	3,4	1,643
Я хотел(а) бы стать предпринимателем	3,45	1,438
Я хотел(а) бы начать свой бизнес в течение пяти лет после окончания университета	3,36	1,738
Среднее	3,4	1,421

Альфа Кронбаха составил 0,857, что указывает на высокую согласованность шкалы.

Данные, представленные в таблице 4, свидетельствуют о планах собственной бизнес-деятельности в качестве основателя или самозанятого в 46,48 % случаев. Хотя бы раз выбрали хотя бы один из вариантов предпринимательства и самозанятости 48 человек (71,64 %). Это указывает на включение студентами вариантов предпринимательской карьеры в свои представления о профессиональном будущем, при средней представленности планов, связанных с наймом в различные организации.

Таблица 4

Карьерные планы студентов после завершения обучения

Карьерные планы	Частота	Процент
Начать работать в крупной корпорации	29	20,423
Продолжить работать в крупной корпорации	5	3,521
Начать работать в среднем или мелком бизнесе	16	11,267
Продолжить работать в среднем или мелком бизнесе	9	6,338
Открыть собственную фирму	21	14,789
Продолжить работать в собственной фирме	7	4,93
Начать работать как фрилансер, самозанятый	30	21,127
Продолжить работать как фрилансер, самозанятый	8	5,634
Начать работать в семейном бизнесе	6	4,225
Продолжить работать в семейном бизнесе	5	3,521
Начать работать в государственной организации	5	3,521
Продолжить работать в государственной организации	0	0
Не знаю	1	0,704
Не работать	0	0
Итого	142	100

Для проверки гипотезы использовался критерий Пирсона, который показал отсутствие значимых корреляций между предпринимательскими намерениями и имплицитной самоидентификацией ($r = -0,127$, $p = 0,306$).

Обсуждение. В работе изучение самоидентификации осуществлялось с помощью краткого теста имплицитной ассоциации, который показал наличие слабой положительной неявной идентификации студентами себя с позицией предпринимателя по сравнению с позицией наемного работника. Отсутствие доступных источников, посвященных изучению процесса неявной предпринимательской идентификации обучающихся в высших учебных заведениях РФ, побуждает обратиться к результатам прямой оценки близких конструктов. Итоги анкетирования студентов нижегородских вузов позволили сделать вывод о развитии позитивной самоидентификации в сфере предпринимательской деятельности [5].

Ответы на вопрос, посвященный профессиональным планам после окончания обучения, свидетельствуют о наличии предположений обучающихся о возможности бизнес-карьеры. Данные международного проекта «Глобальное исследование предпринимательского духа студентов» показывают достаточно высокий уровень сформированности у российских студентов комплексного показателя предпринимательского духа [14]. В совокупности данные исследования соответствуют результатам опросов, проведенных на российских выборах.

По результатам имплицитного измерения позиция предпринимателя является более привлекательной, чем наемного работника, однако при эксплицитном выборе карьерного пути равным образом выбираются варианты, связанные с двумя позициями. Корреляционный анализ показал отсутствие связи между предпринимательскими намерениями и имплицитной идентификацией. Таким образом, в исследовании фиксируется несоответствие между близкими, но не тождественными показателями, которые были измерены при помощи различных методических подходов. Отсутствие связи между явными и неявными показателями является хорошо задокументированным феноменом, получившим название имплицитно-эксплицитной диссоциации, которая проявляется: в слабости корреляций между двумя типами показателей; в различиях средних данных одного и того же конструкта, полученных при помощи разных инструментов; дифференцированности корреляций с другими переменными [18].

Для объяснения диссоциации привлекается модель ассоциативно-пропозициональной оценки (associative-propositional evaluation model, APE), относящаяся к группе двойных теорий, в которой подчеркивается разница между двумя системами формирования оценок [24]. Ассоциативные процессы определяются как активация ассоциаций, обусловленных пространственно-временной близостью и сходством между характеристиками входных стимулов и доступным в памяти содержанием. Пропозиционные процессы опираются на принцип логической непротиворечивости, апеллируя к субъективной истинности или ложности суждений, в то время как ассоциации активируются без проверки их точности или ошибочности.

В соответствии с моделью APE диссоциация объясняется различием в оценках, продуцируемых разными системами. Намерения и карьерные планы являются суждениями, чья

субъективная точность проверяется человеком в процессе вербализации ответа. А значит, они должны быть согласованными с представлениями о себе, оценками своих возможностей и перспектив в текущих условиях. ИмPLICITная идентификация отражает ассоциации, активированные заданной исследователем конфигурацией стимулов, независимо от их субъективной правильности в текущих условиях. Таким образом, отсутствие согласованности между показателями определяется несоответствием неявной и явной оценок соотношения себя с позицией предпринимателя.

Отсутствие корреляции объясняется также отнесенностью конструкций к различным психологическим процессам. КИАТ измеряет эмоциональный компонент, а намерения связаны с мотивацией, желанием что-то сделать. Несмотря на то, что положительная валентность объекта увеличивает его побудительность, притягательность, вербализованные намерения являются результатом принятия решений с учетом множества факторов. То есть отсутствие корреляций может быть вызвано несогласованностью оценки и мотивации предпринимательской деятельности. Можно предположить, что связь между конструкциями установится при формировании позитивной предпринимательской идентичности и положительной оценки вероятности реализации предпринимательских намерений.

Заключение. По результатам исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. Для студентов характерно наличие положительной, слабо выраженной предпринимательской имPLICITной идентификации. Это свидетельствует о наличии у обучающихся положительного отношения к предпринимательству как формату собственной возможной активности.

2. Карьерные планы студентов после завершения обучения связаны с предпринимательством при равном выборе позиций наемного работника и предпринимателя.

3. Не обнаружено связи между имPLICITной предпринимательской идентификацией и предпринимательскими намерениями.

Отсутствие корреляции соответствует феномену имPLICITно-экPLICITной диссоциации, связанному с системой двойной регуляции поведения и может характеризовать начальные этапы профессионального самоопределения.

Впервые проведено исследование связи имPLICITной идентификации и установок на выборке студентов в условиях активной работы российских университетов над формированием предпринимательской экосистемы. Результаты показывают возможность применения косвенных инструментов изучения установок, дополняющих данные опросных методов в сфере молодежного предпринимательства. Расширение инструментального спектра способствует фиксации психических процессов разного уровня намеренности, что особенно полезно, когда исследователь заинтересован в оценке слабо выраженных, формирующихся явлений.

Выборка исследования была ограничена студентами одного университета, обучающихся на специальностях, непосредственно не связанных с бизнесом, что не позволяет соотнести данные о корреляции имPLICITной самоидентификации и намерений обучающихся в зависимости от профиля образования.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на тестирование интегративной процессуальной модели [27], включающей в себя ряд дополнительных элементов, связанных с поведением в сфере предпринимательства, в частности, аффективную приверженность и поведенческий контроль. Эмоциональный компонент самоидентификации может быть оценен с помощью модификации стимульного материала, реализуемого в КИАТ.

Полученные результаты предназначены для использования в процессе вовлечения студентов в деловую активность на этапе обучения в системе высшего образования с целью оценки имPLICITной предпринимательской самоидентификации, выступающей маркером привлекательности роли бизнесмена. Собранные данные позволяют ожидать положительных результатов воздействий, направленных на развитие представлений о социально подерживаемых и лично значимых характеристиках позиции предпринимателя, присвоение которых увеличивает вероятность инициации собственного дела в условиях формирования благоприятной предпринимательской экосреды университета.

Список литературы

1. Авдошина Н. В., Егорова С. В. Концептуальная схема социально-психологического мониторинга обучающихся / Ю. В. Васькина, С. В. Зорина, А. И. Демина, А. Ю. Нестеров // Семиотические исследования. Semiotic studies. 2022. Т. 2. № 3. С. 87-101. DOI: 10.18287/2782-2966-2022-2-4-73-81.

2. Алёшина А. Б., Чкония Д. Т. Факторы реализации предпринимательских намерений студентов // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. 2022. Т. 14. № 3 (45). С. 81–99.
3. Беляева Т. В., Ласковая А. К., Широкова Г. В. Обучение предпринимательству и формирование предпринимательских намерений студентов: роль национальной культуры // Российский журнал менеджмента. 2016. Т. 14. № 1. С. 59–86.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
5. Бочкарников С. Н. Профессиональная самоидентификация в сфере предпринимательства студентов вузов: социологическое исследование // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 4 (258). С. 148–153.
6. Гнатышина Е. А., Гордеева Д. С. Профессиональная самоидентификация преподавателя педагогической высшей школы: ценности и мотивация / П. Г. Рябчук, Д. Н. Корнеев // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 2. С. 70–87.
7. Зайцев В. С., Ногина А. А. Самоидентификация будущих педагогов профессионального обучения: генезис, структура, условия // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 6. С. 111–127.
8. Концепция построения и развития экосистемы молодежного предпринимательства в системе высшего образования. URL: <https://vk.com/@nsfinuniver-koncepciya-postroeniya-i-razvitiya-ekosistemy-molodezhnogo-p> (дата обращения: 14.11.2023).
9. Наймушина А. Г., Моложавенко В. Л. Профессиональная самоидентификация личности: монография. М.: ИНФРА-М, 2018. 76 с.
10. Патырбаева К. В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / науч. ред. К. В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012. 250 с.
11. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского. Изд. 2-е, испр. и доп. М., 1990. 494 с.
12. Рикель А. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Ч. 2 // Психологические исследования. 2011. Т. 4. № 17. URL: <https://www.psy-study.ru/index.php/num/article/view/852> (дата обращения: 14.08.2023).
13. Широкова Г. В., Беляева Т. В. Предпринимательские намерения студентов: концепция и основные подходы к исследованию // Современная конкуренция. 2015. Т. 9. № 2 (50). С. 5–31.
14. Широкова Г. В., Богатырева К. А. Глобальное исследование предпринимательского духа студентов. Национальный отчет / Т. В. Беляева, Т. В. Цуканова, А. К. Ласковая. 2016. 48 с. URL: https://gsom.spbu.ru/files/folder_11/guesss_2016_rus_final_v1.pdf (дата обращения: 14.08.2023).
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#\\$p3](https://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#$p3).
16. Ajzen I. The theory of planned behavior: Frequently asked questions // Human Behavior and Emerging Technologies. 2020. Vol. 2. No. 4. Pp. 314–324. DOI: 10.1002/hbe2.195.
17. Bellini-Leite S. C. Dual process theory: Embodied and predictive; symbolic and classical // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.805386/full> (дата обращения: 14.08.2023).
18. Carlisle J. The Levels Metaphor and the Implicit/Explicit Distinction // The Routledge Handbook of Philosophy and Implicit Cognition. 2022. DOI: 10.4324/9781003014584.
19. Chen J. et al. Implicit and explicit self-identification as a drug user in people who used heroin and methamphetamine // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.685110.
20. De Neys W., Pennycook G. Logic, fast and slow: Advances in dual-process theorizing // Current directions in psychological science. 2019. Vol. 28. No. 5. Pp. 503–509. DOI: 10.1177/0963721419855658.
21. Farmer S. M., Yao X., Kung-Mcintyre K. The behavioral impact of entrepreneur identity aspiration and prior entrepreneurial experience // Entrepreneurship Theory and Practice. 2011. Vol. 35. No. 2. Pp. 245–273.
22. Fishman J., Lushin V., Mandell D. S. Predicting implementation: comparing validated measures of intention and assessing the role of motivation when designing behavioral interventions // Implementation science communications. 2020. Vol. 1. No. 1. Pp. 1–10. DOI: 10.1186/s43058-020-00050-4.
23. Francis J., Johnston M. Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for Health Services Researchers / M. Eccles, A. Walker, J. M. Grimshaw, R. Foy, E. F. S. Kaner, L. Smith, D. Bonetti. Quality of life and management of living resources; Centre for Health Services Research. 2004. URL: <http://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/1735>.
24. Gawronski B., De Houwer J., Sherman J. W. Twenty-five years of research using implicit measures // Social Cognition. 2020. Vol. 38. URL: <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/soco.2020.38.supp.s1> (дата обращения: 14.08.2023).
25. Greenwald A. G. et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept // Psychological review. 2002. Vol. 109. No. 1. Pp. 3–25. DOI: 10.1037//0033-295X.109.1.3.
26. Greenwald A. G. et al. The Implicit Association Test at age 20: What is known and what is not known about implicit bias. 2020. URL: <https://psyarxiv.com/bf97c> (дата обращения: 14.08.2023).
27. Jarvis L. C. Identification, intentions and entrepreneurial opportunities: an integrative process model // International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research. 2016. Vol. 22. No. 2. Pp. 182–198.

28. Kautonen T., Van Gelderen M., Fink M. Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions // *Entrepreneurship theory and practice*. 2015. Vol. 39. No. 3. Pp. 655–674.
29. Krueger N. F., Reilly M. D., Carsrud A. L. Competing models of entrepreneurial intentions // *Journal of business venturing*. 2000. Vol. 15. No. 5–6. Pp. 411–432. DOI: 10.1016/S0883-9026(98)00033-0.
30. Krueger N. F. Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions // *Revisiting the entrepreneurial mind: Inside the black box: An expanded edition*. Springer. 2017. Pp. 13–34. DOI: 10.1007/978-1-4419-0443-0_4.
31. Nosek B. A., Bar-Anan Y. Understanding and using the brief implicit association test: Recommended scoring procedures / N. Sriram, J. Axt, A. G. Greenwald // *PloS one*. 2014. Vol. 9. No. 12. DOI: 10.1371/journal.pone.0110938.
32. Schnabel K., Asendorpf J. B., Greenwald A. G. Understanding and using the implicit association test: V. measuring semantic aspects of trait self-concepts // *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*. 2008. Vol. 22. No. 8. Pp. 695–706. DOI: 10.1002/per.697.

The relationship between implicit self-identification and students' intentions in the field of entrepreneurship

Zorina Svetlana Valeryevna

PdD in Psychological Sciences, associate professor, Head of the Department of Social Psychology, Samara National Research University n. a. academician S. P. Korolev. Russia, Samara.
ORCID: 0000-0003-2445-2864. E-mail: Aramitch@mail.ru

Abstract. The relevance of the research is determined by the establishment of a connection between various psychological prerequisites of students' orientation towards entrepreneurial activity that stimulates economic growth, innovative development and solving social problems. However, it is not clear how the implicit and explicit predictors of student business activity relate, which is especially important for understanding the process of choosing entrepreneurship over an employee's career. The purpose of the study is to study the relationship of implicit self-identification with the position of an entrepreneur and the explicit entrepreneurial intentions of students.

The empirical study used a short implicit association test (CIAT), designed to assess the implicit self-identification of students with the position of an entrepreneur, and a survey aimed at determining entrepreneurial intentions. KIAT is implemented through a computer program that records the delay in reaction when assigning the presented incentives to four categories: entrepreneur, employee, me, others. The participants distribute the words in the agreed (I+Entrepreneur, Others+Employees) and uncoordinated (I+Employee and Others+Entrepreneurs) in blocks, which allows you to compare the strength of the links between the compared categories. The sample consisted of 76 university students (M=20.63, 65.8 % women).

As a result, data were obtained indicating the presence of a weakly expressed but reliable positive self-identification of students with the position of an entrepreneur compared to the position of an employee. Explicitly measured indicators indicate that entrepreneurship and employment in different organizations are equally included in career plans. It was found that there is no connection between entrepreneurial intentions and implicit self-identification, which is interpreted as a manifestation of the phenomenon of implicit-explicit dissociation. The discovered discrepancy between the results of direct and indirect measurements of similar but not identical constructs may characterize the early stages of self-determination in the field of entrepreneurship.

In conclusion, it is indicated that in this work data on the initial stage of professional identity development have been obtained; it is shown that implicit entrepreneurial self-identification is carried out in the process of studying at a university. The results allow us to select the targets of psychological support in the process of preparing for entrepreneurial activity in the higher education system and identify tools for assessing students' attitude to entrepreneurship.

Keywords: implicit self-identification, brief implicit associative test, professional identification, entrepreneurial intentions of students, entrepreneurial behavior.

References

1. Avdoshina N. V., Egorova S. V. *Konceptual'naya skhema social'no-psihologicheskogo monitoringa obuchayushchih* [Conceptual scheme of socio-psychological monitoring of students] / Yu. V. Vaskina, S. V. Zorina, A. I. Demina, A. Yu. Nesterov // *Semioticheskie issledovaniya. Semiotic studies – Semiotic studies*. 2022. Vol. 2. No. 3. Pp. 87–101. DOI: 10.18287/2782-2966-2022-2-4-73-81.
2. Alyoshina A. B., Chkoniya D. T. *Faktory realizatsii predprinimatel'skih namerenij studentov* [Factors of realization of entrepreneurial intentions of students] // *Nauchnye issledovaniya ekonomicheskogo fakul'teta. Elektronnyj zhurnal – Scientific researches of the Faculty of Economics. Electronic journal*. 2022. Vol. 14. No. 3 (45). Pp. 81–99.

3. Belyaeva T. V., Laskovaya A. K., Shirokova G. V. *Obuchenie predprinimatel'stvu i formirovanie predprinimatel'skikh namerenij studentov: rol' nacional'noj kul'tury* [Teaching entrepreneurship and the formation of entrepreneurial intentions of students: the role of national culture] // *Rossijskij zhurnal menedzhmenta* – Russian Journal of Management. 2016. Vol. 14. No. 1. Pp. 59–86.
4. Burns R. *Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie* [The development of the Self-concept and education]. M. Progress, 1986. 422 p.
5. Bochkarnikov S. N. *Professional'naya samoidentifikaciya v sfere predprinimatel'stva studentov vuzov: sociologicheskoe issledovanie* [Professional self-identification in the field of entrepreneurship of university students: a sociological study] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Chelyabinsk State University. 2012. No. 4 (258). Pp. 148–153.
6. Gnatyshina E. A., Gordeeva D. S. *Professional'naya samoidentifikaciya prepodavatelya pedagogicheskoi vysshej shkoly: cennosti i motivaciya* [Professional self-identification of a teacher of pedagogical higher school: values and motivation] / P. G. Ryabchuk, D. N. Korneev // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* – Herald of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2019. No. 2. Pp. 70–87.
7. Zajcev V. S., Nogina A. A. *Samoidentifikaciya budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya: genesis, struktura, usloviya* [Self-identification of future teachers of vocational training: genesis, structure, conditions] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta* – Herald of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2018. No. 6. Pp. 111–127.
8. *Koncepciya postroeniya i razvitiya ekosistemy molodezhnogo predprinimatel'stva v sisteme vysshego obrazovaniya* – The concept of building and developing an ecosystem of youth entrepreneurship in the higher education system. Available at: <https://vk.com/@nsofinuniver-koncepciya-postroeniya-i-razvitiya-ekosistemy-molodezhnogo-p> (date accessed: 14.11.2023).
9. Najmushina A. G., Molozhavenko V. L. *Professional'naya samoidentifikaciya lichnosti : monografiya* [Professional self-identification of personality : monograph]. M. INFRA-M, 2018. 76 p.
10. Patyrbaeva K. V. *Identichnost': social'no-psihologicheskie i social'no-filosofskie aspekty : kollektivnaya monografiya* [Identity: socio-psychological and socio-philosophical aspects : a collective monograph] / scient. ed. by K. V. Patyrbaeva; Perm State National Research University. Perm. 2012. 250 p.
11. *Psihologiya. Slovar'* – Psychology. Dictionary / under the gen. ed. of A. V. Petrovsky. Ed. 2nd, corr. and add. M. 1990. 494 p.
12. Rikel A. *Professional'naya Ya-koncepciya i professional'naya identichnost' v strukture samosoznaniya lichnosti* [Professional self-concept and professional identity in the structure of personal self-awareness]. Part 2 // *Psihologicheskie issledovaniya* – Psychological research. 2011. Vol. 4. No. 17. Available at: <https://www.psy-study.ru/index.php/num/article/view/852> (date accessed: 14.08.2023).
13. Shirokova G. V., Belyaeva T. V. *Predprinimatel'skie namereniya studentov: koncepciya i osnovnye podhody k issledovaniyu* [Entrepreneurial intentions of students: the concept and main approaches to research] // *Sovremennaya konkurenciya* – Modern competition. 2015. Vol. 9. No. 2 (50). Pp. 5–31.
14. Shirokova G. V., Bogatyreva K. A. *Global'noe issledovanie predprinimatel'skogo duha studentov. Nacional'nyj otchet* [Global study of the entrepreneurial spirit of students. National report] / T. V. Belyaeva, T. V. Tsukanova, A. K. Laskovaya. 2016. 48 p. Available at: https://gsom.spbu.ru/files/folder_11/guesss_2016_rus_final_v1.pdf (date accessed: 14.08.2023).
15. Schneider L. B. *Professional'naya identichnost' : monografiya* [Professional identity : monograph]. M. MOSU, 2001. 272 p. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM#p3>.
16. Ajzen I. The theory of planned behavior: Frequently asked questions // *Human Behavior and Emerging Technologies*. 2020. Vol. 2. No. 4. Pp. 314–324. DOI: 10.1002/hbe2.195.
17. Bellini-Leite S. C. Dual process theory: Embodied and predictive; symbolic and classical // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.805386/full> (date accessed: 14.08.2023).
18. Carlisle J. The Levels Metaphor and the Implicit/Explicit Distinction // *The Routledge Handbook of Philosophy and Implicit Cognition*. 2022. DOI: 10.4324/9781003014584.
19. Chen J. et al. Implicit and explicit self-identification as a drug user in people who used heroin and methamphetamine // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.685110.
20. De Neys W., Pennycook G. Logic, fast and slow: Advances in dual-process theorizing // *Current directions in psychological science*. 2019. Vol. 28. No. 5. Pp. 503–509. DOI: 10.1177/0963721419855658.
21. Farmer S. M., Yao X., Kung-Mcintyre K. The behavioral impact of entrepreneur identity aspiration and prior entrepreneurial experience // *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2011. Vol. 35. No. 2. Pp. 245–273.
22. Fishman J., Lushin V., Mandell D. S. Predicting implementation: comparing validated measures of intention and assessing the role of motivation when designing behavioral interventions // *Implementation science communications*. 2020. Vol. 1. No. 1. Pp. 1–10. DOI: 10.1186/s43058-020-00050-4.
23. Francis J., Johnston M. *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for Health Services Researchers* / M. Eccles, A. Walker, J. M. Grimshaw, R. Foy, E. F. S. Kaner, L. Smith, D. Bonetti. Quality of life and management of living resources; Centre for Health Services Research. 2004. Available at: <http://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/1735>.

24. Gawronski B., De Houwer J., Sherman J. W. Twenty-five years of research using implicit measures // *Social Cognition*. 2020. Vol. 38. Available at: <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/soco.2020.38.suppl.s1> (date accessed: 14.08.2023).
25. Greenwald A. G. et al. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept // *Psychological review*. 2002. Vol. 109. No. 1. Pp. 3–25. DOI: 10.1037//0033-295X.109.1.3.
26. Greenwald A. G. et al. The Implicit Association Test at age 20: What is known and what is not known about implicit bias. 2020. Available at: <https://psyarxiv.com/bf97c> (date accessed: 14.08.2023).
27. Jarvis L. C. Identification, intentions and entrepreneurial opportunities: an integrative process model // *International Journal of entrepreneurial Behavior & Research*. 2016. Vol. 22. No. 2. Pp. 182–198.
28. Kautonen T., Van Gelderen M., Fink M. Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions // *Entrepreneurship theory and practice*. 2015. Vol. 39. No. 3. Pp. 655–674.
29. Krueger N. F., Reilly M. D., Carsrud A. L. Competing models of entrepreneurial intentions // *Journal of business venturing*. 2000. Vol. 15. No. 5–6. Pp. 411–432. DOI: 10.1016/S0883-9026(98)00033-0.
30. Krueger N. F. Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions // *Revisiting the entrepreneurial mind: Inside the black box: An expanded edition*. Springer. 2017. Pp. 13–34. DOI: 10.1007/978-1-4419-0443-0_4.
31. Nosek B. A., Bar-Anan Y. Understanding and using the brief implicit association test: Recommended scoring procedures / N. Sriram, J. Axt, A. G. Greenwald // *PloS one*. 2014. Vol. 9. No. 12. DOI: 10.1371/journal.pone.0110938.
32. Schnabel K., Asendorpf J. B., Greenwald A. G. Understanding and using the implicit association test: V. measuring semantic aspects of trait self-concepts // *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*. 2008. Vol. 22. No. 8. Pp. 695–706. DOI: 10.1002/per.697.

УДК 378.1:316.6

Взаимосвязь саморегуляции с социально-психологическими характеристиками выпускников вуза

Крылова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии,
Пензенский государственный университет. Россия, г. Пенза.
ORCID: 0000-0003-4535-821X. E-mail: krilovann76@mail.ru

Аннотация. Качество профессионального самоопределения и адаптации в профессии в условиях реальности современного VUCA-мира, характеризующегося быстротой изменений и непредсказуемостью, требует развития необходимых «гибких» навыков (от англ. soft skills) или личных качеств еще на этапе профессиональной подготовки. Целью настоящего исследования является установление взаимосвязи между саморегуляцией и социально-психологическими характеристиками выпускников вуза. Был применен следующий диагностический инструментарий: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова, 1988); опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, 1954; адаптация – А. К. Осницкий, 2004); тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан, 1976; адаптация – Е. С. Михайлова (Алешина), 1996); методика исследования локуса контроля (Дж. Роттер, 1966; адаптация – А. Г. Шмелев, 1988); методика исследования ассертивности (В. Каппони, Т. Новак, 1994). Использованы математические и статистические методы обработки эмпирических данных: описательная статистика, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 106 студентов (58 мужского и 48 женского пола) четвертого курса технических специальностей Пензенского государственного университета в возрасте $21,22 \pm 0,60$ лет. На основе проведенного исследования был сделан обобщенный вывод о существующей взаимосвязи саморегуляции с интегральными показателями социально-психологической адаптации, социального интеллекта, выраженностью локуса контроля и ассертивностью выпускников вуза, поскольку не являются изолированными друг от друга психологическими явлениями. Полученные результаты позволяют расширить представление о сопряженной картине проявления саморегуляции и социально-психологических личностных черт выпускников вуза; могут быть использованы при выборе стратегии проектирования развивающих программ, направленных на совокупное формирование исследуемых личностных характеристик для успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности, в личностном и жизненном самоопределении юношей и девушек.

Ключевые слова: гибкие навыки, саморегуляция, социально-психологическая адаптация, социальный интеллект, локус контроля, ассертивность.

Введение. Качество самоопределения как профессионала и адаптации в профессии в условиях реальности современного VUCA-мира, характеризующегося быстротой изменений и непредсказуемостью, требует развития необходимых «гибких» навыков (от англ. soft skills) или личных качеств еще на этапе профессиональной подготовки. В зарубежных исследованиях базовыми обозначаются следующие личностные характеристики: качества, регулирующие эмоции, поведение, познание и обеспечивающие достижение целей [30; 31]; адаптивность как способность конструктивно регулировать поведение в ответ на новые или неопределенные обстоятельства [28]; социальная осведомленность как чувство ответственности перед сообществом [30].

Подчеркнем, что существенную значимость в становлении как профессионала имеют способности личности: выполнять деятельность и достигать в ней определенного уровня продуктивности, особенно при принятии ответственных решений в нестандартных профессиональных ситуациях; гибко реагировать на изменения внешней и внутренней ситуации; сохранять эффективность деятельности на фоне изменяющихся внешних условий; выступать автономным саморегулируемым субъектом активности в условиях неопределенности переживаемых жизненных обстоятельств [12, с. 193].

Учитывая персонификацию как основной предиктор формирования социально-профессиональной успешности субъекта деятельности (Э. Ф. Зеер, А. Е. Кайгородова, Э. Э. Сыманюк, В. С. Третьякова, А. А. Шаров), в качестве базовой составляющей которой является саморегу-

ляция. Основными компонентами содержания саморегуляции деятельности субъекта персонификации авторами рассматриваются регуляция психических состояний и деятельности, произвольная активность и индивидуальный стиль деятельности [4; 24].

С позиции ресурсного подхода (В. И. Моросанова) осознанная саморегуляция рассматривается как управляющий метаресурс, включающий универсальные и специальные регуляторные компетенции, что обеспечивает осознанное выдвижение целей и управление их достижением. От чего зависит успешность получения образовательных и профессиональных результатов, субъектное и личностное саморазвитие, профессиональное самоопределение, поддержание психологического благополучия и безопасности в ситуациях неопределенности [18].

Таким образом, саморегуляция выступает не только в качестве базового ресурса решения задач в профессиональной деятельности, но и как ресурс в профессиональной подготовке, самовоспитании, самообразовательной деятельности студента [6; 8]. Ей отводится особая роль в профессиональном выборе на начальном этапе профессионального самоопределения [14]. Более того, в процессе обучения в вузе продолжается совершенствование системы саморегуляции как фундамента, обеспечивающего качество учебно-профессиональной деятельности студента и его адаптации в вузе [26; 29]; дальнейшее развитие находит в процессе профессионализации личности [23].

Несомненно, становление личности в профессиональной среде подразумевает наличие ряда личностных качеств, обозначаемых сегодня как *soft skills* (мягкие навыки). Так, наряду с саморегуляцией, в качестве важных мягких навыков, необходимых для успешного начала карьеры выпускников вуза инженерного профиля, в современных исследованиях показаны: способность адаптироваться; способность к взаимодействию и командной работе; гибкость и креативность мышления; открытость новому; организованность и ответственность; активность в стремлении к достижениям и др. [5]. Причем высокая адаптивность к изменчивому профессиональному миру рассматривается как одно из качеств, обеспечивающих конкурентоспособность выпускника вуза [1]. Помимо этого, необходимо развитие не только его профессиональных компетенций, но также социально-психологических и личностных характеристик [15]. Так, Р. М. Шамянов рассматривает способность к саморегуляции и гибкость в формировании поведенческих стратегий как основные социально-психологические параметры адаптационной готовности, особенно в условиях перманентных социальных изменений, в связи с расширением взаимодействия личности с усложняющейся социальной средой, усилением ее неопределенности, зон риска и других факторов [26]. Регуляторная гибкость выделяется как универсальный фактор адаптации, подразумевающий способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий и менять в случае необходимости программу действий и поведения, образ жизни в целом [2]. В качестве способа саморегуляции и стратегии преодолевающего поведения в различных обстоятельствах жизнедеятельности и в целом как выраженная интегративная личностная характеристика в юношеском возрасте в современных исследованиях рассматривается ассертивность [25].

В том числе успешность социальной адаптации обеспечивается взаимосвязью с социальным интеллектом [9]. В исследованиях подчеркивается значение групп специальных способностей, обеспечивающих адаптивное поведение личности в коммуникативном взаимодействии [13]. В самом определении понятия «социальный интеллект» находит отражение идея необходимости объединения и регуляции процессов, связанных с отражением социальных объектов, как глобальная способность человека, включающая когнитивные и коммуникативные способности, личностные качества и процессы саморегуляции, обуславливающие анализ информации и предвидение развития ситуации межличностных взаимодействий [11]. В зарубежных исследованиях (Hashem, 2021) находим сходную позицию, подчеркивающую значимость совокупного развития саморегуляции и социального интеллекта [27].

Организация и методы исследования. Проблема определения взаимосвязи саморегуляции и социально-психологических характеристик для создания целостного представления о выпускнике вуза, безусловно, представляет как научный, так и прикладной интерес. Исследования на выборке студентов-выпускников вуза, которые затрагивали бы совокупно эти психологические феномены, отсутствуют. Поэтому целью настоящего исследования является установление взаимосвязи между саморегуляцией и социально-психологическими характеристиками выпускников вуза.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о взаимосвязи саморегуляции с социально-психологической адаптацией, социальным интеллектом, локусом контроля и ассертивностью у выпускников вуза.

Для комплексной диагностики был применен следующий инструментарий: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова, 1988) [17]; опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, 1954; адаптация – А. К. Осницкий, 2004) [22]; тест социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. О'Салливан, 1976; адаптация – Е. С. Михайлова (Алешина), 1996) [16]; методика исследования локуса контроля (Дж. Роттер, 1966; адаптация – А. Г. Шмелев, 1988) [3]; методика исследования ассертивности (В. Каппони, Т. Новак, 1994) [7].

Использованы математические и статистические методы обработки эмпирических данных: описательная статистика, корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 106 студентов (58 мужского и 48 женского пола) четвертого курса технических специальностей Пензенского государственного университета в возрасте $21,22 \pm 0,60$ лет. Все респонденты дали добровольное согласие на участие в исследовании.

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты исследования саморегуляции представлены в таблице 1. Наибольшие средние значения имеют такие регуляторные показатели, как гибкость ($6,48 \pm 1,95$), наименьшие – самостоятельность ($5,58 \pm 1,95$).

Таблица 1

Описательные статистики показателей саморегуляции (N=108)

Показатели саморегуляции	Mean	Standard deviation
Планирование	5,87	1,79
Моделирование	5,86	1,86
Программирование	6,13	1,69
Оценивание результатов	5,96	1,64
Гибкость	6,48	1,95
Самостоятельность	5,58	1,96
Общий уровень саморегуляции	30,50	5,06

Обобщение полученных данных позволило выявить характерные особенности саморегуляции у выпускников вуза. В целом у большинства из них возможно отметить осознанное планирование деятельности, включающее разработку программы действий, выдвижение и удержание целей, четкое представление о внешних и внутренних значимых условиях для их достижения.

Анализ выраженности отдельных показателей саморегуляции на высоком уровне позволяет выявить проявление специфических личностных черт выпускников вуза (таблица 2). Высокие показатели общего уровня саморегуляции отмечены у 42,45 % студентов.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения (M±SD) показателей саморегуляции

Показатели саморегуляции	Низкий уровень (M±SD)	Средний уровень (M±SD)	Высокий уровень (M±SD)
Планирование	2,30±0,82	5,18±0,70	7,66±0,73
Моделирование	2,33±0,71	4,98±0,88	7,70±0,71
Программирование	3,39±0,78	6,08±0,79	8,24±0,44
Оценивание результатов	2,84±0,38	5,28±0,70	7,36±0,60
Гибкость	3,25±1,02	6,32±0,75	8,33±0,48
Самостоятельность	2,35±0,93	5,10±0,79	7,59±0,59
Общий уровень	20,35±0,93	27,85±2,40	35,60±2,30

Высокие значения у 40,67 % юношей и девушек показателя оценивания результатов свидетельствуют о развитых самооценке и умениях адекватно соотносить цель и результат, анализировать причины неудач, гибко адаптироваться к изменению условий в деятельности. Показатели у 23,58 % студентов по шкале программирования говорят об умении гибко перестроить в новых условиях разработанную самостоятельно программу действий для получения необходимого результата.

В свою очередь, выраженные низкие значения показателя гибкости у 18,87 % студентов предположительно демонстрируют проявление неуверенности и неспособность адекватно

реагировать на новую ситуацию, из-за чего возможны регуляторные сбои. Также выявленные низкие значения, отмеченные по шкале программирования у 16,98 % респондентов, говорят об импульсивности шагов в деятельности из-за неумения продумать последовательность действий. Низкие значения по шкале самостоятельности у 16,04 % студентов позволяют предположить о зависимости и низкой критичности по отношению к оценкам окружающих, в этом случае, возможно, необходима посторонняя помощь, поскольку могут возникать регуляторные сбои.

Полученные результаты находятся в некотором противоречии с обнаруженными фактами исследования А. А. Никитина и Н. А. Петровановой, в котором в характеристике структуры саморегуляции выпускника вуза (пятикурсника) отмечены: меньшие самостоятельность и уверенность в быстро меняющейся обстановке, проявление большей зависимости от окружения, а также меньшей развитости гибкости и пластичности регуляторных процессов в отличие от первокурсника. Авторы объясняют эти факты выработкой привычных схем реакций на непредвиденные обстоятельства у выпускника в отличие от первокурсника и тем, что существующая система обучения не в полной мере обеспечивает формирование структуры саморегуляции у студентов [21]. Данные сведения совершенно справедливы для характеристики структуры саморегуляции меньшей части выпускников вуза, продемонстрировавших низкие значения основных показателей саморегуляции, обнаруженные в настоящем исследовании.

Предположительно, это противоречие объяснимо теми изменениями психологической структуры саморегуляции, которые происходят в учебной деятельности студента в процессе обучения в вузе. Как показано в исследовании В. Н. Неверова, они протекают гетерохронно: могут иметь как поступательное движение (рост) к последнему курсу; быть неравномерными, выраженными по-разному на определенных фазах обучения в вузе, так и может наблюдаться регрессия от начального к конечному этапу вузовского обучения [20].

Таблица 3

Взаимосвязь саморегуляции и интегральных показателей социально-психологической адаптации

Показатели саморегуляции	Интегральные показатели социально-психологической адаптации						
	ИПА	ИПС	ИППД	ИПЭК	ИПИ	ИПСД	Эскапизм
Планирование			-0,216*				
Моделирование	0,582***	0,458***	0,361***	0,544***	0,448***		-0,386***
Программирование	0,229*	0,287**					-0,236*
Оценивание результатов	0,374***	0,304**	0,262**	0,323***	0,414***	0,438***	-0,293*
Гибкость	0,393***	0,416***	0,482***	0,334***	0,219*	0,223*	
Общий уровень саморегуляции	0,451***	0,429***	0,265**	0,366***	0,355***	0,330***	-0,378***

Примечание. 1. В таблице представлены только установленные значимые взаимосвязи саморегуляции и интегральных показателей социально-психологической адаптации. 2. Применены сокращения названий показателей социально-психологической адаптации: ИПА – интегральный показатель адаптации; ИПС – интегральный показатель самопринятия; ИППД – интегральный показатель принятия других; ИПЭК – интегральный показатель эмоциональной комфортности; ИПИ – интегральный показатель интернальности; ИПСД – интегральный показатель стремления к доминированию. 3. Корреляция значима на уровне: *- $p \leq 0,05$; **- $p \leq 0,01$; ***- $p \leq 0,001$.

С помощью корреляционного анализа, проведенного с использованием коэффициента корреляции r -Спирмена, были получены результаты, представленные в таблице 3.

Были выявлены положительные значимые связи между параметрами саморегуляции и интегральными показателями социально-психологической адаптации (таблица 3), за исключением параметра «Эскапизм». Отрицательные взаимосвязи с последним позволяют сделать вывод о том, чем более развиты регуляторные механизмы, тем менее выражена тенденция в поведении и деятельности к уходу от решения проблем в стрессовых ситуациях и кризисных обстоятельствах. Установленные значимые взаимосвязи между такими параметрами саморегуляции, как моделирование, оценивание результатов, гибкость и социально-психологической адаптацией, позволяют сделать предположение о связи развитости этих регуляторных процессов и интегральных показателей принятия себя и других, эмоциональной комфортности и интернальности. В целом эта связь отражает сформированность индивидуальных способностей выпускника выделять значимые условия для достижения целей, аде-

кватной оценке себя, результатов деятельности и поведения, что способствует гибкой адаптации к изменившимся условиям и оптимальной самореализации в значимой сфере.

Обнаруженные взаимосвязи параметров «оценивание результатов» и «гибкость» с интегральным показателем стремления к доминированию предположительно характеризуют развитость оценки как самого себя, так и результатов деятельности, а также – способность к ее коррекции под изменения внешних и внутренних условий, что связано со стремлением держать все под контролем или быть зависимым от чужого мнения.

Обратим внимание на выявленную отрицательную связь параметра «Планирование» с интегральным показателем принятия других. Это, предположительно, свидетельствует о том, чем у студентов более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, тем меньше вероятность возникновения внешних конфликтов, причиной которых является степень самопринятия, отражающая степень принятия окружающих.

Обнаруженный факт проявления взаимосвязи саморегуляции и социально-психологической адаптации согласуется с результатами исследования В. М. Кузьминой и оказывается справедливым, как и в нашем случае, лишь в отношении выпускника вуза. Как было показано автором, связь саморегуляции и социально-психологической адаптации может быть по-разному проявлена в зависимости от этапа обучения: на первом курсе как умеренная отрицательная, на третьем как умеренно положительная и сильно выраженная прямая положительная связь у студента-пятикурсника [10].

Проведенный корреляционный анализ параметров саморегуляции и социального интеллекта обнаружил положительные связи показателей планирования и фактора познания систем поведения ($r = 0,226$, $p \leq 0,05$). Этот факт дает основание утверждать о предположительно развитой способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия и структуру межличностных ситуаций в динамике.

Таблица 4

Взаимосвязь саморегуляции, локуса контроля и асертивности

Показатели саморегуляции	Интернальный локус контроля	Экстернальный локус контроля	Асертивность
Моделирование	0,326***	-0,326***	0,503***
Программирование	0,320***	-0,320***	0,290**
Оценивание результатов			0,309**
Гибкость	0,269**	-0,269**	0,497***
Общий уровень	0,310**	-0,310**	0,471***

Примечание. 1. В таблице представлены только установленные значимые взаимосвязи саморегуляции, локуса контроля и асертивности. 2. Корреляция значима на уровне: *- $p \leq 0,05$; **- $p \leq 0,01$; ***- $p \leq 0,001$.

Как видно из таблицы 4, значимые положительные связи общего уровня и отдельных процессов саморегуляции с интернальным локусом, а также отрицательные с экстернальным локусом контроля ($p \leq 0,01$) соответственно, позволяют предположить о склонности брать ответственность за результаты своей деятельности на себя, проявлять гибкость, адекватно реагировать на изменение условий в определенных обстоятельствах жизнедеятельности. Значимая корреляционная связь такой регуляторной личностной характеристики, как гибкость с интернальным локусом контроля ($p \leq 0,01$), позволяет говорить о способности объяснить собственное поведение, скорректировать планы, быстро реагировать на обстоятельства, взять ответственность за принятые решения в конкретных ситуациях жизнедеятельности.

Выявленные взаимосвязи (таблица 4) общего уровня саморегуляции и отдельных показателей асертивности студентов ($p \leq 0,001$) позволяют сделать вывод о выраженности такого регуляторного стиля, который позволяет компенсировать влияние психологических личностных особенностей, являющихся помехой для достижения целей. Это способствует овладению новыми видами активности, формированию чувства уверенности в себе и проявлению стабильности в новых ситуациях. Выявленные положительные корреляционные связи асертивности и показателей саморегуляции, таких как моделирование и программирование, предположительно свидетельствуют о сформированном представлении респондентов о внешних и внутренних условиях, необходимых для достижения целей деятельности, способности самостоятельно продумать для этого программу действий. Установленные положительные взаимосвязи показателей саморегуляции по шкалам «Оценивание результатов»

($p \leq 0,01$) и «Гибкость» ($p \leq 0,001$) с ассертивностью, возможно, характеризуют развитую самооценку полученных результатов в деятельности; осознание важности выяснения причин, приведших к меньшему результату; гибкую перестройку регуляторных процессов к изменению условий для решения поставленных задач в деятельности.

Обращают внимание факты отсутствия взаимосвязи между интегральными параметрами социально-психологической адаптации, социального интеллекта, локусом контроля, ассертивностью и регуляторной характеристикой «Самостоятельность», что позволяет сделать вывод об автономности данного качества в организации активности личности; способности независимо планировать деятельность и поведение; об отсутствии влияния данного регуляторного параметра на качество адаптации личности к различным социальным условиям и условиям профессиональной деятельности.

Интерес также представляет специфика проявления взаимосвязи саморегуляции и социально-психологических характеристик у выпускника вуза на примере гармоничных и акцентуированных регуляторных профилей (В. И. Моросанова) [19, с. 109] отдельных испытуемых.

Так, гармоничный профиль с высоким общим уровнем саморегуляции имеет в структуре относительно сбалансированные на высоком уровне компоненты планирования, моделирования, программирования и оценивания результатов. Описание данного профиля саморегуляции возможно дополнить комплексом следующих социально-психологических характеристик: развитые на высоком уровне интегральные показатели социально-психологической адаптации (самопринятия, принятия других, интернальности), на среднем – эмоциональной комфортности и стремления к доминированию, за исключением выраженности на низком уровне параметра «эскапизм»; характерен высокий уровень ассертивности, средние показатели социального интеллекта и доминирование интернального локуса контроля.

Характеризуя пример гармоничного профиля с общим низким уровнем саморегуляции, отметим недостаточно развитые регуляторные компоненты. Были выявлены среднеразвитые показатели социально-психологической адаптации, за исключением имеющих низкие значения интегральных параметров эмоциональной комфортности и стремления к доминированию. Эскапизм проявлен на среднем уровне. В целом параметры социального интеллекта представлены на среднем уровне, за исключением фактора познания систем поведения, развитого на низком уровне; также отмечен средний уровень ассертивности и преобладание экстернального локуса контроля.

При типично акцентуированном профиле № 4 характерен высокий уровень саморегуляции и высокие значения по шкалам моделирования, программирования, оценивания результатов при низком значении показателя планирования. Дополняют характеристику этого регуляторного профиля высокие значения интегральных показателей социально-психологической адаптации при средневывраженном значении по шкале «эскапизм». Социальный интеллект развит на уровне ниже среднего, за исключением факторов познания классов и систем поведения, имеющих средние значения. В том числе отмечен выше среднего уровень ассертивности и интернальный локус контроля.

Типичный акцентуированный регуляторный профиль № 2 характеризуется средним общим уровнем саморегуляции, отличается сформированным на высоком уровне параметрах моделирования и оценивания результатов на фоне недостаточно развитых планирования и программирования. Перечень социально-психологических характеристик включает высокие значения интегральных параметров социально-психологической адаптации наряду со средневывраженными – стремления к доминированию и эскапизмом. В том числе отмечены средние значения показателей социального интеллекта и ассертивности; выраженность экстернального локуса контроля.

Заключение. В целом в ходе исследования гипотеза находит свое подтверждение. В итоге был сделан обобщенный вывод о существующей взаимосвязи саморегуляции с интегральными показателями социально-психологической адаптации, социального интеллекта, локуса контроля и ассертивностью выпускников вуза, поскольку не являются изолированными друг от друга психологическими явлениями. Однако гипотеза не была подтверждена в отношении взаимосвязи саморегуляции и интегральных показателей социального интеллекта, за исключением выявленной положительной связи таких показателей саморегуляции и социального интеллекта, как планирование и фактор познания систем поведения. Этот обнаруженный факт позволяет сделать вывод об автономности проявления социального интеллекта как социально-психологической личностной характеристики и его связи с регулятор-

ными процессами. Полученные данные позволяют расширить представление о сопряженной картине проявления саморегуляции и социально-психологических личностных черт выпускников вуза. Могут быть использованы при выборе стратегии проектирования развивающих программ, направленных на совокупное формирование исследуемых личностных характеристик для успешной адаптации в будущей профессиональной деятельности, в личностном и жизненном самоопределении юношей и девушек.

В перспективе дальнейших исследований возможно рассмотреть контингент студентов младших и средних курсов для получения полной картины о характере проявления взаимосвязи саморегуляции с социально-психологическими характеристиками. Также требуют дальнейшей проверки факты неустановленной взаимосвязи между интегральными параметрами социально-психологической адаптации, социального интеллекта, локусом контроля, ассертивностью и самостоятельностью как регуляторной личностной характеристикой, что позволяет сделать вывод об автономности данного качества в организации активности личности, его влияния на адаптацию личности к различным социальным условиям и условиям профессиональной деятельности. Отдельный интерес представляет дополнительное исследование взаимосвязи типичных регуляторных профилей и выраженности исследуемых социально-психологических характеристик (социально-психологической адаптации, социального интеллекта, локуса контроля и ассертивности) у студентов вуза.

Список литературы

1. *Аблажей А. М.* Успешный выпускник современного российского вуза: штрихи к портрету // Классический университет в неклассическое время / сост. Г. И. Петрова; отв. ред. тома М. Н. Баландин. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2008. С. 111–112.
2. *Голубева Н. М., Голованова А. А.* Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 125–131.
3. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности. СПб. : Питер, 2001. 560 с.
4. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Персонификация личности как предиктор преодоления кризиса утраты профессиональной деятельности в возрасте поздней зрелости // Сибирский психологический журнал. 2022. № 84. С. 111–125. DOI: 10.17223/17267080/84/6.
5. *Исаев А. П., Плотников Л. В.* Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 63–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77.
6. *Ишмуратова Ю. А., Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как ресурс решения профессиональных задач у студентов и профессионалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 129–141. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-129-141.
7. *Капони В., Новак Т.* Сам себе психолог. СПб. : Питер, 1994. 220 с.
8. *Крылова Н. Н.* Саморегуляция как ресурс самообразовательной деятельности студента // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 1. С. 3–8.
9. *Кудинова И. Б., Вотчин И. С.* Социальный интеллект как предмет исследования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 132–142.
10. *Кузьмина В. М.* Влияние типологических особенностей саморегуляции на процесс социально-психологической адаптации городских и сельских студентов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 24 (143). С. 206–209.
11. *Куницина В. Н.* Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1. СПб., 1995. С. 48–61.
12. *Куц А. В., Крылова Н. Н.* Смысложизненные ориентации в структуре профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях VUCA-мира // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 190–200. DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_190_200.
13. *Лунева О. В.* Концепция социального интеллекта личности // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 46–51.
14. *Лысуенко С. А.* Роль саморегуляции в профессиональном выборе личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3 (46). С. 123–132. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.010.
15. *Марков Д. О.* Социально-психологическая адаптация обучающихся на высших ступенях непрерывного образования (теоретический анализ) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 144–149.
16. *Михайлова Е. С.* Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. СПб. : СПбГУ, 2007. 266 с.
17. *Моросанова В. И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с.

18. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57–83.
19. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М. : Наука, 2010. 519 с.
20. Неверов В. Н. Особенности изменения структуры саморегуляции в студенческом возрасте // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. 2016. № 3–1. С. 223–233.
21. Никитин А. А., Петрованова Н. А. Особенности саморегуляции студентов младших и старших курсов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2014. № 3 (19). С. 75–82.
22. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
23. Поваренков Ю. П. Классификация субъективных детерминант деятельности профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 4. С. 186–194.
24. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / А. А. Шаров, Э. Ф. Зеер // Science for Education Today. 2023. Т. 13. № 3. С. 101–124. DOI: 10.15293/2658-6762.2303.05.
25. Трошихина Е. Г., Навдусевич Г. В. Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 221–227. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227.
26. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 4. С. 106–112. DOI: 10.18500/1819-7671-2015-15-4-106-112.
27. Hashem E. S. A. Self-regulation and its relationship to social intelligence among college of education female students at Prince Sattam University // European Journal of Educational Research. 2021. Vol. 10 (2). Pp. 865–878. DOI: 10.12973/eu-jer.10.2.865.
28. Martin A. J., Nejad H. G. Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty / S. Colmar, G. A. D. Liem // Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. 2012. Vol. 22. Pp. 58–81.
29. Park C. L., Edmondson D., Lee J. Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college // Journal of Adult Development. 2012. Vol. 19. Pp. 40–49.
30. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character strengths and virtues : a handbook and classification*. Washington, DC : American Psychological Association; New York : Oxford University Press, 2004.
31. Robles M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace // Business Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. Pp. 453–465.

The relationship of self-regulation with the socio-psychological characteristics of university graduates

Krylova Natalia Nikolaevna

PhD in Pedagogical Sciences, associate professor,
associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Penza State University.
Russia, Penza. ORCID: 0000-0003-4535-821X. E-mail: krilovann76@mail.ru

Abstract. The quality of professional self-determination and adaptation in the profession in the conditions of the reality of the modern VUCA world, characterized by the speed of change and unpredictability, requires the development of the necessary "flexible" skills (from the English soft skills) or personal qualities at the stage of professional training. The purpose of this study is to establish the relationship between self-regulation and the socio-psychological characteristics of university graduates. The following diagnostic tools were used: the questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (V. I. Morosanova, 1988); the questionnaire of socio-psychological adaptation (K. Rogers, R. Diamond, 1954; adaptation – A. K. Osnitsky, 2004); test of social intelligence (J. Guilford, M. O'Sullivan, 1976; adaptation – E. S. Mikhailova (Alyoshina), 1996); methodology for studying the locus of control (J. Rotter, 1966; adaptation – A. G. Shmelev, 1988); the methodology of assertiveness research (V. Capponi, T. Novak, 1994). Mathematical and statistical methods of empirical data processing were used: descriptive statistics, correlation analysis using the Spearman correlation coefficient. The study involved 106 students (58 male and 48 female) of the fourth year of technical specialties of Penza State University at the age of 21.22 ± 0.60 years. Based on the conducted research, a generalized conclusion was made about the existing relationship of self-regulation with integral indicators of socio-psychological adaptation, social intelligence, the severity of the locus of control and assertiveness of university graduates, since they are not isolated from each other psychological phenomena. The results obtained allow us to expand the understanding of the conjugate picture of the manifestation of self-regulation and socio-psychological personality traits of university graduates; they can be used when choosing a strategy for designing developmental programs aimed at the cu-

mulative formation of the studied personal characteristics for successful adaptation in future professional activities, in personal and life self-determination of boys and girls.

Keywords: flexible skills, self-regulation, socio-psychological adaptation, social intelligence, locus of control, assertiveness.

References

1. Ablazhej A. M. *Uspeshnyj vypusknik sovremennogo rossijskogo vuza: shtrihi k portretu* [A successful graduate of a modern Russian university: strokes to a portrait] // *Klassicheskij universitet v neklassicheskoe vremya* – Classical University in non-classical times / comp. G. I. Petrova; ed. by M. N. Balandin. Tomsk. National Research Tomsk State University, 2008. Pp. 111–112.
2. Golubeva N. M., Golovanova A. A. *Factory adaptacii studentov k obrazovatel'noj srede vuza* [Factors of adaptation of students to the educational environment of the university] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* – Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Developmental psychology. 2014. Vol. 3. No. 2. Pp. 125–131.
3. Eliseev O. P. *Praktikum po psihologii lichnosti* [A workshop on personality psychology]. SPb. Piter, 2001. 560 p.
4. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Personifikaciya lichnosti kak prediktor preodoleniya krizisa utraty professional'noj deyatel'nosti v vozraste pozdnej zrelosti* [Personification of personality as a predictor of overcoming the crisis of loss of professional activity at the age of late adulthood] // *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* – Siberian Psychological Journal. 2022. No. 84. Pp. 111–125. DOI: 10.17223/17267080/84/6.
5. Isaev A. P., Plotnikov L. V. *Myagkie navyki dlya uspešnoj kar'ery vypusknikov inženerenogo profilya* [Soft skills for a successful career of engineering graduates] // *Vysshee obrazovanie v Rossii* – Higher education in Russia. 2021. Vol. 30. No. 10. Pp. 63–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77.
6. Ishmuratova Yu. A., Morosanova V. I. *Osoznannaya samoregulyaciya kak resurs resheniya professional'nyh zadach u studentov i professionalov* [Conscious self-regulation as a resource for solving professional problems among students and professionals] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* – Herald of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences. 2021. No. 3. Pp. 129–141. DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-129-141.
7. Capponi V., Novak T. *Sam sebe psiholog* [A psychologist to myself]. SPb. Piter. 1994. 220 p.
8. Krylova N. N. *Samoregulyaciya kak resurs samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta* [Self-regulation as a resource of student's self-educational activity] // *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Penza State University. 2013. No. 1. Pp. 3–8.
9. Kudinova I. B., Votchin I. S. *Social'nyj intellekt kak predmet issledovaniya* [Social intelligence as a subject of research] // *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* – Siberian Pedagogical Journal. 2005. No. 4. Pp. 132–142.
10. Kuz'mina V. M. *Vliyanie tipologicheskikh osobennostej samoregulyacii na process social'no-psihologicheskoy adaptacii gorodskih i sel'skih studentov* [The influence of typological features of self-regulation on the process of socio-psychological adaptation of urban and rural students] // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Scientific herald of Belgorod State University. Series: Humanities. 2012. No. 24 (143). Pp. 206–209.
11. Kunicina V. N. *Social'naya kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkcii, vzaimootnoshenie* [Social competence and social intelligence: structure, functions, relationship] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Theoretical and applied issues of psychology. Is. 1. Part 1. SPb. 1995. Pp. 48–61.
12. Kuc A. V., Krylova N. N. *Smyslozhiznennyye orientacii v strukture professional'no-lichnostnogo potentsiala budushchego pedagoga v usloviyah VUCA-mira* [Meaningful life orientations in the structure of the professional and personal potential of a future teacher in the conditions of the VUCA world] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2023. No. 1 (130). Pp. 190–200. DOI: 10.20323/1813_145X_2023_1_130_190_200.
13. Luneva O. V. *Koncepciya social'nogo intellekta lichnosti* [The concept of social intelligence of personality] // *Znanie. Ponimanie. Umenie* – Knowledge. Understanding. Ability. 2012. No. 2. Pp. 46–51.
14. Lysuenko S. A. *Rol' samoregulyacii v professional'nom vybore lichnosti* [The role of self-regulation in the professional choice of a person] // *Professional'noe obrazovanie i ryok truda* – Vocational education and the labor market. 2021. No. 3 (46). Pp. 123–132. DOI: 10.52944/PORT.2021.46.3.010.
15. Markov D. O. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya obuchayushchihsya na vysshih stupenyah nepre-ryvnogo obrazovaniya (teoreticheskij analiz)* [Socio-psychological adaptation of students at higher levels of continuing education (theoretical analysis)] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. Vol. 24. No. 3. Pp. 144–149.
16. Mihajlova E. S. *Social'nyj intellekt. Koncepcii, modeli, diagnostika* [Social intelligence. Concepts, models, diagnostics]. SPb. St. Petersburg State University, 2007. 266 p.
17. Morosanova V. I. *Oprosnik "Stil' samoregulyacii povedeniya" (SSPM) : rukovodstvo* [Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SSPM) : manual]. M. Kogito-Center, 2004. 44 p.

18. Morosanova V. I. *Psihologiya osoznannoj samoregulyacii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam* [Psychology of conscious self-regulation: from the origins to modern research] // *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* – Theoretical and experimental psychology. 2022. Vol. 15. No. 3. Pp. 57–83.
19. Morosanova V. I. *Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and human individuality]. M. Nauka (Science). 2010. 519 p.
20. Neverov V. N. *Osobennosti izmeneniya struktury samoregulyacii v studencheskom vozraste* [Features of changing the structure of self-regulation in student age] // *Ekonomicheskaya psihologiya: proshloe, nastoyashchee, budushchee* – Economic psychology: past, present, and future. 2016. No. 3–1. Pp. 223–233.
21. Nikitin A. A., Petrovanova N. A. *Osobennosti samoregulyacii studentov mladshih i starshih kursov* [Features of self-regulation of students of junior and senior courses] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya* – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology. 2014. No. 3 (19). Pp. 75–82.
22. Osnickij A. K. *Opreделение harakteristik social'noj adaptacii* [Definition of characteristics of social adaptation] // *Psihologiya i shkola* – Psychology and school. 2004. No. 1. Pp. 43–56.
23. Povarenkov Yu. P. *Klassifikaciya sub'ektivnyh determinant deyatel'nosti professionala* [Classification of subjective determinants of professional activity] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* – Yaroslavl Pedagogical herald. 2017. No. 4. Pp. 186–194.
24. Tret'yakova V. S., Kajgorodova A. E. *Issledovanie social'no-professional'noj uspeshnosti lichnosti na osnove personifikacii sub'ekta deyatel'nosti* [A study of the socio-professional success of a personality based on the personification of the subject of activity] / A. A. Sharov, E. F. Zeer // *Science for Education Today* – Science for Education Today. 2023. Vol. 13. No. 3. Pp. 101–124. DOI: 10.15293/2658-6762.2303.05.
25. Troshihina E. G., Navdushevich G. V. *Assertivnost' kak koping-strategiya i lichnostnaya harakteristika v podrostkovo-yunosheskom vozraste* [Assertiveness as a coping strategy and personal characteristics in adolescence] // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika* – Herald of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. No. 4. Pp. 221–227. DOI: 10.34216/2073-1426-2021-27-4-221-227.
26. Shamionov R. M. *Adaptacionnaya gotovnost' lichnosti – sub'ekta social'nogo vzaimodejstviya* [Adaptive readiness of a personality as a subject of social interaction] // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* – Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2015. Vol. 15. No. 4. Pp. 106–112. DOI: 10.18500/1819-7671-2015-15-4-106-112.
27. Hashem E. S. A. *Self-regulation and its relationship to social intelligence among college of education female students at Prince Sattam University* // *European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 10 (2). Pp. 865–878. DOI: 10.12973/eu-jer.10.2.865.
28. Martin A. J., Nejad H. G. *Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty* / S. Colmar, G. A. D. Liem // *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 2012. Vol. 22. Pp. 58–81.
29. Park C. L., Edmondson D., Lee J. *Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college* // *Journal of Adult Development*. 2012. Vol. 19. Pp. 40–49.
30. Peterson C., Seligman M. E. P. *Character strengths and virtues : a handbook and classification*. Washington, DC : American Psychological Association; New York. Oxford University Press, 2004.
31. Robles M. M. *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace* // *Business Communication Quarterly*. 2012. Vol. 75. Pp. 453–465.

ПЕРСОНАЛИИ

УДК 378(092)

Честь, совесть, мышление, активность – вечные и смысловые свойства Человека... (духовный портрет-память профессора А. М. Слободчикова)

Сауров Юрий Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике,
Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

Аннотация. В статье-эссе рисуется судьба, деятельность и личность профессора А. М. Слободчикова, трудолюбивого человека, патриота нашего Вятского пединститута и вятского учительства.

Ключевые слова: наука, личность, служение, образование, мышление, творчество, профессор.

Время обнимать и время уклоняться от объятий...
Экклезиаст

Что такое сама история – только одному Богу известно.
В. С. Степин¹

Вступление. Пять лет мгновенно пролетели со дня ухода от нас Аркадия Михайловича Слободчикова (13.06.1941–10.04.2019). Но он оставил нам нравственные ориентиры в деятельности, патриотизм в отношении к своему любимому образованию и нашему Вятскому краю [1]. Честь, совесть, служение, мышление – слова не формально, а по сути «однокоренные». Жизни нет без совести и служения, без мышления и активной человеческой деятельности...

Почти на всех этапах профессиональной жизни А. М. Слободчикова, но особенно часто в 1980–2018 гг., я в разных качествах встречался с ним – заведующим кафедрой химии (1974–1976), деканом естественно-географического факультета (1976–1980), проректором по учебной работе КГПИ им. В. И. Ленина (1980–1988), ректором Кировского государственного педагогического института и Вятского государственного педагогического университета (1988–1999), профессором кафедры химии... [1; 2]. И многое хорошо помню.

У людей всегда есть потребность построить некий духовный портрет своего родственника, коллеги по делу, друга по жизни. Чаще всего это бывает автоматически, но иногда получает форму слова, живописного портрета, музыкальной фразы. Но живое по богатству качеств принципиально отличается от знака, какой бы он ни был совершенный. Хотя мысль о человеке может жить только в знаке, письменном или устном, чувстве или предмете. Об этом и наш поиск.

Построение портрета А. М. Слободчикова. При подготовке к 70-летию Аркадия Михайловича я довольно долго у него дома изучал фотоархив, к тому же сделал несколько фотографий, одна из которых ниже. Тогда я даже посетовал: совсем мало качественных профессиональных фотографий и много любительских, ситуативных. Дом он «держал при себе», как крепость, убежище, но жил с утра до вечера своим научно-образовательным делом как миссией (см. рис. 1).

Судьба. В деятельности Аркадия Михайловича Слободчикова устойчиво и системно проявляется одна ведущая и фундаментальная черта – неприкрытый интерес к людям, их жизни и работе. Почти все в его поступках объяснимо через эту потребность и принцип. Отсюда и сам он словно Планета людей.

© Сауров Юрий Аркадьевич, 2023

¹ Познающее мышление и социальное действие. М., 2004. С. 139.



Рис. 1. Дома за компьютером за рабочим столом (2011)

...Хорошо помню, как утром после звонка в 8 часов он часто проходил по коридорам второго этажа здания института на улице Ленина, 111. Заглядывал в лаборатории, заговаривал с преподавателями и сотрудниками, «вчувствовался» в ритм жизни организации... Она как живой организм – ее любить надо.

Не случайно и лично я в далекие 80-е гг., будучи деканом физического факультета, приходил к первому проректору нашего госпединститута «плакаться» о проблемах преподавательской и административной деятельности. И в памяти осталось удовлетворение от понимания и соучастия к моим делам моего руководителя, старшего товарища, коллеги. Думаю, что это типичный случай. Его следует осознать, ведь такие качества, как цельность и верность себе в наше сложное время требуют для жизни и дела расшифровки. И так, только два поступка-действия.

Первое. Важна не вообще память, а память как нравственная категория. Именно поэтому, по внутренней глубинной потребности, в последние годы профессор А. М. Слободчиков, как всегда в деятельности, настойчиво и целеустремленно, занимался историей химического факультета. Историей в конкретных лицах – деканы, заведующие кафедрами, доценты, профессора... И так молодо и увлеченно ведет он рассказ о тех или иных событиях по рукописи в сотню страниц, о редких фотографиях, в которых лики, а может быть, и мысли давно ушедших людей... Что это: потребность связать историю через людей? Найти опору своим действиям в опыте прошлого?

Второе. Где-то там далеко в Сунском районе была деревня Галки. Была и была. Много деревень пропало. А вот зацепило: не знаю, чтобы где-то на заросшее высокой травой место пришли с поклоном люди, привезли за сотню верст и поставили памятный знак о жителях деревни, о погибших в войне... Не абстрактно, а конкретно наши предки оставили след в нас, в основах нашей жизни. Но так ли хорошо мы осознаем это? Так ли хорошо знаем историю своей семьи, родного вуза, города? И главное – умеем ли мы использовать свою историю как Богом данный ресурс? И не только словом, но и делом... И мне понятно и приятно действие А. М. Слободчикова и его сына, как будто это я пришел и поставил памятник деревне и её истории...

Памяти без мышления не бывает. Но и мышление без памяти невозможно. И меня так порадовало событие, когда в 2006 г. Аркадий Михайлович познакомил меня с рукописью книги «Вопросы методологии химии», по выходу которой неожиданно для меня сделал следующую надпись: «Научному консультанту Ю. А. Саурову с благодарностью за совместную работу. 24.07.2006». Правда, еще в 2000 г. вышли лекции по введению в методологию химии, вдвоем мы их обсуждали, что-то проговаривали, и потом я написал рецензию на рукопись уже следующей книги. Хотя этого явно мало для роли консультанта, но он тогда был искренне благодарен за внимание и сам явно нуждался во внимании. Оказалось, что эта тема – давняя любовь, что она двигала его вперед в аспирантские годы, а сейчас – в преподавательской деятельности. Но даже здесь, казалось бы, в академической теме, но в конкретной области химии, автор

не обошелся без обращения к опыту наших преподавателей – математика Е. М. Вечтомова, философа В. Ф. Юлова... И интерес к вузу, что бы ни делал А. М. Слободчиков, всегда был на первом месте. Отсюда не случайно знание многих учителей – выпускников разных факультетов, отсюда понятна потребность бывать в школе, жить заботами своей любимой кафедры химии...

В книге по методологии чувства и опыт деятельности находят выражение в системе знаний, т. е. в структурах, несущих мышление. Здесь оно строится по логике «от общего к частному», а затем к обобщению. Отсюда и вопросы глав: философия и методология науки, естествознание как наука о природе, основные научные принципы естествознания, методология естествознания, понятие о предмете химии, происхождение химических элементов, методология химии, философское значение периодического закона Д. И. Менделеева, системный анализ химических теорий, химическая картина природы, о принципах системного построения научного и учебного знания. Движение дидактической мысли в сторону освоения студентами и учителями химической картины мира сейчас, как никогда, востребовано временем. И здесь автор заложил традицию для будущих поисков.

Мысли об образовании. Живые мысли не умирают. Считаю, что есть смыслы привести фрагменты давнего по времени, но современного и сейчас газетного интервью (рис. 2) [3].



Рис. 2. На кафедре химии: А. М. Слободчиков, зав. кафедрой, профессор Т. М. Ашихмина, летчик-космонавт В. П. Савиных (2009)

– По вузовской специальности Вы – учитель химии, по науке – химик, по должности и деятельности – педагог. У Вас громадный управленческий опыт. С высоты этого опыта как Вы оцениваете ситуацию в образовании? Что надо делать? А что делать не надо? Не кажется ли Вам, что у нас с «гуманитаризацией» обучения не все точно, что гуманитарные смыслы подменяются гуманитарными учебными предметами?

– Насколько помню, у системы образования всегда было много проблем. Так, например, вопрос о качестве образования периодически возникает вновь. И это нормально. Плохо, когда проблемы не замечаются, заговариваются или решаются негодными средствами, т. е. все равно по большому счету не решаются. Жаль, что сейчас многое упирается в деньги, а ведь это только одно из средств. Специфическое, важное, но...

Я никогда не противопоставлял естественное и гуманитарное знание. Знание есть знание. Но зададимся вопросом: а сколько процентов «плохого» знания там и там? В обучении же все знания прежде всего – гуманитарные и направлены на развитие человека. Причем, например, такие науки, как физика, химия, биология, накопили настолько специфические и глубокие знания, что полноценно человеческое в человеке без них понять трудно, а реализовать – невозможно. Проблему вижу в нашем неумении использовать все знания, особенно точные, во благо личного и общественного развития. Не умеем мы просто и интересно усваивать мир физики и химии. Трудно. Но опыт показывает – можно. Кстати, практическая психология не-

редко точно раскрывает перед нами глаза на природу тех или иных проблем учения, поведения человека. Значит, надо просто многое знать. В целом, образованию трудно. Но оно все равно развивается быстрее, чем другие области. Развивается трудом людей.

– Личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение, субъект-субъектные отношения, индивидуальная образовательная траектория... В области образования появилось много новых терминов, идей, концепций, программ, проектов. Как бы Вы с учетом традиций выразили наиболее существенные черты поисков в области реформирования современного образования?

– Во-первых, должна быть любовь к человеку, уважение к личности школьника. Это совершенно необходимо. Без этого часто нет мотивов учения, а значит, нет смыслов в учебной работе, слабо работает такая великая ориентировка нашей деятельности, как образец. Во-вторых, должно быть востребованное временем и личностью содержание образования. Жизнь показывает, что оно должно быть разнообразным, вариантным и вариативным. Мир становится сложнее, процессы динамичнее. Чтобы успевать за вызовами времени, надо уметь смело и глубоко мыслить, активно действовать, быстро набирать нужные знания. Нужен свободный выбор. Убежден: только формально логически проблемы содержания образования не решить. Дело не только в хороших программах, учебниках... Планы, программы, учебники мало что изменят, если их не оживит талант, дух, страсть, профессионализм Учителя. И здесь трудно переоценить роли инновационного движения. Немаловажно и то, что сейчас происходит существенное переосмысление учебных систем знаний, все большую роль в содержании всех предметов начинает играть методология науки. В самом деле, уже мало просто знать. Этим никого не удивишь. Необходимо конкретное знание в нужный момент, в данном месте. Это знание (даже если оно классическое) становится динамичнее. Его труднее заложить в учебники. Еще и поэтому объективно роль учителя повышается. Но возникает новый вопрос: какой должен быть этот учитель? Задумаемся, ищем ли мы ответ? В-третьих, образование в постиндустриальном обществе все больше становится фактором материальным, в том числе и по характеру процедур. Не случайно говорят о технологиях обучения. То есть необходимы инвестиции в эти технологии, а не просто лишь разговор. А это уже серьезно. Это должны быть серьезные деньги, с весомой, совсем не денежной, прибылью. Одним словом – производство. Оправдан и соответствующий взгляд на систему образования, отсюда задачи овладения менеджментом и т. д. Подчеркну: знание становится фундаментальным для нового века товаром, не просто выгодным, а сверхвыгодным. Мы этого пока явно не чувствуем, потому что считать прибыль от такого товара не научились. А ведь это не за горами...

– Аркадий Михайлович, лично для меня и многих моих коллег качество жизни определяется далеко не только деньгами, хотя за последние десять лет уровень нашего материального благосостояния сильно упал. Но жизнь есть жизнь. Она требует «хлеба». И все же, как в наши сложные времена нравственно, духовно поддержать талант, поддержать интеллектуальный поиск? Жизнь коротка, а мы умудряемся терять время.

– Постепенно устанавливаются «правила игры», процедуры, действия в нашей образовательной сфере. В этих условиях частично восстанавливается система поощрений, но она явно не отвечает времени. Нового не придумали, старое ушло или уже не воспринимается. Теплая благодарность – это тоже ресурс. Общение как фундаментальное, «родовое» качество людей – фактор не только личный, но и общественный, и государственный. Людей творческих надо пестовать, поощрять – этого не может быть много. Явно перезрела идея о гранте для ученых на издание оригинальной работы. Пусть сначала будет скромно. Но почетно. Смыслы – это не просто какой-то результат, это проекты дел, это процессы. Не случайно говорят: смысл жизни – в деле. Вроде бы примитивно. Задумаешься – ан, нет. Знаю много конкретных людей, Учителей с большой буквы. Каждый из них не просто то или иное дело, а вереница Дел, что и выстраивает жизнь. Их духовные искания, смыслы находят материальное воплощение и живут. Я преклоняюсь перед такими людьми. И главное, их много. Надо лишь видеть. Назову некоторых. В нашем вузе высокую планку ученого и человека несли профессора В. В. Мултановский, А. В. Эммаусский, Е. И. Кирюхина, В. И. Чернов, В. З. Юсупов... Всегда уважал Дело и гражданскую позицию заслуженных учителей школы России. Из числа выпускников вуза их более 800. Многих из них знаю лично. Преклоняюсь перед творческой деятельностью таких известных учителей области, как В. И. Путинцев, В. Н. Патрушев, А. И. Караваев...

Признание при жизни. При жизни Аркадий Михайлович как-то естественно и гармонично, согласованно – от людей, общества и государства – получил признание. Его професси-

ональная деятельность талантливо и удачно сложилась и прошла в одном вузе – Кировском государственном педагогическом институте им. В. И. Ленина, а потом в его иных формах. Он последовательно, настойчиво и плодотворно трудился и трудился на всех должностях – ассистентом, старшим преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой, деканом естественно-географического факультета, первым проректором, ректором, а потом до «исчезновения» института профессором кафедры химии. На переломе эпохи мудрое отеческое отношение ректора к людям, ежедневная материальная и духовная забота о сохранении и развитии коллектива помогла выжить традициям, позволила шагнуть в новый статус вуза – педагогический университет. И Аркадий Михайлович Слободчиков принял самую высокую человеческую награду – любовь преподавателей-коллег, студентов и учителей. Значение для вуза его нравственной планки в отношении к делу образования и науки трудно переоценить.

Успехи А. М. Слободчикова весомы: он кандидат химических наук (1971), профессор (1993), автор более 150 научных и методических работ, он награжден знаками «Отличник просвещения СССР» и «Почетный работник высшего профессионального образования РФ». Ему присвоено почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ». Он «Почетный профессор ВятГГУ», а с 2012 г. – почетный гражданин Кировской области (рис. 3).



Рис. 3. В средней школе Котельничского района (2009)

В разговорах, в переписке со своим научным руководителем по аспирантуре, нашим земляком, академиком РАО В. Г. Разумовским я несколько раз обращался к теме «нашего ректора». Со стороны видится всегда вернее. И теплые, личные отношения выпускников одного факультета характерно выразились в словах двух писем:

«Глубокоуважаемый Аркадий Михайлович!

Весьма тронут Вашим письмом. Приложение к письму впечатляет. Спасибо.

Поздравляю Вас с завершением важного этапа в Вашей жизни, очень успешного и плодотворного. Дай Бог каждому из профессоров быть удостоенным чести стать ректором такого Института, утроить его научный и производственный потенциал, перевести Институт в ранг Университета, снискать всеобщее уважение и признание. Не надо быть пророком, чтобы сказать, что Ваше имя прочно вошло в историю Вятского педагогического Университета, в историю развития науки и культуры нашего города. У Вас должно быть чувство удовлетворения своей работой, своим подвигом.

Я имел приятную возможность быть в контакте со многими Вашими предшественниками, и сейчас для меня совершенно очевидно, что Вам удалось больше, чем удалось другим. Причину вижу в Вашем таланте организатора педагогического процесса в большом коллективе, в Вашей преданности делу, в Вашей удивительной ректорской скромности, которая давала полный простор для развития творческой инициативы сотрудников и их талантов. Надеюсь, что Ваш пример будет плодотворно использован Вашими продолжателями.

Надеюсь, что теперь у Вас наступит новая, очень приятная пора в жизни. Авторитет завоеван честно. Можно не разрываться на части и заняться сугубо творческим профессорским

трудом. Поздравляю с началом этой новой замечательной поры и желаю одного – крепкого здоровья. Остальное приложится само. С почтением В. Разумовский» (09.06.99).

«Глубокоуважаемый Аркадий Михайлович!

Сердечно поздравляю Вас в день Вашего юбилея, желаю Вам крепкого здоровья, успехов в работе и счастья в личной жизни. Я думаю, что, оглядываясь на пройденный жизненный путь, Вы испытываете чувство удовлетворения. Все, что я знаю о Вас, говорит о том, что в тяжелые годы распада Советского Союза, работая Ректором Института, Вы не только не допустили упадка в научной и учебной работе, но сумели многократно повысить исследовательский и педагогический потенциал своего любимого вуза.

Помню Ваши творческие контакты с Академией педагогических наук, с ее институтами и Президиумом. Ваши помыслы и дела были направлены на организацию научных исследований и на повышение квалификации Ваших сотрудников. Вы выделялись ответственностью, скромностью и чувством гражданского долга. В кризисный период государства этим отличались лучшие представители российской интеллигенции. При Вас увеличилось число кандидатов и докторов наук, Институт шагнул в ранг Университета.

Увы, не вся научная интеллигенция выдержала проверку временем. Сейчас на совместном расширенном заседании Президиума Высшей аттестационной комиссии, Министерства образования и науки РФ и Президиума **Российской академии образования констатируется**: «Кроме людей, которые приходят в науку, потому что не мыслят без нее жизни, сейчас идет поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, расширения возможностей функционирования... Такое положение не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но является и прямой угрозой для самого процесса роста развития научных кадров» (20 апреля 2011 г). Мне хочется выделить и подчеркнуть, что не вся научная интеллигенция пошатнулась в это трудное время. Вы в числе лучших ее представителей всегда верно и твердо исполняли свой долг в многотрудном деле образования и воспитания подрастающего поколения.

Дорогой Аркадий Михайлович!

Настоящие русские интеллигенты, подобные Вам, не только граждане, преданные своему долгу, но и неудержимые романтики. Хочу пожелать, чтобы Вы сохраняли это благородное качество. Верю, что наступят светлые дни, и Россия вновь займет передовые позиции в науке и образовании. Желаю Вам удачи на этом пути! Ваш В. Разумовский. Москва, 25 мая 2011 г.».

Есть вечное и сущностное дело человека – стоять у доски и учить детей. Потребность войти в класс, прочитать лекцию «по зову души» – правильное и великое качество любого профессора. И Аркадий Михайлович нес его всю жизнь, всегда страстно интересовался конкретными научными и образовательными делами собеседников. На снимке факт лекции профессора А. М. Слободчикова в средней школе п. Юбилейный Котельничского района (2009). Что он думал тогда? И что хотел сказать и сказал совсем молодым людям?

Он не принял объединения любимого вуза и ушел-уволился до этого акта. Потом ревностно слушал новости образовательного мира, мало что комментировал. Но внутренняя мысль в нем напряженно жила, грустила и билась за интересы своего дела. И в редких встречах у него дома мы говорили, говорили только об образовании... За двадцать лет я подарил Аркадию Михайловичу, наверное, книг двадцать. К книгам он относился трепетно. Не критиковал, скорее по причине своего состояния и мудрой целеустремленности, но по косвенным фактам было понятно, что читал, а не просто складывал.

Последние три-четыре года он чувствовал себя не очень хорошо. Но не отказался и пришел в Герценку на презентацию моей книги в трудный для меня юбилейный год. От этого действия остались несколько хороших фотографий. Ниже приведена одна из них.

Действительно, Дух все видит. 09.04.2019, примерно в 11 часов утра я неожиданно позвонил Аркадию Михайловичу домой, он взял трубку сам. Я представился, поздоровался. Сказал: давно не звонил. Как Ваши дела? Может быть, что-то надо (рис. 4)?

Он кратко сказал: «Юрий Аркадьевич, доживаю свой век... Сохраните память... Спасибо, спасибо, спасибо...». Голос был хриплый, с разрывами, но четкий, осознанный... Мы попрощались...



Рис. 4. А. М. Слободчиков среди коллег-профессоров по вузу:
Ю. А. Сауров, В. В. Колотилов, С. И. Калинин (23.11.2017)

11 апреля в 12.20 часов около кинотеатра «Октябрь» случайно встретил Т. М. Ашихмину. Она хмурая шла навстречу мне. И спросила: «Вы знаете?..». И я сразу понял: Слободчиков... Она спешила, сказала, что только что приехала из Москвы и деталей не знает. Уже потом было прощание в Драмтеатре, отпевание в церкви, похороны на Макарьевском кладбище, поминки в университете... Действия эти ушли, остались чувства и мысли о встречах, делах, общении. А большего и не бывает.

Прощание с каждым человеком как вечность. Кажется, что смерть родителей была давным-давно и временем все стерлось. Но вдруг во сне или наяву образы возвращаются в памяти. И чувства «горят»...

Послесловие, или Мысли для будущего. Слова признания и уважения, действия, понимания и поддержки надо успеть сказать-сделать при жизни. И это принцип. Мне удалось эти мысли и чувства высказать Аркадию Михайловичу лично и в текстах [3–6]. Правда, конечно, всегда этого мало...

Умным быть трудно, но высоконравственным – еще труднее. Мало найдется людей, которые эту ношу несут и чьи успехи своим вектором сориентированы на деятельность во благо народа. Хоть на какой взгляд, но эта старая формула не потеряла жизненную эффективность и значимость. А для оценки дела любого человека нет выше уровня. К таким редким для меня людям относил и отношу Аркадия Михайловича Слободчикова.

Список литературы

1. А. М. Слободчиков. Педагог. Ученый. Личность. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. 95 с.
2. Ашихмина Т. Я., Зайцев М. А., Даровских Л. В. Аркадий Михайлович Слободчиков // Вестник ВятГУ. 2014. № 5. С. 176–179.
3. Сауров Ю. А. Образование: вечный поиск смыслов. Интервью-размышление с профессором ВГПУ А. М. Слободчиковым // Кировская правда. 2001. 14 июня.
4. Сауров Ю. А. Служение образованию – смысл жизни. Диалог с профессором А. М. Слободчиковым // Педагогические ведомости. 2011. Май.
5. Сауров Ю. А. Матрица Времени в лицах. Смыслы и формы деятельности. Киров, 2012. С. 127–134.
6. Сауров Ю. А. Методика обучения физике: поиски смыслов – люди и идеи... Вопросы науковедения : монография. Киров, 2017. С. 184–191.

Honor, conscience, thinking, activity – eternal and semantic properties of a Person ... (spiritual portrait-memory of Professor A. M. Slobodchikov)

Saurov Yuri Arkadyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics,
Vyatka State University. Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-8756-8103. E-mail: saurov-ya@yandex.ru

Abstract. The essay article depicts the fate, activity and personality of professor A. M. Slobodchikov, a hardworking man, a patriot of our Vyatka Pedagogical Institute and Vyatka teaching.

Keywords: science, personality, ministry, education, thinking, creativity, professor.

References

1. A. M. Slobodchikov. *Pedagog. Uchenyj. Lichnost'* – A. M. Slobodchikov. Teacher. Scientist. Personality. Kirov. VyatSHU Publishing House, 2011. 95 p.
2. Ashihmina T. Ya., Zajcev M. A., Darovskih L. V. Arkadij Mihajlovich Slobodchikov [Arkady Mikhailovich Slobodchikov] // *Vestnik VyatGU* – Herald of Vyatka State University. 2014. No. 5. Pp. 176–179.
3. Saurov Yu. A. *Obrazovanie: vechnyj poisk smyslov. Interv'yu-razmyshlenie s professorom VGPU A. M. Slobodchikovym* [Education: the eternal search for meanings. An interview-reflection with VSPU Professor A. M. Slobodchikov] // *Kirovskaya Pravda* – Kirov Truth. 2001. June 14th.
4. Saurov Yu. A. *Sluzhenie obrazovaniyu – smysl zhizni. Dialog s professorom A. M. Slobodchikovym* [Service to education is the meaning of life. Dialogue with Professor A. M. Slobodchikov] // *Pedagogicheskie vedomosti* – Pedagogical news. 2011. May.
5. Saurov Yu. A. *Matrica Vremeni v licah. Smysly i formy deyatel'nosti* [The matrix of Time in faces. Meanings and forms of activity]. Kirov, 2012. Pp. 127–134.
6. 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 : monograph]. Kirov, 2017. Pp. 184–191.

Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 4 (150) (2023)

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 14.05.2024 г.
Дата выхода в свет 13.06.2024 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 16,74. Тираж 200 экз. Заказ № 164.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг
Вятского государственного университета,
610000, г. Киров, ул. Московская, 36