

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й   ж у р н а л

**№ 1**

Киров  
2018

**Главный редактор**

**Н. А. Низовских**, доктор психологических наук, доцент,  
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0002-5541-5049

**Заместитель главного редактора**

**О. А. Останина**, доктор философских наук, профессор,  
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-7421-0615

**Заместитель главного редактора**

**О. В. Коршунова**, доктор педагогических наук, доцент,  
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0003-2693-0305

**Ответственный секретарь**

**Е. В. Динер**, доктор педагогических наук, доцент,  
Вятский государственный университет, ORCID: 0000-0001-6233-7571

**Состав редакционной коллегии:**

**Философские науки**

М. И. Ненашев, доктор философских наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);  
Е. А. Счастливецва, доктор философских наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);  
А. М. Дорожкин, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);  
В. А. Кутырев, доктор философских наук, профессор, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);  
В. Я. Перминов, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);  
Л. Т. Ретюнских, доктор философских наук, профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (г. Москва);  
Е. С. Черепанова, доктор философских наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

**Педагогические науки**

Е. О. Галицких, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);  
С. И. Калинин, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;  
С. М. Окулов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);  
В. Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;  
Ю. А. Сауров, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Вятский государственный университет (г. Киров), ORCID: 0000-0002-8756-8103;  
Г. И. Симонова, доктор педагогических наук, профессор, директор педагогического института, Вятский государственный университет (г. Киров);  
Е. А. Ходырева, доктор педагогических наук, профессор, проректор по качеству образования АНО ВО «Университет Иннополис» (г. Казань);  
Е. Protassova, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт, отделение современных языков, Хельсинкский университет (г. Хельсинки, Финляндия), ORCID: 0000-0002-8271-4909  
A. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (г. Хайфа, Израиль);

**Психологические науки**

Л. А. Мосунова, доктор психологических наук, профессор, Вятский государственный университет (г. Киров);  
Н. Л. Росина, доктор психологических наук, доцент, Вятский государственный университет (г. Киров);  
Р. В. Ершова, доктор психологических наук, профессор, Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна), ORCID: 0000-0002-5054-1177;  
В. Г. Маралов, доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (г. Череповец), ORCID 0000-0002-9627-2304;  
Е. Е. Сапогова, доктор психологических наук, профессор, МПГУ (г. Москва), ORCID 0000-0002-0581-7429;  
М. А. Щукина, доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург);  
P. Jelescu, доктор хабилитат психологии, профессор, Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ (г. Кишинев, Молдова)

**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»**

**Редактор О. И. Коробкова**

Дизайн обложки: **А. К. Долгова**

Редактор выпускающей **А. Н. Петрова**

Компьютерная верстка **Л. А. Кислицына**

Цена свободная

*По направлению «Философские науки» 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*

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Новиков М. В., Перфилова Т. Б.</i> Рецепции немецкой философской классики в творчестве Ф. И. Буслаева.....	4
<i>Дьяченко О. Н.</i> О сущности человеческой природы в греко-восточной патристике .....	15
<i>Линченко А. А., Аникин Д. А.</i> Политика памяти как предмет философской рефлексии .....	19
<i>Петракова А. С.</i> Реализация процессов идентификации личности в условиях функционирования социальных систем.....	26
<i>Векшина Н. М.</i> Религия, политика и наука в истории российской духовной миссии в Пекине .....	32
<i>Мавляутдинов И. С.</i> Постмодернизм, рационализм и ревитализация религии (Postmodernism, Rationalism And Revitalization Of Religion) .....	37
<i>Колесник Т. А.</i> Трансформация научной картины мира и необходимость смены приоритетов в образовании.....	43
<i>Либерман С. А.</i> Виртуалистика. Историческая укорененность и методологические возможности.....	50

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Галицких Е. О., Терентьева Н. П.</i> Воспитательные ресурсы современного урока.....	55
<i>Коршунова О. В.</i> Праксеологические аспекты профессиональной деятельности педагога сельской школы.....	62
<i>Агалакова М. Ю., Лучинина А. О.</i> Особенности детской одаренности.....	75
<i>Быкова С. С.</i> Становление профессиональной ответственности будущего педагога: психолого-педагогический контекст.....	81

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Помелов В. Б.</i> Недолгий век отечественной педологии.....	89
<i>Донога Л.</i> Особенности социальных установок в мотивационно-ценностной сфере старшеклассников и родителей .....	97
<i>Росина Н. Л., Козловских О. С.</i> Влияние семейного общения на удовлетворенность браком в ранней взрослости.....	104

---

---

# ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

---

---

УДК 008 (091)

## Рецепции немецкой философской классики в творчестве Ф. И. Буслаева\*

**М. В. Новиков<sup>1</sup>, Т. Б. Перфилова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль  
ORCID: 0000-0002-2013-1919. E-mail: m.novikov@yspu.org

<sup>2</sup> доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Россия, г. Ярославль  
ORCID: 0000-0002-2498-8688. E-mail: olya.irhina@mail.ru

**Аннотация:** В статье предлагаются новые подходы к изучению творческого наследия великого русского ученого Ф. И. Буслаева. Подчеркивается неправомерность сужения научных интересов Ф. И. Буслаева до границ исключительно филологии, и утверждается необходимость расширения диапазона его научных интересов за счет человековедческих, народоведческих, обществоведческих аспектов истории культуры. Работа выполнена в проблемном поле междисциплинарных исследований: на стыке теоретической и исторической лингвистики, философской антропологии, «новой» культурной истории. Отмечается, что Ф. И. Буслаев первым в отечественной науке начал изучать содержание обыденного сознания людей давно минувших эпох, психологические установки коллективного творчества, традиции и ценности, знаково-символические образования первобытных и древних обществ, первым предпринял попытку создания антропологически ориентированной «новой» культурной истории. Для обоснования основных принципов своей исследовательской концепции и определения методологической стратегии на первом этапе творчества – в конце 30-х – начале 60-х гг. XIX в. – Ф. И. Буслаев обратился к немецкой классической философии. Он отдавал предпочтение В. фон Гумбольдту, Ф. Шеллингу и Я. Гримму, причем последний был наивысшим авторитетом для российского ученого. Во второй половине XIX в. немецкие философские источники, формировавшие научное мировоззрение Ф. И. Буслаева, стали терять для него и актуальность, и значимость. Утверждение методологии позитивизма привело к редуцированию гумбольдтовских и шеллингианских метафизических идей или утрате наиболее умообразных компонентов их концепций. Научное мировоззрение Ф. И. Буслаева формировалось под влиянием философского наследия классиков немецкой мысли. Распространение позитивизма и укрепление собственных позиций в научном сообществе привели к пересмотру некоторых теоретических подходов, на первый план выступали точность, доказуемость, объективность, порождавшие новый стиль мышления, новую исследовательскую парадигму.

**Ключевые слова:** филология, язык, трансцендентальный идеализм, культурная антропология, позитивизм.

Выдающийся русский ученый Федор Иванович Буслаев (1818–1897), филолог по образованию, известен прежде всего как языковед, фольклорист, историк русской и европейской словесности. В то же время, преодолев границы узконаучной дисциплинарности, он стал первым в России историком культуры. Научный дискурс ученого был сосредоточен на выявлении духовного склада архаических и древних народов, постижении мифологического по своей природе «народного мирозерцания», погруженного в этнокультурный контекст. Его привлекали стереотипные ментальные установки наших предков, которые через образы – язык подсознания и систему взаимосвязанных символов – участвовали в создании культурных универсалий и формировании национального образа мира.

К трудам Ф. И. Буслаева, которые в XIX в. оценивались как эпохальные в языкознании и литературоведении, основополагающие в изучении народной культуры [27, с. 35], в советский период нередко стали относиться только как к хранилищам важной и ценной информации [см., к примеру, 37, с. 382, 383, 420, 427, 484] или как к банку данных, надежность которого обеспечивалась именем ученого – собирателя и первого толкователя народной поэзии [см., к примеру, 26, с. 565, 569, 573]. Подспудно

---

\* Выполнено по государственному заданию Минобрнауки России, проект 33.7591.2017/8.9  
© Новиков М. В., Перфилова Т. Б., 2018

оформлялось и, вопреки корпоративной этике ученых, закреплялось правило дурного тона: умалчивать о научных достижениях Ф. И. Буслаева, лишая его новаторские идеи преемственности; «забывать» упоминать имя мыслителя при разработке вопросов, которые именно им были подняты впервые и при рассмотрении которых обозначены возможные пути решения [см., к примеру, 34].

В большинстве дисциплинарно оформленных и изолированно существующих сейчас науках гуманитарного цикла имя Ф. И. Буслаева либо неизвестно, либо прочно отождествляется исключительно с наследственной собственностью филологии.

Возрождение интереса к невостребованному прежде идейно-теоретическому потенциалу ученого начинается на рубеже XX–XXI вв.

Одни специалисты [22, с. 3–8] связывают это с выходом из методологического бессилия – «болезненного состояния», в котором филологическая наука оказалась в пограничную эпоху. Как и другие «гуманные» науки, она столкнулась с необходимостью фундаментального пересмотра позитивистской методологии и поиском неидеологизированных парадигм наукотворчества и неполиitizedированных объяснительных теорий развития культуры человечества.

Другие исследователи увидели свой вклад в преодоление гносеологического тупика предшествовавших десятилетий в поддержке новых подходов к осмыслению культурно-исторических феноменов, которые стали формироваться в русле постмодернистской культурной парадигмы. Среди них важное место занимает изучение истории интеллектуальной мысли не в традиционной историографической версии «инвентаризации» идей, направлений и школ, а в перспективе постижения индивидуальной «творческой лаборатории, исследовательской психологии и практики» выдающихся творцов науки [36, с. 20]. Это изучение «культуры творчества» ученых, так же, как Ф. И. Буслаев, проживших долгую жизнь в науке и испытавших немало поворотов своей профессиональной биографии, открывает возможность рассмотрения истории гуманитарных наук в «контексте личных судеб... сквозь призму индивидуального и профессионального восприятия как социально-политических и идеологических коллизий, так и интеллектуальных вызовов эпохи» [33, с. 241, 245].

Наш интерес к Ф. И. Буслаеву – это интерес историков к уникально одаренному, многогранному ученому, а не только к филологу, каким его привыкли осознавать, так как он сам не мог точно определить свой научный статус, идентифицируя себя то с лингвистами, то с историками, то с историками литературы, христианского и западноевропейского искусства, а в последние десятилетия жизнетворчества – с этнографами. В этих тесно соприкасавшихся в XIX в. и нередко «перетекавших» друг в друга научных областях его привлекали способы духовного освоения и истолкования мира людьми главным образом самых ранних в истории человечества эпох – и эту же задачу на новом витке развития гуманитаристики решает обновленная личностно-ориентированная «новая» культурная история.

На наш взгляд, имя Ф. И. Буслаева можно смело связать с наступившим в «новой» исторической науке этапом преодоления социологизированных схем изучения объективных структур и надличностных процессов и возрождением взгляда на общество как на целостный организм, в котором поведенческие реакции людей объясняются состоянием человеческого сознания, коллективными ментальностями, аксиологическими системами. Интенция придать антропологическое измерение социокультурной истории, которая настоятельно диктует создание междисциплинарного синтеза и интеграцию исследовательского потенциала человеко- и обществоведческих дисциплин, по нашему убеждению, впервые была намечена и отчасти осуществлена Ф. И. Буслаевым. Ему же принадлежал и эскиз той обширной научной программы, которая сейчас артикулируется как изучение фундаментальной проблемы «Человек в обществе, истории и культуре».

Это заявление основано на том, что Ф. И. Буслаев первым в отечественной науке начал изучать содержание обыденного сознания людей давно минувших эпох, психологические установки коллективного творчества, традиции и ценности, знаково-символические образования первобытных и древних обществ.

Интерес ученого к бессознательным глубинным устойчивым элементам психики, неотрешенным социокультурным представлениям, «нечувствительно» для людей, безо «всякого участия их воли и сознания» [5, с. 440] управлявшим интеллектуальными и социальными процессами, поведенческими привычками, вплотную подводил его к осмыслению сущности имманентных, но скрытых от историка культуры регуляторов массового сознания и жизненных сценариев людей хронологически отдаленных от современности эпох.

На языке современной культурной антропологии эти «привычки сознания», «автоматизмы мысли», «умственные навыки», которые определяли доминирующий (или единственный) способ видения мира широкими слоями общества, коллективные малоподвижные социально-психологические установки, детерминировавшие мироощущение людей конкретных культурно-историче-

ских эпох, их эмоциональные, мыслительные и поведенческие реакции, называются ментальностью [20, с. 34, 55, 65, 71, 95; 21, с. 29–41]. Как труднофиксируемый источник мышления и веры, эмоций и настроений, жизненных установок и моделей поведения, ментальность проявляет себя в исторически изменчивой картине мира – воссоздаваемой по произведениям культуры системе представлений, идей, образов, ценностей, установок, которыми люди руководствуются во всех видах своей деятельности, духовных практиках [19, с. 154–156; 25, с. 38–41; 33, с. 21, 22, 41].

Занимаясь реконструкцией мифологического мышления, стереотипов восприятия природного и социального Универсума, повседневной культуры людей архаических (первобытных, дописьменных) и древних обществ, Ф. И. Буслаев максимально приблизился к осмыслению этих важных для проникновения в тайники сознания человека прошлого научных категорий, и хотя в его работах отсутствуют и понятие «ментальность», и концепт «картина мира», которые не были известны тезаурусу науки того времени, их смысл вычитывается в семантических аналогах: «первобытное сознание», «народное сознание», «народное мировоззрение», «дух народа», «национальный характер», «картина жизни». Содержательное наполнение этих понятий, соответствующее концептуально-методологическому арсеналу науки XIX в., не оставляет сомнений в том, что Ф. И. Буслаев первым в пространстве идеографических дисциплин предпринял попытку создания антропологически ориентированной истории культуры.

Ф. И. Буслаев приступил к научной деятельности в конце 30-х – начале 40-х гг. XIX в. – в тот уникальный для производства идей период времени, когда умами мыслителей правили немецкая классическая философия и немецкий романтизм.

Для философско-спекулятивного теоретизирования представителей немецкой классической философии было характерно стремление изучить весь мыслимый универсум во всем многообразии его проявлений через фундаментальные абстракции, к числу которых принадлежал такой умопостигаемый конструкт, как «дух». Дух как «идеальное измерение культуры» [29, с. 180–181] рассматривался универсальным объяснительным принципом для раскрытия процесса взаимодействия языка, личности и общества – главных агентов философской антропологии. Обращение к трансцендентальному феномену – духу и его многочисленным эманациям присутствовало в философских концепциях И. Канта, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегеля, В. фон Гумбольдта, Ф. В. Й. Шеллинга. При наличии разнообразных интерпретаций все концепции объединяла интеграция онтологического ракурса рассмотрения – выяснение сущности духа с позиций сугубо априорного философского мышления – с гносеологическими процедурами собственно научного объяснения, которые лежали в плоскости эмпирии языкознания.

Традиционно-филологическая основа всякого научного знания той эпохи [39, с. 580] не только, как тогда казалось, снабжала абстрактные интеллигибельные построения прочным фундаментом надежности при конструировании умопостигаемой картины мира, но и способствовала зарождению представлений о генетической спаянности и онтологической единственности духа и языка. Они, порождая в процессе своей деятельной активности нерасчлененный массив интеллектуальной силы народа, в дальнейшем проявляли себя в характере цивилизации (через мораль, право) и своеобразии национальной культуры (искусстве, религии, философии) [29, с. 47, 51].

Когда Ф. И. Буслаеву потребовалось обосновать основные принципы организации своей теоретико-лингвистической концепции и определить методологические стратегии осмысления труднообозримого языкового материала народной словесности, он обратился к немецкой классической философии, авторитет которой в интеллектуальном пространстве первой половины XIX в. был непререкаемым.

Стремясь к достоверности научных результатов, Ф. И. Буслаев тоже соединил эмпирические, собственно научные, данные языкознания с умозрительными мыслительными операциями и философскими абстракциями, предполагавшими углубленное проникновение в предмет исследования только в плоскости самой мысли. Такой способ производства наукоучения, разработанный классиками немецкой философии, составлял парадигму осуществления дискурса в первой половине XIX в.

Для молодого ученого она стала надежной эгидой при самостоятельном изучении проблем, уже поставленных в немецкой науке, беспроигрышным прикрытием для выдвижения важных для российской науки новых направлений исследований и аргументации правильности продвижения к истине в том ее понимании, которое сложилось в смысловом пространстве и методологии трансцендентальной философии.

Среди выдающихся немецких философов было два мыслителя, которым Ф. И. Буслаев отдавал свое предпочтение: В. Гумбольдт (1767–1835) и Ф. Шеллинг (1775–1854), однако на языке духовной культуры их времени – философии романтизма и немецкой классической философии – говорил еще

один великий ученый Германии – Я. Гримм (1785–1863), авторитет которого не померк для Федора Ивановича даже в зенитный период его собственного творчества. Среди апостолов немецкой теоретической мысли наивысшим авторитетом для российского ученого обладал именно исследователь национального духа немецкого народа Я. Гримм.

Якоб Гримм – юрист по образованию, ученик Ф. К. фон Савиньи, профессор Геттингенского и Берлинского университетов, член Прусской Академии наук – и в настоящее время считается непрекаемым авторитетом в области языкознания и фольклора [24, с. 637, прим. 1]. В начале XIX в., в период расцвета романтизма, изучение немецкого национального самосознания при помощи произведений народной словесности, привлечение памятников фольклора для реставрации целостной истории немецкого народа, обоснование язычества основным элементом национальной культуры ознаменовали открытие целой эпохи в изучении бессознательного коллективного творчества масс и в опытах воспроизведения картины мира человека «первобытной цивилизации» Европы.

Апология национальной народной культуры вылилась в возвышенное поэтическое воссоздание Я. Гриммом древности немецкого народа, которая представлялась ему порой «неиспорченного детства и отрочества... исполненной чувства природы, нравственной чистоты и непосредственности, богатого творчества фантазии, оживленной и выраженной общенародной поэзией» [31, с. 708].

Завидная эрудиция и умелая систематизация колоссального материала источников: сказок, преданий, легендарного эпоса «Эдды» и «Нибелунгов», мифов, песен, то есть всей народной поэзии, древнейших форм верований и ритуалов, нравственного и «юридического быта» – соединялись еще и с «математически точным» лингвистическим анализом старинных форм немецкого языка ради достижения великой и благородной, нравственно-патриотической, цели – «возвышения отечества», которое, по убеждению Я. Гримма, нуждалось в «освещении лучами прошлого» [13, с. 71].

«Темное, мрачное Средневековье», каким оно виделось ученым эпохи Просвещения, в культурно-исторических сочинениях Я. Гримма превращалось в ключевой период формирования великой немецкой нации, в фундамент национальной культуры Германии, эпоху ее абсолютной свободы, в «главный этап развития ее первоначальной, первобытной, цивилизации, в которой народ и нация сливались воедино» [24, с. 254].

Уже к 50-м гг. у Ф. И. Буслаева, благодаря приобщению к учению Я. Гримма, сложилось представление о языке как о телеологически созданном природном организме и сформировался взгляд на слово как на «самый чувствительный орган», предназначенный для постижения «тончайших оттенков духовной жизни народа». Через «утомительные» процедуры сравнительно-исторической грамматики, разработанные «властителем дум» Ф. И. Буслаева, шел процесс его собственного становления и как лингвиста, и как историка культуры.

Скрупулезный фонетический и морфологический анализ слов был ему нужен для проникновения в мир первоначальных представлений о природе, материальном быте, жизненных ценностях, созданных в архаических и древних обществах, а также для понимания верований, убеждений «грубого» народа, то есть «самого процесса народного сознания» [9, с. 419] на разных этапах его социокультурной динамики.

Сравнительно-исторический метод изучения мифологического наследия индоевропейцев, разработанный Я. Гриммом, стал главным инструментом познания истории ментальностей родственных славянам групп народов, потому что только компаративный анализ сведений из народного быта и народной поэзии, народных верований и преданий простонародья трактовался Ф. И. Буслаевым как единственно существующий в науке доказательный способ постижения «духа человеческого... на ранних этапах развития» [1, с. 460].

Следуя по стопам своего великого предшественника в языковедческих, фольклорно-мифологических направлениях исследований, Ф. И. Буслаев стал разделять и научные воззрения Я. Гримма: идею о народной поэзии (эпосе) как о коллективном бессознательном творчестве масс, в котором содержались цементирующие народность «священные» и высоконравственные религиозно-мифологическое, семейно-бытовые, военно-правовые архетипические представления; положение о превосходстве безыскусственной поэзии – совместного творчества «коллективной души» народа – над авторской (рефлексивной), вывод о цельном и величественном мифологическом мирозерцании индоевропейцев, «осколки» которого, бережно хранимые низшими слоями общества, бытуют в современных суевериях, обычаях, сказочно-мифологических сюжетах [13, с. 56–60].

Благодаря Я. Гримму, впервые, по утверждению Ф. И. Буслаева, проявившему научную пытливость к проблеме «отражения быта в языке» [4, с. 186] и заложившему своими изысканиями в этом направлении основание исторического языкознания, российский ученый тоже стал изучать народный быт потомков праиндоевропейцев.

В отличие от широко распространенного в наши дни представления о быте как о рутине, ежедневных, порой ритуальных, традиционных формах деятельности, Ф. И. Буслаев рассматривал народный быт в культурно-историческом контексте, вкладывая в это содержательное понятие смысл культуры повседневности.

Под «народным бытом», – пояснял он, – мы разумеем по-преимуществу нравственный характер народа», «самопознание человека» и, развивая эту мысль, подчеркивал, что может судить о повседневных реалиях индоевропейцев только по языку, который выражает их «убеждения, нравы, обычаи и поверья» [4, с. 192]. Язык как «орган народного духа» [4, с. 209], проводник в тайники сознания народа, подсказывал исследователю возможные способы «раскодирования» зашифрованной в словах людей архаических и древних обществ информации о проживаемой реальности, которая воспринималась ими в качестве цельного мира, наполненного смыслами существования.

Характерно, что именно в таком понимании народный быт в свете современной науки становится аналогом культуры повседневности [30, с. 93–112].

Помимо Я. Гримма великим ученым наставником Ф. И. Буслаева был В. Гумбольдт, поэтому в творчестве нашего соотечественника трудно не заметить рецепций философии языкознания, разработанной этим немецким мыслителем.

Унаследовав от И. Г. Гердера исследование проблем происхождения и генеалогии языка, методы сравнительного изучения языков и их классификации, стремление выяснить роль языка в развитии духа, В. Гумбольдт смог заменить «туманные способы разрешения этих вопросов» своего предшественника более строгим научным и философским анализом, основанным на самостоятельной интерпретации обширного фактического материала.

Используя философскую и психологическую терминологию И. Канта, он смог усовершенствовать ее и, наделяя уже «зафиксированные (понятия. – Т. П.) в духе Канта» новым идейным содержанием, модифицировал научный тезаурус ради выражения собственных мыслей.

По смелости замысла, широте охвата мысли, глубине проникновения в проблему современники ставили его рядом с Г. В. Ф. Гегелем, однако видели в нем не просто продолжателя системы философии «абсолютного идеализма», а ученого-новатора, превратившего свою философию языка из простого дополнения к гегелевской философии истории, права, религии и искусства в «центральную проблему философии духа, реализующего в языке все другие конкретные проблемы философии» [40, с. 31–33].

Обращение В. Гумбольдта к философским, антропологическим, культурологическим, историческим планам существования языка, то есть ко всему объемному, многомерному восприятию духовной жизни человека, имеет особую значимость для современного междисциплинарного гуманитарного знания, поэтому сегодня этого яркого представителя немецкой классической философии ценят не только за создание теоретического фундамента науки о языке. Широкий круг научных интересов В. Гумбольдта, объемлющий собой, помимо теоретического языкознания, практически весь спектр гуманитарных наук [29, с. 59–60; 32, с. 8], превращает его в основоположника философской антропологии, ученого, обосновавшего воздействие языка на мировоззрение человека, социум, культуру, мыслителя, предложившего способы проникновения в «дух народа» через «языковое мировидение» [16, с. 47–51, 69, 70, 164; 18, с. 161, 162].

Вслед за В. Гумбольдтом [15, с. 308; 16, с. 49, 64, 66, 80, 166], Ф. И. Буслаев пытался через «языковое мировидение» проникнуть в «дух народа», поэтому он объяснял народный характер, национальное самосознание своих соплеменников с позиции адепта гумбольдтовской философии языка – языковым сознанием, вызывавшим к жизни неповторимую «духовную самобытность» нации.

Язык, создававший народ и формировавший его сознание [4, с. 179], сам превращался при этом в душу народа, следовательно, через языковое пространство спянных воедино звуков, эмоций (образов), символов, смыслов – живое порождение духа – открывались каналы проникновения в «народное сознание» и даже в бессознательные процессы психики, определявшие образ жизни наших предков, их поведение, «всю национальность», считал Ф. И. Буслаев [6, с. 596].

Поняв из трудов философа-языковеда, что «сокровенные основы национальности» сокрыты в «народной безыскусственной словесности» [9, с. 404, 405], Ф. И. Буслаев с энтузиазмом занимался проблемами языкотворчества, используя для этого фольклорное и рукописное достояние славянских народов и старательно подтверждая выводы классика немецкой философии на досконально проработанном материале эпического предания этносов, находившихся в доисторическое время в «племенном родстве».

Он почти вторит В. Гумбольдту, когда определяет эпос «живым, органически сомкнутым преданием», в котором сочетаются «игра звуков, течение мысли... и творчество народной фантазии» [8, с. 113], когда объединяет время появления языка, «мифического предания» и охватывающего «весь

мир и все человечество» народного эпоса в единый взаимозаменяемый смысловой поток [4, с. 159, 161, 184, 186] и, придавая антропоморфные характеристики языку – одушевленному для него существу [4, с. 159, 161, 163, 164, 179], объясняет, как неуловимая для анализа сила языка из «гармонически сомкнутого целого» порождает бесконечное множество языковых форм, различающихся даже у родственных народов [4, с. 163–177].

Приобщившись к философии языкознания В. Гумбольдта, Ф. И. Буслаев заимствовал из идейного багажа своего предшественника культуру осуществления философско-антропологического дискурса, незаметно перенеся на страницы своих трудов сомнительные и противоречивые умозаключения его концепции. Так, в рассуждениях Ф. И. Буслаева о генезисе языка столько же нестыковки, сколько и у В. Гумбольдта [16, с. 49, 50, 56, 70, 164; 17, с. 318]. Язык у него то создается Творцом (творческой силой) [12, с. 7, 52], то является созданием самого народа [3, с. 138; 4, с. 178; 12, с. 6, 74]; язык может «созидаться... на общих законах с верованиями мифической эпохи» силой духа и ею же «вкладываться в человека», причем народная фантазия, не оставаясь безучастной, сразу же начинает втягиваться в этот процесс [4, с. 166, 168–169], сообщая языку «глубоко задуманные и художественно воспроизведенные меткие художественные выражения» [4, с. 185].

Не подвергая рассудочному анализу проблему причин активности (развития) языка и изоморфных ему мышления, мифологии, народной словесности, Ф. И. Буслаев заимствовал у В. Гумбольдта панхронический, или абстрактно-логический, вариант восприятия временного континуума, противоречиво совмещая его, как это делал и немецкий философ [23, с. 275–276, 279, 281; 29, с. 138–139], с конкретными темпоральными представлениями при рассмотрении динамично развивавшихся культурно-исторических процессов.

Выступая в начале своей продолжительной научной карьеры преимущественно как реципиент немецкой классической философии, Ф. И. Буслаев не дополнял положения трансцендентального идеализма новыми смысловыми наростами, а только присваивал их и иногда интерпретировал вдохновлявшие его идеи через призму идей своей эпохи и своей страны, инкорпорируя их в контекст изучения национального самосознания. Вовлеченность в процесс постижения наидревнейших, находившихся еще пока за гранью строго научных горизонтов познания форм и способов мышления русского народа как части индоевропейцев, заставляла его оперировать фундаментальными абстракциями немецкого классического идеализма, которые в функции умпостигаемого объяснительного принципа придавали онтологическую достоверность воссоздаваемой им реальности, претендующей на достоверность с подлинной.

Как и для классиков немецкой философской мысли, объяснявших не поддающиеся толкованию обычными средствами теоретические конструкции (дух, духовная сила, сила духа человечества) через научно объяснимые феномены: язык, миф, эпос, – для Ф. И. Буслаева философско-спекулятивный и лингвотеоретический уровни исследования оказывались в тесном взаимодействии, хотя его собственно научные размышления были ориентированы исключительно на обоснование языковых модусов заимствованных концепций. Сугубо философские умозрения вне связи с языковым материалом его не интересовали.

Подобный «перевод» философских теорий на язык культурно-исторических исследований происходит и при адаптации Ф. И. Буслаевым наукоучения Ф. Шеллинга по философии мифологии к своим попыткам осмысления мифологического мышления и проблемы мифотворчества. Концепция профессора Йенского, Мюнхенского, Берлинского университетов, президента Баварской Академии наук, члена Парижской Академии наук Ф. Шеллинга, также впитавшая в себя «дух культуры» Германии рубежа XVIII–XIX вв., немецкую романтическую эстетику и немецкую классическую философию, оказала существенное воздействие на русскую мысль и художественную литературу XIX столетия [23, с. 8, 268–269]. Более того, «Именно Шеллинг был первым философом из числа немецких идеалистов-диалектиков, философия которого стала теоретическим источником для образования целой школы русской философии» [23, с. 8], стремившейся создать мировоззренческую основу стремительно развивавшейся отечественной культуры. Философия трансцендентального идеализма превратилась для русских романтиков, готовых не только к изменению основ нашей культуры, но и к преобразованию всей русской жизни, в средство борьбы со схоластическим рационализмом просветителей, нормативной поэтикой классицизма, и, что не менее важно, она стала философией свободы от обветшалых идеалов, создавая возможность по-новому осмыслить «бытие и человека» [35, с. 211–214]. Ф. И. Буслаев не являлся приверженцем всей философской системы немецкого ученого. Ему важно было постичь природу религиозного сознания, которое определяло сущность и проявления мифологического типа мышления, а также осмыслить философию религии в ее историческом развитии. В этих вопросах специалиста авторитетнее Ф. Шеллинга трудно было найти, что и объясняет интерес Ф. И. Буслаева к результатам теоретизирования этого классика немецкой мысли.

В биографии, жизненных ориентирах, аксиологии научной деятельности Ф. Шеллинга и Ф. И. Буслаева можно было найти немало любопытных совпадений.

Как Ф. Шеллинг без защиты диссертации стал профессором Йенского университета [14, с. 3], так и Ф. И. Буслаев получил степень доктора русской словесности на основании серии публикаций о проявлениях духа народа в художественном творчестве, которые вошли в первый том «Исторических очерков русской народной словесности и искусства». Подобно Ф. Шеллингу, менявшему в процессе творческой эволюции и кумиров, и сферы философствования, и научные подходы к осуществлению «наукоучения» [14, с. 11], Ф. И. Буслаев формировал свою научную картину мира в смене приоритетных направлений исследований и выработке наиболее приемлемых для изучения «народного духа» процедур осуществления дискурса. Для Ф. И. Буслаева, как и для Ф. Шеллинга, не было «более возвышающего зрелища, чем бесконечный простор расстилающегося впереди знания», восторженное отношение к постижению которого у них обоих было вскормлено установками эстетики романтизма [14, с. 13, 28].

Ф. Шеллинг был близок Ф. И. Буслаеву своим религиозным умонастроением [14, с. 8], которое не мешало ему, как и русскому последователю, с уважением относиться к «положительному» знанию, основанному на наблюдении, эксперименте [38, с. 161], и совмещать позитивистско-материалистические интенции с умозрительными идеями трансцендентальной философии [1, с. 461, 466–467; 4, с. 159–185]. Ф. Шеллинга привлекали духовные потенции человека: дух, душа, нрав, бессознательные сферы психики, проявлявшиеся в художественном творчестве, религии, мифологии [14, с. 25, 29], и эти же акценты изучения «народной психологии» с помощью «точных методов положительных наук», обосновывавших научное предвидение, зрелый Ф. И. Буслаев предлагал применять для создания «теории о... всей духовной деятельности человека» в доисторическую и раннюю историческую эпохи [1, с. 466–467]. Держась в стороне от логики интеллигентной версии мифотворчества, предложенной Ф. Шеллингом, Ф. И. Буслаев уверенно транслирует только результат философских рефлексий немецкого ученого по сущности мифа, монотеизма и политеизма [7, с. 507, 511; 9, с. 412, 414; 10, с. 238; 11, с. 679, 680, 682], но позволяет себе вносить коррективы в эмпирическую, конкретно научную, базу исследования создателя трансцендентальной философии [10, с. 238, 240, 243]. Факты, приводившиеся Ф. Шеллингом, уже не соответствовали частнонаучным воплощениям середины XIX в.: ни состоянию сравнительного языкознания, ни мифокритике, ни истории повседневности.

Во второй половине XIX в. философские источники и теоретико-методологические импульсы, формировавшие научное мировоззрение Ф. И. Буслаева, стали терять для него и актуальность, и значимость. Это произошло потому, что с приобретением веса в научном мире и утверждением собственной позиции в ученом сообществе России для него отпала необходимость использовать в качестве защиты своих новаторских проектов философское наследие классиков немецкой мысли. К тому же и ситуация в интеллектуальном пространстве начала претерпевать существенные изменения.

Утверждение методологии позитивизма, к которой стали обращаться самые «модные» во второй половине XIX в. науки: этнография, психология, история, – привело к редуцированию гумбольдтовских и шеллингианских метафизических идей или утрате наиболее умозрительных компонентов их концепций, не релевантных точным, доказательным практикам достижения поставленных исследовательских целей [1, с. 467; 2, с. 293; 11, с. 653, 655, 659, 675, 681, 687, 715].

Негативное отношение к концепту «дух» и его вытеснение из гуманитаристики также требовали отказаться от тех, казалось бы, логичных, способов объяснения культурно-исторического процесса и его составляющих, с которыми за многие годы Ф. И. Буслаев сумел «породниться». Феномены философских теорий и способы осуществления наукоучений стали вступать в противоречие с новым тезаурусом, передовыми (для того времени) объяснительными принципами, культурой исследовательского труда. Наступала пора отрицания умопостигаемого знания и технологий его производства – на первый план выступали точность, доказуемость, объективность, порождавшие новый стиль мышления, новую исследовательскую парадигму.

### Список литературы

1. Буслаев Ф. И. Догадки и мечтания о первобытном человечестве // Буслаев Ф. И. Сочинения по археологии и истории искусства : в 3 т. Т. 1. СПб. : Тип. Императорской Академии наук, 1908. С. 459–522.
2. Буслаев Ф. И. Задачи эстетической критики // Буслаев Ф. И. Мои досуги: собранные из периодических изданий мелкие сочинения : в 2 ч. Ч. 1. М. : В Синодальной типографии, 1886. С. 291–407.
3. Буслаев Ф. И. Мифические предания о человеке и природе, сохранившиеся в языке и поэзии // Буслаев Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства : в 2 т. Т. 1. Русская народная поэзия. СПб. : В тип. тов-ва «Общественная польза», 1861. С. 137–150.

4. Буслаев Ф. И. Областные видоизменения русской народности // Буслаев Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства. Т. 1. С. 151–209.
5. Буслаев Ф. И. Письмо к автору «Истории России» // Буслаев Ф. И. Догадки и мечтания о первобытном человечестве / сост., подгот. текста, статья и коммент. А. Л. Топоркова. М. : Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2006. С. 439–469.
6. Буслаев Ф. И. Повесть о Горе и Злочастии, как Горе-Злочастие довело молодца во иноческий чин // Буслаев Ф. И. Исторические очерки... Т. 1. С. 548–643.
7. Буслаев Ф. И. Русская поэзия XVII века // Буслаев Ф. И. Исторические очерки... Т. 1. С. 470–547.
8. Буслаев Ф. И. Русский быт и пословицы // Буслаев Ф. И. Исторические очерки. Т. 1. С. 78–136.
9. Буслаев Ф. И. Русский народный эпос // Буслаев Ф. И. Исторические очерки. Т. 1. С. 401–454.
10. Буслаев Ф. И. Следы славянских эпических преданий в немецкой мифологии // Буслаев Ф. И. Народная поэзия. Исторические очерки. СПб. : Тип. Императорской Академии наук, 1887. С. 216–244.
11. Буслаев Ф. И. Сравнительное изучение народного быта и поэзии // Русский вестник, издаваемый М. Катковым. М., 1872. № 10. Октябрь. Т. 101. С. 645–727.
12. Буслаев Ф. И. Эпическая поэзия // Буслаев Ф. И. Исторические очерки Т. 1. С. 1–77.
13. Гримм Я. Немецкая мифология / пер. с нем. А. А. Гугнина // Зарубежная эстетика и теория литературы. XIX–XX вв. : Трактаты, статьи, эссе / сост., общ. ред. Г. К. Косикова. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 54–71.
14. Гулыга А. В. Философское наследие Шеллинга // Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. : пер. с нем. Т. 1 / сост., ред., авт. вступ. ст. А. В. Гулыга. М. : Мысль, 1987. С. 3–38.
15. Гумбольдт В. фон. Лаций и Эллада (фрагмент) / пер. О. А. Гулыги // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию : пер. с нем. / общ. ред. Г. В. Рамишвили ; послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева. М. : ОАО ИГ «Прогресс», 2000. С. 303–306.
16. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / пер. А. А. Алексеева, В. В. Бибикина, О. А. Гулыги, В. А. Звегинцева, С. А. Старостина // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. С. 37–298.
17. Гумбольдт В. фон. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития / пер. З. М. Мурыгиной // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. С. 307–323.
18. Гумбольдт В. фон. Эстетические опыты. Первая часть. О «Германе и Доротее» Гете / пер. А. В. Михайлова // Вильгельм фон Гумбольдт. Язык и философия культуры / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили. М. : Прогресс, 1985. С. 160–278.
19. Гуревич А. Я. Вопросы культуры в изучении исторической поэтики // Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. М. : Наука, 1986. С. 153–167.
20. Гуревич А. Я. Исторический синтез и школа «Анналов». М. : Индрик, 1993. 328 с.
21. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Искусство, 1984. 350 с.
22. Злобина Н. Ф. Концепция историзма в филологическом наследии Ф. И. Буслаева : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 47 с.
23. Каменский Э. А. Русская философия начала XIX века и Шеллинг. М. : Наука, 1980. 326 с.
24. Коккьяра Дж. История фольклористики в Европе / пер. с ит. А. Венедиктова и М. Кирилловой ; ред. и вступ. ст. Е. Мелетинского. М. : Изд-во иностр. лит., 1960. 690 с.
25. Кондаков И. В. Введение в историю русской культуры : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 1997. 687 с.
26. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб. : Искусство – СПб., 2002.
27. О. Н. Дополнение к чествованию 50-летней ученой деятельности академика и заслуженного профессора Федора Ивановича Буслаева // Филологические записки: журнал, посвященный исследованиям и разработке разных вопросов по языку, литературе и вообще по сравнительному языкознанию и славянским наречиям. Воронеж, 1889. Вып. III–IV. С. 27–77.
28. О. Н. Чествование пятидесятилетия служения академика и заслуженного профессора, почетного члена разных университетов и ученых обществ Федора Ивановича Буслаева // Филологические записки. Воронеж, 1888. Вып. VI. С. 1–18.
29. Постовалова В. И. Язык как деятельность. Опыт интерпретации концепции В. Гумбольдта. М. : Наука, 1982. 222 с.
30. Пушкарева Н. История повседневности и история частной жизни: Содержание и соотношение понятий // Социальная история : Ежегодник, 2004. – М., 2005. С. 93–112.
31. Пыпин А. Новейшие исследования русской народности // Вестник Европы : журнал истории, политики, литературы. 1883. Кн. 10. Октябрь. С. 695–742.
32. Рамишвили Г. В. Вильгельм фон Гумбольдт – основоположник теоретического языкознания // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М., 2000. С. 5–33.
33. Репина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. М. : ИВИ РАН, 1998. 278 с.
34. Рыбаков Б. А. Язычество Древней Руси. 2-е изд., испр. М. : София, Гелиос, 2001. 744 с.
35. Сахаров В. И. О бытовании шеллингианских идей в русской литературе // Контекст, 1977 : литературно-теоретические исследования. М. : Наука, 1978. С. 210–226.
36. Топорков А. Л. Теория мифа в русской филологической науке XIX века. М. : Изд-во «Индрик», 1997. 456 с. (Традиционная духовная культура славян / Современные исследования.)
37. Успенский Б. А. Избранные труды : в 3 т. Т. 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. 2-е изд., испр. и доп. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.

38. Шеллинг Ф. В. Й. Введение в философию мифологии. Историко-критическое введение в философию мифологии. Книга первая // Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. : пер. с нем. Т. 2 / сост., ред. А. В. Гулыга; прим. М. И. Левиной, А. В. Михайлова. М. : Мысль, 1989. С. 159–374.

39. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. Т. 2. Примечания. С. 573–595.

40. Шпет Г. Внутренняя форма слова (Этюды и вариации на темы Гумбольдта\*1). М. : Гос. акад. худож. наук, 1927. 219 с.

## The reception of German philosophical classics in the works of F. I. Buslaev

M. V. Novikov<sup>1</sup>, T. B. Perfilova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor of historical sciences, professor, head of the Department of theory and methods of vocational education, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K. D. Ushinsky. Yaroslavl, Russia.  
ORCID: 0000-0002-2013-1919. E-mail: m.novikov@yspu.org

<sup>2</sup> Doctor of historical sciences, professor, leading researcher of the research laboratory, Yaroslavl State pedagogical University n.a. K. D. Ushinsky. Yaroslavl, Russia.  
ORCID: 0000-0002-2498-8688. E-mail: olya.irhina@mail.ru

**Abstract:** The article offers new approaches to the study of the creative heritage of the great Russian scientist F. I. Buslaev. Emphasizes the illegality of narrowing the research interests of F. I. Buslaev solely to the borders of languages and the need to extend the range of his scientific interests at the expense of *chelovekovedeniya*, Ethnology, social aspects of cultural history. The work is done in the problem field of interdisciplinary research: at the intersection of theoretical and historical linguistics, philosophical anthropology, new cultural history. It is noted that F. I. Buslaev first in domestic science began to study the contents of the everyday consciousness of people of bygone eras, attitudes collective experiences, traditions and values, symbolic education of primitive and ancient societies, the first attempted creation of anthropologically-oriented "new" cultural history. To justify the basic principles of its research concepts and definitions methodological strategies in the first phase of creativity in the late 30's-early 60's of the XIX century F. I. Buslaev turned to German classical philosophy. He preferred W. von Humboldt, F. W. J. Schelling, and J. Grimm, the latter was the highest authority for the Russian scientist. In the second half of the nineteenth century German philosophical sources that shaped the scientific world by F. I. Buslaev, began to lose his relevance and importance. Approval of the methodology of positivism led to the reduction Humboldt and Schelling's metaphysical ideas, or the loss of the most speculative components of their concepts. The scientific Outlook by F. I. Buslaev was influenced by the philosophical heritage of the classics of German thought. The spread of positivism and strengthen its own position in the scientific community led to a revision of some theoretical approaches to the fore was the accuracy, provability, objectivity engendered a new style of thinking, a new research paradigm.

**Keywords:** Philology, language, transcendental idealism, cultural anthropology, positivism.

### References

1. Buslaev F. I. *Dogadki i mechtaniya o pervobytnom chelovechestve* [Guesses and dreams of primitive humanity] // Buslaev F. I. *Sochineniya po arheologii i istorii iskusstva : v 3 t. T. 1* [Essays on the archaeology and history of art : 3 vol. Vol. 1]. SPb. Typ. of the Imperial Academy of Sciences. 1908. Pp. 459–522.
2. Buslaev F. I. *Zadachi ehsteticheskoy kritiki* [Problems of aesthetic criticism] // Buslaev F. I. *Moi dosugi: sobrannye iz periodicheskikh izdaniy melkie sochineniya : v 2 ch. CH. 1* [My spare time: small works collected from the periodicals: in 2 parts. Part 1]. M. In the Synodal printing house. 1886. Pp. 291–407.
3. Buslaev F. I. *Mificheskie predaniya o cheloveke i prirode, sohranivshiesya v yazyke i poehzii* [Mythical legends of a man and nature, preserved in the language and poetry] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva : v 2 t. T. 1. Russkaya narodnaya poehziya* [Historical sketches of Russian folk literature and art in 2 vol. Vol. 1. Russian folk poetry]. SPb. In the typ. of partnership "Public benefit". 1861. Pp. 137–150.
4. Buslaev F. I. *Oblastnye vidoizmeneniya russkoj narodnosti* [Regional modification of the Russian nation] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki russkoj narodnoj slovesnosti i iskusstva. T. 1* [Historical sketches of Russian folk literature and art. Vol.1]. Pp. 151–209.
5. Buslaev F. I. *Pis'mo k avtoru «Istorii Rossii»* [Letter to the author of the "History of Russia"] // Buslaev F. I. *Dogadki i mechtaniya o pervobytnom chelovechestve* [Guesses and dreams of primitive humanity] / comp., prep. of text, article and comment by A. L. Toporkov. M. Rus. polit. encyclopedia. (ROSSPEN). 2006. Pp. 439–469.
6. Buslaev F. I. *Povest' o Gore i Zlochastii, kak Gore-Zlochastie dovelo molodca vo inocheskij chin* [Tale of Woe and Misfortune, as Wor-Misfortune brought fellow in the monastic form] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki...* [Historical essays...] V. 1. Pp. 548–643.
7. Buslaev F. I. *Russkaya poehziya XVII veka* [Russian poetry of XVII century] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki...* [Historical essays...] V. 1. Pp. 470–547.
8. Buslaev F. I. *Russkij byt i poslovcy* [Russian way of life and Proverbs] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki...* [Historical essays]. Vol.1. Pp. 78–136.
9. Buslaev F. I. *Russkij narodnyj ehpos* [Russian popular epic] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki...* [Historical essays]. Vol.1. Pp. 401–454.

10. Buslaev F. I. *Sledy slavyanskikh ehpicheskikh predanij v nemeckoj mifologii* [Traces of the Slavic epic traditions in the German mythology] // Buslaev F. I. *Narodnaya poehziya. Istoricheskie ocherki* [Folk poetry. Historical essay]. SPb. Typ. of the Imperial Academy of Sciences. 1887. Pp. 216-244.
11. Buslaev F. I. *Sravnitel'noe izuchenie narodnogo byta i poehzii* [Comparative study of folk life and poetry] // *Russkij vestnik, izdavaemyj M. Katkovym* – Russian Bulletin, published by M. Katkov. M. 1872, No. 10, October, vol. 101, pp. 645-727.
12. Buslaev F. I. *Ehpicheskaya poehziya* [Epic poetry] // Buslaev F. I. *Istoricheskie ocherki...* [Historical essays] Vol. 1. Pp. 1-77.
13. Grimm YA. *Nemeckaya mifologiya / per. s nem. A. A. Gugnina* [German mythology] / transl. from German by A. A. Guginin // *Zarubezhnaya ehstetika i teoriya literatury. XIX–XX vv. : Traktaty, stat'i, ehse* – Foreign aesthetics and theory of literature. XIX–XX centuries: Treatises, articles, essay / comp., general editorship of G. K. Kosikov. M. Publ. of Mos. University. 1987. Pp. 54-71.
14. Gulyga A. V. *Filosofskoe nasledie SHellinga* [Philosophical legacy of Schelling] / *SHelling F. V. J. Sochineniya : v 2 t.* [Works: in 2 volumes: transl. from Germ. Vol. 1] / comp., ed., introd. article A.V. Gulyga. M. Mysl'. 1987. Pp. 3-38.
15. Gumbol'dt V. fon. *Lacij i EHllada (fragment)* [The Latium and Hellas (fragment)] transl. by Gulyga O. A. // *Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniju : per. s nem.* [Selected works on linguistics: translated from German] / general editorship of G. V. Ramishvili; afterword A. V. Gulyga and V. A. Zvegintsev. M. JSC IG "Progress". 2000. Pp. 303-306.
16. Gumbol'dt V. fon. *O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva* [The difference of the structure of human languages and its influence on the spiritual development of mankind] / transl. A. A. Alexeyev, V. V. Bibihin, O. A. Gulyga, V. A. Zvegintsev, S. A. Starostin // *Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniju* [Selected works on linguistics]. Pp. 37-298.
17. Gumbol'dt V. fon. *O sravnitel'nom izuchenii yazykov primenitel'no k razlichnym ehpoam ih razvitiya* [About the comparative study of languages in relation to different periods of their development] transl. Z. M. Murygina // *Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniju* [Selected works on linguistics]. Pp. 307-323.
18. Gumbol'dt V. fon. *EHsteticheskie opyty. Pervaya chast'. O «Germane i Dorotee» Gete* [Aesthetic experience. First part. About the "Hermann and Dorothea" of Goethe] / translated by A. V. Mikhailov // *Wilhelm von Humboldt. Yazyk i filozofiya kul'tury.* [The language and philosophy of culture] / comp., general ed. and introd. article A.V. Gulyga, G. V. Ramishvili. M. Progress. 1985. Pp. 160-278.
19. Gurevich A. YA. *Voprosy kul'tury v izuchenii istoricheskoy poehtiki* [Questions of culture in the study of historical poetics] // *Istoricheskaya poehtika. Itogi i perspektivy izucheniya* – Historical poetics. The results and prospects of the study. M. Nauka. 1986. Pp. 153-167.
20. Gurevich A. YA. *Istoricheskij sintez i shkola «Annalov»* [Historical synthesis and school "annals"]. M. Indrik. 1993. 328 p.
21. Gurevich A. YA. *Kategorii srednevekovoj kul'tury* [Categories of medieval culture]. 2nd ed., corr. and add. M. Iskustvo. 1984. 350 p.
22. Zlobina N. F. *Koncepciya istorizma v filologicheskom nasledii F. I. Buslaeva : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Concept of historicism in the philological heritage of F. I. Buslaev: abstr. dis. ... Dr philol. sciences]. M. 2010. 47 p.
23. Kamenskij Z. A. *Russkaya filozofiya nachala XIX veka i SHelling* [Russian philosophy of the early XIX century and Schelling]. M. Nauka. 1980. 326 p.
24. Cocchiara George. *Istoriya fol'kloristiki v Evrope* [The history of folklore in Europe] / transl. from it. A. Venediktov and M. Kirillova ; ed. and introd. V. E. Meletinsky. M. Ipubl. of Foreign lit. 1960. 690 p.
25. Kondakov I. V. *Vvedenie v istoriyu russkoj kul'tury : ucheb. posobie* [Introduction to the history of Russian culture: textbook]. M. Aspect Press. 1997. 687 p.
26. Lotman YU. M. *Istoriya i tipologiya russkoj kul'tury* [History and typology of Russian culture]. SPb. Art – SPb. 2002.
27. O. N. *Dopolnenie k chestvovaniyu 50-letnej uchenoj deyatelnosti akademika i zaslužennogo professora Fedora Ivanovicha Buslaeva* [Addition to honoring the 50-year academic activity of academician and honored professor Fedor Ivanovich Buslaev] // *Filologicheskie zapiski: zhurnal, posvyashchennyj issledovaniyam i razrabotke raznyh voprosov po yazyku, literature i voobshche po sravnitel'nomu yazykoznaniju i slavyanskim narechiyam* – Philological notes: journal devoted to research and development of various questions on language, literature and in general on comparative linguistics and Slavic adverbs. Voronezh. 1889. Vol. III–IV. Pp. 27–77.
28. O. N. *CHestvovanie pyatidesyatiletija sluzheniya akademika i zaslužennogo professora, pochetnogo chlena raznyh universitetov i uchenyh obshchestv Fedora Ivanovicha Buslaeva* [Honoring the fiftieth anniversary of the service of academician and honored professor, honorary member of various universities and academic societies Fyodor Ivanovich Buslaev] // *Filologicheskie zapiski* – Philological notes. Voronezh. 1888. Vol. VI. Pp. 1–18.
29. Postovalova V. I. *Yazyk kak deyatelnost'. Opyt interpretacii koncepcii V. Gumbol'dta* [Language-like activity. Experience in interpreting concepts by V. Humboldt]. M. Nauka. 1982. 222 p.
30. Pushkareva N. *Istoriya povsednevnosti i istoriya chastnoj zhizni: Soderzhanie i sootnoshenie ponyatij* [The history of everyday life and the history of private life: Content and the relationship of concepts] // *Social'naya istoriya : Ezhegodnik* – Social history. Yearbook. 2004. – M. 2005. Pp. 93–112.
31. Pypin A. *Novejshie issledovaniya russkoj narodnosti* [The latest research of the Russian people] // *Vestnik Evropy : zhurnal istorii, politiki, literatury* – Herald of Europe: journal of history, politics, literature. 1883. Book 10. October. Pp. 695–742.
32. Ramishvili G. V. *Vil'gel'm fon Gumbol'dt – osnovopolozhnik teoreticheskogo yazykoznanija* [Wilhelm von Humboldt – the founder of theoretical linguistics] // *Gumbol'dt V. fon. Izbrannye trudy po yazykoznaniju* – Humboldt W. von. [Selected works on linguistics]. M. 2000. Pp. 5–33.

33. Repina L. P. «Novaya istoricheskaya nauka» i social'naya istoriya ["New historical science" and social history]. M. I.VI RAS. 1998. 278 p.
34. Rybakov B. A. *Yazychestvo Drevnej Rusi* [Paganism of Ancient Russia]. 2nd ed, corr. M. Sofia, Helios. 2001. 744 p.
35. Saharov V. I. *O bytovanii shellingianskih idej v russkoj literature* [On the existence of Selenginsky ideas in Russian literature] // *Kontekst, 1977 : literaturno-teoreticheskie issledovaniya* – Context. 1977: a literary-theoretical study. M. Nauka. 1978. Pp. 210–226.
36. Toporkov A. L. *Teoriya mifa v russkoj filologicheskoy nauke XIX veka* [Theory of myth in Russian philology of the nineteenth century]. M. Publ. "Indrik". 1997. 456 p. (Traditional spiritual culture of Slavs / Modern research.)
37. Uspenskij B. A. *Izbrannye trudy : v 3 t. T. 1. Semiotika istorii. Semiotika kul'tury* [Selected works: in 3 vol. Vol. 1. Semiotics of history. Semiotics of culture. 2nd ed, corr. and add.] M. School "Languages of Russian culture". 1996.
38. SHelling F. V. J. *Vvedenie v filosofiyu mifologii. Istoriko-kriticheskoe vvedenie v filosofiyu mifologii. Kniga pervaya* [Introduction to the philosophy of mythology. Historical-critical introduction to the philosophy of mythology. First book] // *SHelling F. V. J. Sochineniya: v 2 t.: per. s nem. T. 2* Works: in 2 volumes : transl. from Germ. Vol. 2 / comp., ed. A.V. Gulyga; notes M. I. Levina, A. V. Mikhailov. M. Mysl'. 1989. Pp. 159–374.
39. SHelling F. V. J. *Sochineniya : v 2 t. T. 2. Primechaniya* [Compositions: in 2 vol. Vol. 2. Notes]. Pp. 573–595.
40. SHpet G *Vnutrennyaya forma slova (EHtyudy i variacii na temy Gumbol'ta\*1)* [Internal form of words (Etudes and variations on the theme of Humboldt\*1)]. M. State Acad. of Art Sciences. 1927. 219 p.

УДК 1(091)

## О сущности человеческой природы в греко-восточной патристике

О. Н. Дьяченко

кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарного образования,  
Курский институт развития образования. Россия, г. Курск. E-mail: dyachenkoolga13@yandex.ru

**Аннотация:** Статья посвящена осмыслению сущностных особенностей человеческой природы в трудах отцов и учителей Церкви на греческом Востоке. Возможные перспективы размышления о человеке развиваются всегда в горизонте теоцентрического мышления. С одной стороны, основополагающей характеристикой человека является тварность, с другой – мысль о человеке и его природе получает свою экспликацию исходя из образа Богочеловека-Христа. И если у западных мыслителей, начиная от Блаженного Августина, исходным в изучении человека и оказывается идея самопознания, рассмотрение его природы изнутри, из глубин самого себя, то у греческих отцов и учителей Церкви характерным является концентрация внимания именно на падшем, греховном состоянии человека. У представителей византийской философии не было определенного согласия в осмыслении ключевых антропологических проблем. Единство отмечается только в идее, которая становится основополагающей для всех мыслительных построений, аскетических практик и самопознания: стремление к интенсивности переживания человеком своего падшего состояния и смирения перед Богом. Поэтому самопознание реализуется в конкретной, практической цели: непрестанной памяти о собственных грехах, которая необходима в деле спасения души. Соответственно и рассмотрение антропологических проблем развивалось в контексте сотериологии.

Сложность рассмотрения антропологической проблематики в византийской философии заключается в том, что познание человеческой природы основывается не только на авторитете Священного Писания, но развивается из сферы индивидуального духовного опыта Богообщения, под влиянием формирующегося идеала подвижнической жизни, где ключевой оказывается мысль временности собственного присутствия в бытии. Осуществление изначального смысла человеческой жизни получает свою реализацию в достижении всей полноты личностного совершенствования, базирующегося в греческой патристике на идее самопревосхождения.

**Ключевые слова:** человек, человеческая природа, самопознание, Бог, греческая патристика, антропологические проблемы.

Актуальность данной темы определена необходимостью обращения к истокам формирования представлений о человеческой личности, проблеме, которая является одной из ключевых в философском знании. Сложность анализа антропологических вопросов в греко-восточной патристике заключается в том, что мысль данного периода была сосредоточена на обосновании тринитарной концепции, а размышление о человеке получает свое развитие в контексте идеи Богообщения. Исходным для рассмотрения феномена человека был ветхозаветный сюжет о грехопадении, который у греческих отцов и учителей Церкви предстает как судьбоносный для истории всего человечества. Поэтому восточно-христианская философия была изначально ориентирована на осмысление человеческой природы до и после этого события, поэтому сущностные характеристики человеческой природы рассматривались в теоцентрической перспективе. Попытка разрешить главное противоречие между пониманием человека как образа и подобия Божия, с присущим ему личностным началом, свойственным каждому сотворенному, и его падшим состоянием, в котором пребывает весь род человеческий, формирует направленность антропологической проблематики греко-восточной патристики.

Мысль о человеке и его природе в теизме получают свою экспликацию исходя из образа Богочеловека-Христа. Но именно в этом вопросе, на основании которого формируются последующие представления о феномене личности, обнаруживаются сущностные различия в философии патристики Запада и Востока. И если у западных мыслителей, начиная от Блаженного Августина, исходным в изучении человека и оказывается идея самопознания, рассмотрение его природы изнутри, из глубин самого себя, где и раскрывается личностное начало, то у греческих отцов и учителей Церкви характерным является концентрация внимания именно на падшем, греховном состоянии человека. Этим объясняются крайне негативные определения его сущности. Так, Иоанн Златоуст, например, наделяет человека в высшей степени отрицательными характеристиками, говоря: «Человек есть краткосрочный заем жизни, долг смерти, не терпящий отлагательства, животное, необузданное по собственной воле, зло, само себя наставляющее, коварство самобытное, искусное во зле... надутый дух... мятежный прах, пыль высокомерная, пепел надменный... природа, скоро оскудевающая... неведующий самого себя и любопытствующий о том, что выше его... О, какое печальное зрелище

нашей слабости, о, какой праздник человеческого ничтожества!» [5, с. 630] А Ефрем Сирийский в «Слове о братьях, почивших о Христе» дает самые уничижительные наименования человеку: «ничто», «червь», «тень» [4, с. 236–250]. Однако такие суждения всегда высказываются только когда речь идет о необходимости правильного с христианской точки зрения восприятия человеком самого себя или его положения перед лицом Бога, но только не по отношению к другому, поскольку греческие Отцы всегда напоминают о необходимости видеть в каждом образ Божий.

Тем не менее при всем разнообразии мнений ход рассуждения в византийской философии всегда основывается на противопоставлении земного и небесного, божественного и человеческого, на выражении всей глубины человеческого недостойнства, значимости переживания полноты уничижения перед Богом, что формирует архитектуру духовного опыта на греческом Востоке. Мотив растворения в Боге вырастает в теологемы, раскрывающие суть апофатического пути Богопознания.

Говоря о византийской философии, нельзя не остановиться на идеях Григория Нисского, который не только оказал существенное влияние на формирование антропологических представлений, которое сопоставимо с влиянием Блаженного Августина на Западе, но и, по мнению многих исследователей греко-восточной патристики, ввел в богословскую лексику понятие «личность».

Именно Григорий Нисский стремится разрешить противоречие между существующим и присутствующим человеку личным достоинством, которое изначально заложено в нем и «выше его бытия», и падшем состоянии, в котором пребывает род человеческий, благодаря чему человек оказывается «по душе и по телу расположен ко всякому роду страстей» [2, с. 17]. С одной стороны, Григорий Нисский говорит о том, что «природа человека неопределима», с другой – он высказывает идею двойственности человеческой природы, в силу того что дуализм есть определенный принцип устройства мира, Божественный закон, который зиждется на двух основах: «божественном искусстве и божественной силе».

Потому и человек связывает два мира, является как бы мостом между ними. Так, у Григория Нисского, Иоанна Златоуста и других греко-восточных философов периода патристики получает развитие мысль о том, что в человеке соединяются два начала – духовное и телесное, земное и небесное, которые совершенно противоположны друг другу. При этом у Григория Нисского ясно выражена мысль о том, что присущий природе дуализм включает определенное единство: «...все, являющееся в мире, одно к другому склонно, и тварь, оказывающаяся с противоположными свойствами, сама с собою согласна. Поскольку движение понимается не как одна перемена места, то усматривается оно и в превращении и в изменении» [3, с. 82]. Но главное, по мысли представителя каппадокийской школы, заключается не в двойственности человеческой природы, но в изначальной предзаданности этих начал: служить единственной цели, данной человеку еще до его творения, – восхождению к совершенству. Именно поэтому главная задача всех аскетических практик – одухотворение душевно-телесного бытия для достижения теозиса.

Интересно, что Григорий Нисский, в отличие от Аврелия Августина, не призывает к самопознанию, а убеждает, что природа человеческого ума непостижима из-за ее сходства со Сверхсущностным. Поэтому естественно, что самопознание, по мысли епископа Ниссы, – невыполнимая задача. Восточные Отцы и Учители Церкви призывают к тому, чтобы человек устремлял все свои усилия к Богообщению. Эта идея в самых разных интерпретациях сохраняется и у последующих греко-восточных мыслителей.

Другой представитель каппадокийской школы, Василий Великий говорит не о самопознании, но постижении Причины творения, своей сотворенности и конечной цели. Он пишет о том, что человек должен принять мир как «училище и место образования душ человеческих» [1, с. 9] и следовать по пути изучения Священного Писания. Основой всякого совершенства, по мысли Василия, является богобознность.

Обращают на себя внимание идеи Иоанна Лествичника, который одним из первых подробно останавливается на осмыслении индивидуальной природы человека, необходимости созидания духовного опыта на принципе согласования путей совершенствования и индивидуальных свойств каждого конкретного человека. В своем творении «Лествица» сирийский богослов и философ последовательно раскрывает мысль о том, что сущность самопознания сводится к главной цели: памяти о собственных грехах.

Тем не менее анализ антропологической проблематики, представленной в трудах философов греко-восточной патристики, позволяет сделать вывод о том, что подавляющее большинство размышлений о человеке развивалось в контексте амарологии и сотериологии. Именно поэтому святоотеческая мысль Востока не рассматривает человека самого по себе, в отрыве от догматических вопросов, и здесь никогда не идет речь о самопознании как таковом. Размышление о человеческой природе, личности имеет совершенно иную направленность, нежели на Западе. Бог, Божественное бытие, а не человек здесь всегда в центре интеллектуальных изысканий, аскетических практик, ли-

тературных памятников, где все пронизано стремлением наполнить повседневную жизнь размышлениями о Творце. И несмотря на то что трактаты многих византийских философов посвящены подробному изучению свойств, особенностей, качеств человека и его природы, духовных сил и способностей, происхождению души, ее возможностей, все это исследуется с позиции содействия главной цели человеческой жизни – спасению. Исключение составляет, пожалуй, глубокий и всесторонний подход в изучении человека, представленный в трактате Немезия Эмесского «О природе человека». Он последовательно раскрывает все стороны человеческой природы, останавливается не только на духовной сфере жизни человека, работе ума, качествах его души, но и свойствах телесной природы, деятельности органов чувств. В период зрелой патристики подобную попытку предпринял и Иоанн Дамаскин. Он дает точное определение человеку, его душе, но, как и его предшественники, концентрирует свое внимание на греховных деяниях, говоря о том, что «возможность греха» заключена не в природе человека, а в свободной воле.

Из вышесказанного следует, что античность задала человеческой мысли самые разнообразные направления и цели, но именно христианская культура представила ценность смыслов, изменила принцип мышления о человеке как таковом, открыв трансцендентный горизонт в осмыслении антропологической проблематики.

Трактовка природы человека, его личности в греко-восточной патристике формируется принципиально в ином ключе. У представителей византийской философии не было определенного согласия в осмыслении антропологических вопросов. Единство отмечается только в идее, которая становится основополагающей для всех мыслительных построений, аскетических практик и самопознания: стремление к интенсивности переживания человеком своего падшего состояния и смирения перед Богом. Греческая мысль основывается на противопоставлении земного и небесного, божественного и человеческого. Поэтому самопознание реализуется в конкретной, практической цели: непрестанной памяти о собственных грехах, которое необходимо в деле спасения души. Соответственно и рассмотрение антропологических проблем развивалось в контексте сотериологии. Сущность человеческой личности в греко-восточной патристике получает свою экспликацию в идее теозиса. И если обобщить существующие на Востоке антропологические взгляды о человеке как  $\epsilon\upsilon\kappa\omicron\nu\alpha\ \tau\eta\varsigma\ \epsilon\iota\kappa\omicron\nu\alpha\varsigma$ , то необходимо признать, что они сложились под влиянием тринитарной концепции каппадокийцев. Именно поэтому Григорий Нисский обосновал невозможность самопознания в силу того, что Бог непостижим по своей сути, человек же сотворен по образу Его, а Василий Великий сформулировал принцип отношения человека к рефлексии как устремленности ума к Причине и смыслу всего, то есть к Богопознанию.

### Список литературы

1. *Василий Великий*. Беседы на Шестоднев. Творения отца нашего Василия Великого, Архиепископа Кесарии Каппадокийской. Ч. 1. М. ; Сергиев Посад : Тип. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1891.
2. *Григорий Нисский*. Большое огласительное слово // Творение святого Григория Нисского. Часть четвертая. М. : Тип. В. Готье, 1862. С. 1–110.
3. *Григорий Нисский*. Об устроении человека // Творения святого Григория Нисского. Часть первая. М. : Тип. В. Готье, 1861. С. 77–222.
4. *Ефрем Сирин*. Слово о братьях, почивших о Христе. Творения святого отца нашего Ефрема Сирина. Т. 2. Ч. 3. Сергиев Посад : Тип. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1912.
5. *Иоанн Златоуст*. Собеседование о Псалмах. Собеседование 4-е. Беседа на пророческое изречение, гласящее: «...подобно призраку ходит человек, всякий человек живущий» (Пс. 38:7,6), и о милостыне // Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского, в русском переводе. Том десятый : В двух книгах. Кн. 1. СПб. : Издание Санкт-Петербург. Духовной Акад., 1904. С. 599–977.

## On the essence of human nature in the Eastern Greek Patristics

O. N. Dyachenko

PhD of philosophical sciences, associate professor of the Department of social and humanitarian education, Kursk Institute of Education Development. Kursk, Russia. E-mail: dyachenkoolga13@yandex.ru

**Abstract:** The article is devoted to the interpretation of the essential features of human nature in the writings of the Fathers and Teachers of the Church in the Greek East. Possible prospects for thinking about a person always develop in the horizon of theocentric thinking. On the one hand, the fundamental characteristic of man is creature, on the other, the thought of man and his nature is derived from the image of the God-Man-Christ. And if the Western thinkers, beginning with St. Augustine, begin with the study of man and the idea of self-knowledge appears, the consideration of his nature from within, from the depths of himself, then the Greek Fathers and the Teachers of the Church are characterized by the concentration of attention precisely on the fallen, sinful state of man. Representatives of Byzantine phi-

osophy had no definite agreement in understanding the key anthropological problems. Unity is noted only in an idea that becomes fundamental for all thought structures, ascetic practices and self-knowledge: the desire for the intensity of a person's experience of his fallen state and humility before God. Therefore, self-knowledge is realized in a concrete, practical purpose: the incessant memory of one's own sins, which is necessary in the work of saving the soul. Accordingly, the consideration of anthropological problems developed in the context of soteriology.

The complexity of considering anthropological problems in Byzantine philosophy lies in the fact that the cognition of human nature is based not only on the authority of Holy Scripture, but also on the individual spiritual experience of the Communion, under the influence of the emerging ideal of selfless life, where the key idea is the temporality of one's own presence in being. The realization of the original meaning of human life receives its realization in achieving the fullness of personal perfection, based in Greek patristic on the idea of self-transcendence.

**Keywords:** man, human nature, self-knowledge, God, Greek Patristic, anthropological problems.

## References

1. *Vasilij Velikij. Besedy na SHestodnev. Tvoreniya otca nashego Vasiliya Velikogo, Arhiepiskopa Kesarii Kappadokijskoj* – Basil The Great. Talks on the six days. Creations of our father Basil the Great, Archbishop of Caesarea in Cappadocia. Part 1. M.; Sergiev Posad. Typ. of Holy Trinity St. of Sergius Lavra. 1891. Pp. 5–149.
2. *Grigorij Nisskij. Bol'shoe oglasitel'noe slovo* – Gregory of Nyssa. A great word of publicity // *Tvorenie svyatogo Grigoriya Nisskogo. CHast' chetvertaya* – The Creation of St. Gregory of Nyssa. Part four. M. Typ. of V. Gauthier. 1862. Pp. 1–110.
3. *Grigorij Nisskij. Ob ustroenii cheloveka* – Gregory of Nyssa. On the arrangement of man // *Tvoreniya svyatogo Grigoriya Nisskogo. CHast' pervaya* – The works of Saint Gregory of Nyssa. Part one. M. Typ. of V. Gauthier. 1861. Pp. 77–222.
4. *Efrem Sirin. Slovo o brat'yah, pochivshih o Hriste. Tvoreniya svyatogo otca nashego Efrema Sirina* – Ephraim The Syrian. The word of the brothers that rested on Christ. Creation of our Holy father Ephraim the Syrian. Vol.2. Part 3. Sergiev Posad. Typ. of Holy Trinity of St. Sergius Lavra. 1912. Pp. 236–250.
5. *Ioann Zlatoust. Sobesedovanie o Psalmah. Sobesedovanie 4-e. Beseda na prorocheskoe izrechenie, glasyashchee: «...podobno prizraku hodit chelovek, vsyakij chelovek zhivushchij» (Ps. 38:7,6), i o milostyne* – John Chrysostom. Interview about the Psalms. Interview the 4<sup>th</sup>. Conversation on the prophetic saying, saying: "... like a Ghost a man walks, every man living" (PS. 38: 7,6), and the alms // *Tvoreniya svyatogo otca nashego Ioanna Zlatousta, arhiepiskopa Konstantinopol'skogo, v russkom perevode. Tom desyatyj : V dvuh knigah* – Creations of our Holy father John Chrysostom, Archbishop of Constantinople, in Russian translation. Volume ten: in two books. Book 1. SPb. Edition of Saint-Peterb. Spiritual Acad. 1904. Pp. 599–977.

УДК 101.1

## Политика памяти как предмет философской рефлексии\*

А. А. Линченко<sup>1</sup>, Д. А. Аникин<sup>2</sup>

<sup>1</sup> кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Липецкий государственный технический университет. Россия, г. Липецк. E-mail: andrej.linchenko@bk.ru

<sup>2</sup> кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. Россия, г. Саратов. E-mail: dandee@list.ru

**Аннотация:** В статье предпринимается попытка философского анализа политики памяти. Обосновывается мысль, что плюрализм коммеморативных практик и множественность политик памяти не препятствуют возможности философского осмысления политики памяти. Это фундировано особым статусом категорий «время» и «пространство» в политическом присвоении прошлого. Показано, что важная роль именно философского подхода к политике памяти связана с необходимостью выработки методологии, которая могла бы соответствовать особенностям и множественности современных субъектов политики памяти. Авторы доказывают, что такой методологической основой в современных условиях выступает «практический поворот» в социально-гуманитарном знании. «Практический поворот» акцентирует внимание на социокультурной обусловленности коллективных и индивидуальных способов обращения к прошлому, а также на взаимной обусловленности и конкуренции между коммеморативными практиками, связанной как со своеобразием исторических стереотипов, так и с «неподатливостью» материальных акторов. В контексте «практического поворота» в современной философии намечаются методологические перспективы использования акторно-сетевой теории и деятельностного подхода в анализе политики памяти. Обосновывается их приоритетное значение в философском анализе субъекта политики памяти, который в современных условиях представлен не только государством, но и негосударственными акторами.

**Ключевые слова:** политика памяти, философия политики, философия памяти, акторно-сетевая теория, деятельностный подход.

Политика памяти представляет собой целенаправленную деятельность по репрезентации определенного образа прошлого, востребованного в современном политическом контексте, посредством различных вербальных и визуальных средств. Вместе с тем многочисленные формы и способы реализации политики памяти стали предметом множества различных кейсов, что во многом отражает особенности современного этапа развития memory studies. Как отмечает Р. Брубейкер, одним из недостатков современных memory studies является отсутствие полноценных компаративных исследований, которые были бы далеки как от предельно общих высказываний, лишаящих коллективную память специфических характеристик, так и от сосредоточенности на частных формах коллективных воспоминаний [4, с. 291]. Более того, современные исследования коммеморативных практик вообще тяготеют в сторону социологии, уводя взоры исследователей от философских аспектов осмысления политики памяти и ее места в общественной жизни [16, р. 107]. Также заметим, что термин «политика памяти» далеко не единственный в ряду понятий, описывающих различные формы политического использования прошлого. Также распространены такие термины, как «историческая политика» [6; 8, с. 7–32], «символическая политика» [7], «политика идентичности» [10], «политика прошлого» [5, с. 374–395].

Вместе с тем подобный плюрализм коммеморативных практик и множественность политик памяти не препятствуют возможности философского осмысления политики памяти. Сама возможность выстраивания некой метафизической точки зрения относительно политики памяти может стать важным шагом в деле преодоления конфликтогенного характера пространства социальных воспоминаний, которые отличаются избирательностью и являются предметом манипуляций.

Политика памяти является философской проблемой. Это связано как минимум с двумя ключевыми моментами. Во-первых, коллективная память (культурная/социальная/историческая) традиционно является одним из объектов изучения современной философии истории, претерпевшей существенные изменения во второй половине XX в. Во-вторых, сам феномен политического может быть осмыслен не только на уровне собственно политической науки (политологии), но и на уровне философии (философия политики). Философия политики обращается главным образом к нормативным

---

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ 16-33-01019 «Государственная политика памяти в Российской Федерации: философские основания и стратегии реализации».

© Линченко А. А., Аникин Д. А., 2018

вопросам, ее интересует должностное и наиболее общие основания политической деятельности, феномена власти и политической морали, природа и сущность самой политики, политические ценности и цели [1, с. 173]. Можно также сказать, что «философский подход к политике можно определить как осмысливающую интерпретацию отношения человека к миру, которое наполнено феноменальностью политического в его традиционных, действительных и идеальных формах... вопрос о бытии сущего смысл которого интерпретируется как политический» [12, с. 124–125].

С позиций этой предельно широкой и восходящей к Аристотелю трактовки политики как сферы деятельности политического человека мы будем смотреть на возможность философской рефлексии относительно политики памяти. В связи с этим философский подход к политике памяти следует начинать не столько с типов, форм и способов политики памяти как таковой, сколько с анализа политики времени как особой области управления и присвоения опыта времени и прошлого. Это означает, что любая стратегия политики памяти уже предполагает определенную философию истории и определенным образом позиционирует себя в историческом пространстве и времени. Недавние работы, посвященные различным аспектам политического присвоения времени [3, с. 174–202; 17, р. 79–84; 13], позволяют нам говорить о необходимости определения категорий «время» и «пространство» в отношении политики памяти.

Использование категории «время» применительно к политике памяти означает, во-первых, особенности самого порядка сочленения модусов времени в рамках определенной стратегии политики памяти. В данном случае для нас оказывается важной идея Р. Козеллека о невозможности редуцировать историческое время к физическому времени. Способ соединения прошлого, настоящего и будущего оказывается проекцией определенного «пространства опыта» (Erfahrungsraum) и «горизонта ожиданий» (Erwartungshorizont) [2]. Это означает, что всякая конкретная концепция времени в политике памяти будет устанавливать определенную взаимосвязь между пространством опыта и горизонтом ожиданий. Во-вторых, политика памяти как одно из проявлений политики времени может по-разному трактовать понятия «современность», «одновременность неодновременного» и «аллохронизм» (отрицание равенства во времени). Речь идет о позиционировании той или иной культуры или государства как превосходящей другие в темпах развития, а потому имеющего свой особый темпоритм. Вопрос в том, что политика памяти трактует как «устаревшее», подлежащее забвению, а что – как «современное» или что-либо как «непреходящее», составляющее основу идентичности и исторической преемственности. При этом более ранние эпохи могут оказаться ближе современности, чем более поздние эпохи. В-третьих, важной философской проблемой политики памяти оказывается идея самой исторической преемственности. В данном случае речь идет о той широте охвата исторических эпох, которые определяются в ряду преемственных к современной политике памяти. Или, наоборот, в силу определенных причин может иметь место дистанцирование от определенных периодов истории, рассматриваемых как нарушение преемственного порядка. Так, например, современные политические партии России практически однозначно рассматривают эпоху перестройки 1985–1989 гг. как выпадающую из череды важнейших вех российской истории [2]. В-четвертых, с использованием особой философии времени связано определение политикой памяти основополагающих точек отчета, которые оказываются важнейшими датами календаря памяти культуры или государства. В связи с этим именно обновление и изменение календаря оказывается одной из важнейших практик современной политики памяти, что мы можем видеть, в частности, на постсоветском пространстве и в современной России (например, празднование Дня народного единства 4 ноября).

Не менее важным является и использование категории «пространство» применительно к политике памяти. Она позволяет, во-первых, говорить о тех структурных измерениях исторических эпох, которые мыслятся политикой памяти. В данном случае ключевым оказывается вопрос о том, что оказывается наиболее привлекательным для использования прошлого в политическом контексте? Это могут быть политическая история, история революционных движений эпохи, история повседневности и т. д. В данном случае также в фокусе внимания оказываются альтернативы прошлого, представленные в реализуемой политике памяти. Во-вторых, пространственный аспект философского рассмотрения политики памяти ориентирует не только на исследование прошлого своей страны, но также может быть связан и с репрезентацией Другого в пространстве памяти, того, как Другой может входить в коллективную память и политику памяти (враг, союзник, соперник, сосед). Наконец, в-третьих, использование категории «пространство» в философском изучении политики памяти оказывается связанным с постоянной системой взаимоотношений между индивидуальной памятью и ее местом в пространстве памяти коллективной.

Из вышеобозначенных рассуждений может показаться, что под политикой памяти подразумевается, прежде всего, государственная политика памяти. Однако современный взгляд на политику памяти показывает, что она может быть реализована не только государством, но и негосудар-

ственными акторами (церковь, общественные организации, бизнес-структуры, политические партии). В связи с этим ключевым философским вопросом является выбор той методологии, которая могла бы соответствовать особенностям как современного субъекта политики памяти, так и объекта политики памяти (мозаичность, избирательность, мифологизированность массовых представлений о прошлом, их способность сопротивляться навязываемым официальным схемам интерпретации прошлого). Более того, современной политике памяти приходится иметь дело не с гомогенным пространством массовой исторической памяти, но с различными культурами воспоминания (Erinnerungskulturen).

Определенным горизонтом, намечающим пути дальнейшего философского изучения политики памяти, является так называемый «практический поворот», получивший широкое распространение в антропологической, философской и социологической литературе в 80-е гг. [18, p. 185–207] Речь идет о внутренней «практизации» теоретического ядра философского знания, переопределении понятия философии в рамках ее постметафизического понимания, что означает, прежде всего, «посюстороннюю» привязанность философского мышления к опыту, медиальное понимание опыта и перформативность философской «теории». Из перспективы «практического поворота» рассмотрим две методологические стратегии, которые могут быть эффективно использованы в рамках философского изучения политики памяти. Речь идет об акторно-сетевой теории и деятельностном подходе как различных версиях философского конструктивизма.

Вопрос о применимости акторно-сетевого подхода в гуманитарных исследованиях (а конкретно – в изучении политики памяти) нуждается в двух методологических замечаниях. Во-первых, необходимо понимать, что акторно-сетевой подход представляет собой совокупность исследовательских стратегий, ориентированных на анализ научных практик, но при этом заметно различающихся как с точки зрения различных школ, так и в силу естественного хронологического сдвига интересов у основоположников данного подхода. Иначе говоря, следует не только разграничивать позиции Парижской (М. Каллон, Б. Латур) и Ланкастерской школ (Д. Ло, Д. Урри), но и учитывать изменение исследовательской позиции, например основателя акторно-сетевого подхода Б. Латура на протяжении его научной карьеры [9, с. 2–34].

Во-вторых, акторно-сетевой подход сознательно противопоставляет себя социальному конструктивизму, хотя не перестает быть от этого конструктивистским. Парадокс данной ситуации заключается в том, что социальный конструктивизм приписывает деятельностное начало в практиках конструирования научных дискурсов различным сообществам (как политическим, так и культурным), в то время как акторно-сетевой подход постулирует равноправие акторов (человеков и не-человеков) в процессе конструирования научных фактов. В этом смысле можно говорить, что конструктивистская направленность подхода выходит за рамки социального детерминизма (даже «сильной программы» социологии знания Д. Блура), демонстрируя стремление к выявлению всего многообразия контекстов, обуславливающих появление научного знания как продукта определенных познавательных процедур.

Если для сторонников позитивизма отсутствие возможности эмпирической проверки выдвигаемых исторических гипотез создавало бы серьезную методологическую проблему, то с точки зрения акторно-сетевого теории историческая реальность не имеет принципиальных отличий от эмпирически наблюдаемой и исследуемой реальности. И в том и в другом случае мы имеем дело не с самой реальностью, а с совокупностью процедур, итогом которых и становится возникновение «эффекта реальности». Просто в одном случае в качестве акторов данных процедур выступают объекты, которые воспринимаются как синхронические, а в другом – как диахронические, что предполагает более сложную конфигурацию взаимодействий, поскольку каждый материальный объект, включаемый в формирующуюся конфигурацию, должен удовлетворить определенным когнитивным положениям, устанавливающим его возможность отсылать к определенному прошлому.

Этих уточнений было бы достаточно в том случае, если бы речь шла о лаборатории профессионального историка, руководствующегося в своей деятельности преимущественно когнитивными рамками и имеющего дело с набором материальных и нематериальных объектов, репрезентирующих определенную историческую эпоху. При этом приоритет когнитивных рамок сетевого взаимодействия абсолютно не означает отсутствие других контекстов, а лишь указывает на определенную иерархичность (впрочем, весьма относительную) контекстов, определяющих количество и предел допустимых взаимодействий. Но в случае политики памяти следует говорить о выходе за пределы лаборатории профессионального историка, поскольку само понятие коллективной памяти не только максимально расширяет число акторов, которые задействованы в создании образов прошлого, но и включает данные образы в целый ряд принципиально иных контекстов, притом что эти контексты могут слабо соотноситься с теми специфическими сетевыми взаимодействиями и теми рамками, ограничивающими количество допустимых процедур, которые конституируют работу научной лаборатории.

Важный шаг для обоснования возможности использования акторно-сетевой теории в исследованиях политики памяти делает в одной из своих последних работ Б. Латур, вводя понятие модулов существования, точнее говоря, переосмысливая данный термин в контексте трансформации своих исследовательских установок [15, р. 7–11]. С его точки зрения, стоит говорить не только о научных сетях, а, скорее, о различных видах сетевых взаимодействий, которые не остаются изолированными, а пересекаются между собой. И в этом смысле научная лаборатория, которая в его ранних работах задает рамки взаимодействия акторов и выстраивания сетей, представляется лишь локальным сегментом более масштабных процессов. Образ лаборатории выступает лишь моделью получения научного знания, поскольку ее отграниченность от внешних условий является теоретической установкой исследователя, ставящего перед собой задачу реконструкции ограниченного количества сетевых взаимодействий.

Если продолжать метафорический ряд, описывающий разнообразие типов сетевых взаимодействий, то можно говорить не только о лаборатории ученого, но и о мастерской художника или о кабинете политика. Последний образ представляется максимально соответствующим возможности описания политики памяти с точки зрения акторно-сетевой теории, поскольку предполагает приоритет административных рамок над сугубо когнитивными. Результат научных исследований (сам представляющий собой сложное сетевое взаимодействие) становится лишь одним из акторов, включаемых определенным субъектом политики памяти в новую сетевую структуру. Задачей политика и становится сопряжение различных акторов, включение в существующую сеть новых элементов при условии сохранения динамического равновесия всей сетевой структуры, ориентированной на реализацию политического интереса. Понятие «политический интерес» в данном контексте отображает специфически свойственную политике форму центрирования сети, сосредоточения сетевых взаимодействий на достижении подвижного равновесия между частными интересами локальных политических сообществ (как внутривластных, так и внешнеполитических). Если Н. Макиавелли характеризует посредством политического интереса деятельность правителя по достижении определенных целей, то в акторно-сетевой трактовке интерес превращается в характеристику аппаратного взаимодействия, ориентированного на относительное удовлетворение потребностей всех вовлеченных в процесс управления акторов.

Разумеется, максимальным выражением политического интереса является государство, которое обращается к историческому знанию как к одному из наиболее существенных символических ресурсов, способному легитимизировать сложившийся политический порядок. Специфика государства в качестве субъекта политики памяти заключается в наличии разнообразных ресурсов, которые могут быть использованы для актуализации того или иного образа прошлого. При этом политика памяти может быть помещена в более широкий контекст символической политики, целью которой и является производство массово потребляемых образов, увеличивающих степень консолидации и минимизирующих политические риски. Суть политики памяти заключается в сочетании когнитивного, политического, этического, прагматического контекстов производства образов прошлого, выстраивании сложных сетевых взаимодействий, ориентированных не только на соответствие получаемого знания принципу исторической достоверности (или хотя бы правдоподобия), но и на достижение консенсуса между политическими интересами различных сообществ. Большое значение в данном контексте приобретают и материальные акторы, которые в интерпретации Б. Латура называются «не-человеками». «Все отношения между социальными институтами и, тем более, между индивидами и социальными институтами должны быть кем-то или чем-то опосредованы. Такими посредниками выступают субъекты, одной из функций деятельности которых является символическая функция (Президент, Председатель Правительства, лидеры политических партий), национальные символы (флаг, герб, гимн), законодательные акты (прежде всего, Конституция), сообщения средств массовой информации, касающиеся позиционирования государства в мире, и т. д.» [11, с. 12–17]. Таким образом, реализация государственной политики памяти не может рассматриваться как односторонний процесс разворачивания определенных политических ценностей и идеалов, причем по двум существенным причинам. Во-первых, государство нельзя рассматривать как единый актор политики памяти, поскольку его позиция представляет собой уже результат целого ряда сетевых взаимодействий различных политических акторов. Во-вторых, конкретные образы прошлого являются продуктом сетевого взаимодействия государства с различными сообществами, в котором итоговый результат (с точки зрения его восприятия и оценки) может кардинально отличаться от исходных образов, используемых политическими акторами.

Понимание политики памяти как целенаправленной деятельности и сохранение государства в ряду одного из важнейших ее акторов открывает перспективы и для другой методологии «практического поворота» в современных философских исследованиях политики памяти. Речь идет о

широко распространенной в нашей стране культурно-исторической теории (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев), а также деятельностном подходе (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. А. Лекторский, В. С. Швырев). Особое место занимает в связи с этим философская концептуализация культуры в работах Э. В. Ильенкова. В современных исследованиях (В. А. Лекторский, А. Д. Майданский) деятельностный подход и культурно-историческая теория давно уже рассматриваются как более широкая философия практики, несводимая к советскому марксизму и соотносимая скорее с практическим поворотом современной философии, интерпретируемой как постметафизическая (Ю. Хабермас). Чем же может быть полезна данная методология в рамках изучения нашей проблемы?

Во-первых, деятельностный подход акцентирует внимание на идее социально-культурного опосредования политики памяти, рассматривая ее в контексте социальных процессов и отношений, в контексте исторической культуры (Й. Рюзен) общества и ее рефлексивного плана – исторического сознания. Политика памяти с этой точки зрения – это всегда продукт совместной деятельности людей по воспроизводству и конструированию прошлого. Также заметим, что культурно-историческая теория Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева позволит увидеть ведущую роль социокультурных процессов как среды интеграции познавательных, ценностных и практических аспектов освоения прошлого в историческом сознании и политике памяти.

Во-вторых, деятельностный подход позволяет говорить не о созерцательном, как в герменевтике и экзистенциализме, а об активном характере взаимоотношения политики памяти и культурной памяти. В этом смысле субъектом политики памяти оказывается актер, включенный в мир культурной памяти. Политика памяти, равно как и рефлексивное историческое сознание общества, оказывается вплетенной не только в непосредственные коммеморативные практики, но и в повседневные практики труда, быта и досуга, где прошлое не всегда выступает как непосредственный предмет деятельности. В связи с этим деятельностный подход можно трактовать как умеренную версию конструктивизма.

В-третьих, деятельностный подход с присущей ему тягой к телеологии, идее рациональности деятельности, позволяет вернуть в качестве значимого предмета обсуждения проблематику единства рационального и иррационального в воспроизводстве прошлого. Несмотря на ситуативный характер коммеморативных практик, их сетевой характер взаимосвязи, сопротивление навязываемым официальным стратегиям прошлого (М. де Серто), деятельностный подход в анализе исторического сознания апеллирует к историческому мышлению как к рефлексивной форме взаимоотношения с прошлым. В связи с этим встает проблема личности как сознательного субъекта коммеморативных практик, исторического мышления и политики памяти.

Таким образом, плюрализм коммеморативных практик и множественность политик памяти не препятствуют возможности философского осмысления политики памяти. Философский подход к политике памяти следует начинать не столько с анализа типов, форм и способов политики памяти как таковой, сколько с анализа политики времени как особой области управления и присвоения прошлого. Современный взгляд на политику памяти показывает, что она может быть реализована не только государством, но и негосударственными акторами. Ключевым философским вопросом является выбор той методологии, которая могла бы соответствовать особенностям и множественности современных субъектов политики памяти. Важную роль в данном случае играет «практический поворот», получивший широкое распространение в антропологической, философской и социологической литературе. «Практический поворот» акцентирует внимание на социокультурной обусловленности коллективных и индивидуальных способов обращения к прошлому, а также на взаимной обусловленности и конкуренции между коммеморативными практиками, связанной как со своеобразием исторических стереотипов, так и с «неподатливостью» материальных акторов. В связи с этим ведущая роль принадлежит акторно-сетевой теории и деятельностному подходу как различным версиям философского конструктивизма.

### Список литературы

1. Алексеева Т. А. Предмет политической философии // Полис. Политические исследования. 1992. № 3. С. 173.
2. Аникин Д. А., Линченко А. А. Избирая память? Политические партии в России как акторы исторической политики // Studia Humanitatis. 2017. № 4.
3. Бевернаж Б. Аллохронизм, равенство во времени и современность. Критика проекта радикальной современности Йоханнеса Фабиана и доводы в пользу новой политики времени // Социология власти. 2016. Т. 28. № 2. С. 174–202.
4. Брубейкер Р. Этничность без групп. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2012.
5. Кирчанов М. В. «Политика прошлого» в современной Грузии, или Как СМИ и публичные политики формируют коллективные представления о прошлом // Диалог со временем. 2016. Вып. 56. С. 374–395.
6. Копосов Н. Е. Память строгого режима. История и политика в России. М.: Новое лит. обозрение, 2011. 320 с.

7. Малинова О. Ю. Актуальное прошлое: символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности М. : Полит. энцикл., 2015. 207 с.
8. Миллер А. И. Введение. Историческая политика в Восточной Европе начала XXI века // Историческая политика в XXI веке : сб. ст. М. : Новое лит. обозрение, 2012. С. 7–32.
9. Писарев А., Астахов С., Гавриленко С. Акторно-сетевая теория: незавершенная сборка // Логос. 2017. № 1. С. 2–34.
10. Политическая идентичность и политика идентичности : очерки / под ред. О. И. Зазнаева. Казань : Отечество, 2011. 232 с.
11. Санина А. Г. Конструирование гражданской идентичности: подход с позиций акторно-сетевой теории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 4. С. 12–17.
12. Шевчук Д. М. Философское понимание политики и современная (пост)политическая ситуация // Вестник Томского государственного университета. Сер. «Философия. Социология. Политология». 2014. № 2. (26). С. 124–125.
13. Fabian J. Time and the Other. How anthropology makes its object. N. Y. : Columbia University Press, 2002. 205 p.
14. Koselleck R. Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlichen Zeiten. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2017. S. 350.
15. Latour B. An Inquiry Into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns. Cambridge : Harvard University Press, 2013.
16. Olick J. K., Robbins J. Social Memory Studies: From "Collective Memory" to the Historical Sociology of Mnemonic Practices // Annual Review of Sociology. 1998. Vol. 24. P. 107.
17. Osborne P. Global Modernity and the Contemporary: Two Categories of the Philosophy of Historical Time // Lorenz C., Bevernage B. (eds.) Breaking Up Time: Negotiating the Borders between the Present, the Past and the Future. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. P. 79–84.
18. Stern J. D. The Practical Turn // The Blackwell Guide to the Philosophy of the Social Sciences. Oxford, 2003. P. 185–207.

## Memory policy as a subject of philosophical reflection

A. A. Linchenko<sup>1</sup>, D. A. Anikin<sup>2</sup>

<sup>1</sup> PhD of philosophical sciences, associate professor of the Department of philosophy, Lipetsk State Technical University. Lipetsk, Russia. E-mail: andrej.linchenko@bk.ru

<sup>2</sup> PhD of philosophical sciences, associate professor, Department of theoretical and social philosophy, Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. Saratov, Russia. E-mail: dandee@list.ru

**Abstract:** The article is aimed at the philosophical analysis of the politics of memory. The authors substantiate the idea that the pluralism of commemorative practices and the plurality of politics of memory do not prevent the possibility of philosophical understanding of the politics of memory. This is due to the special status of the categories of time and space in the political appropriation of the past. It is shown that the important role of the philosophical approach to the politics of memory is connected with the need to develop a methodology that could correspond to the features and plurality of modern subjects of the policy of memory. The authors argue that such a methodological basis in modern conditions is a "practical turn" in social and humanitarian knowledge. The "practical turn" focuses attention on the sociocultural conditioning of collective and individual ways of addressing the past, as well as on mutual conditioning and competition between commemorative practices, related both to the uniqueness of historical stereotypes and to the "stubbornness" of material actors. In the context of the "practical turn" in modern philosophy, there are outlined methodological perspectives of using actor-network theories and the activity approach in analyzing the politics of memory. Their priority is substantiated in the philosophical analysis of the subject of the politics of memory, which in modern conditions is represented not only by the state, but also by non-state actors.

**Keywords:** politics of memory, philosophy of politics, memory philosophy, actor-network theory, activity approach.

## References

1. Alekseeva T. A. *Predmet politicheskoy filosofii* [Subject of political philosophy] // *Polis. Politicheskie issledovaniya* – Polis. Political research. 1992. No. 3. P. 173.
2. Anikin D. A., Linchenko A. A. *Izbiraya pamyat'? Politicheskie partii v Rossii kak aktory istoricheskoy politiki* [Choosing memory? Political parties in Russia as agents of historical policy] // *Studia Humanitatis*. 2017, No. 4.
3. Bevernazh B. *Allochronizm, ravenstvo vo vremeni i sovremennost'. Kritika proekta radikal'noj sovremennosti Johannesa Fabiana i dovody v pol'zu novoy politiki vremeni* [Allochronism, equality in time and the present. Criticism of the project of radical modernity by Johannes Fabian and arguments in favor of the new politics of time] // *Sociologiya vlasti* – Sociology of power. 2016, vol. 28, No. 2, pp. 174–202.
4. Brubejker R. *Ehtnichnost' bez grupp* [Ethnicity without groups]. M. Publ. house of Higher School of Economics. 2012. P. 291.

5. Kirchanov M. V. «Politika proshlogo» v sovremennoj Gruzii, ili Kak SMI i publichnye politiki formiruyut kollektivnye predstavleniya o proshlom ["Politics of the past" in modern Georgia, or How mass media and public politicians form collective ideas about the past] // *Dialog so vremenem* – Dialogue with time. 2016, vol. 56, pp. 374–395.
6. Kuposov N. E. *Pamyat' strogogo rezhima. Istoriya i politika v Rossii* [Memory of a strict regime. History and politics in Russia]. M. New literary review. 2011. 320 p.
7. Malinova O. YU. *Aktual'noe proshloe: simvolicheskaya politika vlastvuyushchej ehliny i dilemmy rossijskoj identichnosti* [Relevant past: the symbolic politics of the ruling elite and the dilemmas of identity] M. Polit. encyclopedia. 2015. 207 p.
8. Miller A. I. *Vvedenie. Istoricheskaya politika v Vostochnoj Evrope nachala XXI veka* [Introduction. Historical policy in Eastern Europe of the beginning of the XXI century] // *Istoricheskaya politika v XXI veke : sb. st. – Historical policy in the XXI century*: coll. articles. 2012. Pp. 7–32.
9. Pisarev A., Astahov S., Gavrilenko S. *Aktorno-setevaya teoriya: nezavershennaya sborka* [Actor network theory: unfinished assembly] // *Logos* – Logos. 2017, No. 1, pp. 2–34.
10. *Politicheskaya identichnost' i politika identichnosti: ocherki* – Political identity and identity politics: essays / under the editorship of O. I. Zaznaev. Kazan. Otechestvo. 2011. 232 p.
11. Sanina A. G. *Konstruirovaniye grazhdanskoj identichnosti: podhod s pozicij aktorno-setevoj teorii* [Construction of civil identity: an approach based on actor network theory] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State Humanities University. 2010, No. 4, pp. 12–17.
12. Shevchuk D. M. *Filosofskoe ponimanie politiki i sovremennaya (post)politicheskaya situaciya* [Philosophical understanding of politics and the current (post)political situation] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Filosofiya. Sociologiya. Politologiya»*– Herald of Tomsk State University. Ser. «Philosophy. Sociology. Political science.» 2014, No. 2 (26), pp. 124–125.
13. Fabian J. *Time and the Other. How anthropology makes its object*. N. Y. : Columbia University Press, 2002. 205 p.
14. Koselleck R. *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlichen Zeiten*. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2017. P. 350.
15. Latour B. *An Inquiry Into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge : Harvard University Press, 2013. Pp. 7–11.
16. Olick J. K., Robbins J. *Social Memory Studies: From “Collective Memory” to the Historical Sociology of Mnemonic Practices* // *Annual Review of Sociology*. 1998. Vol. 24. P. 107.
17. Osborne P. *Global Modernity and the Contemporary: Two Categories of the Philosophy of Historical Time* // Lorenz C., Bevernage B. (eds.) *Breaking Up Time: Negotiating the Borders between the Present, the Past and the Future*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 2013. Pp. 79–84.
18. Stern J. D. *The Practical Turn* // *The Blackwell Guide to the Philosophy of the Social Sciences*. Oxford, 2003. Pp. 185–207.

УДК 141.3/316.33

## Реализация процессов идентификации личности в условиях функционирования социальных систем

А. С. Петракова

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных, социально-экономических и информационно-правовых дисциплин, Новороссийский филиал Краснодарского университета МВД России.  
Россия, г. Новороссийск. ORCID: 0000-0002-8794-1078. E-mail: anvsch@mail.ru

**Аннотация:** Проблема идентификации личности напрямую связана с процессом ее функционирования в обществе. Установление тождества позволяет индивиду осознать собственную самость, утвердить личностную обособленность и лучше понять свое место в системе социальных связей и отношений. К настоящему моменту в социальной философии еще не сложилось единого представления о причинах и роли идентификации личности в функционировании социальной системы. Предметом изучения является процесс идентификации личности в условиях функционирования социальной системы. Цель работы – показать, что отождествление одинаково необходимо как личности, так и обществу, в рамках которого она существует. Идентификация личности осуществляется на протяжении всего процесса ее социализации. По мере усвоения культурных образцов, норм, ценностей индивид начинает осознавать себя частью социальной системы, определять свое место в социальной иерархии и ставить себе цели дальнейшего развития. Идентификация с элементами социальной системы, таким образом, обеспечивает ее дальнейшее успешное функционирование, поскольку инициирует воспроизводство социальных отношений. В свою очередь, индивид, осуществляя процесс идентификации, реализует потребность в самоузнавании и утверждении собственной самости среди себе подобных. На процессы отождествления оказывают существенное воздействие социокультурные сдвиги, обусловленные объективными причинами социальной эволюции, и манипуляционные вмешательства, инициированные отдельными субъектами социальных процессов. Характер идентификации во многом обусловлен социальным контекстом. Однако он также обеспечивает установление личностью собственной индивидуальности, что и дает возможность социальной системе не только непрерывно функционировать, но и постоянно развиваться. Материалы статьи могут быть использованы в качестве теоретико-методологической основы для дальнейшей разработки проблемы идентификации личности, а также в педагогических целях при преподавании курса социальной философии.

**Ключевые слова:** отождествление, идентичность, социальный институт, индивидуальность, социализация.

Исследование процессов идентификации личности важно для современной науки и практики по ряду причин. Во-первых, вопросы установления тождества затрагивают фундаментальные проблемы бытия человека в мире, так как сама идентичность констатирует принадлежность индивида к социальной системе и указывает на его статус по национальному, религиозному, политическому и иным признакам. Во-вторых, в современной науке при наличии большого числа исследований, посвященных проблеме отождествления, все еще не сложилось единого представления о причине, характере протекания и основаниях процессов идентификации личности. В-третьих, в условиях социокультурных сдвигов, связанных с изменением динамики и направлений социального развития, идентичность также трансформируется. В связи с последним актуализируется вопрос о возможности влияния на процессы отождествления извне, обусловленного как объективными причинами в системе общественного развития, так и целенаправленными манипуляционными вмешательствами. Резонно предположить, что способность личности к идентификации и самоидентификации является одним из средств социальной адаптации, поскольку понимание себя, своей сущности, установление собственной обособленности позволяет индивиду самоопределяться и успешно функционировать в обществе. В то же время идентификация важна и для общества, поскольку обеспечивает непрерывность процесса воспроизводства социальных отношений.

Личность является частью социальной системы, в рамках которой она функционирует. Само понятие социальной системы предполагает совокупность элементов, взаимодействующих друг с другом и в своем единстве образующих общество. С усложнением характера социальных взаимодействий усложняется и сама структура социальной системы. В частности, возникает социальная иерархия, дифференциация по различным признакам, образуются и функционируют различные социальные институты. Социальный институт у А. Р. Радклиффа-Брауна – это «вид социальных отношений», который стал возможным благодаря принятию определенной формы поведения конкретной группой лиц [8, с. 15]. Возникновение социальных институтов вызвано потребностью об-

щества в конкретном типе социальных взаимоотношений. Так, институт образования появился, чтобы обеспечить путем коммуникации преемственность культурных традиций, передать социальный опыт и, таким образом, сформировать личность, отвечающую актуальным потребностям общества на конкретном этапе его развития. В свою очередь, институт медицины также возник как способ реализовать потребность личности в лечении ее физических или психических недугов и т. д. Институты необходимы как более сложные подсистемы, их деятельность определена институциональными нормами, а взаимодействие институтов – более высоким уровнем социальных норм, обеспечивающих целостность и сохранение системы. В связи с этим идентификация служит способом усвоения личностью институциональных ограничений и социальных норм и связана с пониманием своего места в подсистеме и важности последней для системы.

Рассматривая личность в контексте социальной системы, не стоит забывать, что ей самой системность не чужда, в связи с чем уместным будет вопрос о причинах и основаниях процессов отождествления. Р. Мертон постулирует, что не индивид является инициатором идентификации, а общество, поскольку подсистема культуры в процессе социализации конструирует в индивидуальной природе человека «цели, намерения и интересы, выступающие как требуемые законные цели для всех членов общества либо некоторых его членов, так или иначе в нем размещенных. Эти цели... складываются в иерархию ценностей» [5, с. 245]. В свою очередь, Р. Линтон, утверждал, что «личность, даже маленького ребенка, к моменту ее исследования уже обладает своеобразным психологическим складом и врожденными биологически детерминированными задатками» [4, с. 175]. Аристотель по данному вопросу писал, что человек, сохраняя идентичность со своим биологическим видом, стремится к «совместному жительству» и являет собой, таким образом, существо политическое» [1, с. 454]. Вторил ему Фома Аквинский, утверждая, что «человеку надлежит жить во множестве, чтобы один помогал другому, и разные люди использовали свой разум для того, что необходимо узнать в различных областях» [9, с. 234]. В свою очередь, Ф. Ницше констатировал, что человек – существо стадное, и даже мораль ему присуща та, которую разделяет и навязывает ему большинство [6]. Р. Линтон по этому поводу пишет: «...именно те потребности индивида, которые обуславливают его поведение, ответственны за функционирование общества и культуры» [4, с. 178].

Все это позволяет предположить, что различные формы социального взаимодействия были выработаны индивидами в длительном процессе их эволюционного развития, а потому личность и общество не следует рассматривать как два противоборствующих субъекта идентификации. Напротив, совместная деятельность отдельных индивидов, нацеленная на удовлетворение их базисных потребностей, сама по себе была вызвана к жизни этими потребностями и обусловлена коллективным осознанием необходимости объединения. Это продиктовано, прежде всего, инстинктом самосохранения, обеспечивающим своей реализацией безопасность и воспроизводство человеческого вида. Являя собой систему анатомизмов и психологизмов, индивид, тем не менее, инициирует социальные процессы и сам является участником социальных взаимодействий.

Таким образом, идентификация осуществляется в деятельности, характер которой детерминирован социальной нормой, а цель служит удовлетворению индивидуальных потребностей. «Индивиды, культуры и общества представляют собой конфигурации, образующие единое целое, которое само по себе значительно важнее составляющих его отдельных частей» [4, с. 176].

Социальная система по своему типу открытая, а потому активно взаимодействует с внешней средой. На начальных этапах человеческой цивилизации индивиды рассматривали внешнюю среду как источник материальных ресурсов. С усложнением социальных отношений окружающий мир становится для социальной системы также поставщиком новых форм взаимодействия, знаний о себе и действительности, норм, ценностей, смыслов. Это очередной раз показывает, что социальная система не может существовать автономно, хотя за счет процессов идентификации все же стремится к самодостаточности «в осуществлении ее нормативной культуры» [7, с. 46].

Несомненно, идентификация необходима социальной системе, поскольку формирование чувства сопричастности к социальным процессам и социальной солидарности обеспечивает воспроизводство социальных связей и отношений, позволяя системе функционировать благодаря, с одной стороны, преемственности культурных традиций, с другой – их эволюционной трансформации под влиянием индивидуальных практик, реализуемых членами социума. Средством консолидации индивидуально-личностных и общественных потребностей в идентификации является механизм социализации, проходя через который, индивид адаптируется и, приспособившись, действуя в рамках институциональных норм, становится способным воздействовать на состояние системы.

Важнейшим аспектом идентификации, осуществляемой в русле социализации, является формирование чувства солидарности членов социальной системы, где коллективизм доминирует над индивидуализмом. У Р. Линтона данная форма солидарности напрямую связана с отказом от личной

свободы. «Свободные общества... побуждают своих членов проявлять индивидуальность в общественно приемлемых вариантах... они приучают людей следовать бесчисленным правилам и нормам так настойчиво и незаметно, что те и не подозревают об их существовании» [4, с. 185]. Этому вторит Т. Парсонс, утверждая, что «характер солидарности меняется в зависимости от уровня дифференциации, которая обнаруживает себя в структурах ролей... подколлективов системы, а также ее норм и специфицированных ориентаций» [7, с. 46]. Таким образом, являясь частью социальной системы, индивид должен чувствовать с ней свою солидарность, основанную на общности мотивов, интересов, целей ее элементов. Однако социальная система дифференцирована по многим основаниям: по сферам жизнедеятельности, по отношению к труду, по формам социальной организации и проч. Несомненно, что основополагающим фактором формирования идентичности в контексте социализации как средства органичного вхождения в социальную систему является культура.

Культура у А. Р. Рэдклиффа-Брауна – это социальный процесс усвоения личностью норм, идей, ценностей, знаний, привычек, убеждений и проч. При этом культурная традиция – это передача информации, значимой для конкретной культурной системы [8, с. 12]. Иными словами, это коммуникация, целью которой является обеспечение функционирования социальной системы и воспроизводства необходимых ей типов социальных отношений и связей. Культурная традиция реализуется через коммуникацию, прежде всего, в системе образования. «Передача приобретаемых посредством научения способов мышления, чувствования и действий составляет культурный процесс, являющийся специфической чертой социальной жизни людей» [8, с. 12].

Сложность процессов идентификации находится в прямой зависимости от степени сложности структуры социальной системы. Фактором идентификации является, как писал Э. Дюркгейм, процесс разделения общественного труда, обуславливающий отношение к собственности и капиталу [3, с. 49]. По отношению к идентификации этот вид социальных отношений детерминирует тождество между индивидом и его местом в социальной структуре по признаку профессиональной принадлежности, уровню дохода, доступности для него основных благ и возможности профессионального и личностного роста и развития. И здесь на первый план во многом выходят идеологические факторы идентификации. Индивид, являясь частью профессионального сообщества, ощущает причастность к данной подсистеме и солидарность с формами деятельности и идеями, эту деятельность организующими. Однако социальная система – это не идеальная модель общества, а индивид – не просто единица, а уникальный субъект жизнедеятельности, подверженный влиянию психологизмов. Несоответствие между идеями, мотивирующими на деятельность, самим характером этой деятельности и ее результатами для индивида вызывает сбой в системе.

Кроме того, личность непостоянна, процесс социализации, а с ним и трансформации идентичности длится всю жизнь. «Благодаря человеческой способности воспринимать время как континуум, охватывающий не только прошлое и настоящее, но и будущее, благополучие настоящего момента неполно, если нет уверенности в будущем» [4, с. 180]. П. Бурдьё определяет прошлое как «ретроспективно реконструируемое сообразно потребностям настоящего», а будущее – как «творчески предвидимое» [2, с. 22]. Подобная интерпретация позволяет говорить о том, что воссозданная в сознании реальность бытия существенно отличается от действительной объективной. Интерпретации в сознании она претерпевает благодаря психологизмам восприятия, а также социально культивируемым искажениям. Субъектами интерпретаций, следовательно, выступает как личность воспринимающая, так и личность или социальная общность, транслирующая образ реальности в сознание. Как утверждает П. Бурдьё, важную роль в характере интерпретаций играет социальный статус личности в социальной структуре. «Чувство положения, как чувство того, что можно и чего нельзя “себе позволить”, заключает в себе негласное принятие своего положения, чувство границ...» [2, с. 22]

Идентификация, иными словами, связана, прежде всего, с определением собственного статуса и статуса других, а также следующими из этой детерминации материальными благами. При этом для подчиненных этой социальной иерархии идентификация себя с подчиненным и осознание, благодаря этому, ограничений в своих поведенческих проявлениях является нечем иным, как «инстинктом самосохранения», позволяющим выживать в неконтролируемых социальных условиях и достигать в них максимально комфортного положения. В своей концепции П. Бурдьё рассматривает идентификацию применительно к своему субъекту. Так, для подчиненного она является необходимой как средство адаптации к социальной среде, для управленца же данный процесс позволяет не просто устанавливать тождество, но менять самые качества в объекте для его установления. Иными словами, классовая детерминация приводит к различиям в самих основаниях идентификации, поскольку «низы» будут принимать социальный мир как константу, неизбежность которой неоспорима, а «верхи» – как материал для исправления и трансформаций. Таким образом, различие в статусах суть различие в основаниях идентификации. Идентификация объективна как процесс,

инициированный объективными причинами (личностной предрасположенностью и одновременно социальным контекстом, требующим воспроизводство социальных отношений через формирование идентичности с учетом, норм, ценностей и потребностей общества), но субъективна, поскольку подвержена психологизмам, а именно – возможности выбора того, с кем или с кем субъект желает быть идентифицирован.

Идентификация – процесс, управляемый извне, утверждает П. Бурдьё. В обществе власть имущими идет целенаправленная и систематическая выработка категорий «вследствие той борьбы, которая сталкивает агентов, имеющих различные ощущения социального мира и позиции в этом мире, различную социальную идентичность» [2, с. 24]. Вопреки П. Бурдьё, Р. Мертон заявляет, что существование социальной системы обусловлено постоянством культурных доминант, инициирующих общественные намерения [5, с. 241]. Для их достижения социум вырабатывает нормы, детерминирующие способы реализации целей в институциональных рамках, то есть в пределах выработанной системы ценностей, исключаяющей то, что социальной системой не разрешено (обман, сила и проч.). Данная модель, на наш взгляд, чрезвычайно идеализирована. Она универсализирует те процессы, которые происходят в обществе, объясняет механизмы воспроизводства социальных отношений и идентификации, отчасти даже объясняет девиации. Однако она не учитывает иного рода отклонения, а именно – скрытое социальное управление, которое при кажущемся согласии с приоритетной системой ценностей моделирует иные подсистемы в качестве интерпретаций уже имеющихся и, таким образом, не используя прямого обмана и, тем более, силы, внедряет в идентификационный фундамент новые искажающие первоначальные смысл компоненты. В результате при видимой реализации модели, предложенной Р. Мертоном, Т. Парсонсом и др., девиации возникают не как очевидные отклонения от социальных ожиданий, а как неочевидные вариации способов реализации этой самой модели. Они за счет своего неявного характера могут усилить антагонизм, а могут его нейтрализовать, но при всей своей значимости они неподконтрольны системе в целом, что делает манипулятивные вмешательства непредсказуемыми, непрогнозируемыми, а потому кажущимися иррациональными в строго отлаженном механизме социально-функциональной организации. Возможно, стоит вернуться для объяснения их воздействия к более архаичной парадигме, в которой «неподчинение требованиям социальной структуры укоренено в изначальной структуре человека» [5, с. 243].

Р. Мертон видит причину любых отклонений от институционально отлаженного и ожидаемого социального поведения в расхождении между «культурно предписанными устремлениями и социально структурированными путями осуществления этих устремлений» [5, с. 247]. Однако тогда встает вопрос о культурном плюрализме Т. Парсонса, предполагающем, что институциональные нормы допускают сосуществование множества ценностных систем и, соответственно, ими инициируемых социальных действий, что особенно актуально для общества начала XXI столетия. В контекст социально-ценностного и политического плюрализма укладывается понимание П. Бурдьё структуры социального пространства, которая детерминирована «структурой распределения капитала и прибыли», что делает само пространство «местом борьбы» [2, с. 19]. Помимо отношения к собственности и капиталу, определяющих статус, материальное положение, личность также постулирует свое социальное положение в структуре, становясь участником политической борьбы. Ее идентичность, таким образом, испытывает на себе трансформирующее воздействие мировоззренческих концептов, определяемых общностью с одними социально-политическими силами и различием – с другими. В результате первое интегрирующее начало (ощущение солидарности и причастности к социуму) ослабляется внутрисистемным антагонизмом, порожденным плюрализмом не только политическим, но также религиозным, национальным, экономическим и др. Более того, крайние формы этого антагонизма неизбежно приводят современное общество к радикализму, причиной которого является манипуляционное вмешательство в процессы идентификации, вызванное к жизни неспособностью личности своевременно и эффективно адаптироваться в той социальной реальности, в которую она по объективным причинам оказывается включена. Последнее актуализирует такой консолидирующий фактор функционирования системы, как социальный контроль, который осуществляется отдельными элементами системы и поддерживает ее сбалансированное состояние, а также обеспечивает бесперебойную связь с внешней средой. Социальный контроль в системе представлен институтом публичного социального управления в виде действующей власти, а также иными структурами, имеющими властный интерес, но не обладающими легитимным правом на его реализацию. В связи с этим идентификация, претерпевающая воздействие контролирующих структур, осуществляется на осознанных основаниях соподчиненности элементов и неосознанных манипуляционных вмешательствах. Иными словами, идентификация реализуется, опираясь на идею сопричастности личности к единому социальному организму, называемому об-

ществом, с одной стороны, и испытывает на себе колоссальное влияние социальных ценностных элементов отдельных подсистем, которые часто вступают в противоречие с идеей общесоциальной солидарности, но в силу объективных причин не могут действовать вопреки траектории движения системы, чтобы не способствовать ее разрушению. Личность же в этом процессе испытывает на себе раскол идентичности, поскольку культурные паттерны подсистемы противоречат общесоциальным. В результате личность вместо социально программируемого поведения, обеспеченного трансляцией ценностно-смысловых ориентиров через институт образования, СМИ и проч., может проявлять прямо противоположную ожидаемой активность: «от уклонения... от участия до публичного протеста, демонстративного несотрудничества, вооруженных попыток...» [7, с. 52].

Все это показывает, что явление идентификации приобретает особое значение не только как способ установления принадлежности личности к социальной системе в целом, но к конкретной социальной структуре по национальному, религиозному, политическому или иному признаку в частности. Это также заставляет задуматься о том, что любая социальная система должна быть рассмотрена только в динамике ее функционирования. В этом случае идентификация как процесс установления тождества между личностью и качествами социальных объектов по национальному, культурному, ценностному и иным основаниям будет служить сохранению стабильности системы и пониманию личностью своего места в ней. Однако с учетом усложнения социальной структуры и появлением в ней множества зачастую противоположных культурных образцов личностная идентичность оказывается под влиянием одновременно многих социальных воздействий, как открытых, так и неявных (манипуляция). Это приводит к расколу идентичности, искажению смысла первоначальных идентификационных конструктов, нивелированию значения одних и актуализации других. Думается, что данные процессы внутри системы неизбежны, поскольку они заставляют систему постоянно видоизменяться и эволюционировать. Эволюционное развитие невозможно при простом воспроизводстве социальных отношений, хотя последнее однозначно стабилизирует систему. «Наша линия эволюционного развития ушла в сторону от формирования стандартных единиц, служащих идеальными элементами сложных общественных структур» [4, с. 181–182]. Вероятно, социальное структурирование, порождающее многообразие ценностных подсистем, а с ним и социальный антагонизм за счет различного отношения к труду и капиталу, вызвало многообразие идентификационных конструктов, и, в конечном счете, само по себе обусловило отклонения от оптимального теоретизированного хода функционирования социальной системы. Это в очередной раз показало, что идентичность – величина непостоянная, а динамично меняющаяся не только под влиянием социальных процессов, но и при содействии индивидуальных трансформаций самой личности, связанной с пересмотром ею моральных устоев, психологическими переживаниями и социальной практикой. «Уникальная способность нашего вида приспосабливаться к меняющимся условиям и вырабатывать еще более эффективную реакцию на привычные условия бытия основана на том остатке индивидуальности, который сохраняется у каждого из нас после того, как общество и культура нас сформировали» [4, с. 188].

Таким образом, в контексте функционирования социальных систем и связанных с ними социальных отношений и процессов идентификация является социальным действием, которое служит цели обеспечения адаптации личности к динамично меняющимся условиям социальной среды. При этом личность сама представляет собой систему, наделенную физиологически, психологически и социально обусловленными компонентами. Личность сама по себе является частью социальной системы, становясь таковой в процессе социализации и посредством образования формирующей собственную идентичность по национальному, культурному, экономическому, религиозному и иным признакам. Однако являясь частью социальной системы, личность вместе с тем, становится субъектом деятельности и идентификации. Она сама способна инициировать процесс отождествления, а также задать те паттерны культуры, которые, пройдя проверку временем, станут общезначимыми для всей системы в целом либо для отдельных ее элементов. В процессе развития системы развивается и личность как ее элемент. Она одновременно может принадлежать ко множеству подсистем, коллективов и подколлективов. В результате на идентификацию личности существенное, формирующее и трансформирующее воздействие оказывают все эти «подмиры», в которых она одновременно существует. С учетом социального антагонизма, вызванного различными системами отношений в сфере собственности, капитала и управления, личностная идентичность испытывает на себе как влияние открытых социальных воздействий, так и манипуляционные вмешательства, которые особенно ярко выражены при реализации образования. Все это порождает идентификационные сбои, сдвиги и трансформации. Представляется, что само социальное противодействие внутри системы является объективным фактором ее эволюционного развития, во многом возможным благодаря уникальности личностей, эту систему образующих. При реализации социализации личность усваивает правила, приемы, образцы, конструирует самосознание, но при этом сохраняет са-

мобильность и использует усвоенное не только для удовлетворения индивидуальных потребностей, в том числе социальных, общественно одобряемыми методами, но и преобразования культуры как основополагающего фактора целостности социальной системы.

### Список литературы

1. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения : в 4 т. М. : «Мысль», 1983. Т. 4. С. 376–644.
2. Бурдые П. Социология социального пространства. М. : Ин-т экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. 288 с.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М. : Канон, 1996. 432 с.
4. Линтон Р. Личность, культура и общество // Вопросы социальной теории. 2007. Т. 1. Вып. 1. С. 175–190.
5. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М. : АСТ МОСКВА, ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 873 с.
6. Ницше Ф. Человеческое слишком человеческое // Сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Мысль, 1990. URL: <http://lib.ru/NICSHE/chelovecheskoe.txt> (дата обращения: 30.01.2018)
7. Парсонс Т. Социальные системы // Вопросы социальной теории. 2008. Т. 2. Вып. 1 (2). С. 38–71.
8. Рэдклифф-Браун А. Р. Структура и функция в примитивном обществе. М. : Изд. фирма «Восточ. лит.» РАН, 2001. 304 с.
9. Фома Аквинский Ф. О правлении государей // Политические структуры эпохи феодализма в Западной Европе VI–XVII вв. Л. : Наука, 1990.

## Implementation of identification processes in conditions of functioning of social systems

A. S. Petrakova

PhD of philosophical sciences, senior lecturer of the Department of Humanities, social, economic and informational legal disciplines, Novorossiysk branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Russia, Novorossiysk. ORCID: 0000-0002-8794-1078. E-mail: anvsch@mail.ru

**Abstract:** The problem of identification of person is directly related to the process of her functioning in society. Establishment of identity allows an individual to be conscious of his own self, to establish personal apartness and better understand his place in the system of social relations. Today the social philosophy has not yet formed a unified view of the causes and role of identity in the functioning of the social system. The subject of this research is the process of identifying an individual in the conditions of the functioning of the social system. The aim of the work is to show, that identification is equally necessary for the individual, and for the society within which it exists. Identification of personality is carried out throughout the entire process of socialization of person. With the assimilation of cultural patterns, norms, values, the individual begin to recognize himself as part of the social system, determine his place in the social hierarchy and set himself the goals of further development. Identification with elements of social system, thus, ensures its continued successful functioning, as it initiates the reproduction of social relations. In turn, the individual, carrying out the process of identification, realize the need for self-recognition and affirmation of one's own self among similar ones. The processes of identification have a significant impact of socio-cultural shifts, due to objective causes of social evolution, and manipulation interventions initiated by individual subjects of social processes. The nature of identification is largely due to the social context. However, it also ensures the establishment of personality of its own individuality, which enables the social system not only to function continuously, but also to constantly develop. The materials of article can be used as a theoretical and methodological basis for further development of the problem of personality identification, as well as for pedagogical purposes in the teaching of the course of social philosophy.

**Keywords:** identification, identity, social institute, individuality, socialization.

### References

1. Aristotle. *Politika* [Politics] // Aristotle. [Compositions: in 4 vol]. M. Mysl'. 1983. Vol. 4. Pp. 376–644.
2. Bourdieu P. *Sociologiya social'nogo prostranstva* [Sociology of social space]. M. In-t of experimental sociology; SPb. Aleteia. 2007. 288 p.
3. Durkheim E. *O razdelenii obshchestvennogo truda* [On the division of social work]. M. Kanon. 1996. 432 p.
4. Linton R. *Lichnost', kul'tura i obshchestvo* [Identity, culture and society] // *Voprosy social'noj teorii* – Questions of social theory. 2007, vol.1, issue 1, pp. 175–190.
5. Merton R. *Social'naya teoriya i social'naya struktura* [Social theory and social structure]. M. AST MOSKVA, KHRANITEL'. 2006. 873 p.
6. Nietzsche F. *CHelovecheskoe slishkom chelovecheskoe* [Human is too human] // *Sochineniya : v 2 t.* – Composing: in 2 vol. Vol. 1. M. Mysl'. 1990. Available at: <http://lib.ru/NICSHE/chelovecheskoe.txt> (date of access: 30.01.2010)
7. Parsons T. *Social'nye sistemy* [Social system] // *Voprosy social'noj teorii* – Questions of social theory. 2008, vol.2, issue 1 (2), pp. 38–71.
8. Radcliffe-Brown A. R. [Structure and function in primitive society]. M. Publ. firm "East. Lit." RAS. 2001. 304 p.
9. Thomas F. Aquinas *O pravlenii gosudarej* [On the rule of princes] // *Politicheskie struktury ehpoi feodalizma v Zapadnoj Evrope VI–XVII vv.* – Political structure of feudalism in Western Europe VI–XVII cent. Leningrad. Nauka. 1990.

УДК 993

## Религия, политика и наука в истории Российской духовной миссии в Пекине\*

**Н. М. Векшина**

кандидат философских наук, специалист по связям с общественностью, Государственный музей истории религии. Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: veksha@rambler.ru

**Аннотация:** Роль православных миссионеров в установлении, развитии, поддержании дипломатических, культурных и отчасти религиозных связей на Дальнем Востоке сложно переоценить. Несмотря на большое число работ по данной теме, тем не менее, существует необходимость комплексного религиоведческого анализа миссионерской деятельности Русской православной церкви как части дальневосточной политики России.

История Пекинской духовной миссии достаточно изучена в российской историографии. Однако сведения о соотношении религиозных, политических и научных функций этого учреждения представлены не совсем четко либо не представлены вообще. Настоящая статья имеет своей целью проанализировать деятельность Пекинской духовной миссии как совокупность трех ее составляющих – религиозной (миссионерской), политической и научной, обозначить необходимость комплексного подхода к изучению данного феномена российской истории. О выполнении Российской духовной миссией в Пекине научных занятий и исследований, ее взаимодействия с Российской академией наук в отечественной историографии представлено крайне мало информации, кроме перечисления некоторых известных фамилий, краткого упоминания о факте и характере их деятельности. Исключением является переводческая деятельность миссии. Она освещена достаточно подробно. Научная и исследовательская составляющая работы китайской духовной миссии, ее связь с Российской академией наук, выявление значения этого явления требует тщательного изучения современными исследователями. Без полноценного изучения научной деятельности миссии невозможно дать адекватную оценку роли и значению такому феномену дальневосточной политики России, как Пекинская духовная миссия, и дать ответ на вопрос о соотношении религии, политики и науки в рамках этого учреждения.

**Ключевые слова:** Пекинская духовная миссия, Российская академия наук, наука, политика, религиоведческий анализ дальневосточной политики России.

Китай – один из важнейших партнеров России на Дальнем Востоке. Исследования культуры и истории Дальнего Востока, в том числе и Китая, не теряют своей актуальности последние столетия. Сегодня проблема взаимоотношений наших государств актуальна как никогда. Несмотря на большое число работ по данной теме, некоторые аспекты остаются малоизученными или требуют переосмысления на современном этапе гуманитарной науки. Роль православных миссионеров в установлении, развитии, поддержании дипломатических, культурных и отчасти религиозных связей на Дальнем Востоке сложно переоценить. До сих пор существует необходимость религиоведческого анализа такого феномена дальневосточной политики России, как миссионерская деятельность Русской православной церкви в указанном регионе. Религиоведческий анализ включает в себя разнообразные методы и позволяет комплексно подойти к изучению предмета. В настоящей статье будет рассмотрен один из срезов российской дальневосточной политики, касающийся вопроса взаимодействия Пекинской духовной миссии и Российской академии наук.

История Пекинской духовной миссии достаточно изучена в российской историографии. Во многих научных исследованиях и непосредственно в самих источниках, связанных с китайской миссией, оговаривается тот факт, что миссия на протяжении истории своего существования выполняла не только религиозные, но также политические и научные функции. Однако стоит отметить, что сведения о соотношении этих функций представлены не совсем четко либо не представлены вообще. В основном приводится периодизация истории миссии и упоминание о том, что в начальный период существования миссия, по сути, играла дипломатическую роль во взаимоотношениях России и Китая и не имела возможности вести полноценную миссионерскую деятельность. Настоящая статья имеет своей целью проанализировать деятельность Пекинской духовной миссии как совокупность трех ее составляющих – религиозной (миссионерской), политической и научной, – обозначить необходимость комплексного подхода к изучению данного феномена российской истории, указать на наличие «белых пятен» в историографии этого вопроса.

Первая российская духовная миссия прибыла в Пекин в 1712 г. по распоряжению Петра I и с согласия китайского правительства. Первый период миссии<sup>1</sup> – с 1712 по 1860 г. – характеризуется

\* Выполнено в рамках проекта РГНФ № 17-33-01037.

© Векшина Н. М., 2018

исключительно преследованием дипломатических, политических и коммерческих целей. Несмотря на то что во главе миссии стояли духовные лица, они были лишены возможности заниматься христианской проповедью. Главной их обязанностью было изучение языка и наблюдение за правильным изучением китайского и маньчжурского языков студентами миссии. «Миссия несла служебную роль при азиатском департаменте, подготавливая переводчиков для сношения нашего правительства с китайцами. В начале, не имея в Китае своих представителей, русское правительство давало миссионерам поручения дипломатического или коммерческого характера, проповедь же отходила на третьестепенный план» [9, с. 60–61; 12, с. 9]. В распоряжениях Петра I содержались обязательные инструкции о поддержании православной веры среди пленных албазинцев. Тем не менее невозможно отрицать прагматизм российского императора в этом вопросе и его серьезную заинтересованность в установлении прочных торговых отношений с китайцами. Недаром в 1719 г. он отправил в Поднебесную чрезвычайным посланником капитана гвардии Льва Измайлова для решения вопросов о свободной торговле [7, с. 4]. Благодаря Измайлову русское торговое подворье, на базе которого впоследствии расположился Российский посольский двор (Вэй-гун-гуань) и была открыта Вторая духовная миссия, находилось в самой оживленной части города, в непосредственной близости к императорскому дворцу, присутственным и торговым местам [7, с. 31]. Начальник второй миссии поселился на территории Российского посольского двора согласно 5-му пункту Кяхтинского трактата 1729 г. С прибытием российской миссии посольский двор стали называть Наньгуань (Южное подворье) в отличие от Бэйгуань (Северное подворье), где жили албазинцы [8, с. 335].

Факт рационального подхода к утверждению Пекинской миссии и постановки перед ее участниками мирских по своей сути задач косвенно подтверждается и письмами Г. В. Лейбница к Петру I, в которых говорилось о значении и важности роли России в установлении культурных и торговых связей с Китаем в качестве посредника между Западом и Востоком [13, с. 95–99, 217–220]. Кроме инструкции о поведении на территории Китая от Синода<sup>2</sup> [6, с. 53–58], начальники и участники последующих миссий снабжались инструкцией и указаниями Коллегии иностранных дел добывать полезные сведения разного рода об этой стране. Это видно, например, и из письма участника 8-й миссии – иеромонаха Алексея иркутскому наместнику Л. Т. Нагелю, которое он писал по секретному предписанию последнего от 6 ноября 1795 г. В нем иеромонах Алексей сообщает Нагелю о наличии у него инструкции от Государственной иностранной коллегии «приобретать полезные для отечества нашего сведения» [10, с. 5–6].

Начальнику уже Десятой миссии (1821–1830) – архимандриту Петру (Каменскому) – была адресована инструкция известного монголоведа и тибетолога А. Я. Шмидта (1779–1847) под заглавием «Инструкция для отправления в Китай путешественников по части восточного языкоучения, истории и литературы» от 3 декабря 1829 г. Говоря о предметах, которыми, по мнению Шмидта, должны заниматься члены миссии, он выделяет три направления: история и физика предметов; восточные языки и литература; этнография Китая и соседних стран [3, с. 22].

В этом плане также примечательно существование института учеников, или студентов, который был важнейшей составляющей Пекинской духовной миссии. В число светских членов миссии назначались молодые люди из числа студентов высших учебных заведений и Духовной академии. Занятия между учениками распределялись с учетом их предварительных знаний, желаний и способностей: они изучали медицину, математику, литературу и философию, систему Конфуция, историю, географию, статистику и юриспруденцию китайского государства. Пекинская миссия дала России первых видных ученых-китаистов: И. К. Рассохин (1707–1761), А. Л. Леонтьев (1716–1786), Н. Я. Бичурин (1777–1853), О. М. Ковалевский (1800–1878), И. П. Войцеховский (1793–1850), И. И. Захаров (1814–1885), П. И. Кафаров (1817–1878), В. П. Васильев (1818–1900). Научное наследие этих сотрудников и сейчас представляет собой настоящую сокровищницу российского китаеведения. «Что касается до Членов Миссии светских или Студентов, то главною целью отправления их в Пекин есть основательное изучение языков Маньчжурского и Китайского, также проверка и распространение сведений о Китае и проч. Те и другие помещаются на обширном Российском подворье...» [5, с. 58]. Взамен на разрешение китайских властей включать в состав миссии учеников и преподавателей из России по Кяхтинскому договору, последние обязаны были обучать подданных китайского императора русскому и

<sup>1</sup> Второй период миссии: 1864–1897 гг. – отделение дипломатической миссии церкви от собственно миссионерской; Третий – до 1917 г. – проповедь и издательское дело.

<sup>2</sup> Например, «Инструкция от Святейшего Правительствующего Всероссийского Синода, отправляющемуся Китайского государства в столичный город Пекин архимандриту, коему в бытность его там предписывается поступать по нижеследующему», данная начальнику 8-й духовной миссии – архимандриту Иоакиму Шишковскому, оговаривает исключительно правила поведения участников миссии в стране, связанные с христианской проповедью, предписывает проводить ее доброжелательно и без насилия, даже «ласково» обращаться с иезуитами.

латинскому языку. Благодаря этим прикомандированным к миссии ученикам Россия имела возможность получать большую часть сведений и знаний о Поднебесной. Например, ученик 8-й миссии Антон Владыкин представил коллегии иностранных дел обстоятельный рапорт и содержательную записку вместе с планом Пекина и всего Китая. Этот план был составлен католическими миссионерами на китайском и маньчжурском языках при императоре Цянь Луне (1736–1796). Владыкин добыл его у одного офицера из библиотеки ханского племянника Юнвана [7, с. 73]. Другие студенты этой же миссии – Каменский и Липовцев – были определены в Министерство иностранных дел «и с большой пользой для правительства отправляли свои служебные обязанности. Тот и другой оставили несколько трудов, хранящихся в библиотеках Публичной и Азиатского Департамента. В основании последней (в 1819 г.) Липовцев принимал самое деятельное участие» [7, с. 78]. Каменский и Липовцев также составили совместный «Каталог китайским и японским книгам», хранящийся в Академии наук.

В стенах Пекинской миссии проходили серьезную подготовку не только ученые-специалисты по Востоку, но и многие сотрудники Коллегии иностранных дел, а затем Азиатского департамента МИД России, в том числе первые российские консулы в Китае (А. А. Татаринов, И. И. Захаров, К. А. Скачков и другие) [2, с. 12]. Это снова подтверждает теснейшую взаимосвязь между политикой, наукой и религией, без понимания и адекватной оценки соотношения которых невозможно полноценное изучение Духовной миссии в Китае.

О выполнении Российской духовной миссией в Пекине (а после 1861 г. – в связи с открытием российской дипломатической миссии – и за пределами Пекина) научных занятий и исследований, ее взаимодействии с Российской академией наук в отечественной историографии представлено крайне мало информации, кроме перечисления некоторых известных фамилий, краткого упоминания о факте и характере их деятельности. Членами-корреспондентами Академии наук были, например, следующие участники Пекинской миссии: ученик 8-й (1794–1807) и начальник 10-й (1821–1830) миссий, директор Российского комитета Библейского общества архимандрит Петр (Павел Иванович Каменский), его товарищ по 8-й миссии Степан Васильевич Липовцев – по классу литературы и древностей Востока [11, с. 6–7]. В 1840 г. в составе 12-й миссии (1840–1849) в Пекин был командирован будущий известный ученый-синолог, буддолог, санскритолог, академик Петербургской АН, декан Восточного факультета СПбУ (1878–1893) Василий Павлович Васильев [4, с. 132–137], проживший там более девяти лет. «Он добросовестно выполнил все указы ученых университета, добившись исследовательских результатов, неустанно работал над совершенствованием своих знаний в монгольском, тибетском, китайском и маньчжурском языках, собрал ценный материал по истории, литературе, этнографии, географии, философии и религиям Китая и других стран Дальнего Востока и выполнил огромную работу по изучению феномена дальневосточной цивилизации» [3, с. 26].

Переводческие и лингвистические занятия участников миссии являются наиболее изученной темой из всей многогранной и обширной деятельности Пекинской духовной миссии. Она освещена достаточно подробно на примере таких выдающихся личностей миссии, как Иакинф (Н. Я. Бичурин), Палладий (П. И. Кафаров), Николай (П. И. Адоратский), Алексей (А. Н. Виноградов) [11, с. 6–7].

Участник 16-й и 17-й духовных миссий, известный китаевед, иеромонах Алексей (Александр Николаевич Виноградов) в своей работе «Китайская библиотека и ученые труды членов Императорской Российской духовной и дипломатической миссии в г. Пекине или Бэй-Цзине» приводит цитату из статьи англичанина «д-ра Дейжена» “Sketch of Russian ecclesiastical intercourse in China 1871–1872”, напечатанную в миссионерском журнале “Chinese Recorder”. (К сожалению, автору настоящей статьи не удалось найти оригинальный источник.) В этой статье Дейжен отмечает, что многочисленные ученые и географические экспедиции, посылаемые из России с научной целью в Центральную Азию, Монголию, Маньчжурию, обогатили науку ценными материалами и исследованиями, расширившими значительно ее кругозор относительно стран и народов прежде неизвестных [1, с. 65]. Он также приводит фамилии некоторых русских ученых и называет их исследования: М. Д. Крылов, доктор Миссии (1830–1842 гг.), ревностный собиратель растений и известный знаток ботаники; студент Кованько (1830–1840 гг.) опубликовал геологические и минералогические сочинения по коллекциям в Пекине; И. А. Гошкевич, студент, астроном в Пекине, будущий консул в Японии (1840–1850 гг.); К. А. Скачков, астроном Пекинской обсерватории и потом генеральный консул в Тяньцзине (1850–1857 гг.), написал труды «История Китайской астрономии» (1870), «Описание Русской обсерватории в Пекине»; Е. Бредшнейдер, доктор Миссии (1866 г.), написал «Древние географические названия для стран Китая и Японии», «Сочинения китайские по ботанике» и др.; доктор Д. Татаринов – «Китайское искусство врачевания» [1, с. 65].

Следует обозначить тот факт, что научная и исследовательская составляющая работы китайской духовной миссии, ее связь с Российской академией наук, определение значения этого явления требуют тщательного изучения современными исследователями. Например, астрономические и

метеорологические занятия членов миссии, значение их работ и исследований не были изучены и проанализированы ни в отечественной, ни в зарубежной историографии. Только сейчас в исследовательской среде данный аспект деятельности миссии вызвал интерес. Российская магнитно-метеорологическая обсерватория на территории Пекинской духовной миссии была основана в 1848 г. Ею последовательно заведовали К. А. Скачков (до 1857 г.), Д. А. Пещуров (до 1863 г.), Г. Фритше (до 1883 г.). Этими учеными собрано значительное число специальных книг и брошюр, русских и иностранных, ими были произведены важные астрономические, топографические и метеорологические исследования, существенно обогатившие российскую и мировую науку.

Подводя некоторые итоги, следует сказать, что Российская духовная миссия в Китае сыграла значительную роль в установлении и развитии международных отношений между Россией и Китаем; в ее стенах прошли серьезную подготовку известные российские дипломаты, способствовавшие в дальнейшем установлению дипломатических отношений России и с другими странами Дальнего Востока; российская и мировая наука приобрела выдающихся специалистов по изучению китайского языка, культуры, религии, политики, астрономии, медицины, ботаники, метеорологии и т. д. Без полноценного комплексного изучения не только миссионерской, но и политической и, прежде всего, научной деятельности миссии невозможно дать адекватную оценку роли и значению такому феномену дальневосточной политики России, как Пекинская духовная миссия, и дать ответ на вопрос о соотношении религии, политики и науки в рамках этого учреждения.

### Список литературы

1. *Алексий (Виноградов)*. Китайская библиотека и ученые труды членов Императорской Российской духовной и дипломатической миссии в г. Пекине или Бэй-Цзине, (в Китае) : С прил. каталога черт. и рис. / Иером. Киевопечер. Успен. лавры Алексий (Виноградов) (с 1881 г. по 1888 г. б. чл. означ. Миссии). СПб. : Тип. бр. Пантелеевых, 1889. [198] с. разд. паг., 4 л. ил., черт.
2. *Андреева С. Г.* Пекинская Духовная Миссия в контексте Российско-Китайских отношений (1715–1917 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2002.
3. *Валеев Р. М., Валеева Р. З., Федорченко Р. Г.* В. П. Васильев в XII Пекинской духовной миссии: архивные материалы (1840–1850 гг.) // Миссионеры на Дальнем Востоке : материалы междунар. науч. конф. СПб. : 19–20 ноября 2014 г. / сост.: В. Ю. Климов, Т. А. Пан, К. Г. Маранджян, Д. Кикнадзе, В. В. Щепкин. СПб., 2015. С. 22–26.
4. *Воробьева-Десятовская М. И.* Академик В. П. Васильев об истории буддийской философии (тексты на тибетском и китайском языках) // Письменные памятники Востока. 2012. 1(16). С. 132–137.
5. *Дацышен В. Г., Чегодаев А. Б.* Архимандрит Петр (Каменский). М. ; Гонконг : Братство святых первоверховных апостолов Петра и Павла, 2013.
6. Историческая записка архимандрита Софрония Грибовского. (8-я миссия, 1894–1708).
7. Краткая история Русской православной миссии в Китае, составленная по случаю исполнившегося в 1913 году двухсотлетнего юбилея ее существования / под ред. и рук. И. Фигуровского. 1-е изд. Пекин : Тип. Успенского монастыря, 1916.
8. *Ломанов А. В.* Российская духовная миссия в Китае // Духовная культура Китая : энцикл. : в 5 т. / гл. ред. М. Л. Титаренко ; Ин-т Дальнего Востока. Т. 2. М. : Вост. лит., 2006. С. 335.
9. *Ножин Е. К.* Христианство в Китае. Исторический очерк // Историческая летопись. Первый Патриарх всероссийский Иов к 325 летию установления. Кн. № 1–4 . СПб. : Тип. и хромолитография П. П. Сойкина, 1914 . Январь – апрель 1914 г. (кн. 1–4). С. 60–61.
10. Письмо «Старец Алексей – Правителю Иркутского наместничества Лариону [Людвигу] Тимофеевичу Нагелю. 1795 ноября 27» // Смольянинов В. Дело о бывшем в Пекине иеромонахе Алексее. М. : Синодальная тип., 1904. С. 5–6.
11. Православие на Дальнем Востоке. 275-летие Российской духовной миссии в Китае / отв. ред. М. Н. Боголюбов, арх. Августин (Никитин). СПб. : «Андреев и сыновья», 1993.
12. Праздник Всех Святых Мучеников и юбилей Миссии // Китайский благовестник. Год IX. 1912. Вып. 4.
13. Сборник писем и мемуаров Лейбница, относящихся к России и Петру Великому / изд. В. И. Герье. СПб., 1873.

## Religion, Politics and Science in the History of the Russian Spiritual Mission in Beijing

**N. M. Vekshina**

PhD in philosophy, PR specialist, The State Museum of the History of Religion.  
St. Petersburg, Russia. E-mail: veksha@rambler.ru

**Abstract:** Russian missionaries' role in establishment, development, supporting diplomatic, cultural and partly religious relationships in the Far East is difficult to overestimate. Despite there are many works on this theme, nevertheless, there is a need of complex analysis with methods of religious studies of the Russian Orthodox Church's missionary activity as a part of the far eastern policy of Russia.

The history of the Peking Spiritual Mission is well studied in the Russian historiography. Nevertheless, information about correlation of religious, politic and academic functions of this institution is not fully presented or not presented at all. The article aims to analyze the Peking Spiritual Mission's activity as combination of its three components – religious (missionary), political and academic, to emphasize the necessity of complex studying of this Russian history's phenomenon. In the Russian historiography there is very poor data about academic work and researches of the Russian Spiritual mission in Peking, its connection with the Russian Academy of Science, not saying of several famous names, mentioning of the fact and character of their work. The exception is the Mission's translating work. It is studied more thoroughly. The academic and research components of the Chinese Spiritual mission, its connection with the Russian Academy of Science, understanding of meaning of such a phenomenon needs to be carefully studied by modern researchers. Without proper studying of the academic activity of the mission it is impossible to give an adequate estimate to such a phenomenon of the Far-Eastern policy of Russia as the Peking Spiritual Mission and give an answer to the question of correlation of religion, policy and science in this institution.

**Keywords:** the Peking Spiritual Mission, the Russian Academy of Science, science, politics, analysis with methods of religious studies of Russia's far eastern policy.

## References

1. Aleksij (Vinogradov). *Kitajskaya biblioteka i uchenye trudy chlenov Imperatorskoj Rossijskoj duhovnoj i diplomatičeskoj missii v g. Pekine ili Behj-Czine, (v Kitae) : S pril. kataloga chert. i ris.* [The Chinese library and scientific works of members of Imperial Russian spiritual and diplomatic mission in a Beijing or Bay Jin (China): with catalog of drafts and drawings / Monk of the Kiev Pechersk Dormition lavra Alexy (Vinogradov) (from 1881 to 1888 b. member of above mentioned Missions.) SPb. Typ. br. Panteleevs. 1889. [198], 4 il., drafts.
2. Andreeva S. G. *Pekinskaya Duhovnaya Missiya v kontekste Rossijsko-Kitajskih otnoshenij (1715–1917 gg.) : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Beijing Spiritual Mission in the context of Russian Chinese relations (1715–1917): abstr. dis. ... Cand. hist. sciences]. M. 2002.
3. Aleev R. M. Valeeva R. Z., Fedorchenko R. G. V. P. Vasil'ev v XII Pekinskoj duhovnoj missii: arhivnye materialy (1840–1850 gg.) [V. P. Vasiliev in the XII of the Beijing spiritual mission: archival materials (1840-1850)] // *Missionery na Dal'nem Vostoke : materialy mezhdunar. nauch. konf. SPb. 19–20 noyabrya 2014 g* – Missionaries in the far East: proceedings of the international scient. Conf. SPb. 19-20 November 2014 / comp. V. Klimov, T. A. Pan, K. G. Maranjan, D. Kiknadze, V. V. Shchepkin. SPb. 2015. P. 22.
4. Vorob'eva-Desyatovskaya M. I. Akademik V. P. Vasil'ev ob istorii buddijskoj filosofii (teksty na tibetskom i kitajskom yazykah) [Academician V. P. Vasiliev about the history of Buddhist philosophy (texts in Tibetan and Chinese)] // *Pis'mennye pamyatniki Vostoka* – Written monuments of the East. 2012, 1 (16), pp. 132–137.
5. Dacyshen V. G., Chegodaev A. B. *Arhimandrit Petr (Kamenskij)* [Archimandrite Peter (Kamensky)]. M.; Hong Kong. Brotherhood of the Holy apostles Peter and Paul. 2013.
6. *istoricheskaya zapiska arhimandrita Sofroniya Gribovskogo. (8-ya missiya, 1894–1708)* – Historical note by the Archimandrite Sophronius Gribovskiy. (8th mission, 1894–1708).
7. *Kratkaya istoriya Russkoj pravoslavnoj missii v Kitae, sostavlenaya po sluchayu ispolnivshegosya v 1913 godu dvuhstoletnego yubileya ee sushchestvovaniya* – A brief history of the Russian Orthodox mission in China, composed on the occasion of the bicentennial year of its existence in 1913 / ed and supervision I. Figurovsky. 1st ed. Beijing. Typ. of Assumption monastery. 1916.
8. Lomanov A. V. *Rossijskaya duhovnaya missiya v Kitae* [Russian spiritual mission in China] // *Lomanov A. V. Rossijskaya duhovnaya missiya v Kitae* – Spiritual culture of China: an encyclopedia: in 5 vol. / chief ed. M. L. Titarenko; In-t of the Far East. Vol.2. M. Vost. lit. 2006. P. 335.
9. Nozhin E. K. *Hristianstvo v Kitae. Istoricheskij ocherk* [Christianity in China. Historical essay] // *Istoricheskaya letopis'. Pervyj Patriarh vserossijskij Iov k 325 letiyu ustanovleniya* – Historical chronicle. The first all-Russian Patriarch Iov to 325 anniversary of establishment. Book № 1-4. SPb. Typ. and chromolithograph of P. P. Soykin. 1914. January-April 1914 (Book 1–4). Pp. 60–61.
10. Pis'mo «Starec Aleksej – Pravitelyu Irkutskogo namestnichestva Larionu [Lyudvigu] Timofeevichu Nagelyu. 1795 noyabrya 27» – Letter "The old man Alexey – the Governor of Irkutsk vicegerency of Larion [Ludwig] T. Nagel. 1795 Nov 27" // *Smol'yaninov V. Delo o byvshem v Pekine ieromonahe Aleksej* [Case of the former in Beijing hieromonk Alexei]. M. Synodal typ. 1904. Pp. 5–6.
11. *Pravoslavie na Dal'nem Vostoke. 275-letie Rossijskoj duhovnoj missii v Kitae* – Orthodoxy in the far East. 275th anniversary of the Russian spiritual mission in China / resp. ed. M. N. Bogolyubov, arch. Avgustin (Nikitin). SPb. "Andreev and sons". 1993.
12. *Prazdnik Vsekh Svyatyh Muchenikov i yubilej Missii* – The feast of All Holy Martyrs and the anniversary of the Mission // *Kitajskij blagovestnik* – Chinese Evangelist. Year IX. 1912. Issue 4.
13. *Sbornik pisem i memuarov Lejbnica, otnosyashchihsy k Rossii i Petru Velikomu* – A collection of letters and memoirs of Leibniz, referring to Russia and Peter the Great / ed. V. I. Gere. SPb. 1873. Pp. 95–99, 217–220.

УДК 2;140

## Постмодернизм, рационализм и ревитализация религии (postmodernism, rationalism and revitalization of religion)

**И. С. Мавляутдинов**

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

**Аннотация:** Религиозные воззрения и рациональное мышление зачастую противопоставляются, а между религиозными и рационалистическими позициями существует известная напряженность. В ходе исторического развития рационалистический взгляд постепенно охватил все сферы современного общества, однако так и не смог справиться с решением глобальных вызовов, вставших перед человечеством, лишь усугубив его положение. Критика сугубо научного, «наукоемкого», рационалистического мышления всегда будет обостряться в такие периоды, поскольку наука не в состоянии дать ответ на вопросы о смысле и цели нашей жизни, но именно эти вопросы всегда были в центре внимания религии. Начинает преобладать мнение, согласно которому сугубо рациональная философия и наука не способны гарантировать устойчивое прогрессивное развитие общества, а этика и духовность современного общества все чаще переплетаются и даже отождествляются с теологическим измерением. В связи с этим наступило время переосмысления не только рационалистических подходов, но и религиозного наследия, остро реагирующее на вызовы современности в эпоху постмодернизма. Диалектическое взаимодействие «рациональности» и «религиозности» определяют новые возможности переосмысления вечных вопросов в свете новейших достижений науки и философии. Когда разум не в состоянии охватить бесконечность, когда непостижима вечность и не осмыслен Абсолют, остается лишь вера, и все рассуждения сводятся к разновидности веры, в том числе и атеизм. В итоге лишь веры противостоят друг другу, поскольку не существует других доказательств, определяющих тот или иной фундаментальный выбор. При этом парадоксальным образом рост религиозности в современном обществе сочетается с ростом скептицизма в отношении самой возможности осмыслить Абсолют, тогда как именно постижимость Вселенной является настоящим чудом. В этом смысле ревитализация религии в постмодернизме рассматривается не только как ее реабилитация и восстановление, а как придание религиозному мироощущению нового дыхания, нового вектора осмысления, идущего от сохранения традиции к фундаментальной характеристике Бытия.

**Ключевые слова:** ревитализация, религия, религиозность, постмодернизм, рациональность

**Введение.** Известный словенский философ Славој Жижек [4] отметил, что особенностью современных представлений о мире является все большее преобладание религиозных изысканий, при этом историко-материалистический анализ становится все менее популярным, уступая место «теологическому измерению». Сама обыденная жизнь современного человека сильно подвержена влиянию авторитета двух сфер: религии и науки [15, с. 9]. Это стало следствием эпохи модерна, во времена которой религия обособилась в отдельную сферу, подобно другим жизненным сферам, вследствие чего перестала выполнять свою уникальную социальную функцию связующей силы.

Один из главных идеологов постмодерна, Мишель Фуко, осуждал западную культурную традицию в ее стремлении навязать другим народам свою систему ценностей. С позиций культурного релятивизма допускается полное равенство всех культур, но при этом следует соблюдать равноудаленную дистанцию от любой из них. Для постмодерна, который отличается повышенным интересом к культурным традициям, характерной чертой является борьба против всех видов национального, социального или культурного неравенства.

Подчеркивая недопустимость считать одну часть человечества более культурной, чем другие, постмодернизм транслирует подобный подход и по отношению к религии. По этому поводу Славој Жижек отмечает: «Когда речь идет о религии, мы сегодня не являемся “истинно верующими”, мы лишь следуем (некоторым) религиозным ритуалам и обычаям из уважения к “образу жизни” общества, к которому мы принадлежим». «По-настоящему я не верю, это всего лишь часть моей культуры» [4, с. 14]. Жижек приводит пример-анalogию между подобным отношением к религии и обычаем каждый год наряжать елку в декабре, несмотря на то что среднестатистический взрослый представитель западного общества давно не верит в Санта-Клауса. Он также отмечает, что большинство образованных людей в наше политкорректное время стремится уклониться от открытого разговора о религии. Такое положение дел Жижек называет «подвешенной» верой, верой, которая проявляется не в публичном признании, а в виде некоей сакральной тайны [4, с. 12].

Таким образом, под ревитализацией, возвращением религии в обыденное общественное пространство постмодернизм признает сохранение традиционной идентификации. «Под узурпирован-

ным именем религии – пишет французский философ Ален Бадью, – ...скрывается не что иное, как традиция» [1, с. 43].

Даже те, кого с подачи СМИ на Западе принято называть исламистами, не предлагают какого-то нового взгляда на Бога. Они говорят о традиционной одежде женщин, о традиционном праве, противопоставляя это мини-юбкам, кока-коле и т. д. Причем здесь религия? Так часто навязываемое сегодня представление о столкновении между Западом и Исламом является глубоко ложным. На самом деле при этом сталкиваются традиции и формируется новый товар. Например, программист из Индии, работающий на крупную транснациональную корпорацию, и в быту ведет себя как западный человек, но в обеденный перерыв уединяется ото всех, чтобы совершить молитвенный ритуал в честь индуистского божества. В этом демонстративном жесте гораздо больше опасения окончательно лишиться идентичности, превратившись в товар, нежели искренней религиозности.

За все время своего существования религия настолько активно вплеталась в традиционные устои, оказывая огромное влияние на жизнь людей, что в обыденном сознании представителей традиционных обществ стала отождествляться с обычаями и традицией. Вместе с тем между религиозными воззрениями и рационалистическим мышлением существует известная напряженность, усугубляющаяся по мере развития современного общества, в результате которого упрощались, устаревали и становились излишними именно старые традиции.

Однако рациональное мышление и научное познание так и не смогли дать ответ на центральные религиозные вопросы о смысле и цели нашей жизни. Именно эти вопросы создавали особое противостояние науки и религии, и именно эти вопросы вызвали, в конце концов, пристальный интерес науки к религии как к особому способу познания, а не к идейному наполнителю традиций.

**Методы.** В настоящем исследовании использована методология, которая включает в себя компаративный анализ, предполагающий выделение наиболее существенных проблем в каждом из изучаемых аспектов ревитализации религии и сравнительно-исторического философского их осмысления, включающего рассмотрение взглядов и подходов известных исследователей философско-научной среды, а затем – сопоставление полученных моделей друг с другом на предмет выявления общих черт и различий. Обращение преимущественно к качественным (а не к количественным) методам изучения, тем не менее, предполагает динамический подход к оценке наблюдаемой изменчивости. С одной стороны, потому, что религия набирает все больше сторонников и последователей, демонстрируя устойчивость в меняющихся условиях, а с другой стороны, потому, что вопрос о роли и значении религии имеет внутреннюю динамику развития, внешне поддержанную заочной дискуссией мыслителей; но чаще представляющую собой развертывание самостоятельных внутренних, глубоко личностных поисков каждого мыслителя-философа. Это обстоятельство придает особую ценность именно сравнительной оценке этих внутренних результатов, к которым пришел каждый из них, будучи относительно независим от внешнего «заочного диалога».

**Результаты.** Жизнь современного общества, вся его деятельность немислимы без использования глобального информационного пространства, обеспечивающего открытый доступ к разнообразным, в том числе и культурным, ценностям. Это единое глобальное пространство неизбежно некую «глобальную культуру», в которой формируется собственная традиционная аура. У западного обывателя с его либеральным взглядом на свободу печати реакция мусульманского общества на эту свободу вызывает раздражение и непонимание [5, с. 84]. При этом на Западе не учитывают в полной мере, если не сказать игнорируют, позицию мусульман. Как заметил Славой Жижек, «в основе мусульманской позиции лежит вера в священный статус письма. Идея полностью секуляризованного письма, не говоря уже о “Жизни Мухаммеда” в духе Монти Пайтона, немислима в исламской культуре» [5, с. 85].

Постмодернистская философия, формально признавая место религии в обществе, сводит религиозность к суеверию. В своей критике метафизики и традиционной теологии она разрушает рациональные основания веры в Высшее Существо, на которых основывается монотеистическая религия. Лишенная рациональных оснований, монотеистическая религия в постмодернистских представлениях рассматривается в одном ряду с политеизмом в его современных формах всеохватывающих суеверий консьюмеризма и идеологии потребительства, где все продается, а объектом поклонения является капитал.

**Обсуждение.** Современная эпоха – эпоха постмодернизма и господства посредственности [2, с. 57]. По убеждению Платона, философия начинается с изумления, а философом можно назвать лишь того, кто в этом изумлении ищет истину. В результате философ не оценивает какие-либо мнения, не проверяет какие-либо гипотезы, а познает бытие в целом. Эти мысли Платона об истоках философского познания были развиты Аристотелем, который также утверждал, что именно изумление побуждает людей философствовать. Философия возникает не ради какой-нибудь прак-

тической выгоды, а для осмысления, нестерпимого желания избавиться от состояния незнания. В этом заключена глубоко рациональная суть античной философии.

Дальнейшее развитие рациональной философии не только дало толчок становлению науки, какой мы ее знаем, но оказало огромное влияние и на религию. «Религия, мистика, – заметил Вильгельм Дильтей, – предшествуют философии у всех народов, которые совсем или отчасти перешли к философии» [10, с. 57]. Если философское мышление представляет собой мышление в понятиях, то религия – это попытка выразить то, что в понятиях выразить весьма сложно. Однако в результате синтеза религии и философии, возникшего в эпоху Средневековья, «религия и религиозное мирозерцание постепенно... принимают форму мышления в понятиях» [10, с. 57]. Вместе с тем понятийное мышление не вытесняет полностью мышление созерцательное. Наряду с теологическими понятиями, – отмечает Дильтей, – продолжают существовать суеверия, вера в колдовство, жрецов, наделенных магией чародеев и пр.

Безусловно, религиозное мировоззрение отличается от философского. Религиозность в высшей степени субъективна в определяющих ее переживаниях, ей свойственно некое глубоко личное начало, которое постороннему, не затронутому подобными переживаниями, кажется глупостью [10, с. 59]. Однако сталкиваясь с наукой, с ее понятийным аппаратом и абстрактным мышлением, религиозное мировоззрение обнаруживает ограниченность своих притязаний на широкое влияние. «Человек религиозный, достаточно чуткий для того, чтобы увидеть эти границы и страдать от этого, должен стремиться их преодолеть» [10, с. 59], именно поэтому религиозное мирозерцание неизбежно стремится перейти в философское. Вместе с тем религиозное мирозерцание, способы его изложения и обоснования оказали громадное влияние и, по сути, подготовили становление мирозерцания философского. Так, например, положения, высказанные Августином, повлияли на философию Декарта, Лейбница и др. Логические и метафизические понятия схоластиков оказали влияние на Декарта, Лейбница, Спинозу, которые, подобно другим мыслителям Нового времени, были убеждены, что только с помощью разума можно заниматься раскрытием истины, что только разум дает нам подлинные знания.

Во второй половине XIX в. в Европе возникает течение в сторону от этих классических философских традиций, активно развиваются представления об иррациональном, ярчайшим представителем этих взглядов был Ф. Ницше. Он утверждал, что любая философия есть всего лишь исповедь своего носителя, но никак не стремление к объективной истине. Согласно Ницше, допущение об изначально моральной сути вещей, об истинности человеческого разума возникло вследствие веры в божественную непогрешимость, ибо Бог есть творец всех этих вещей [9, с. 273]. «Вещь-в-себе» Ницше-иррационалист объявляет нелепым понятием. «Вещи обязаны своим существованием всецело деятельности представляющего, мыслящего, ощущающего индивида» [9, с. 325]. «Мы можем постичь лишь тот мир, который сами создали» [9, с. 286]. «Сущность вещи, – по Ницше, – есть только мнение о “вещи”» [9, с. 324]. Истины также не существует, она является всего лишь очередным заблуждением, без которого, однако, невозможно существование людей [9, с. 286]. В итоге: «не существует ни “духа”, ни разума, ни мышления, ни сознания, ни души, ни воли, ни истины, все это фикции...» [9, с. 278]. Пожалуй, можно даже назвать Ницше антифилософом в том смысле, что он отказался от классических философских построений, от рационализма, от доказательности философских тезисов. Иррациональный посыл, пронизывающий все творчество Ницше, позволяет назвать его духовным отцом постмодернистской философии [2, с. 64].

Видный представитель постмодерна Ж. Ф. Лиотар утверждает, что слово «постмодерн» «обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XX века» [7, с. 9].

Философия, по мнению философов-постмодернистов Ж. Делеза и Ф. Гваттари, в корне отличается от науки, «мудрости», религии. Ее основная роль, главная задача – создание концептов. «Концепт – это событие, а не сущность и не вещь. Он есть некое чистое Событие, некая этось, некая целостность... Концепт определяется как неделимость конечного числа разнородных составляющих, пробегаемых некоторой точкой в состоянии абсолютного парения с бесконечной скоростью» [3, с. 40]. Следует отметить, что представленное определение очень характерно для постмодернизма вообще. Постмодернисты предпочитают излагать свои мысли с помощью подобных аналогий, а не строгих логических рассуждений. Такие тексты зачастую представляют собой сплошной поток образов без логической связанности. Далее: «...у концепта нет референции; он автореферентен, будучи творим, он одновременно сам полагает и себя и свой объект» [3, с. 29]. По мнению Делеза и Гваттари, концепт недискурсивен и в целом философия не является «дискурсивным образованием», в отличие от науки. «Концепт – это, разумеется, познание, но только самопознание, и познается в нем чистое событие, не совпадающее с тем состоянием вещей, в котором оно воплощается» [3,

с. 40]. То есть философский концепт самодостаточен и не нуждается в подтверждении опытом, более того, он сам, в силу своей творческой консистенции, являет собой событие, возносящееся как над опытом, так и над всяким состоянием вещей. Следствием этого является то, что каждый концепт по-своему уникален, их «невозможно пригнать друг к другу, так как их края не сходятся», но тем не менее «они перекликаются, и творящая их философия всегда представляет собой могучее Единство» [3, с. 43]. Эта беспредельная «Всецелостность», вбирающая все концепты в одном плане, – это план имманенции концептов, планомен. «Концептами выстлан, занят и заселен каждый кусочек плана, тогда как сам план образует ту неделимую среду, сплошная протяженность которой распределяется... между концептами. План – это словно пустыня, которую концепты населяют без размежевания» [3, с. 45]. Однако различные аспекты плана имманенции могут отделяться и даже противостоять друг другу, как противостоят друг другу различные философские школы и направления. Возникает резонный вопрос: может ли план, объединяющий одни концепты, быть лучше, чем план, объединяющий другие концепты? Может ли философия Канта быть лучше философии Декарта? Нет, и не потому, что не прав Кант или не прав Декарт. С точки зрения постмодернистов истины нет. Не существует какого-либо общего ее критерия. Соответственно, единственная позиция, с которой можно оценивать различные концепты, – это позиция эстетическая. Мы можем оценивать концепт только с точки зрения его красоты или уродства. При этом эта оценка становится крайне субъективной, однако, как уже отмечалось выше, постмодернизм декларирует плюрализм в познании и в культуре, а также неспособность человека познать и объяснить мир и порядок вещей. Таким образом, постмодернизм отказывается от попыток привести мир в систему, ибо он не поддается систематизации и не укладывается в наши схемы.

Если рассматривать вопросы отношения постмодернизма к религии, то можно заметить, что «возвращение религиозного» приходится как раз на эпоху господства постмодернизма. Петер Козловски в своей работе «Культура постмодерна» особо подчеркивает то обстоятельство, что постмодерн явственно проявляет духовные и религиозные признаки. Постмодерн всячески напоминает нам, что культура и общество всегда имеют религиозное измерение. Тем самым он примыкает к Средневековью и одновременно противостоит младогегельянскому «проекту модерна» [6, с. 31]. Модерн, по мнению Козловски, – это вера в обоснованность притязаний естественных наук на тотальное просвещение, а заслугой постмодерна, по мнению немецкого философа, становится именно критика сциентизма. «В постмодернистскую эпоху наука лишилась своей функции конституирования мировоззрения» [6, с. 47]. Однако этому предшествовали значительные мировоззренческие изменения внутри самой науки. В частности, новые открытия в рамках квантовой теории отменяют традиционное разделение наблюдателя и наблюдаемого. В современном естествознании возрастает роль субъекта в наблюдении, подчеркивается, что невозможно произвести четкое разделение на субъект и объект [12]. Можно сказать, что процесс наблюдения является частью наблюдаемого процесса. Культура постмодерна подвергает сомнению ту точку зрения, что история необратимо движется от религии к науке. Согласно «закону о трех стадиях» Конта, история представляет собой смену трех эпох: религиозной, метафизической и научной [13]. Впрочем, здесь следует отметить, что «Закон о трех стадиях» Конта в XX в. не раз подвергался критике. Например, немецкий философ М. Шелер утверждал, что отношения религии и науки представляют не временную последовательность, а одновременность существования разных форм знаний. И ни один вид знания не превосходит другой [14]. В наше время религия и метафизика рассматриваются как полноценные формы знания наравне с наукой. «Постмодерное мышление, оставляя позади отстаиваемую Контом и позитивизмом последовательность эпох, по-видимому, возвращается к мифу» [12, с. 49]. Различные формы духовного начала – церковные, гностические, мистические – привлекают сегодня повышенный интерес. Однако стоит задаться вопросом: позволяет ли воскрешение интереса ко всему темному и мистическому говорить о ренессансе теологии? Судя по всему, ответ будет отрицательным. Как пишет К. Мейясу, «...религиозная вера рассматривается множеством современных философов как то, что недоступно для опровержения, не только потому, что вера по определению безразлична к такой критике, но и потому, что им кажется концептуально нелегитимным совершать такое опровержение» [8, с. 60]. Верующий в троицу должен был бы доказать, что она непротиворечива; представитель современной научной мысли не ставит перед собой задачу оспаривать истинность или ложность этой догмы и должен всего лишь доказать, что разум вправе не оспаривать своими средствами ее истинность или ложность. Расхождение между концепцией Канта и концепциями современных философов является радикальным. Это расхождение между непознаваемостью вещи в-себе и ее немыслимостью. «...Мышление привносится, чтобы оправдать собственным движением тот факт, что бытие стало для него настолько непроницаемым, что оно требует от мышления способности нарушить даже наиболее элементарные принципы логоса» [8, с. 60]. Философы, до Канта

включительно, придерживались принципа Парменида «мыслить и быть – одно и то же». Напротив, фундаментальный принцип корреляционизма можно было бы сформулировать следующим образом: «...бытие и мышление должны мыслиться как способные быть совсем другими», – однако это не означает установление действительной несоизмеримости бытия и мышления. Например, действительное существование Бога несоизмеримо ни с какой концептуализацией, поскольку это бы предполагало такое знание о «в себе», которое он как раз полностью отрицает. Следствием является то, что становится незаконным с точки зрения рациональности дисквалифицировать иррациональный дискурс только на основании его иррациональности. Иными словами, «невозможность немислимого сама становится немислимой» [8, с. 55].

**Выводы.** В перспективе развития модели строгого корреляционизма религиозная вера имеет полное право утверждать, что мир был создан из ничего в акте любви или что Бог един в трех лицах. При этом за подобными высказываниями сохраняется смысл – мифологический или мистический – несмотря на то, что в них нет логического или научного смысла. Ни один современный философ не осмелится опровергать учение о христианской троице лишь на основании его логической противоречивости. При этом сам корреляционизм не занимает никакой религиозной позиции и не предлагает положительного обоснования определенной религиозной веры, однако он подрывает любую попытку рационально лишить веру легитимности только лишь на основании того, что ее содержание немислимо [8, с. 56].

**Заключение.** Когда Абсолют немислим, остается лишь вера, и все превращается в разновидность веры, в том числе и атеизм. В итоге «одна вера противостоит другой вере, поскольку больше не существует доказательств, определяющих наш фундаментальный выбор» [8, с. 63]. Парадоксальным образом рост религиозности в современном обществе сочетается с ростом скептицизма в отношении самой возможности осмыслить Абсолют. Тогда как «Настоящая тайна Вселенной кроется в ее постижимости... Ее постижимость является чудом» [11].

### Список литературы

1. Бадью А. Философия и событие. Беседы с кратким введением в философию Алена Бадью. М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2013. 192 с.
2. Гобозов И. А. Избранное. М. : ЛЕНАНД, 2016. 528 с.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М. : Академ. проект, 2009. 261 с.
4. Жижек С. Кукла и карлик: христианство между ересью и бунтом. М. : Изд-во «Европа», 2009. 336 с.
5. Кнабеи Г. С. Местоимения постмодерна. М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2004. 52 с.
6. Козловски П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия техн. развития. М. : Республика, 1997. 240 с.
7. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна. СПб. : Алетейя, 2014. 160 с.
8. Мейясу К. После конечности: Эссе о необходимости контингентности. Екатеринбург ; М. : Кабинетный ученый, 2015. 196 с.
9. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. СПб. : Изд. дом «Азбука-классика», 2006. 448 с.
10. Философия в систематическом изложении. М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. 440 с.
11. Alice Calaprice "The Quotable Einstein". Princeton : Princeton University Press, 1996. 197 s.
12. C. F. von Weizsäcker, H. Lyre and Th. Görnitz. The Structure of Physics / ed., revised and enlarged by Thomas Görnitz and Holger Lyre. Published by Springer, 2006.
13. Comte A. Cours de philosophie positive: La partie dogmatique de la philosophie sociale. T. 4 / Auguste Comte, J. B. Bailliere et Fils [и др. ]. 1869. 520 s.
14. Sheler M. Die Wissenformen und die Gesellschaft. Bern, 1975.
15. Taslaman C., Doko E. Kuran ve bilimsel zihnin inşası. İstanbul Yayınevi, İstanbul, 2016. 115 s.

## Postmodernism, rationalism and the revitalization of religion

I. S. Mavlyautdinov

PhD of sociological sciences, associate professor, Kazan (Volga region) Federal University.  
Kazan, Russia. E-mail: ildarmav@yandex.ru

**Abstract:** Religious views and rational thinking are often contrasted, and there is a certain tension between religious and rationalistic positions. In the course of historical development, the rationalist view has gradually embraced all spheres of modern society, but it has not been able to cope with the solution of the global challenges facing humanity, only aggravating its situation. Criticism of a purely scientific, "science-intensive", rationalistic thinking will always be exacerbated in such periods, because science is not able to answer questions about the meaning and purpose of our life, but these issues have always been the focus of religion. The opinion is beginning to prevail, according to which a

purely rational philosophy and science can not guarantee a sustainable progressive development of society, and the ethics and spirituality of modern society are increasingly intertwined and even identified with the theological dimension. In this regard, it is time to rethink not only the rationalistic approaches, but also the religious heritage, which is acutely responsive to the challenges of modernity in the era of postmodernism. The dialectical interaction of "rationality" and "religiousness" determines new possibilities for rethinking eternal questions in the light of the latest achievements of science and philosophy. When the mind is not able to embrace infinity, when the eternity is inconceivable and the Absolute is not comprehended, only faith remains, and all reasoning boils down to a variety of faith, including atheism. As a result, only faiths confront each other, since there is no other evidence that determines this or that fundamental choice. At the same time, paradoxically, the growth of religiosity in modern society is combined with the growth of skepticism about the very possibility to comprehend the Absolute, whereas it is the comprehensibility of the Universe that is a real miracle. In this sense, the revitalization of religion in postmodernism is seen not only as its rehabilitation and restoration, but as giving the religious worldview a new breath, a new vector of comprehension, proceeding from the preservation of tradition to the fundamental characteristic of Being.

**Keywords:** revitalization, religion, religiosity, postmodernism, rationality

## References

1. Badiou A. *Filosofiya i sobytie. Besedy s kratkim vvedeniem v filosofiyu Alena Bad'yu* [Philosophy and the event. Conversation with a brief introduction to the philosophy of Alain Badiou]. M. In-t of General Humanit. Research. 2013. 192 p.
2. *Gobozov I. A. Izbrannoe*. [Selected]. M. LENAND. 2016. 528 p.
3. *Deleuze G., Guattari F. CHto takoe filosofiya?* [What is philosophy?] M. Academ. project. 2009. 261 p.
4. *Žižek S. Kukla i karlik: hristianstvo mezhdu eres'yu i buntom* [Puppet and the dwarf: Christianity between heresy and rebellion]. M. Publishing House "Europe". 2009. 336 p.
5. *Knabe G. S. Mestoimeniya postmoderna* [Pronouns of postmodern]. M. Rus. State Humanit. Un-t. 2004. 52 PP.
6. *Kozłowski P. Kul'tura postmoderna: Obshchestvenno-kul'turnye posledstviya tekhn. razvitiya* [Culture of postmodernism: Social cultural impacts of tech. developments]. M. Respublika. 1997. 240 p.
7. *Liotard J. F. Sostoyanie postmoderna* [Postmodern Condition]. SPb. Aleteia. 2014. 160 p.
8. *Mejyasu K. Posle konechnosti: EHsse o neobhodimosti kontingentnosti* [After limbs: an essay on the necessity of contingently]. Ekaterinburg; M. Cabinet scientist. 2015. 196 p.
9. *Nietzsche F. Volya k vlasti. Opyt pereocenki vseh cennostej* [Will to power. The experience of revaluation of all values]. SPb. Publ. house "Azbuka-klassika". 2006. 448 p.
10. *Filosofiya v sistematicheskom izlozhenii* – Philosophy in a systematic presentation. M. Publ. house "Territoriya budushego". 2006. 440 p.
11. Alice Calaprice "The Quotable Einstein". Princeton. Princeton University Pres. 1996. P. 197.
12. C. F. von Weizsäcker, H. Lyre and Th. Görnitz. *The Structure of Physics* / ed., revised and enlarged by Thomas Görnitz and Holger Lyre. Published by Springer. 2006.
13. Comte A. *Cours de philosophie positive: La partie dogmatique de la philosophie sociale*. T. 4/ Auguste Comte, J. B. Bailliere et Fils [and others]. 1869. 520 p.
14. Sheler M. *Die Wissenformen und die Gesellschaft*. Bern, 1975.
15. Taslamani C., Doko E. *Kuran ve bilimsel zihnin inşası*. İstanbul Yayınevi, İstanbul, 2016. 115 p.

УДК 101.1: 37.01

## Трансформация научной картины мира и необходимость смены приоритетов в образовании

**Т. А. Колесник**

аспирант кафедры философии, истории и социологии, Брянский государственный технический университет.  
Россия, г. Брянск. E-mail: 077767475@mail.ru

**Аннотация:** Наиболее прогрессивные техногенные (индустриальные и переходящие к постиндустриальному типу развития) общества движутся по пути воспроизводства и усложнения искусственной, урбанизированной среды жизнедеятельности населения – техносферы, что оборачивается деградацией естественной природной среды жизни (биосферы). Выбранный вектор социально-техногенного развития вызывает множество взаимосвязанных социальных, научно-технологических, природно-биологических, то есть интегрированных, социотехноприродных трансформаций. Эти изменения имеют положительные и отрицательные последствия для развития современного общества и природы, приводят к формированию новой искусственной реальности существования жизни. Принципиальная противоречивость и необратимость научно-технического развития остро ставит вопрос о необходимости становления новой междисциплинарной парадигмы научной картины мира. Эти изменения также обуславливают необходимость реформирования системы образования, учитывающего тенденции современного трансформационного развития.

**Ключевые слова:** социально-техногенное развитие, социотехноприродные процессы, техносфера, биосфера, научная картина мира, образование.

В современном мире развитие человека, общества и природы происходит преимущественно в рамках искусственного, созданного человеком силой разума и труда мире, который получил название техносфера. В техносфере воплощены все виды и формы материального и духовного творчества людей, что позволяет ей служить основой будущего цивилизационного развития мира и изменения мира естественного, биосферного. Города являются центрами формирования техносферы, в них сконцентрированы высокодоходные наукоемкие производства и технологии. Наиболее прогрессивные техногенные (индустриальные и переходящие к постиндустриальному типу развития) общества движутся по пути воспроизводства и усложнения искусственной, урбанизированной среды жизнедеятельности населения, что, к сожалению, оборачивается деградацией естественной природной среды (биосферы). Выбранный вектор социально-техногенного развития вызывает множество взаимосвязанных социальных, научно-технологических, природно-биологических, то есть интегрированных, социотехноприродных трансформаций, на что обращают внимание ученые научно-философской школы исследований социально-техногенного развития мира и жизни [9]. Эти изменения имеют как положительные, так и отрицательные последствия для развития современного общества и природы. Они приводят к становлению новой научной картины мира и смене приоритетов в системе образования, что требует глубокого социально-философского анализа.

Пытаясь познать законы социоприродной реальности, человек на протяжении истории не оставался пассивным наблюдателем, а активно и не всегда обдуманно в силу своей эгоистической природы трансформировал ее в угоду своим интересам. В результате такой деятельности природа и социум претерпели значительные изменения, начиная с общества собирателей, когда человек выступал как один из биологических видов, и до начала трансформационных процессов эпохи неолита (10–12 тыс. лет назад). В данный период изменился вектор развития общества, что было связано с зарождением земледельческого общества и переходом от присваивающего к производящему хозяйству, от биосферно-биологического к социально-техногенному характеру социоприродного развития. Человек-земледелец на протяжении многих веков оказывал на биосферу влияние, превышающее воздействие любого другого биологического вида. В условиях земледельческой экономики человек занимался окультуриванием растений и одомашниванием животных, используя естественные земледельческие технологии и существенно не изменяя окружающую биосферную среду жизни. В то же время уже тогда формировались отдельные фрагменты искусственной реальности [16]. Такое понимание взаимосвязанного развития общества и природы с включением в них элементов техносферы позволило исследователям Э. С. Демиденко, Е. А. Дергачевой, Н. В. Попковой сделать вывод о становлении в этот период социально-техногенного развития мира [8], хотя кардинальные техногенные социоприродные изменения начались значительно позже. Земледельче-

ский тип общества просуществовал до конца XVIII в., он существует и сейчас в отсталых и развивающихся странах мира с включением в них элементов техногенности развития.

Однако на этом трансформации социумом природы не закончились. Постепенно менялась социоприродная реальность, которая была характерна для многих тысячелетий существования земледельческого социума в границах биосферной (естественной природной) системы жизни и определяла особенности аграрного способа производства. Переход к индустриальному типу экономики и техногенному общественному развитию стал результатом промышленных революций (конца XVIII – первой половины XIX вв.). Следствием указанных выше процессов стало разрастание искусственного предметного мира – техносферы – и выведение научно-технического знания на передовые позиции в развитии социоприродной системы. Усиление техногенного фактора впоследствии приводит к углублению трансформаций и порождению сложного комплекса глобальных проблем, формирующих фундамент социотехноприродной глобализации. Эти процессы и проблемы начинают угрожать основам развития биосферного мира и жизни. Техногенно развивающийся социум становится доминирующим фактором в системе взаимоотношений «общество – природа», с помощью искусственных, небiosферных (машинно-технических, информационных, био- и нано-) технологий воздействует на биосферную систему жизни, трансформирует, подавляет ее функции, создает несвойственные естественной природе биотехнологические организмы, техногенно изменяет круговорот веществ. Таким образом, происходит перевод биосферных организмов в техносферные условия жизни, замещение биосферно-биологической системы жизнеобеспечения глобализирующейся техногенной социоприродной системой [10, с. 16–22], а в более широком плане – социотехноприродной, во многом искусственной реальностью [12, с. 612–617].

Развитие научного знания на протяжении веков шло по пути формирования отдельных наук, слабо интегрированных между собой. На современном этапе узкоспециализированные исследования также являются актуальными для дальнейшего развития науки и производства. Об узкой специализации научного знания свидетельствует возросшее число научных дисциплин, которых на настоящий момент, по некоторым данным, насчитывается приблизительно около 8 тысяч [20]. В то же время на этапе постиндустриально-техногенного развития общества дисциплинарные границы становятся преградой для дальнейшего развития наукоемких технологий, поэтому, наряду с углублением узкоспециализированного знания и сохранения многообразия дисциплин, возникает потребность в межотраслевых и надотраслевых, проблемно-ориентированных исследованиях, требующих взаимодействия отдельных компонентов специального знания и приведших к становлению междисциплинарного направления исследований в науке – синергетики.

Академик РАН В. С. Степин отмечает, что научная рациональность в своем развитии проходит три этапа: классический, неклассический и постнеклассический [18, с. 13–30]. Классический тип научной рациональности являлся преобладающим в новоевропейской науке начиная с XVII в. Он предполагал исключение из предметной области всего того, что относится к субъекту и его познавательной деятельности для получения истинного и объективного знания. Однако цепь революционных перемен в таких областях, как физика, химия, биология, космология, а также возникновение кибернетики, характеризуются возникновением нового неклассического типа научной рациональности, периодом развития которого стал конец XIX – середина XX в. Такой тип научной рациональности исходит из понимания относительной истинности теорий и картин природы, которые вырабатываются на определенном этапе развития естествознания, из понимания того, что ответы природы во многом зависят от постановки исследуемых вопросов, а не только определяются устройством природы.

Интенсивное применение научных знаний практически во всех областях социальной жизни общества коренным образом меняет специфику науки конца XX – начала XXI в. Наука вступает в новую, постнеклассическую, фазу своего развития и еще в большей мере начинает участвовать в реализации целей экономического и социально-политического характера, что не только требует привлечения и совместной активной работы специалистов из разных областей, но и выводит исследования за рамки исследуемой области, способствует сращиванию теоретических, экспериментальных, прикладных и фундаментальных знаний. Возникает иллюзия всеисильности научно-технического прогресса.

Однако на сегодняшний день позитивные и негативные последствия инноваций тесно переплетаются между собой, что делает очевидным невозможность достижения даже точки стабильного равновесия, не говоря уже об обществе всеобщего благоденствия, основанном на достижениях науки и техники. Непредсказуемость возможных последствий научно-технического прогресса обуславливает необходимость отслеживания сценариев будущего социально-техногенного развития. Тем более это важно, так как одним из основных отличий современной науки является, как отмечает В. С. Степин, то, что исследуемые системы характеризуются открытостью и саморазвитием. По-

этому, взаимодействуя с ними, человек как бы включается в систему, получая возможность выбора некоторых линий ее развития из возможных путей эволюции [19, с. 23–24]. И в этом можно согласиться с В. С. Степиным, поскольку развивающаяся на наших глазах социотехноприродная реальность – это открытая система, направленность искусственной эволюции которой определяет глобализирующийся социум.

На трудности работы с такого рода системами обращает внимание также В. Г. Горохов, указывая на невозможность точного предсказания поведения системы после взаимодействия с ней и особенно акцентируя внимание на том, что это может привести к кардинальным изменениям в ходе развития всего человечества без возможности возврата к исходной точке [6, с. 8]. Пока невозможно спрогнозировать, приведут ли научно-технические инновации к стабильному устойчивому социоприродному развитию или приблизят нас к краху цивилизации как таковой. На современном этапе развития трансформированный научно-техническим прогрессом жизненный мир требует от человека определения границ вмешательства онаученного разума глобализирующегося социума в творимые им объекты в целях сохранения равновесия в социоприродной системе, включения в смысловое поле рациональности социально-экологической и этической компонент [11, с. 12–16].

В связи с этим возникает правомерный вопрос: если такого рода прогресс общества ведет к необратимым последствиям, среди которых острейшим является деградация биосферного мира как основы жизнедеятельности организмов, то не является ли прогресс в какой-то мере откатом назад – регрессом? Социально-философские размышления приводят нас к необходимости пересмотра научной картины современного мира, теоретические конструкции которой, возможно, не отражают реалии социотехноприродного развития. Так, господствующие ныне в социальной философии теории общественно-экономических формаций (К. Маркс) и постиндустриализма (Д. Белла) не позволяют исследователям анализировать социальные и природные закономерности в их взаимосвязи, на что указано в социально-философских исследованиях [7].

Принципиальная противоречивость и необратимость научно-технического развития остро ставит вопрос о создании новой парадигмы науки, направленной на бережное взаимодействие с биосферной природой в целях сохранения жизненного мира. Данное обстоятельство явно указывает на тот факт, что познание без соотнесения с моральными ценностями просто опасно для будущего человечества. Здесь нельзя не согласиться с И. К. Лисеевым, по меткому выражению которого, наука вплетена в сеть духовно-практических взаимоотношений человека с природой [15, с. 42]. Указанное И. К. Лисеевым обстоятельство, по нашему мнению, делает необходимым изучение целостной картины бытия, в которой изменение части приводит к изменению целого, что требует интеграции узкоспециальных знаний в единый комплекс научных исследований с включением в них компонента философского осмысления ценности развивающейся социоприродной жизни. Актуальность интеграционных процессов в науке приобретает основополагающее значение, особенно при анализе последствий внедрения в жизнь генно-инженерных разработок и вмешательства технического в социальные и природные процессы. Таким образом, кардинальные изменения в науке служат основой для утверждения постнеклассической научной рациональности, а вместе с ней и становления интегрированной научной картины мира, основывающейся на междисциплинарных исследованиях.

Разграничение предмета исследований социальных, технических и естественных наук делает невозможным осмысление тенденций, которые возникают вследствие взаимодействия качественно разнородных систем. В то же время, и здесь можно согласиться с А. А. Ивиным, каждая научная картина мира – это всего лишь модель исследуемой реальности, определяющей ее границы [13, с. 35]. Сегодня можно с уверенностью сказать, что социально-гуманитарные науки определяют модели социальной реальности, технические – техносферной, естественные – биологической реальности, оставляя за пределами нашего понимания перспективы формирования глобализирующимся социумом новой, социотехноприродной, реальности развития мира и жизни.

Мы стоим на пороге смены научной картины мира, которая также требует смены приоритетов в образовании. Однако образование в основном сосредоточено на изучении отдельных научных дисциплин и не удовлетворяет современным реалиям действительности. Поэтому возникают трудности в ретрансляции настоящему поколению единства естественнонаучной и социальной картин мира. По мнению О. Е. Баксанского и Е. А. Дергачевой, современная научная картина мира еще далека от изучения и построения интегрированной социотехноприродной реальности, хотя определенные шаги в этом направлении сделаны [3, с. 129–138]. Об этом свидетельствует развитие конвергентных нано-, био-, информационных, когнитивных и социальных технологий, устойчивые взаимосвязи между многими из них пока еще только формируются [2]. Комплексные технологии, в свою очередь, очерчивают приоритетные направления научных исследований, что позволяет говорить о развитии технонауки, ее ядро составляет «техно» (в широком плане – все искусственное). Технонаука носит не сугубо

узкодисциплинарный характер, а вслед за технологиями техносферы все более становится междисциплинарной, связывающей воедино идеи из различных наук. На этом фоне рождается *конвергентная парадигма научного знания и образования*, соединяющая в единую систему процессы его дифференциации и интеграции [14, с. 129–138]. Конвергентная парадигма научного знания находится на начальном этапе своего становления и слабо отражена в современном образовании, что создает определенные трудности при ее реализации. Пока еще слабо разработаны образовательные методы и программы, которые позволили бы запустить процесс обучения, ориентированный на интегративные междисциплинарные тенденции, необходимые для формирования знаний для работы и усовершенствования систем различного уровня и высокой степени интеграции.

Развитие конвергентных технологий на современном этапе определяется как НБИК(NBIC)-конвергенция (по первым буквам предметных областей: Н – «нано»; Б – «био»; И – «инфо»; К – «когно»). NBIC-конвергенция позволяет интегрировать на основе теории сложных систем технические и гуманитарные знания, такие как социология, лингвистика, медицина, философия науки и техники, информатика, экономика, этика [4, с. 612–617]. В то же время, учитывая прогрессивные тенденции современных конвергентных технологий, такие технологии дают большие надежды на решение глобальных проблем современности, но и одновременно таят в себе риски потери человечеством устойчивой социоприродной эволюции [4].

Действительно, можно признать, что решение проблем техногенного характера с помощью еще более усовершенствованных искусственных технологий может привести к процессам более непредсказуемым, чем предыдущие попытки трансформации социоприродной действительности. К примеру, если раньше человек, чтобы сделать более комфортным свое существование, изобретал различные технические устройства для облегчения и ускорения различных видов деятельности, то в настоящее время речь идет об усовершенствовании самого человека с помощью NBIC-технологий. Это уже попытка при помощи науки создать новое звено в эволюции человека, то есть человека усовершенствованного, геномодифицированного. Новые тенденции развития социально-техногенного мира подтверждают необходимость формирования новых подходов к его изучению, а также реформирования образования в направлении его соответствия актуальным научным разработкам и запросам современности.

На наш взгляд, становление конвергентной парадигмы в современном образовании – это вопрос времени, так как разворачивающиеся сейчас био- и нанотехнологические революции (как продолжение научно-технологической революции середины XX в.) обуславливают необходимость трансформации форм и содержания обучения в направлении изучения интегративных процессов. Проблема заключается в том, что образование слишком медленно адаптируется к изменениям научной парадигмы. Такой замедленный темп образовательных систем приводит к проблемам подготовки высококвалифицированных специалистов, способных работать в условиях ускоряющихся технологических инноваций и усугубляющегося глобального экологического кризиса, а также к непониманию ими проблем и закономерностей современного трансформационного развития мира и жизни.

Мы живем в переломный момент развития цивилизации, когда трансформирующаяся научная картина мира начинает проникать во все сферы жизни общества. Глобализирующийся техногенный социум пока еще не готов в полной мере воспринять и оценить масштаб происходящих социотехноприродных изменений в силу отставания образования от прогрессивных тенденций технонауки. Это приводит к тому, что социальные трансформации, соответствующие потребностям выживания цивилизации, формирования новых стандартов поведения и новых, гуманных, жизненных установок, происходят медленнее, чем возникает в них необходимость. На этот диссонанс в системе образования также обращает внимание Е. А. Иноземцева [14, с. 118]. Условия изменяются, а механизмы для «вживания» в новую действительность пока еще не выработано. Ответственным за эти механизмы должно быть, прежде всего, образование, сущность которого заключается в социализации индивидов и инкультурации. Поэтому в силу этих и других причин полноценное становление личности в современном социуме является достаточно проблематичным. Как справедливо отмечает И. Б. Ардашкин, система образования, являющаяся зеркалом развития общества, отражает все его проблемы, особенно ярко это проявляется в современном динамично развивающемся мире, который требует своевременной реакции на глобальные вызовы, следовательно, и соответствующей перестройки образовательных систем [1, с. 60].

Пока нет четкого представления, как должна реагировать образовательная система на динамику общественного развития, не выработано механизмов, реализация которых позволила бы адаптировать образование к новым реалиям современности. На данном этапе остается не ясным, какой объем знаний необходим для освоения той или иной профессии. В этом и заключается принципиальное отличие современного постиндустриального этапа от традиционного и индустриального этапов социального развития.

Так, В. М. Розин акцентирует наше внимание на том, что классическая система образования, история которой насчитывает уже целое столетие, не предоставляет возможностей человеку без специальных механизмов адаптироваться к новым условиям, а также сопротивляется каким-либо инновациям, что порождает неудовлетворенность системой образования среди населения [17, с. 13]. Как отмечает З. Бауман, в силу неспособности классической системы образования отражать потребности современной действительности и обещать человеку карьерный рост, все большую популярность приобретает краткосрочная профессиональная подготовка, пройденная специалистом на рабочем месте, ориентированная на улучшение навыков, необходимых в определенных видах деятельности, а также гибкие курсы с быстро обновляющимся набором материалов [5]. Но эти курсы, как и в целом краткосрочная подготовка, не способны сформировать у человека междисциплинарный взгляд на мир, поскольку дают представление лишь о фрагментах процессов, востребованных на рабочем месте.

Анализируя состояние современных тенденций в науке и образовании, можно сделать вывод, что основой становящейся новой научной картины мира выступает исследование саморазвивающихся сложных систем на основе интеграции узкоспециального знания с целью объективного воссоздания становящейся новой реальности. В то же время новая научная картина мира до настоящего времени так и не проникла в систему образования. Поэтому понимание современных тенденций развития мира во взаимосвязи всего спектра внутренних и внешних факторов доступно для осмысления лишь небольшой части научного сообщества. Это свидетельствует о том, что синергетическая картина мира находится на стадии своей разработки, что и обуславливает ее недоступность в сфере образования. Несмотря на это, необходимость внедрения новых подходов в образовании в связи со сменой научной картины мира возникает уже сейчас, когда востребованность специалиста на рынке труда определяется его готовностью к непрерывному обучению и переквалификации, а также знанием закономерностей протекания глобальных процессов. Интегративные процессы в науке и мире подводят к острой необходимости реформирования сложившейся системы образования. При этом не технократически ориентированного образования, а образования гуманно ориентированного, направленного на сохранение вековых естественных технологий биосферы, безвозвратно утрачиваемых человечеством в ходе нещадной эксплуатации рыночным производством.

### Список литературы

1. Ардашкин И. Б. Ценности современного образования как фактора развития: мировые тенденции и перспективы России // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 384. С. 60.
2. Баксанский О. Е., Гнатик Е. Н., Кучер Е. Н. Нанотехнологии. Биомедицина. Философия образования в зеркале междисциплинарного контекста. М.: Либроком, 2010. 224 с.
3. Баксанский О. Е., Дергачева Е. А. Конвергентная парадигма современного образования // Актуальные проблемы социально-гуманитарных исследований в экономике и управлении: материалы III Всерос. конф.: в 2 т. Брянск: БГТУ, 2017. Т. 1. С. 129–138.
4. Баксанский О. Е., Дергачева Е. А. Социоприродная реальность: социально-экономические риски конвергенции // Фундаментальные исследования. № 2. Ч. 3. С. 612–617 URL: <https://www.fundamental-research.ru/pdf/2016/12-3/41141.pdf> (дата обращения: 11.12.2017)
5. Бауман З. Глава 2. Образование: при, для и несмотря на постмодернити // Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с. URL: <http://gtmarket.ru/> (дата обращения: 01.11.2017).
6. Горохов В. Г. Вводная статья к книге // Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. С. 8.
7. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А. Социально-философский анализ становления и развития концепции техногенного общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/131-23481>
8. Демиденко Э. С., Дергачева Е. А., Попкова Н. В. Техногенное общество и земной мир. Брянск: Изд-во БГТУ; М.: АНО «Всемирная информ-энциклопедия», 2007. 377 с.
9. Дергачев К. В., Трифанков Ю. Т. Мультидисциплинарные исследования в Брянской научно-философской школе социально-техногенного развития мира // Globus: науч. журн.: сб. публ. по матер. науч.-практ. конф. «Общественные науки в современном мире». СПб., 2017. С. 36–52. URL: [http://globus-science.ru/Archive/new/Gumanitarnye\\_nauki\\_november\\_2017.pdf](http://globus-science.ru/Archive/new/Gumanitarnye_nauki_november_2017.pdf) (дата обращения: 12.09.2017).
10. Дергачева Е. А. Концепция глобализации в контексте социотехноприродного развития // Вестник Московского университета. Сер. 27: Глобалистика и геополитика. 2015. № 3–4. С. 16–22.
11. Дергачева Е. А. От техногенной рациональности к рациональности социоприродного развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. «Философия». 2008. № 1. С. 12–16.
12. Дергачева Е. А., Баксанский О. Е. Социотехноприродная реальность: социально-экономические риски конвергенции // Фундаментальные исследования. 2016. № 12. Ч. 3. С. 612–617. URL: <https://www.fundamental-research.ru/pdf/2016/12-3/41141.pdf> (дата обращения 15.010.2017)
13. Ивин А. А. Современная логика. М.: Век, 2009.

14. Иноземцева Е. А. Проблемы социальной трансформации человека в современном обществе // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. № 8. С. 118.
15. Лисеев И. К. Природа в современном философском дискурсе // Философия природы сегодня / под ред. И. К. Лисеева, В. Луговского. М. : Канон+ : РООИ Реабилитация, 2009. С. 42.
16. Попкова Н. В. Техногенное развитие и техносферизация планеты. М. : ИФРАН, 2004. 260 с.
17. Розин В. М. Философия образования: Этюды исследования. М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.
18. Степин В. С. Научная рациональность в историческом измерении // Философия познания. К юбилею Л. А. Микешиной : сб. ст. / под общ. ред. Т. Г. Щедриной. М. : РОССПЭН, 2010. С. 13–30.
19. Степин В. С. Философия природы и постнеклассическая рациональность // Философия природы сегодня / под ред. И. К. Лисеева, В. Луговского. М. : Канон+ : РООИ Реабилитация, 2009. С. 23–24.
20. Outline of academic disciplines. URL:<http://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 22.03.2017).

## Transformation of the scientific picture of the world and the need to change priorities in education references

T. A. Kolesnik

post-graduate student of the Department of philosophy, history and sociology,  
Bryansk State Technical University. Bryansk, Russia. E-mail: 077767475@mail.ru

**Abstract:** The most progressive technogenic (industrial and transferring to postindustrial type of development) societies are going forward to reproducing and complication of artificial urbanized vital environment of population – technosphere, that courses to degradation of natural habitat (biosphere). Chosen vector of socio – technogenic development caused the complicity of mutually social, scientifically technological and naturally biological changes that is integrated into socio techno natural transformation. This transformation has had both positive and negative consequences for the development of modern society and nature. It leads to the formation of a new artificial reality of life existence. Conceptual contrariety and inconvertibility of, scientifically technological development raised the issue of the necessity of a new cross-disciplinary paradigm in coming into being which is the paradigm of a scientific global view. This transformation is making the system of education reformed, taking into account the tendency of modern transformed development as well.

**Keywords:** socio-technological development, sociotechnology processes, technosphere, biosphere, scientific picture of the world, education.

### References

1. Ardashkin I. B. *Cennosti sovremennogo obrazovaniya kak faktora razvitiya: mirovye tendencii i perspektivy Rossii* [The values of modern education as a factor for development: global trends and prospects of Russia] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Tomsk State University*. 2014, No. 384, p. 60.
2. Baksanskij O. E., Gnatik E. N., Kucher E. N. *Nanotekhnologii. Biomedicina. Filosofiya obrazovaniya v zerkale mezhdisciplinarnogo konteksta* [Nanotechnology. Biomedicine. Philosophy of education in the mirror of interdisciplinary context]. М. Librokom. 2010. 224 p.
3. Baksanskij O. E., Dergacheva E. A. *Konvergentnaya paradigma sovremennogo obrazovaniya* [Convergent paradigm of modern education] // *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnykh issledovaniy v ehkonomie i upravlenii: materialy III Vseros. konf.: v 2 t. – Actual problems of Humanities and social studies in economy and management: materials of III all-Russia conf.: in 2 volumes.*] Bryansk. BSTU. 2017. Vol.1. Pp. 129–138.
4. Baksanskij O. E., Dergacheva E. A. *Socioprirodnaya real'nost': social'no-ehkonomicheskie riski konvergencii* [Social and natural reality: the social and economic risks of convergence] // *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental research*. No. 2. part 3, pp. 612-617 Available at: [https://www.fundamental-research.ru/pdf/2016/12\\_3/41141.pdf](https://www.fundamental-research.ru/pdf/2016/12_3/41141.pdf) (date accessed: 11.12.2017)
5. Bauman Z. *Glava 2. Obrazovanie: pri, dlya i nesmotrya na postmoderniti* [Chapter 2. Education: at, for and despite postmodernity] // *Bauman Z. Individualizirovannoe obshchestvo* [Individualized society]. М. Logos. 2005. 390 p. Available at: <http://gtmarket.ru/> (accessed: 01.11.2017).
6. Gorohov V. G. *Vvodnaya stat'ya k knige* [Introductory article to the book] // *Bekmann G. Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informacionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy* [Modern society: society of risk, information society, society of knowledge]. М. Logos. 2010. P. 8.
7. Demidenko E. H., Dergacheva E. A. *Social'no-filosofskij analiz stanovleniya i razvitiya koncepcii tekhnogennogo obshchestva* [Socio-philosophical analysis of the formation and development of the concept of the industrial society] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2015, No. 2. Available at: [http://www.science education.ru/131\\_23481](http://www.science education.ru/131_23481)
8. Demidenko E. H., Dergacheva E. A., Popkova N. V. *Tekhnogennoe obshchestvo i zemnoj mir* [Technogenic society and the earth's world]. Bryansk. Publishing house of BSTU; М. ANO "All-world inform encyclopedia". 2007. 377 p.

9. Dergachev K. V., Trifankov YU. T. *Mul'tidisciplinarnye issledovaniya v Bryanskoj nauchno-filosofskoj shkole social'no-tekhnogenogo razvitiya mira* [Multidisciplinary study in the Bryansk scientific school of social man-made world development] // *Globus: nauch. zhurn.: sb. publ. po mater. nauch.-prakt. konf. «Obshchestvennye nauki v sovremennom mire»* - *Globus: scientific journal: coll. publ. at the mater. of scient. pract. conf. "Social sciences in the modern world."* SPb. 2017. Pp. 36-52. Available at: [http://globus-science.ru/Archive/new/Gumanitarnye\\_nauki\\_november\\_2017.pdf](http://globus-science.ru/Archive/new/Gumanitarnye_nauki_november_2017.pdf) (date accessed: 12.09.2017).
10. Dergacheva E. A. *Koncepciya globalizacii v kontekste sociotekhnoprirodnogo razvitiya* [The concept of globalization in the context of social and technological development]. // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 27: Globalistika i geopolitika* - Herald of Moscow University. Ser. 27: Global studies and geopolitics. 2015, № 3-4, pp. 16-22.
11. Dergacheva E. A. *Ot tekhnogennoj racional'nosti k racional'nosti socioprirodnogo razvitiya* [From technogenic rationality to the rationality of socio-natural development] // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Ser. «Filosofiya»* - Herald of the Russian University of Friendship of Peoples. Ser. «Philosophy». 2008, No. 1, pp. 12-16.
12. Dergacheva E. A., Baksanskij O. E. *Sociotekhnoprirodnaya real'nost': social'no-ehkonomicheskie riski konvergencii* [Sociotechnonatural reality: social and economic risks of convergence] // *Fundamental'nye issledovaniya* - Fundamental research. 2016, No. 12, part 3, pp. 612-617. Available at: <https://www.fundamental-research.ru/pdf/2016/12-3/41141.pdf> (accessed 15.010.2017)
13. Ivin A. A. *Sovremennaya logika* [Modern logic]. M. Vek. 2009. P. 35.
14. Inozemceva E. A. *Problemy social'noj transformacii cheloveka v sovremennom obshchestve* [Problems of social transformation of man in contemporary society] // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* - Herald of Voronezh State Technical University. 2012, No. 8, p. 118.
15. Liseev I. K. *Priroda v sovremennom filosofskom diskurse* [Nature in the modern philosophical discourse] // *Filosofiya prirody segodnya* - Philosophy of nature today / ed. by I. K. Liseev, V. Lugovskiy. M. Canon+: ROOI Rehabilitation. 2009. P. 42.
16. Popkova N. V. *Tekhnogennoe razvitie i tekhnosferizaciya planety* [Technological development and technospherical planet]. M. IPHRAS. 2004. 260 p.
17. Rozin V. M. *Filosofiya obrazovaniya: Ehtyudy issledovaniya* [Philosophy of education: Studies of the study]. M. Publishing house NPO "MODEK". 2007. P. 13.
18. Stepin V. S. *Nauchnaya racional'nost' v istoricheskom izmerenii* [Scientific rationality in the historical dimension] // *Filosofiya poznaniya. K yubileyu L. A. Mikeshinoy : sb. st* - Philosophy of cognition. The anniversary of L. A. Mikeshina: collection of articles / under the general editorship of T. G. Shchedrina. M. ROSSPEN. 2010. Pp. 13-30.
19. Stepin V. S. *Filosofiya prirody i postneklassicheskaya racional'nost'* [Philosophy of nature and post-nonclassical rationality] // *Filosofiya prirody segodnya* - Philosophy of nature today / under ed. by I. K. Liseev, V. Lugovskiy. M. Canon+: ROOI Rehabilitation. 2009. Pp. 23-24.
20. Outline of academic disciplines. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (accessed 22.03.2017).

УДК 1:3+1:93

## Виртуалистика. Историческая укорененность и методологические возможности

С. А. Либерман

аспирант кафедры социальной философии, Казанский федеральный университет.  
Россия, г. Казань. E-mail: samsonliberman@gmail.com

**Аннотация:** Цель данной работы – рассмотреть виртуалистику как особый методологический подход в философии, новый способ философствования с исторической точки зрения и его методологические возможности. Методологически мы будем опираться на работу Л. Г. Ионина «Диффузные формы социальности», где автор, в том числе, рассматривает исторические истоки онтологических оснований феноменологической социологии Альфреда Шюца. Один из главных результатов этой работы – выявление исторической природы «естественной установки» и феномена «повседневности» как форм социального. Основной тезис настоящей работы можно сформулировать сжатым образом: «Виртуальность и виртуалистика как теория виртуальности – это продукт длительного исторического развития и имеет как исторические, так и логические предпосылки и основания».

Актуальность исследования диктуется актуальностью и популярностью самого направления и подхода виртуалистики. Это, в свою очередь, связано с назревшим методологическим кризисом в общегуманитарных и социальных науках, условно соотносимым и связываемым с ситуацией постмодерна и теоретическими установками постструктурализма. Подобный кризис требует новых философских парадигм и подходов, на это место и статус, собственно, и претендует виртуалистика. Поэтому нам кажется важным понимание и включение его в исторический и логический контекст. Предметом статьи является актуальность этого подхода, в наши задачи, в том числе, входит выяснение причин обращения современных теоретиков и философов к полионтичным теоретическим построениям и онтологическим конструкциям. На наш взгляд, установление исторического контекста виртуалистики поможет выявить методологические возможности, эвристическую ценность и границы применения данного подхода.

**Ключевые слова:** виртуалистика, полионтичность, историзм, отрицание.

### Что такое виртуалистика?

За образец виртуалистики мы возьмем те положения, которые Н. А. Носов, «родоначальник» [8, с. 10] виртуалистики, сформулировал в своей монографии «Виртуальная психология». Главным из них является положение о полионтичности: «Подход, основанный на признании полионтичности реальностей, разработанный и описанный нами, получил название «виртуалистика» [7, с. 32]. Новшество подхода заключается в признании онтологической самостоятельности многих виртуальных реальностей. Примечательно, что этот полионтизм уравнивается вполне привычными нам дуальными отношениями «виртуальная реальность – константная реальность», то есть порожденная и порождающая, правда, утверждается их относительный характер: «Виртуальность» и «константность» образуют категориальную оппозицию... онтологический статус этих категорий является относительным: виртуальная реальность может породить виртуальную реальность следующего уровня, став относительно нее константной реальностью. И в обратную сторону – виртуальная реальность может «умереть» в своей константной реальности – свернуться в элемент своей константной реальности, которая имеет статус виртуальной по отношению к своей константной реальности» [7, с. 33–34].

Также Н. А. Носов выделяет четыре основных признака виртуальной реальности, которые необходимо обозначить, чтобы прояснить значение этого понятия:

- *«Порожденность».* Виртуальная реальность продуцируется активностью какой-либо другой реальности, внешней по отношению к ней.
- *Актуальность.* Виртуальная реальность существует актуально, только «здесь и теперь», только пока активна порождающая реальность.
- *Автономность.* В виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования. В виртуальной реальности для человека, в ней находящегося, нет внеположного прошлого и будущего.
- *Интерактивность.* Виртуальная реальность может взаимодействовать со всеми другими реальностями, в том числе и с порождающей, как онтологически независимая от них» [7, с. 33].

Подобная попытка понимания какого-либо явления, с одной стороны, как порожденное, с другой – как вполне самостоятельное, может напомнить трактовку понятия «идеальное» у Э. В. Ильенкова

[5, с. 6–62]. На наш взгляд, подобная схожесть может быть объяснена схожестью тех исторических задач, которые решают авторы. Оба они работают в одной и той же среде поздней советской философии и оба разрабатывают новый подход к объяснению идеального вообще и сознания в частности. Однако если Э. В. Ильенков старается предельно развить и уточнить уже имеющийся инструментарий диалектической логики, то Н. А. Носов стремится к его преодолению. Если огрублять и спрямлять, то Ильенков пытается создать что-то вроде «тонкого монизма» или тонкого номинализма, в то время как Н. А. Носов открыто порывает с монистической диалектической традицией.

Также ученый старается всеми силами дистанцироваться от привычного нам сегодня понимания виртуальной реальности как сугубо компьютерного или киберпространства. Для этого он проводит серьезный анализ исторических корней данного термина. Начинает он с использования в латыни эпитета “*virtus*” [7, с. 18], продолжает анализ судьбой категориальной средневековой пары «виртуальная реальность/субстанциальная реальность» в Новое время [7, с. 22–31] и заканчивает востребованностью понятия виртуального в современной физике микрочастиц, психологии и военной медицине [7, с. 32].

### **Попытка исторического рассмотрения**

Предметом же нашего рассмотрения является не само понятие виртуального, но тот философский подход, или, если угодно, проект «энергичной философии», предложенный Н. А. Носовым, активно развиваемый сегодня такими учеными, как М. А. Пронин [8], С. С. Хоружий [10], Я. В. Чеснов [11] и многими другими. Этой задаче, например, посвящена глава в монографии М. А. Пронина «Виртуалистика в институте человека РАН», однако ряд вопросов, касающихся исторического контекста феномена, остался нераскрытым.

Итак, каковы исторические предпосылки названного нами философского подхода? На наш взгляд, исторический анализ предполагает два диалектически связанных направления анализа. Под первым направлением анализа мы будем понимать такую логику исторического исследования, при которой рассматриваемый феномен понимается в первую очередь как особая стадия или фаза развития единого исторического процесса или события, то есть как фаза события истории. Не важно, будем ли мы понимать мировую историю как события Абсолютной Идеи, или как развития форм Труда и Капитала, или же возьмем более локальные рамки, важно, что рассматриваемый феномен понимается как проявления некоей а-исторической, внеположенной истории *сущности*. Таково то направление анализа, которое мы условно обозначили как «логическое».

Второе же направление анализа, которое мы условно обозначили как «историческое», представляет собой детерминацию не изнутри единого процесса, а детерминацию внешнюю, то есть понимание феномена как часть особой «эпохи», исторического этапа, стадии. Если в первом случае феномен понимается как свершение и развитие *мирового* исторического процесса, то во втором он понимается как заложник *своей* эпохи, *своего* времени. Так, например, анализ, который предлагает М. А. Пронин, определяя виртуалистику в ряд современной ей постнеклассической рациональности [8, с. 138], скорее относится ко второму направлению, а понимание Л. Г. Иониным «повседневности» в ее шюцевском значении как формы развития «диффузных форм социальности» [6, с. 50–90] – к первому. По сути, здесь будет работать метод диалектики логического и исторического.

Очевидно, что подобное деление на логический анализ и исторический условно, и отношения их являются диалектическими в том плане, что благодаря своей противоположности по направлениям, по векторам, они являются взаимосвязанными и взаимодополняющими, один без другого неосуществим. Так что можно лишь говорить об акцентах на том или ином направлении исторического анализа, которые делают исследователи в своих работах.

### **Логические предпосылки**

Начиная с первого, логического, направления анализа необходимо сразу уточнить, что виртуалистику мы здесь будем понимать как особый конкретно-исторический способ философствования, а если более конкретно, то форму развития и разрешения постнеклассической философии.

Для прояснения категорий классика и неклассика сошлемся на работы Д. Э. Гаспарян. Согласно ей, неклассику и следующую за ней постнеклассику, следует понимать как «расширение имманентного» [2, с. 37] и, соответственно, последующую «тотализацию имманентного» [2, с. 126]. Утверждается, что неклассика, движение к которой начинается с Г. В. Ф. Гегеля, – суть разрешение платоновского (конечно, условно платоновского) «двоемирья» трансцендентного и имманентного. Пресловутый гегелевский панлогизм призван разрешить старое противоречие между миром идей, сущностей, эйдосов – и миром вещей, явлений. Положение о являющихся сущностях, которое мы уже приводили, указывает направление развития всей последующей философии. Введенный Гегелем принцип отрицания или снятия, понимаемый как принцип движения и развития, становится мостиком между разделенными «миром горним» и «миром дольным».

Итак, трансцендентное и имманентное, впервые увязанные вместе Гегелем как отрицающие друг друга и друг в друга, начинают движение навстречу друг другу. Но если Гегель остается все же больше классиком, нежели неклассиком, и у него граница между трансцендентным и имманентным четко очерчена, мало того, субъектом движения остается именно трансцендентное, то последующие философы развивают и радикализуют этот принцип. Неклассика предельно расширяет имманентное, эта работа начинается уже, например, Марксом, а постнеклассика в лице Бодрийара, Шюца, Делеза и многих других элиминирует трансцендентное вообще.

Однако если неклассику и постнеклассику можно понимать как разрешение и развитие диалектического принципа отрицания Гегеля, который в свою очередь является развитием и разрешением противоречия между трансцендентным и имманентным, то виртуалистику следует понимать как разрешение и развитие «тотализации имманентного», характерное для постнеклассики в целом и постмодерна в частности. Тотальное отрицание, тотальная «повседневность» как теоретическая установка, как философский подход также имеет свои противоречия, рассмотрением и преодолением которых занята философия с тех пор, как постнеклассика утвердилась в качестве доминирующего философского подхода, то есть как минимум последние 30–40 лет. Разговоры о преодолении постмодерна, о входе в новую эпоху *post-post-modern*, *after-post-modern* стали сегодня уже привычными [3; 9; 2]. И виртуалистика, на наш взгляд, является попыткой преодоления противоречий постнеклассического подхода. Относительно иерархизированная дуальная полионтичность – суть ответ на тотализацию имманентного.

В этом отношении становятся понятны апелляции и ссылки виртуалистики на средневековую онтологию виртуального как догегелевский способ разрешения противоречий «платоновского двоимирья». Однако виртуалистика, несмотря на внешнюю схожесть и самоназвание, по своей внутренней логике происхождения гораздо ближе к постмодерну и постнеклассике нежели к средневековой философии, которая, например, никогда бы не примирилась с относительностью категорий константное/виртуальное или интерактивностью виртуальных миров. Онтологический разрыв между имманентным и трансцендентным для виртуалистики не является проблемой, она его просто не знает, ее базовой посылкой является как раз противоположное положение. Проблемой виртуалистики, ее исходным противоречием, от которого она отталкивается, является не «платоновский» дуализм, но гегелевский диалектический монизм.

### **Исторические предпосылки**

Что же до исторических предпосылок виртуалистики, то, на наш взгляд, к таковым можно отнести нарождающиеся новые социальные отношения, которые можно условно назвать виртуальными. Так, к примеру, Н. А. Носов в своей монографии старается отмежеваться от понимания виртуальной реальности как реальности компьютерной или киберпространства [7], однако вынужден признать, что именно сам факт появления подобных технологий и их распространения является исторической предпосылкой виртуалистики как подхода в философии и психологии.

Новые компьютерные технологии породили совершенно новые способы коммуникации, которые, в свою очередь, и изменили наличные социальные отношения. Наш тезис состоит в том, что благодаря новым технологиям в области коммуникации господствующий способ социальных отношений, описываемый Бодрийаром как «масса», а Бауманом – как «текущая современность», сменяется совершенно иным. Ключевыми характеристиками «массы» является ее аморфность, импловивность и пассивность [1, с. 8]. Однако социальные отношения, строящиеся на основе новых «виртуальных» способов коммуникации, отличаются наличием четкой, предельно формализованной структуры.

Звезда популярной музыки или участник реалити-шоу (вот она, аморфность и неразличимость, реализованная в самоназвании) существует наглядно и телесно, только здесь и сейчас, но участник интернет-коммуникации – исключительно как набор символов, в пределе – как комбинация единиц и нолей компьютерного кода. Необходимость самопрезентации в интернет-пространстве вынуждает меня выносить свою представленность вовне, структурировать ее, фактически создавать своего двойника, причем двойника предельно формализованного и общезначимого, понятного для других. То, что Гегель называл пустыми абстракциями у Канта («вещь-в-себе» и «вещь-для-нас»), становится сегодня реальными самодовлеющими элементами общественных отношений. Перевод виртуальности «в цифру» снова отделил означаемое и означающее друг от друга. Необходимость самопрезентации в интернет-пространстве порождает раздвоенность индивида и, следовательно, особую структуру и форму.

Что же касается пассивности, характерной для массы, то здесь мы тоже сегодня наблюдаем серьезные перемены. Возвращаются все старые социальные противоречия, о которых успели забыть, а многие и похоронить, – национальные, экономические, политические, религиозные и т. д. Бодрийар писал, что убийство Кеннеди было последним политическим убийством, знаменующим собой конец полити-

ческого как такового [1, с. 37]. С. Жижек в свое время назвал 11 сентября 2001 г. концом отпуска от Истории [4]. Сегодня политические убийства и теракты снова становятся нормой жизни.

И, как нам кажется, катализатором всех этих процессов можно считать виртуальную реальность. По крайней мере, тот политический всплеск, который мы наблюдаем в современной России примерно с 2011 г., вырос именно из интернет-сообществ. Это равно применимо как к антиправительственному протестному движению, так и к проправительственному. Виртуальный мир интернет-пространства, требующий от индивида самопрезентации, порождает его раздвоенность, зазор и, как следствие, противоречие между представленностью и наличностью. Именно это противоречие и является посылкой, например, к политическому действию, не важно, будь это выход на антиправительственный/проправительственный митинг, участие в террористическом акте или участие в военных действиях на территории других стран.

### **Заключение**

Основные исторические предпосылки виртуалистики как особого философского подхода – кризис постнеклассической философии, понимаемой как тотализация имманентного, и появление новых форм социальных отношений, строящихся на новых, цифровых, способах коммуникации. Это позволяет предположить, что виртуалистика является качественно новым и притом предельно актуальным способом философствования, с которым нужно действительно считаться, и который имеет все, для того чтобы стать одним из ведущих направлений в современной философии. Однако представляется, что именно предельная актуальность есть симптом безусловной историчности феномена, и попытки представить виртуальные реальности за историческое, иногда даже метафизическое явление, тем самым расширив границы виртуалистики как теоретического подхода, которые можно наблюдать в работах Н. А. Носова и его последователей, могут быть подвергнуты обостренной критике. Виртуальность и как теоретический подход, и как способ социальных отношений имеет свои исторические предпосылки. А значит, имеет и временные границы существования, и эвристические границы применимости, как и любой исторический феномен.

### **Список литературы**

1. *Бодрийяр Ж.* В тени молчаливого большинства, или конец социального / пер. с фр. Н. В. Сулова. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. 95 с.
2. *Гаспарян Д. Э.* Социальность как негативность. М. : Кн. дом «Университет», 2007. 256 с.
3. *Демин И. В.* Философия истории в постметафизическом контексте. Самара : Самар. гуманитар. акад., 2015. 251 с.
4. *Жижек С.* Добро пожаловать в пустыню Реального / пер. с англ. А. Смирного. М. : Фонд «Прагматика культуры», 2002. 160 с.
5. *Ильенков Э. В.* Диалектика идеального // Логос. 2009. № 1. С. 6–62.
6. *Ионин Л. Г.* Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) // Социологические чтения : сб. материалов ежегод. методолог. семинара. 1997. № 2. С. 50–90.
7. *Носов Н. А.* Виртуальная психология. М. : «Аграф», 2000. 432 с.
8. *Пронин М. А.* Виртуалистика в Институте человека РАН / Рос. акад. наук ; Ин-т философии. М. : ИФРАН, 2015. 179 с.
9. *Тереженко Н. А.* Социальная философия после «смерти социального». Казань : Казан. ун-т, 2011. 368 с.
10. *Хоружий С. С.* Очерки синергичной антропологии. М. : Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 408 с.
11. *Чеснов Я. В.* Телесность человека: философско-антропологическое понимание. М. : Ин-т философии РАН, 2007. 213 с.

## **Virtualistics. Historical roots and methodological opportunities**

**S. A. Lieberman**

post-graduate student of the Department of social philosophy, Kazan Federal University.  
Kazan, Russia. E-mail: samsonliberman@gmail.com

**Abstract:** The aim of this work is to consider virtualistics as a special methodological approach in philosophy, a new way of philosophizing from a historical point of view. In methodological way we will build on the work of Ionin L. G. "Diffuse forms of sociality", where the author, in particular, considers the historical origins of the ontological basis of the phenomenological sociology of Alfred Schutz. One of the main results of this work is to identify the historical nature of the phenomenon of "everyday life" as form of social. The main thesis of the present work can be formulated in a similar way: "Virtualistics as a theory of virtuality is the product of a long historical development and has both historical and logical pre-conditions.

The relevance of the study is dictated by the relevance and popularity of the direction itself and by approach of the virtualistic. This, in turn, is due to the emerging methodological crisis in the General Humanities and social Sciences, conditionally correlated and associated with the situation of postmodern and theoretical installations of poststructuralism. Such a crisis calls for new philosophical paradigms, and virtualistics claims this status. It seems to us important to understand and include it in the historical and logical context. The subject of the article is the relevance of this approach, our task, in particular, is a clarification of the reason why modern theorists and philosophers to politycznym theoretical constructs and ontological structures. In our opinion, the establishment of the historical context of virtualism will help to identify methodological opportunities, heuristic value and boundaries of the application of this approach.

**Keywords:** virtualistics, polyontology, historicism, negate

### References

1. Baudrillard J. *V teni molchalivogo bol'shinstva, ili konec social'nogo* [In the shadow of the silent majority, or the end of the social] / transl. from Fr. N. V. Suslov. Ekaterinburg. Publishing house of the Ural Un-ty. 2000. 95 p.
2. Gasparyan D. EH. *Social'nost' kak negativnost'* [Sociality as negativity]. M. Publ. house "Universitet". 2007. 256 p.
3. Demin I. V. *Filosofiya istorii v postmetafizicheskom kontekste* [Philosophy of history in the post-metaphysical context]. Samara. Samar. Humanit. Acad. 2015. 251 p.
4. Žizek, S. *Dobro pozhalovat' v pustynyu Real'nogo* [Welcome to the desert of the Real] / transl. from English A. Smirny. M. Fund "Pragmatics of culture". 2002. 160 p.
5. Il'enkov EH. V. *Dialektika ideal'nogo* [Dialectics of the ideal] // *Logos* – Logos. 2009, No. 1, pp. 6–62.
6. Ionin L. G. *Diffuznye formy social'nosti (k antropologii kul'tury)* [Diffuse forms of sociality (to anthropology of culture)] // *Sociologicheskie chteniya : sb. materialov ezhegod. metodolog. seminara* – Sociological readings: collection of materials of annual methodolog. seminar. 1997, No. 2, pp. 50–90.
7. Nosov N. A. *Virtual'naya psihologiya* [Virtual psychology]. M. Agraf. 2000. 432 p.
8. Pronin M. A. *Virtualistika v Institute cheloveka RAN* [Virtualistics of the Institute of human RAS] / *Rus. Acad. of Sciences; In-t of philosophy*. M. IPHRAS. 2015. 179 p.
9. Tereshchenko N. A. *Social'naya filosofiya posle «smerti social'nogo»* [Social philosophy after the "death of the social"]. Kazan. Kazan Un-ty, 2011. 368 p.
10. Horuzhij S. S. *Ocherki sinergijnoj antropologii* [Essays on synergetic anthropology]. M. In-t of Philosophy, Theology and History of St. Thomas. 2005. 408 p.
11. Chesnov YA. V. *Telesnost' cheloveka: filofsko-antropologicheskoe ponimanie* [The human corporeality: philosophical anthropological understanding]. M. In-t of Philosophy of RAS. 2007. 213 p.

УДК 37.011.33

## Воспитательные ресурсы современного урока

Е. О. Галицких<sup>1</sup>, Н. П. Терентьева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет. г. Киров, Россия.

ORCID: 0000-0003-1145-3315, E-mail: galitskuheo@rambler.ru

<sup>2</sup> доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

г. Челябинск, Россия. E-mail: terninapavl@yandex.ru

**Аннотация:** в статье ставится актуальная проблема исследования воспитательных ресурсов современного урока, раскрываются возможности урока в «воспитании души» средствами образовательной деятельности. Цель статьи – осмыслить инновационные изменения в понимании и определении воспитательного потенциала современного урока, раскрыть его ресурсы в условиях «новой школы». Авторы анализируют дидактические перспективы развития урока в образовательной практике, последовательно раскрывают содержательные, коммуникативные, эстетические и нравственные аспекты воспитания на уроке. Обозначенные ресурсы включают учителя и ученика в диалог с содержанием обучения, выявляют его проблемный характер. Смыслоцентризм построения содержания урока в новых социальных условиях сопровождается примерами.

Уделяется внимание ценностному самоопределению учителя, его влиянию на нравственный выбор учеников и общение с их родителями. Приводится список книг, организующих самообразовательное чтение учителя в пространстве литературного потока. В статье доказано, что воспитание становится процессом наполнения жизни ребенка высокими ценностными отношениями и новым культурологическим и жизненным опытом. Авторами приведены примеры интерпретации слова «урок», его смыслового и звукового наполнения. Раскрыты воспитательные ресурсы разных типов урока. Итог статьи – отражение точки зрения педагогической науки на перспективы поиска ресурсов воспитания на уроках в современной школе.

Содержание статьи будет необходимо педагогам, повышающим свою квалификацию, и студентам педагогических специальностей.

**Ключевые слова:** педагогические аспекты, методические возможности, позиция учителя, смыслоцентризм, типы уроков.

Образованность – это основа умения честно прожить жизнь, насладиться ею, получить радость от познания мира во всех формах – через литературу, науку, театр и т. д.

*Д. С. Лихачев*

В новом XXI веке, набирающем новый опыт образовательных результатов и проблем, воспитательные ресурсы урока вернулась в тезаурус научных исследований, стали отвечать на вызовы социума, преодолевать последствия «образовательного взрыва» [13] и искать актуальные перспективы своего научного изучения. Этот процесс объясняется интересом аксиологии к уроку как ключевому компоненту образования [15, с. 26-33], новыми экономическими и социальными условиями функционирования школы, изменившимися ценностными ориентирами современной молодежи. **Цель статьи** – осмыслить инновационные изменения в понимании и определении воспитательного потенциала современного урока, раскрыть его ресурсы в условиях «новой школы». Проблема заключается в поиске перспектив воспитания средствами художественной литературы в ситуации ценностного самоопределения как учителя, так и ученика поколения Z. Воспитание «человеческого в человеке» в условиях информационного потока, искусственного интеллекта, компьютеризации образовательного процесса, международного терроризма, техногенных и экологических катастроф приобретает особую актуальность, осознать которую можно только на междисциплинарном уровне, «навалившись всем миром» и преодолев границы прежних исследовательских возможностей.

Важно преодолеть главное противоречие: между ценностными ориентирами действительности и нравственным кодом русской классики, ее стремлением сохранить духовную культуру, питающую душу своего народа.

Не ушли из научных дискуссий вопросы о перспективах урока: какие воспитательные ресурсы урока еще не исчерпаны, что нужно актуализировать в сознании учителя, что оживить в содержании урока, чем обогатить методическое мастерство учителя, чтобы оно «воспитывало душу» [9], а не только давало пищу уму и готовило к ЕГЭ?

Урок в современной школе, откликаясь на вызовы времени, переживает сейчас революционное состояние, «землетрясение роста». Его развитие, «неодидактика» имеют **несколько направлений**: первое – отрицание урока и замена его новыми формами образовательного процесса, второе направление – усовершенствование урока, обновление его инструментария за счет технических средств, интерактивных приемов обучения; третье направление – интеграция урока с современными образовательными технологиями, которые расширяют «временные границы и пространство» урока. И наконец – возрождение урока как классической формы обучения, которая реализует шесть звеньев обучения и гарантирует системность знаний, применимость их в жизни [7]. Одна из важнейших методологических тенденций культуры научных исследований проявляется в системном единстве педагогического знания, интеграции дидактических и воспитательных систем.

Достаточно изучены в методической науке современные формы урока, показаны дидактические возможности учебных презентаций, электронных учебников и интерактивных досок, компьютерных обучающих программ. Содержание урока стало более информационно насыщенным, интерактивным, проблемным, проектным, а результаты урока сейчас требуют не оценочного, а диагностического подхода. Но при всех революционных изменениях урок остается точкой бифуркации образовательного процесса, потому что организует пространство и время «образовательной встречи» ученика и учителя в пространстве культуры. И его главное назначение заключается в контакте, диалоговом взаимодействии представителя культуры и науки, которым является учитель, и ученика, который самостоятельно и впервые открывает для себя мир науки, духовный потенциал человечества, его главный интеллектуальный и культурный ресурс.

Урок имеет не только историю своего развития от исследований М. А. Рыбниковой до открытий В. Г. Маранцмана, но и укорененность в культуру своего народа, потому что его фундаментом является нравственное воспитание. Урок является способом осуществления воспитания как школы жизни, приобретения способности понимать течение и смысл бытия, на уроке происходит становление интеллигентности как умной доброты, культурного трудолюбия. На уроке особенно важно внимание к сохранению здоровья детей, соблюдение принципа природосообразности. Актуальными остаются задачи воспитания исторической памяти, самосознания, уважения ко всему русскому. Пробуждение чувства родины, ее священности, стремления к массовому национальному творчеству, сохранение душевности, родной речи. Происходит научение продуктивному мышлению, формируется уважение к научному знанию, образованности, профессионализму, познавательному трудолюбию. Воспитание на уроке проявляется в рождении «живого знания», субъективного смысла, усвоении ценностей. В нем реализуются ценностно-ориентационный, «отношенческий», мотивационный, эмоциональный, поведенческий компоненты образования, связанные с влиянием на становление характера человека [14; 15, с. 26–33]. Урок создает условия для самовоспитания, развивает способность учиться в течение всей жизни, приобретать духовно-нравственный опыт, создавать круг своих культурных ценностей.

С позиции взаимодействия разных поколений, разных жизненных опытов, разных возрастных потенциалов урок является «полем встречи», на котором происходит образовательное событие – взаимообмен и взаимообогащение мыслями, смыслами, открытиями, переживаниями, представлениями о жизни. Смыслоцентризм урока, проявившийся как альтернатива знаниецентризму, вызван пониманием отчуждения содержания образования и способов деятельности от личностной сферы, жизненного мира учащихся. Поэтому воспитательный потенциал урока – самый важный, самый многогранный, самый неистощимый, самый «ранимый», самый, на первый взгляд, очевидный, но и самый трудноизмеримый ресурс современного урока.

Остановимся на **сущностных характеристиках этого ресурса**, который мы называем воспитательным потенциалом урока.

Во-первых, воспитание на уроке – это всегда «здесь и сейчас», потому что этот процесс осуществляется в живом диалоге учителя, учащихся и содержания урока. Дополним настроение класса, погоду за окном, самочувствие каждого ребенка, и поэтому не случайно в педагогическом сообществе выше всего ценится мастерство учителя на уроке, источником которого является весь человеческий и профессиональный потенциал учителя, не поддающийся никаким алгоритмам. Существует негласное правило о том, что на уроке ученик должен один раз рассмеяться, раз удивиться и обязательно один раз серьезно задуматься, и все это вместе «срифмованное» включить в свой личностно значимый опыт переживания. И главным ресурсом этого «тайнства воспитательного взаимодействия» является

духовно-нравственный опыт учителя: знание жизни, умение понимать «другого человека» в его перспективах, возможностях, его стремлениях, мотивах, его будущем величии или ничтожестве. Воспитание становится процессом наполнения жизни ребенка высокими ценностными отношениями. Знание, понимание наставником мотивов, интересов, потребностей воспитанника позволит оказать помощь школьнику в самопознании, самоопределении, самореализации.

Особую роль здесь играет не только реальный опыт жизни, но и круг чтения, который обогащает и расширяет границы познания жизни. Что открывает учителю художественная литература о школе? Она помогает видеть диалектику души ребенка, сложность педагогических задач. Учит профессиональной рефлексии. И здесь у каждого свой список книг, своя читательская кладовая, важно, чтобы она пополнялась: «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Б. Кауфмана, «Переходный возраст» И. Кабыш, «Девятый класс. Вторая школа» Е. Бунимовича, «Гадкие лебеди» А. и Б. Стругацких, «Елка. Дневник учительницы, или Из школы с любовью» О. Камаевой, «Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества» Е. Галицких, «Учитель» протоиерея Андрея Ткачева, «Я хочу в школу!» А. Жвалевского и Е. Пастернак и др. Вчитываясь в «сюжеты» этих книг и размышляя над ними, учитель расширяет свой духовный потенциал воспитания. В качестве примера процитируем стихотворение Ларисы Миллер:

Нет, послушай, когда я работала в школе,  
Я стишок **задала** второкласснику Коле  
И **забыла спросить**. Ну а он весь урок  
Повторял про себя эти несколько строк.  
Повторял про себя и шептал их соседу.  
Но не вспомнила я ни во вторник, ни в среду.

Обратите внимание, как современна ситуация, но в отличие от конфликтов в кабинете директора, здесь есть смущение, деликатность, готовность к диалогу.

А однажды пришла ко мне Колина мать  
И, смущаясь, сказала: «Не может он спать.  
То ночами зубрит, то проснется с рассветом».  
Не приди она, я б не узнала об этом.  
Боже, сколько же их – тех неведомых коль,  
Кому я причинила **нечаянно** боль.

Во-вторых, учитель становится педагогом тогда, когда ставит перед собой воспитательные задачи и вносит их в контекст урока как «педагогический замысел» скрытно, таинственно, творчески, оригинально, интересно. Формулировка темы урока, эпиграф к нему, само отношение учителя к содержанию урока – источник воспитательного воздействия. А взаимодействие начинается тогда, когда ученик открывается поиску учителя, его миру ценностей. Наука – это сказанное на ухо, то есть услышанное, и воспитывающее тогда, когда рождает отношение, отклик, отзвук в сердце и совести ученика. «Воспитание души» требует особой методики, ее можно назвать методикой воспитывающих ситуаций, событий, впечатлений, диалогов, смыслов, воспоминаний. И задача не в том, чтобы их моделировать и создавать искусственно, а в том, чтобы уметь проблемные ситуации общения и обучения педагогически интерпретировать, обогащать ими течение образовательного процесса и жизни школьника. Умение ставить вопросы, вопрошать, побуждать к ним – один из главных воспитательных ресурсов урока.

В состоянии педагогического отчаяния приводит героиню рассказа «Разговор в школе» А. Аверченко упорство класса, который пытается ответить на вопрос: «А зачем, в сущности, учиться? Действительно ли это нужно?» «Два непонимающих друг друга лагеря» смотрят на смысл образования с разных позиций, «сокрушительный вопрос» ставит в тупик учительницу, которая не может сломить упорство класса, считающего, что «раньше (до образования и культуры) было лучше». Современной звучит реплика из фильма «Это мы не проходили»: «Воспитывать детей всегда было трудно, а сейчас вообще невозможно».

И наконец, третий аспект «воспитательного ресурса» урока кроется в активности современного школьника, который в учебном диалоге играет не пассивную, а инициативную роль, потому что за ним стоит его собственный жизненный опыт, традиции и устои семьи или их отсутствие, его представление о счастье и жизни. Согласимся: самое сложное в профессии учителя, что вызывает эмоциональное выгорание, хроническую усталость и болезни, заключается в необходимости терпеливо относиться к несовпадениям представлений о жизни учителя и ученика. В необходимости «тратить эмоции и душевные силы» на убеждение, на сочувствие и согласование, на поиск путей к пониманию. Вспомним мысль Даниэля Пеннака о том, что «в сущности, уважение к несходству и есть основное правило дружбы» [10, с. 172].

В. В. Сериков в статье «Личностно развивающее образование: мифы и реальность» [12] подчеркнул главную идею своей концепции – «рассмотрение личностного опыта как специфического содержания образования». Именно поиск смысла бытия в повседневности, в самом процессе жизни создает пространство урока, в котором воспитательные задачи не только ставятся учителем, но и прорастают в сознании ученика, только тогда они дают всходы – воспитательный результат. И вот в этом «диалоге задач» важно не впадать в морализаторство, не озвучивать то, что должно быть понято сердечным умом и пережито как милосердие глубоко и искреннее. Ценностные отношения проявляются в опыте ориентации на высокие духовные идеалы, интерпретации события как бытия ценности и обнаружении своей связи с ней [14].

У разных **типов уроков свои воспитательные ресурсы**: у урока изучения нового материала – воспитание познавательного интереса, пытливости ума, возможность совершать открытия, удивляться границам непознанного, погружаться в историю открытий и биографии ученых, чтобы иметь идеалы и образцы для восхищения.

На уроках закрепления изученного воспитательный ресурс – в преодолении трудностей, во взаимопомощи, в воспитании умения исправлять свои ошибки, в умении коллективно учиться, а это значит – уметь работать в команде, делиться своими радостями и трудностями с другими, почувствовать потребность в дружбе, в сорадовании.

На уроках контроля и учета знаний воспитываются характер, умение собраться, сосредоточиться, довести дело до конца. Накопить опыт работы интеллектуальной, творческой, кропотливой и самостоятельной.

И наконец, самый неисчерпаемый воспитательный ресурс урока, его сущностная характеристика – это слово, которое превращает урок в событие жизни ребенка, в игру и общение, деятельность и творчество. Поиск слова, которое звучит, запоминается, прорастает на уроке, усваивается как духовная пища – вот ресурс воспитания!

Вслушаемся в звуковое содержание слова «УРОК», в его историю. Оно общеславянского происхождения, производно от *речи* – от «говорить».

У – установка на поиск, на познание, на успех. Улыбка друзей и учителя. Вход в науку, в культуру. Увертюра перед поиском истины.

Р – мотор урока, его сердцебиение, это работа разума, рокот мыслей, режим поиска, риск гипотез. Установка на результат, руководство к действию.

О – окно в мир. Очарование новизной. Озарение. Обобщение сделанного и понятого. Это цель, в которую нужно попасть. Это возможность говорить о чем-то с позиции знающего человека.

К – конец урока, его завершение, его развязка. Это концентрация на рефлексии, на багаже урока, который каждый собрал для себя сам.

Неслучайно у этого слова – «урок» – такой богатый метафорический контекст: уроки жизни, уроки истории, уроки памяти, уроки творчества.

Урок – пространство воспитания **благодарного отношения к родному русскому языку**, потому что память основана на благодарности, на даре блага, добра. Укорененность этого слова в русский язык удивляет. Если заглянуть в словарь и построить ассоциативный ряд слов с этим корнем, то нельзя не почувствовать к нему уважение:

**Благо.** Заимств. Из старославянского языка. Ст.-сл. *Благо* – «добро, счастье» возникло на основе прилаг. ср. р. *благо* – «хорошо» – в результате морфолого-синтаксического способа словообразования.

Благоволить, благовоение, благовоеть, благодарить, благодать, благоденствие, благодеение, благой, благополучие, благоприятный, благородный, благословить, благосостояние, благолепие...

Способность быть благодарным тем учителям, людям, которые помогли «учиться летать», учиться «памяти, знанию, совести», воспитывает это слово на уроке. Способность к благодарности отличает интеллигентных людей, то есть людей, способных к пониманию культуры, жизни, человека, языка своего народа. Опыт нравственной жизни раскрывается в языке как осмысление сложных связей причин и следствий, поисков и встреч, вопросов и ответов. Не оставляет равнодушным сам строй родной речи, ее звучание, ее нравственный призыв слушать и следовать, быть духовно благодарным. Погружение в звучание русского языка, его живую развивающуюся систему воспитывает благоговейное отношение к слову.

Понимание «чуда слова» порождает следствия: отказ от нецензурной речи, потому что брань оскорбляет человеческое достоинство, отказ от преклонения перед иностранными вывесками и брендами, потому что в родной стране нужно говорить на родном языке, отказ от пошлых текстов песен, потому что человек идет «с песней по жизни», отказ от бездумного отношения к содержанию каждого дня и поступка, потому что они составляют «текст» твоей биографии. На уроках необходимо воспитывать любовь к поэзии, потребность читать, слушать, знать стихи поэтов родного народа.

Поэтическая кладовая русской классики и современной поэзии неисчерпаема, но, к сожалению, недостаточно открыта современному школьнику.

Поэт Евгений Евтушенко был убежден в том, что человек, не любящий книгу, несчастен, хотя и не всегда догадывается об этом. Жизнь его может быть наполнена интереснейшими событиями, но он будет лишен не менее важного события – сопереживания и осмысления прочитанного. Поэт считал, что «есть люди, которые говорят: “Я читать люблю... только не стихи”. Тут кроется неправда – человек, не любящий поэзию, не может по-настоящему любить и прозу, воспитание поэзией – это воспитание вкуса к литературе вообще» [4, с. 7].

Русский язык, его пословицы и поговорки, его классическая литература учили жить не суетно, а трепетно, «как на ветру свеча горит», совестливо, рачительно, в трудах и согласии, сохраняя традиции и передавая по наследству не только нажитое добро, но и добрую память о себе. Вот и на уроке педагогическая забота направлена на пробуждение и сохранение духовно-нравственной жизни человека, чтобы «свеча не погасла», чтобы русская речь была средством воспитания гражданского чувства, человеческого достоинства, «души прекрасных порывов». На уроке открывается возможность «постоянно обновлять чтением душу и свою повседневную жизнь» (В. Берестов).

И у каждого урока в расписании своя воспитательная роль: учитель, записывающий на доске число и месяц, воспитывает уважение к течению времени; учитель, читающий стихи, воспитывает восхищение красотой родной речи; учитель, требующий найти к задаче несколько решений, воспитывает мобильность личности, готовность искать выходы из сложных ситуаций; учитель, раскрывающий перед ребенком карту мира, воспитывает любовь к путешествиям, а учитель, показывающий восход солнца, учит любить жизнь.

Содержание воспитательного ресурса урока неисчерпаемо! При каких условиях? При условии осознания учителем своей педагогической позиции, при условии любви учителя к своей науке и своему учебному предмету, при условии уважения учителя к личности ребенка и умении понимать и чувствовать, как ребенок растет и учится, при условии неуспокоенности учителя на достигнутом, при условии установки урока на сохранение и воспитание «человеческого в человеке». Но и это не все... Симон Соловейчик, раскрывая тайны детской любви, пишет: «Чужая любовь не воспитывает, даже родительская. Для воспитания человека важно не столько отношение людей к нему, сколько его собственное отношение к людям. Этим объясняется, отчего в самом дурном обществе, где все поедом едят друг друга, тем не менее всякой логике вопреки вырастают иногда прекрасные люди. Воспитывается не тот, кого любят, а тот, кто любит.

Для жизни, для поддержания духа нам нужна наша собственная любовь к детям, без нее детей не поднять. Нелюбимые дети становятся невыносимо надоедливыми – как, впрочем, и нелюбимые женщины, и, наверно, мужчины. Но для воспитания нам надо, чтобы дети любили нас.

А точнее – чтобы они любили хоть кого-нибудь, чтобы вообще были способными любить» [12, с. 16], чтобы у них были любимые уроки.

Ю. М. Лотман мечтал о том, чтобы уроки вышли за границы класса, чтобы они проходили в музеях, лабораториях, парках, на производстве, чтобы они укоренились в жизненный опыт. Это тот ресурс урока, который устремлен в будущее. Публичные уроки русской словесности, проводимые в школе для широкой публики, имеют огромный воспитательный потенциал, потому что показывают, как знания обогащают жизнь, как они применяются в повседневности [6].

Интегративные образовательные экспедиции – это живые уроки погружения в культуру и историю своего отечества. Они воспитывают любовь к родному краю, пробуждают чувство родины. На них школьники воспитывают в себе знаменитые «два чувства»: «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». Экспедиция может отправиться и по пушкинским местам, и по забытым деревням, и по историческим тропам.

Мастерские ценностных ориентаций, мастерские построения знаний, мастерские творческого письма как альтернативные формы урока воспитывают умение обогащать свою жизнь рефлексивным ее содержанием и направлены на становление самосознания и нравственного мира личности как учителя, так и ученика [2; 3]. Литературные салоны, будучи инновационной формой уроков литературы, призваны организовать свободное самостоятельное чтение школьников, коллективную творческую деятельность, в которой востребованы переживания, эмоции, отношение к прочитанному, диалог автора с читателем.

Реализация воспитательного ресурса урока – это гарантия того, что образование будет выполнять свою миссию связи поколений, обогащения духовно-нравственного опыта школьника культурой. Ю. М. Лотман считал, что «люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести... Люди входят в класс... Одни из них – маленькие люди – садятся за парты, другой – большой человек – садится за стол учителя. Начинается урок, учитель перед классом, человек перед людьми...» [9, с. 158].

## Список литературы

1. Галицких Е. О. «Как слово наше отзовется» // Диалог в образовании как способ становления толерантности. М., 2004. С. 154–169.
2. Галицких Е. О. От сердца к сердцу. СПб., 2003.
3. Галицких Е. О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. М. : Библиомир, 2016. 272 с.
4. Еvtushenko E. Талант есть чудо неслучайное. М., 1980.
5. Ермолаева М. Г. Современный урок: тенденции, возможности, анализ. СПб., 2007.
6. Животворящий русский язык: публичные уроки русского языка / под ред. Е. О. Галицких Киров, 2008.
7. Крылова О. Н., Муштавинская И. В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООУ : метод. пособие. СПб. : КАРО, 2015. 144 с.
8. Лакоценина Т. П., Алимова Е. Е., Оганезова Л. М. Современный урок. Часть Инновационные уроки. Ростов н/Д, 2007.
9. Лотман Ю. М. Воспитание души. СПб. : «Искусство-СПб», 2003. 624 с.
10. Пеннак Д. Собака Пес. М., 2007.
11. Сериков В. В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. 2007. № 10. С. 3–10.
12. Соловейчик С. Непрописные истины воспитания. М., 2010. 240 с.
13. Спиваковский В. Образовательный взрыв. Киев : ЧФ «МУВЦ «Грант-Экспо», 2011. 436 с.
14. Терентьева Н. П. Концепция аксиологизации литературного образования : монография. Челябинск : Изд-во Челябин. гос. пед. ун-та, 2013. 352 с.
15. Терентьева Н. П. Проблема воспитания в литературном образовании // Открытая методика. Трансформация смыслов школьного литературного и языкового образования. Поиски ориентиров : сб. науч. докл. и ст. по итогам I Всерос. науч.-практ. конф. (РГПУ им. А. И. Герцена, 19–20 октября 2016) / под. ред. Е. Р. Ядровской. СПб. : АНО «ЦДО – «АЛЬФА-ДИАЛОГ», 2017. С. 26–33.

## Educational resources of modern lesson

E. O. Galitskih<sup>1</sup>, N. P. Terentyeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Department of Russian and foreign literature and teaching methods, Vyatka State University. Kirov, Russia.

ORCID: 0000-0003-1145-3315. E-mail: galitskuheo@rambler.ru

<sup>2</sup> Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of literature and methodology of teaching literature, South Ural State University for the Humanities. Chelyabinsk, Russia.

E-mail: terninapavl@yandex.ru

**Annotation:** the article reveals an actual problem of research and educational resources of modern lesson, the possibility of a lesson in "the soul education" through educational activities. The purposes of the article are to comprehend innovative changes in understanding and definition of educational potential of modern lesson and to reveal his resources in the conditions of "new school". The authors analyze didactic prospects of development of a lesson in educational practice, consistently reveal meaningful, communication, aesthetic and moral aspects of education on the lesson.

Marked resources incorporate teacher and student in dialogue with the contents of learning, reveal its troubled character. The sense centrism of building of the content of lesson in new social conditions is accompanied by examples. Is paid attention to the value-determination of teachers, its influence on the moral choice of students and communication with their parents. Here is a list of books, organizing self educational reading of teachers in space of literary flow.

The article proves that education becomes the process of filling the life of a child with a high value relations and new cultural and life experience. The authors given examples of interpretation of the word "lesson", its semantic and sound filling. Disclosed educational resources of different types of lesson.

Summary of the article is a reflection of the point of view of pedagogical science on the prospects of search resources education on the lessons in modern school. The contents of the article will be valuable for teachers, improving their skills, and students of pedagogical specialties.

**Keywords:** pedagogical aspects, methodical facilities, the teacher's position, sense centrism, types of lessons.

## References

1. Galitskih E. O. «Kak slovo nashe otzovetsya» ["As our word will respond"] // *Dialog v obrazovanii kak sposob stanovleniya tolerantnosti* - Dialogue in education as a way of tolerance. M. 2004. Pp. 154–169.
2. Galitskih E. O. *Ot serdca k serdcu* [From heart to heart]. SPb. 2003.
3. Galitskih E. O. *CHtenie s uvlecheniem: masterskie zhiznetvorchestva* [Reading with passion: workshops of life]. M. Bibliomir. 2016. 272 p.
4. Evtushenko E. *Talant est' chudo nesluchajnoe* [Talent is a not accidental miracle]. M. 1980.
5. Ermolaeva M. G. *Sovremennyj urok: tendencii, vozmozhnosti, analiz* [Modern lesson: trends, opportunities, analysis]. SPb. 2007.
6. *ZHivotvoryashchij russkij yazyk: pUBLIChnye uroki russkogo yazyka* - Life-giving Russian: public lessons of the Russian language / ed. E. O. Galitskikh. Kirov. 2008.

7. Krylova O. N., Mushtavinskaya I. V. *Novaya didaktika sovremennogo uroka v usloviyah vvedeniya FGOS 000: metod. posobie* [New didactics of the modern lesson in the conditions of introduction of Federal State Educational Standard: method. tutorial]. SPb. CARO. 2015. 144 p.
8. Lakocenina T. P., Alimova E. E., Oganezova L. M. *Sovremennyy urok. CHast' Innovacionnye uroki* [Modern lesson. Part Innovative lessons]. Rostov-on-Don. 2007.
9. Lotman YU. M. *Vospitanie dushi* [Education of the soul]. SPb. "Iskusstvo-St. Petersburg". 2003. 624 p.
10. Pennak D. *Sobaka Pes* [Dog Hound]. M. 2007.
11. Serikov V. V. *Lichnostno razvivayushchee obrazovanie: mify i real'nost'* [Personality developing education: myths and reality] // *Pedagogika - Pedagogika*. 2007, No. 10, pp. 3-10.
12. Solovejchik S. *Nepropisnye istiny vospitaniya* [Non-common truth of education]. M. 2010. 240 p.
13. Spivakovskij V. *Obrazovatel'nyj vzryv* [Educational explosion]. Kyiv. MF "MUVC "Grant Expo". 2011. 436 p.
14. Terent'eva N. P. *Koncepciya aksiologizacii literaturnogo obrazovaniya: monografiya* [Concept of axiological literary education: monograph]. Chelyabinsk. Publishing house of Chelyabinsk State Ped. Un-ty. 2013. 352 p.
15. Terent'eva N. P. *Problema vospitaniya v literaturnom obrazovanii* [The problem of education in literary education] // Open technique. Transformation of the meanings of school literary and language education. The search for benchmarks: collection of scientific reports and art. at the end of I All-Russia scient.- pract. conf. (Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen, 19-20 October 2016) / under ed. E. R. Jatrovskaya. SPb. ANO "Center of Additional Education - "ALPHA" DIALOG". 2017. Pp. 26-33.

УДК 371.123

## Праксеологические аспекты профессиональной деятельности педагога сельской школы

**О. В. Коршунова**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики,  
Вятский государственный университет. г. Киров, Россия,  
ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

**Аннотация:** Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения результативности педагогической деятельности, качественного выполнения трудовых функций педагога, предписываемых соответствующим Профессиональным стандартом.

Цель статьи состоит в формулировке основных теоретических конструктов праксеологического подхода к профессиональной деятельности педагога сельской школы. Среди них – понятие праксеологической компетентности педагога сельской школы, смысловые праксеологические ряды, характеризующие содержание профессиональной деятельности учителя сельской школы.

Предмет и результаты исследования: в статье впервые сформулировано понятие праксеологической компетентности педагога сельской школы. Показаны результаты эмпирического исследования праксеологических компонентов в профессиональной деятельности педагогов городских и сельских школ. Конкретизированы семь смысловых праксеологических рядов для характеристики содержания профессиональной деятельности учителя сельской школы: понятия, раскрывающие идеальный образ деятельности (качество, успешность, продуктивность, результативность, эффективность); инструментальные понятия (самооценка, педагогическая рефлексия, педагогический анализ); свойства успешности действий (целесообразность, целенаправленность, проективность, конструктивность, нормированность, технологичность, методичность, инструментальность, практичность, осмысленность); способы нормирования и регламентации педагогической активности (законы, принципы, подходы, программы, план); полнота и совершенство структуры педагогической деятельности (цели и задачи, методы, средства, формы, результаты); организационно-процессуальная сторона педагогического поведения (стратегия педагогической деятельности; логика педагогической деятельности; педагогическая тактика; профессиональные действия; методика; технологические процедуры; педагогическая техника); специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция.

Область применения результатов: сфера основного общего образования, высшего профессионального образования по педагогическим направлениям подготовки, система дополнительного профессионального образования педагогов.

**Ключевые слова:** сельская школа, педагог, компетентность, праксеология, праксеологические ряды.

### *Идеи праксеологии в педагогике и образовании*

В период, когда во всех сферах жизнедеятельности человека изменения происходят со все возрастающей скоростью, актуальным становится переход от деятельности к результативной и эффективной деятельности. В области образования того же требуют федеральные государственные образовательные стандарты [16; 17; 18; 19], имеющие в своей основе системно-деятельностный подход, а также Профессиональный стандарт педагога [13], предписывающий выполнение обязательных профессиональных функций и действий. Именно поэтому в последнее время усиливается исследовательский интерес к новому подходу в теоретической педагогике и образовательной практике – праксеологическому. Под праксеологическим подходом понимается система концептуальных положений и технологических компонентов, которые ставят акцент на таких характеристиках деятельности, как качество, результативность, целесообразность, эффективность, технологичность.

Как общая методология рассмотрения способов деятельности (в т. ч. и мыслительной) с точки зрения их результативности и эффективности праксеология возникла в начале XX в. Если субъект владеет приемами, способами деятельности, то он имеет возможность эффективно их использовать [5, с. 203–207].

В XXI в. праксеологические идеи распространяются с прикладных областей наук на гуманитарные, в том числе и на педагогику. Это эргономика, общая теория систем Людвиг фон Бергаланфи, научная организация труда А. К. Гастева и оптимизация в обучении (Ю. К. Бабанский) [8, с. 122–128]. Усложнение педагогического труда и неизбежность повышения степени его осмысленности актуализируют применение праксеологической методологии в педагогике как деятельности.

Педагогическая праксеология, соединяя когнитивный и инструментальный уровни профессиональной деятельности, исследует рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии.

Праксеологический подход, сущностно связанный с усовершенствованием деятельности и ориентированный на максимальную ее целесообразность, начал формироваться во второй половине XX в. В своей основе он имеет категории ценностей и смысла, качества, норм, цели, действий и процедур, результатов и продуктов, коррекции деятельности. В настоящее время подход используется в процессе проектной деятельности, менеджменте, исследованиях и др. Возможности этого подхода позволяют определить рациональные нормы совершения деятельности и предложить рекомендации по оптимизации действий [6].

В педагогической науке начаты исследования праксеологических аспектов отдельных компонентов профессиональной деятельности педагога:

- основы педагогической праксеологии (И. А. Колесникова, Е. В. Титова);
- исследовательская деятельность как цель и ресурс профессионального саморазвития педагога в концепции праксеологического подхода (Е. Н. Михайлова);
- праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности (О. В. Любогор);
- определение эффективности учебно-воспитательной деятельности учителя технологии (Д. А. Поляк);
- сущность и принципы праксеологического подхода в методической подготовке будущего учителя технологии (А. А. Малыхин);
- праксеологический подход в подготовке студентов к исследовательской деятельности (на примере математики) (В. С. Федотова);
- деятельностно-праксеологический подход к формированию профессиональных компетенций студентов педагогического вуза (Т. В. Рихтер);
- праксеологический подход к исследованию пространства реализации управленческих функций учителя (Н. Л. Галеева);
- праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога (Л. Ю. Монахова, В. С. Федорова);
- изучение становления педагогического самосознания с точки зрения праксеологического подхода (А. Ф. Линенко) и т. д.

Таким образом, в науке определяются векторы исследований с позиций праксеологического подхода как в области общей педагогики, так и в рамках частных дидактик.

### **Результаты сравнительного эмпирического исследования праксеологических компонентов профессиональной деятельности педагогов**

Опираясь на имеющиеся статистические данные о праксеологических компонентах профессиональной деятельности педагогов [9, с. 9–10], мы провели эмпирическое исследование (2017 г.), результаты которого приводятся ниже. Учителям сельских и городских школ Кировской области предлагалось ответить на вопросы анкеты (всего 57 педагогов).

Результаты ответов педагогов городских школ на вопрос анкеты «Оцените, пожалуйста, насколько ваша педагогическая активность в профессиональной деятельности связана с понятиями, перечисленными ниже: (обозначьте числами, начиная с 1, их значимость для вас: 1 – самая высокая значимость)» представлены на рис. 1 и 2.

Анализ диаграмм на рис. 1 и 2 позволяет отметить следующее:

- для городских педагогов наиболее значимыми понятиями, с которыми учителя связывают собственную педагогическую активность, выступают: работа (1-е место по рангу), рационализм действий (2-е место по рангу), *исполнительность* (3-е место по рангу), самоконтроль (4-е место по рангу), материальная обеспеченность (5-е место по рангу), *свобода* (6-е место по рангу); наименее популярными выступают понятия творчества (самая низкая позиция в системе рангов); затем следуют ответственность за результаты, образованность, уверенность в себе, познание, инициативность;

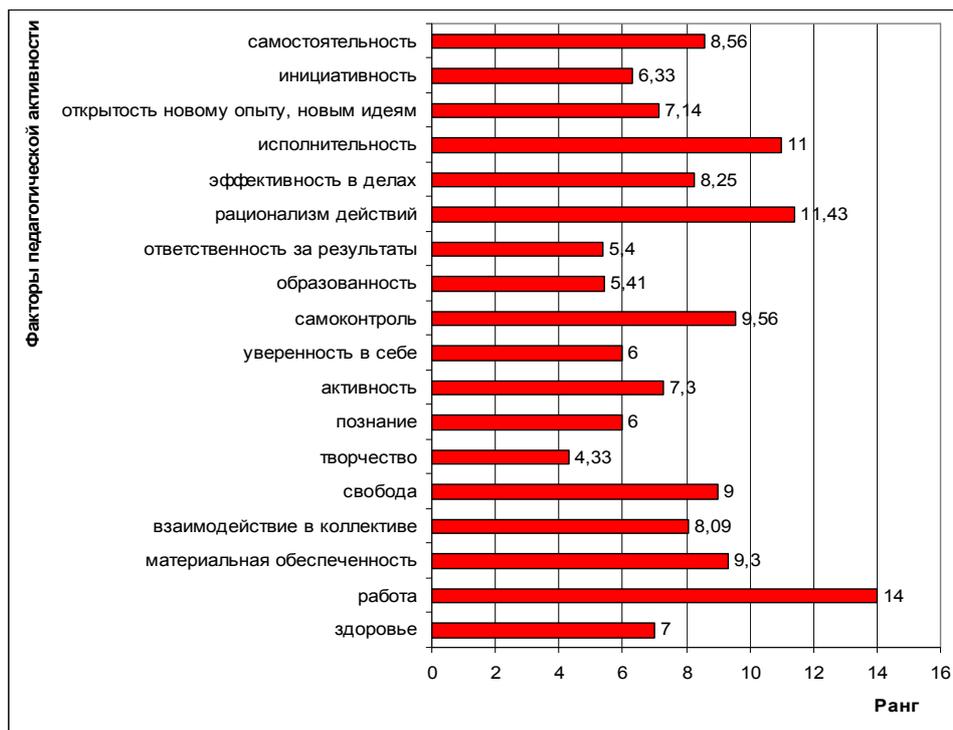


Рис. 1. Результаты ответов педагогов городских школ на первый вопрос анкеты по праксеологическим аспектам профессиональной деятельности

– для сельских педагогов наиболее значимыми понятиями, с которыми учителя связывают собственную педагогическую активность, выступают: самоконтроль (1-е место по рангу), активность (2-е место по рангу), исполнительность (3-е место по рангу), рационализм действий (4-е место по рангу), самостоятельность и инициативность (5-е место по рангу), свобода (6-е место по рангу); наименее популярными выступают понятия здоровья (самая низкая позиция в системе рангов), образованности, работы, уверенности в себе, материальной обеспеченности, творчества.

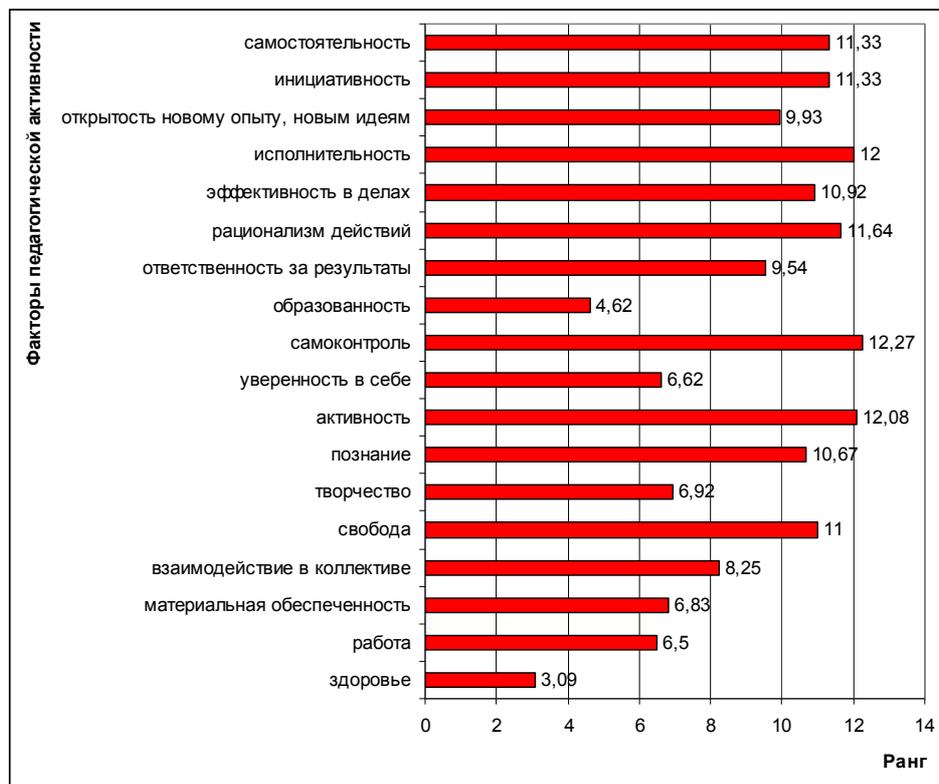


Рис. 2. Результаты ответов педагогов сельских школ на первый вопрос анкеты по праксеологическим аспектам профессиональной деятельности

Из сравнения результатов следует вывод о том, что современный учитель в большей степени остается исполнителем (выбранные ранги у педагогов городских и сельских школ совпадают); при этом значимое место отвели обе группы педагогов феномену свободы (6-я позиция в выборе). Феномен творчества оказался на нижних позициях значимости в определении педагогической активности. Рационализм профессиональных действий выбирают обе группы респондентов как важнейший фактор, оказывающий влияние на педагогическую активность. Таким образом, педагоги высоко оценили значимость правильного действия в профессии, его рациональность. Тем не менее позиция «ответственность за результаты» не показана педагогами обеих групп как актуальная. Однако данная характеристика обязательна для ситуации обучения, и только осмысленная ответственность педагога за получаемые результаты способна обеспечить высокое качество образования как в городской, так и в сельской школе.

Относительно основных способов повышения качества своей педагогической деятельности педагоги делают следующие выборы (рис. 3 и 4):

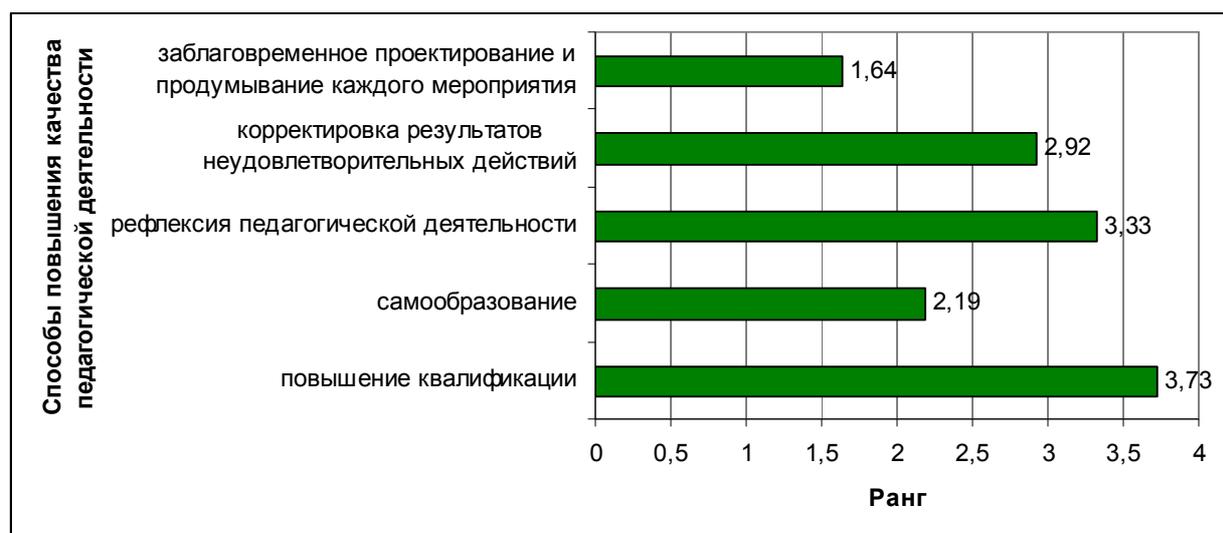


Рис. 3. Наиболее эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности (представления учителей города)

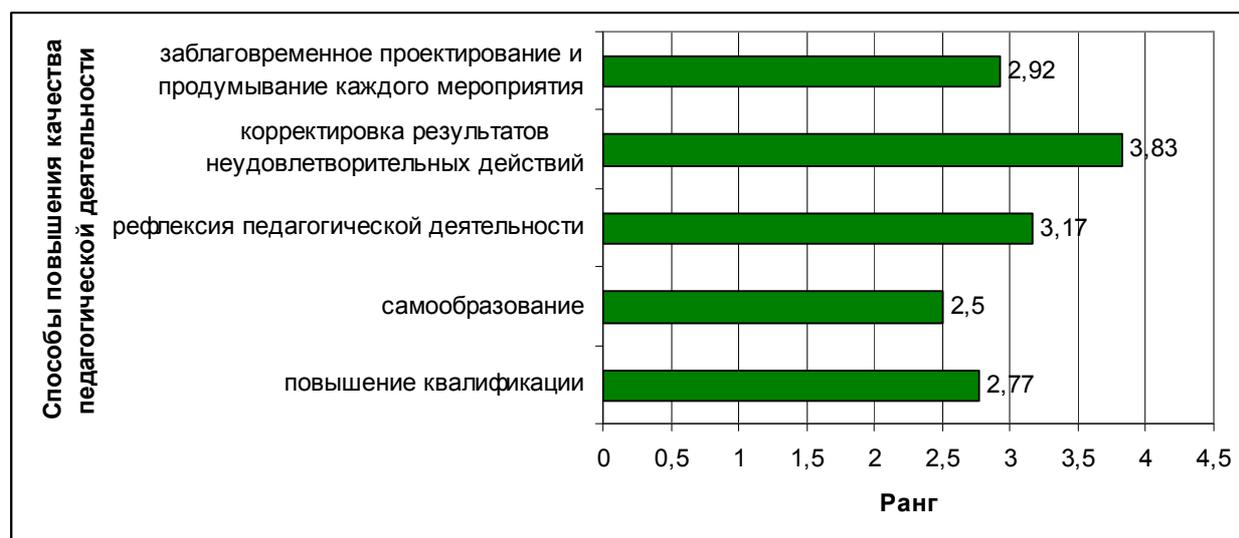


Рис. 4. Наиболее эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности (представления сельских учителей)

Анализ диаграмм на рис. 3 и 4 позволяет заключить, что для учителей города наиболее эффективными способами повышения качества своей педагогической деятельности являются курсы повышения квалификации, затем – рефлексия педагогической деятельности, 3-е место занимает корректировка результатов неудовлетворительных действий; 4-е и 5-е – соответственно самообразование и заблаговременное проектирование и продумывание каждого мероприятия.

В то же время сельские учителя выводят на первое место как эффективные способы повышения качества своей педагогической деятельности корректировку результатов неудовлетворительных действий, на второе место – рефлексию педагогической деятельности; 3-е место отводится за благоприятному проектированию и продумыванию каждого мероприятия; на 4-й и 5-й позициях соответственно самообразование и повышение квалификации.

Полученные данные свидетельствуют в пользу педагогов сельских школ в аспекте понимания значимости праксеологических компонентов профессиональной деятельности. Также выявляется проблема для обеих групп респондентов относительно осмысления самообразования в повышении качества своей педагогической деятельности.

На следующих двух диаграммах (рис. 5 и 6) зафиксированы результаты ответов респондентов на вопрос «Какие критерии, по вашему мнению, могут быть использованы при оценке эффективности педагогической деятельности? (обозначьте числами, начиная с 1, их значимость для вас)». При анализе диаграмм (рис. 5 и 6) наблюдаются сходные выборы педагогов городских и сельских школ: на 1-м месте значится в той и другой группе критерий времени, потраченного на получение результата; на 2-м и 3-м – соответственно ресурсозатратность достижения результата и соответствие результата предъявляемым к нему требованиям. Ясно, что педагоги выбирают наиболее важные праксеологические критерии оценки эффективности педагогической деятельности.



Рис. 5. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности (по мнению городских учителей)

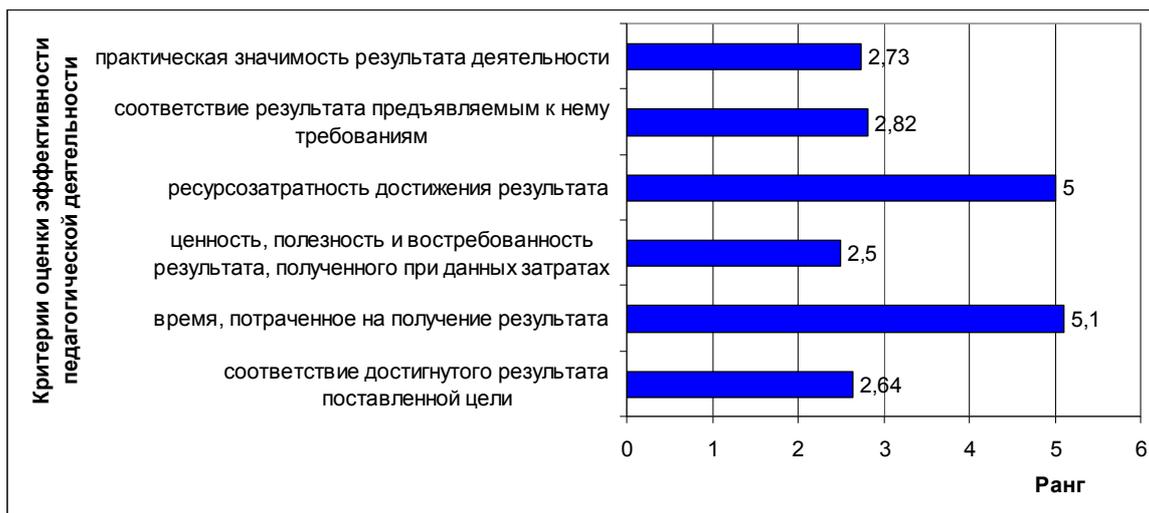


Рис. 6. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности (по мнению сельских учителей)

В качестве 4-го вопроса был задан вопрос о критериях, которые могут быть использованы при оценке рациональности педагогической деятельности. Результаты ответов на данный вопрос представлены на рис. 7 и 8.

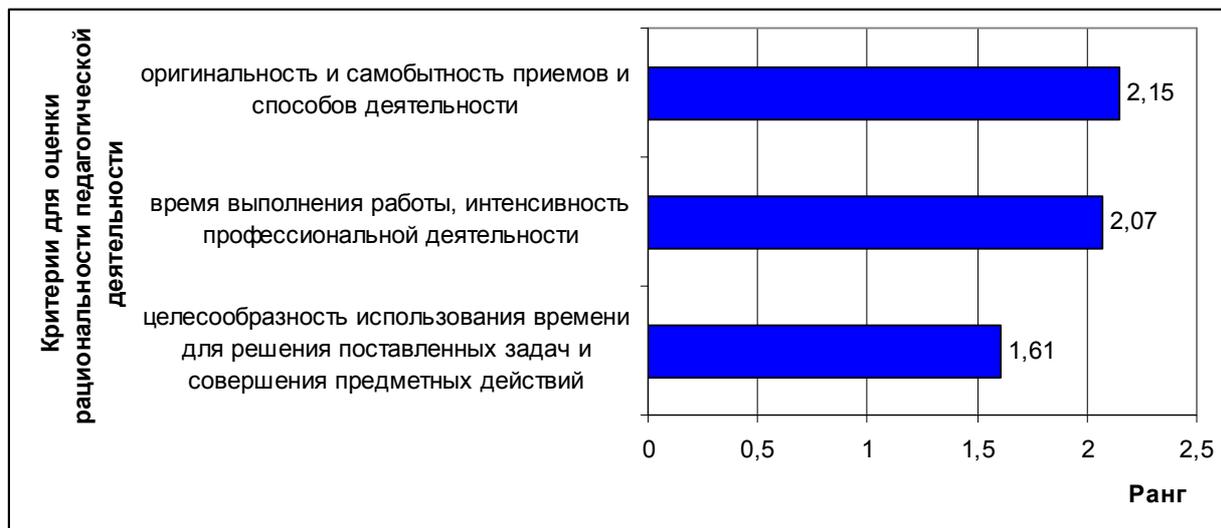


Рис. 7. Критерии оценки рациональности педагогической деятельности (по мнению городских учителей)

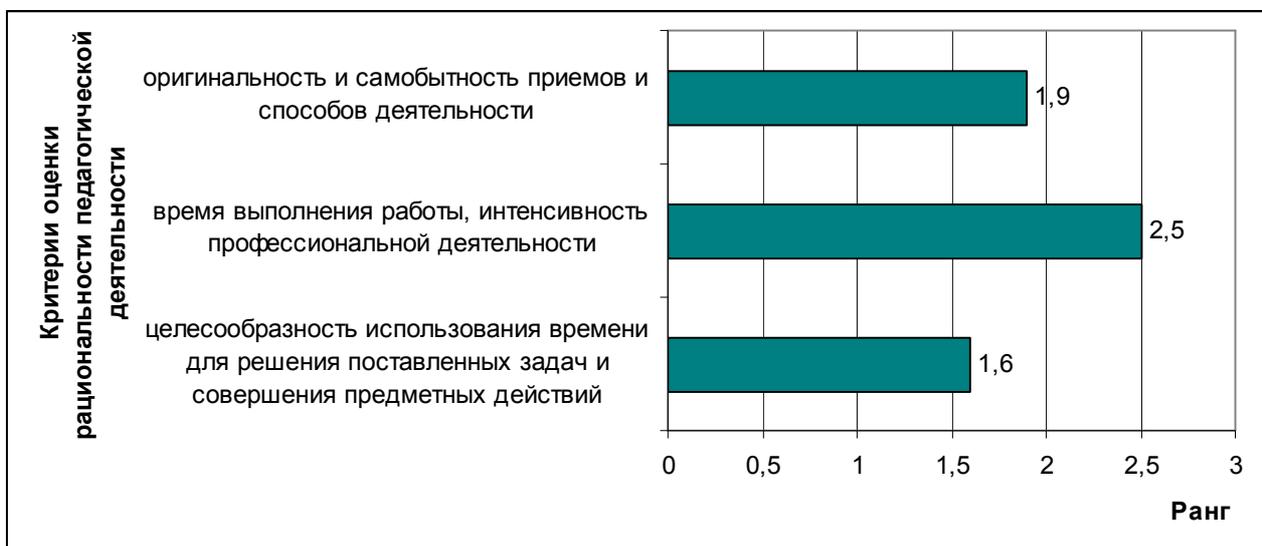


Рис. 8. Критерии оценки рациональности педагогической деятельности (по мнению сельских учителей)

1-е место по рангу учителя города отдают критерию «оригинальность и самобытность приемов и способов деятельности», учителя же сельских школ для данного критерия определяют вторую позицию. На 2-е место по рангу учителя города выводят критерий «время выполнения работы, интенсивность профессиональной деятельности», который для сельского учителя занимает первую позицию.

На основе полученных результатов анкетирования правомерен вывод о том, что необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Развитию способностей человека к рефлексии, самосовершенствованию, самообразованию и деятельно-регулятивному отношению к себе способствует праксеологический подход [7, с. 168–172]. Это еще раз подтверждает актуальность праксеологической методологии в условиях внедрения профстандартов, значимость праксеологической культуры и соответствующей компетентности, в том числе и в составе целостной профессиональной компетентности учителя сельской школы.

*Праксеологическая компетентность педагога сельской школы* – это комплекс знаний, умений, черт характера и личностных смыслов и ценностей, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала, готовность и способность выбора в конкретных условиях обучения в сельской школе высокорезультативных, экономных и надежных способов педагогической деятельности. Необходимым условием для осознания меры соответствия личностных свойств социально-нравственным и профессиональным нормам является профессиональное самосознание педагога, важными компонентами которого выступают рефлексия и самооценка. Во многом эффективность педагогической деятельности сельского учителя обусловлена качеством задействования природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала). Минимальный комплекс наиболее фундаментальных праксеологических ориентиров – это концентрированность действий, комплексность, выделение решающего звена, поэтапность развития, организационная гибкость. Праксеологическая компетентность педагога сельской школы предполагает ценностное принятие и реализацию принципов праксеологического подхода: оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания и социализации сельских школьников; рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы.

### ***Смысловые праксеологические ряды для характеристики содержания педагогической деятельности сельского педагога***

Для конкретизации понимания сущности праксеологической компетентности учителя сельской школы представим праксеологические характеристики его педагогической деятельности с учетом специфических условий обучения на селе. При этом мы используем в качестве ориентиров семь смысловых праксеологических рядов для характеристики содержания педагогической деятельности, сформулированных И. А. Колесниковой [3].

1. *Идеальный образ педагогической деятельности* (качество, успешность, продуктивность, результативность, эффективность)

На качество педагогической деятельности сельского педагога (учителя) влияют множество разнообразных факторов, характеризующих специфику образовательного процесса в сельской школе: социокультурных; природно-экологических, финансовых, материально-технических, коммуникационно-информационных, кадровых, методических, психолого-педагогических, личностных и др.

Успешность педагогической деятельности определяется высоким уровнем сформированности общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и уникальных (специфических, обусловленных особенностями образовательного процесса в сельской школе и окружающих социально-культурно-природных условий жизнедеятельности) компетентностей как составляющих целостной профессиональной компетентности педагога.

Продукт труда педагога – воспитание гражданина, чувствующего себя хозяином земли, способного и желающего успешно трудиться на селе; конкурентоспособного, умеющего организовать прибыльное дело в условиях села; способного умело сочетать деятельность в сельском хозяйстве с заботливым, бережным отношением к земле, технике, окружающей природе как основе жизнедеятельности человека. Однако для сегодняшнего выпускника сельской школы важной проблемой является готовность к быстрой адаптации в условиях мегаполиса, так как высокая неопределенность относительно успешной жизнедеятельности на селе и отсутствие развитой социокультурной инфраструктуры после окончания школы обуславливают высокий процент выпускников, вынужден-

ных покидать малую родину и адаптироваться к условиям городской жизни. Следовательно, для продукта труда педагога характерна определенная дуальность в ориентации на конечную цель воспитания и процесс ее достижения.

Эффективность педагогической деятельности сельского учителя определяется, прежде всего, его умением адаптироваться к специфике образовательного процесса сельской школы, которая в большинстве случаев (по крайней мере, в 70% случаев, по данным монографии В. Р. Ясницкой [22], а по Кировской области – в 66%) является малочисленной. Это влечет за собой и другие следствия: многопредметность в преподавании педагога, небогатый суженный круг социальных контактов, применение из-за необходимости расширения числа контактных агентов и малочисленности применения специфических образовательных технологий, в частности технологии организации деятельности разновозрастных коллективов обучающихся (иногда совместно с родителями, педагогами, представителями общественности, жителями поселения). Малочисленность имеет как положительные, так и негативные стороны. В небольшом коллективе интенсивнее идет процесс установления межличностных и деловых контактов между педагогами и учащимися, существует реальная возможность проявить себя в общем деле, объединиться, договориться о единстве действий. В такой школе все на виду, что при создании ситуации совместного поиска стимулирует активность учащихся и учителей. В малочисленной сельской школе имеются особенно благоприятные условия для сотрудничества, организации совместной деятельности и общения, творчества педагогов и детей, старших и младших, так как нет резкой обособленности между классами, учащимися разного возраста. Знание личностных особенностей, бытовых условий жизни друг друга, отношений в семьях способствует установлению доброжелательных и доверительных отношений между педагогами и школьниками, а иногда и родителями обучающихся. При соблюдении ряда педагогических условий в небольшой школе формируется атмосфера многодетной семьи. В то же время малочисленность коллектива сельской школы создает определенные проблемы в организации учебно-воспитательного процесса. Затрудняется и ограничивается выбор форм и методов воспитания в классном коллективе такой школы, некоторые из них теряют всякий смысл. Малочисленность классов в большинстве школ ограничивает круг общения детей, развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке [1].

Во многом эффективность педагогической деятельности сельского учителя обусловлена качеством задействования природных ресурсов и ресурсов сельского социума (его социально-педагогического потенциала). Идея расширения связей учащихся с окружающим миром обусловлена ограниченностью и замкнутостью пространства, в котором происходит социальное становление сельского школьника, ограниченностью общения в условиях малочисленной школы. Реализация данной идеи позволяет обогатить сферу социальных связей детей, обеспечить их адаптацию, автономизацию, социальную устойчивость и активность в условиях современной жизни, повысить культурный и образовательный уровень школьников, обогатить их социальный опыт, а также предоставляет ребенку возможность осуществлять социальные пробы. Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений в учебном коллективе со стороны не только педагогов, но и других людей. Целесообразно использовать возможности, прежде всего, самой школы, изменив структуру организации образовательного процесса: преодолеть ограниченность образовательного процесса рамками класса, проводить занятия за пределами школы, на природе, в местном хозяйстве, разнообразить содержание и формы внеурочной работы и т. д. Целесообразно развивать связи школ с культурными и учебно-воспитательными центрами села, района, области, а также между сельскими школами [1].

Результативность образовательной деятельности в сельской школе определяется и идеей организации сотворчества участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей. Для ее реализации на селе имеются благоприятные условия: близость проживания, хорошее знание особенностей друг друга, атмосфера соборности и семейности, возможность и необходимость собираться всем вместе для обсуждения важных проблем, по случаю праздников. В условиях сельской школы особенно эффективно использование методик коллективной творческой деятельности для организации совместной работы учащихся и родителей [1]. Важным средством педагогизации среды сельского социума и воспитания учащихся могут стать местные музеи, раскрывающие сокровища культуры и историю родного края. При их создании объединяются усилия, достигается сотрудничество жителей села, школы, местных учреждений, органов власти.

## 2. Инструментальные понятия (самооценка, педагогическая рефлексия, педагогический анализ)

Самооценка, педагогическая рефлексия и педагогический анализ выступают как процедуры, являющиеся обязательными элементами деятельности педагога на всех этапах организации образовательного процесса в сельской школе. С точки зрения праксеологии данные процедуры обеспе-

чивают осмысление процесса деятельности, прежде всего – его проектирование, определение стратегий и тактик, правильного педагогического и дидактического инструментария и организационных форматов, выявление нерациональных способов деятельности и ее шагов, процедур.

3. *Свойства успешности действий* (целесообразность, целенаправленность, проективность, конструктивность, нормированность, технологичность, методичность, инструментальность, практичность, осмысленность)

Деятельность педагога в условиях сельской школы, как и в других общеобразовательных организациях, ориентирована на достижение приоритетной цели – формирование умения учиться всю жизнь, умений методологического и самообразовательного характера, создание условий для развития различных «самостей» сельского школьника. О дуализме готовности выпускника сельской школы к будущей жизнедеятельности, а следовательно, о дуализме стратегических целей образования в сельской школе, мы уже упоминали выше. Этот момент определяет более широкий диапазон педагогических задач, решаемых в сельской школе, по сравнению с образовательными организациями, расположенными в городах.

Последовательность в достижении цели предполагает организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся как совокупность общепризнанных в педагогике взаимосвязанных и преемственных шагов:

– создание педагогом ситуации определения образовательных целей на предстоящий образовательный период (урок, домашняя самостоятельная деятельность, несколько учебных занятий, период изучения темы учебного предмета и др.); ситуации принятия цели и задач обучающимися и перевод их в лично значимые ментальные структуры; создание педагогом условий для решения сформулированных целей и задач (определение моделей деятельности обучающихся-воспитанников по достижению целевых ориентиров) – стимулирование активной деятельности по решению задач обучающимися; проверка, анализ и рефлексия реализованных вариантов решения задач.

Проективность деятельности педагога при реализации образовательного процесса в условиях сельской школы проявляется в предвидении хода будущих актов взаимодействия в рамках процесса обучения или воспитательного процесса, проектировании оптимального варианта педагогического (либо дидактического) контакта для данной группы обучающихся, предвидение возможных вариантов моделей деятельности обучающихся-воспитанников и получение образовательного результата с учетом специфики образовательного процесса сельской школы. Очень близким по сути выступает признак конструктивности, предполагающий видение педагогом промежуточных и конечного результатов деятельности обучающихся.

Нормированность деятельности педагога выражается в необходимости выполнения принципов: эти принципы сформулированы в аспектах применяемых нами методологических подходов – интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического:

– принципы интегративно-дифференцированного подхода: гармонизации; системности; учета ряда специфических факторов образования в сельской школе; технологичности;

– принципы праксеологического подхода: оптимизации жизнедеятельности и жизнеобеспечения сельской школы (общеобразовательной организации) в целом; рациональной и продуктивной педагогической деятельности в области обучения, воспитания и социализации сельских школьников; рациональной и продуктивной образовательной деятельности обучающихся сельской школы;

– принципы психодидактического подхода: природосообразности, неопределенности для гуманитарных систем; диалектического метода познания и метапредметности; системно-деятельностного подхода в обучении; развивающего обучения и психодидактического комфорта; творческого развития; нравственного развития; единства индивидуальных и групповых форм учебной деятельности.

Деятельность педагога строго упорядочена в рамках используемых сельским педагогом образовательных технологий в соответствии с требованием реализации их режимов и приводит к запланированным изменениям, следовательно, выполняется требование технологичности и методичности. Применение технологии предусматривает и оснащенность деятельности необходимыми средствами в зависимости от того, какая образовательная технология применяется и на каком учебном содержании, т. е. выполняется принцип инструментальности.

4. *Способы нормирования и регламентации педагогической активности* (законы, принципы, подходы, программы, план)

В качестве нормирующих педагогическую деятельность педагога сельской школы элементов выступают: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [20]; «Стратегия устойчивого развития сельских территорий РФ на период до 2030 г.» [15], Национальный проект «Сельские школы России» [11]; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [14]; Фундаментальное ядро содержания общего образования [21]; ФГОС для уровней общего среднего образо-

вания [16; 17; 18; 19]; Профессиональный стандарт педагога [13]; Национальная система учительского роста [10; 12]; Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации [4]; Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума [2].

Законы: научного познания: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике; педагогические и дидактические закономерности; закономерности профессиональной педагогической деятельности.

Принципы – сформулированные выше в рамках используемых методологических подходов (интегративно-дифференцированного, праксеологического и психодидактического), общие педагогические и дидактические.

Принцип *объемной (стереоскопической) картины мира*: формирование российской гражданской идентичности предполагает отказ от разделения содержания образования на несколько компонентов и включение необходимого этнокультурного и регионального содержания образования в Федеральный государственный образовательный стандарт. При этом свойственное современной культуре представление о зрительной и ментальной перспективе требует движения от настоящего к прошлому и будущему, от родного и близкого к соседнему и другому. Соответственно – и образовательное описание мира с необходимостью требует точного выбора дидактической позиции, адекватного психологической, культурно-исторической и географической локализации сообщества, к которому принадлежат дети. Нецелесообразно начинать изучение окружающего мира с незнакомого ландшафта или неизвестных реалий повседневной культуры. Напротив, движение от семьи и родного дома – к стране и миру, от субъекта Федерации – к России и земному шару представляется вполне естественным.

5. *Полнота и совершенство структуры педагогической деятельности* (цели и задачи, методы, средства, формы, результаты)

Стратегические цели представлены выше, в качестве тактических задач педагогической деятельности рассматриваются следующие:

1. Глубокое и прочное усвоение новых знаний и способов деятельности.
2. Развитие творчества и самостоятельности обучающихся.
3. Развитие информационного мышления (открытого для уточнения, углубления, изменения).
4. Формирование познавательной и коммуникативной, информационной и других компетентностей, учебно-познавательной мотивации.
5. Формирование гражданской идентичности сельского школьника через гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры.
6. Осуществление профориентации сельских школьников приоритетно на профессии агроферы.

В качестве форм организации деятельности приоритетными являются разновозрастные. Организовать разновозрастное взаимодействие в сельской школе гораздо легче, чем в городской. Компактное проживание учащихся в небольших населенных пунктах, корпоративность отношений по родственному признаку ведут к тому, что такой тип взаимодействия формируется не только в школе, но и за ее пределами. Он воспринимается школьниками как вполне естественный и служит основой для развития дружеских, товарищеских отношений среди детей разного возраста [1] и др.

Используются все возможные средства обучения в зависимости от образовательной ситуации, дополнительно – ресурсы естественной природы и социокультурного окружения школы.

6. *Организационно-процессуальная сторона педагогического поведения* (стратегия педагогической деятельности; логика педагогической деятельности; педагогическая тактика; профессиональные действия; методика, технологические процедуры; педагогическая техника)

Данные характеристики в основном сходны с аналогичными характеристиками учителя городской школы, однако специфика условий образовательного процесса в сельской школе находит свое отражение в каждой компоненте организационно-процессуальной стороны педагогического поведения.

Малочисленность и многопредметность как характерные устойчивые черты сельской школы; психологическая атмосфера, по своим параметрам близкая к семейной; многофункциональность образовательной организации села и ее миссия как ресурса для подготовки интеллектуального и трудового потенциала сельского социума; близость естественной природы обуславливают специфику организационно-процессуальной стороны педагогического поведения.

Относительно технологической культуры сельского учителя необходимо заметить, что в силу своего полипрофессионализма (совмещение преподавания различных предметов, обучение детей разных возрастов, выполнение различных видов педагогической деятельности: кроме преподавания – просвещение, воспитательная работа, валеологическая и просветительская деятельность, выполнение функций психолога и социального педагога) он обязан обладать гораздо более богатой технологической культурой, чем его городской коллега.

### 7. Специфика педагогического взаимодействия, профессионально-педагогическая позиция

Основной характерной чертой педагогического взаимодействия выступает его гуманистическая направленность при реализации обучения и воспитания. При этом педагог ориентируется на высокую степень толерантности педагогических подходов; расширяет диапазон своих ролей (позиций) во взаимодействии с обучаемыми и воспитанниками, т. е. раскрывает все богатство своей личности, «не боясь выйти из заданного профессией “футляра»» [22, с. 65]; принимает ребенка таким, каков он есть, и на основе этого помогает ему стать лучше, признает его уникальность и неповторимость, его право на обособление и самоопределение; формирует ценностный базис обучения и воспитания (в малочисленной школе сформировать ядро культуры – ценностный базис – проще из-за меньшего количества разнонаправленных ценностных ориентаций и более частого возникновения ситуаций взаимного предъявления ценностей); выполняет эмотивную функцию – компенсирует возможный недостаток эмоций (особенно положительных) в жизни обучаемых и воспитанников через включение их в значимые для них и окружающих события, ситуации формирования культуры эмоционального самовыражения, навыков саморегуляции в общении с людьми.

В целом педагог стимулирует четыре само-: самопознание, самоопределение, самореализацию, самореабилитацию (процесс и результат достижения им психического равновесия и комфортности) сельского школьника как главные компоненты его самоизменения, т. е. педагог сельской школы максимально использует возможности индивидуального подхода, которыми малочисленная школа обладает в гораздо большей степени, чем «школы-мегаполисы».

Итак, определение праксеологических основ деятельности педагога сельской школы находится в самом начале пути. Для решения этой задачи требуется совместная научная дискуссия ученых и практиков для выработки новой методологии педагогической деятельности учителя сельской школы.

### Список литературы

1. Воспитательный процесс в сельской школе. URL: [https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess\\_996/vospitatelnyiy-protsess-selskoj-18171.html](https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess_996/vospitatelnyiy-protsess-selskoj-18171.html). (дата обращения: 13.03.2018).
2. Гурьянова М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Пед. о-во России, 2005. 48 с.
3. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 2005. 256 с.
4. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: [http://pnu.edu.ru/media/filer\\_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf](http://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122-7f0f-4008-a73d-9f5c2a8c922b/concept.pdf) (дата обращения: 13.03.2018).
5. Ленглер О. А. Применение праксеологического подхода в процессе становления субъектности учащихся // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 203–207.
6. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm> (дата обращения: 13.03.2018).
7. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: методологическое и психолого-педагогическое обоснование // Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании: материалы форума молодых исследователей – участников научной олимпиады аспирантов и членов консорциума молодых исследователей в области педагогической науки Северо-Запада / сост. С. А. Писарева. СПб.: ЛЕМА, 2010. С. 168–172.
8. Михайлова Е. Н. Праксеологизация самостоятельного исследования педагога посредством использования дистанционной среды обучения MOODLE // Профессиональное образование в современном мире. 2014. № 4 (15). С. 122–128.
9. Монахова Л. Ю., Федорова В. С. Практиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. Т. 19. № 4. 2017. С. 9–10.
10. Национальная система роста педагога: Проект. Версия 3.3 23 мая 2016. URL: [http://kiro46.ru/docs/Proekt%20NSUR%203\\_3.pdf](http://kiro46.ru/docs/Proekt%20NSUR%203_3.pdf). (Дата обращения 13.03.2018)
11. Национальный проект «Сельские школы России». URL: <http://сельскиешколыроссии.рф> (дата обращения: 13.03.2018).
12. Подходы к использованию результатов оценки качества образования для построения Национальной системы учительского роста обсудили на конференции ФИПИ. URL: [http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=5994](http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5994) (дата обращения: 13.03.2018).
13. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=155553#0> (дата обращения: 13.03.2018).
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: [government.ru](http://government.ru) (дата обращения: 13.03.2018).
15. Стратегия устойчивого развития сельских территорий РФ на период до 2030 г. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 02.02.2015 г. № 151-р. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/region\\_stat/sel-terr/strateg\\_2030.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/region_stat/sel-terr/strateg_2030.pdf) (дата обращения: 13.03.2018).

16. ФГОС дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (действует с 1 января 2014 г.). URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 13.03.2018).

17. ФГОС начального общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/8033> (дата обращения: 13.03.2018).

18. ФГОС основного общего образования. Новая типология уроков. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 13.03.2018).

19. ФГОС среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413). URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/5185> (дата обращения: 13.03.2018).

20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Изд-во «Омега-Л», 2013. 134 с. (Законы Российской Федерации).

21. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 79 с. (Стандарты второго поколения).

22. Ясницкая В. Р. Теория и методика социального воспитания в малочисленной сельской школе / под общ. ред. А. В. Мудрика. М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009. 368 с.

## Praxiological aspects of the professional activity of the teacher of rural school

O. V. Korshunova

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of pedagogics chair, Vyatka State University. Kirov, Russia.  
ORCID: 0000-0003-2693-0305. E-mail: okorchun@mail.ru

**Abstract:** The research urgency is caused by necessity of increase of efficiency of pedagogical activity, quality of execution of labor duties of a teacher required by the appropriate Professional standard.

The purpose of the article is to formulate the basic theoretical constructs of praxeological approach to the professional activity of a teacher of a rural school. Among them are the concept of praxeological competence of the teacher of a rural school, semantic praxeological series characterizing the content of the professional activity of the teacher of a rural school.

Subject and results of the study: this article contains the concept of teacher's praxeological competence in rural school, which has been formulated for the first time. Also there's information about the empirical research results of praxeological components in the professional activity of teachers, working in urban and rural schools. Seven semantic praxeological series for describing the content of the teacher's professional activity in a rural school have been specified here: concepts, that revealing the ideal way of activity (quality, success, productivity, impact, effectiveness); instrumental concepts (self-evaluation, pedagogical reflection, pedagogical analysis); action success features (feasibility, focus, projectivity, constructiveness, standardization, technological effectiveness, methodicalness, instrumentality, practicality, meaningfulness); pedagogical activity ways of normalization and regulating (laws, principles, approaches, programs, plan); completeness and perfection of the pedagogical activity structure (goals and objectives, methods, means, forms, results); the organizational and procedural aspect of pedagogical behavior (the strategy of pedagogical activity, the logic of pedagogical activity, pedagogical tactics, professional actions, methodology, technological procedures, pedagogical technique); specificity of pedagogical interaction, professional and pedagogical position.

Application of the results: the sphere of basic general education, higher professional education in pedagogical areas of training, the system of additional professional education of teachers.

**Keywords:** rural school, teacher, competence, praxeology, praxeological series.

### References

1. *Vospitatel'nyj process v sel'skoj shkole* – Educational process in rural school. Available at: [https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess\\_996/vospitatelnyiy-protsess-selskoy-18171.html](https://knigi.link/vospitatelnyiy-protsess_996/vospitatelnyiy-protsess-selskoy-18171.html). (circulation date: 13.03.2018).
2. *Gur'yanova M. P. Konceptiya formirovaniya zhiznesposobnoj lichnosti v usloviyah sel'skogo sociuma* [Concept of formation of a viable personality in the conditions of rural society]. М. Ped. Society of Russia. 2005. 48 p.
3. *Kolesnikova I. A., Titova E. V. Pedagogicheskaya prakseologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Pedagogical praxeology: student handbook for higher institutions. М. RC "Academy". 2005. 256 p.
4. *Konceptiya razvitiya polikul'turnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii* - Concept of multicultural education development in the Russian Federation. Available at: [http://pnu.edu.ru/media/filer\\_public/1b/a5/1ba5a122\\_7f0f4008\\_a73d\\_9f5c2a8c922b/concept.pdf](http://pnu.edu.ru/media/filer_public/1b/a5/1ba5a122_7f0f4008_a73d_9f5c2a8c922b/concept.pdf) (date accessed: 13.03.2018).
5. *Lengler O. A. Primenenie prakseologicheskogo podhoda v processe stanovleniya sub'ektnosti uchashchihsysya* [Application of praxeological approach in the process of formation of subjectivity of students] // Pedagogical education in Russia. 2012, No. 5, pp. 203–207.

6. Lyubogor O. V. *Prakseologicheskij podhod k analizu rezul'tativnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Praxeological approach to the analysis of the effectiveness of teaching. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1436.htm> (circulation date: 13.03.2018).

7. Lyubogor O. V. *Prakseologicheskij podhod k analizu rezul'tativnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti: metodologicheskoe i psihologo pedagogicheskoe obosnovanie* [Praxeological approach to the analysis of the effectiveness of pedagogical activity: methodological and psycho-pedagogical rationale] // *Vzaimosvyaz' pedagogiki i psichologii v pedagogicheskom issledovanii: materialy foruma molodyh issledovatelej – uchastnikov nauchnoj olimpiady aspirantov i chlenov konsorciuma molodyh issledovatelej v oblasti pedagogicheskoy nauki Severo Zapada* - Relationship of pedagogy and psychology in educational research: proceedings of the forum of young researchers – participants of Scientific Olympiad of graduate students and members of the consortium of young researchers in the field of pedagogical sciences of Northwest / comp. S. A. Pisareva. SPb. LEMA. 2010. Pp. 168–172.

8. Mihajlova E. N. *Prakseologizaciya samostoyatel'nogo issledovaniya pedagoga posredstvom ispol'zovaniya distancionnoj sredy obucheniya MOODLE* [Praxeologization of self-study of teacher through the use of distance learning environment MOODLE] // *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire* - Professional education in the modern world. 2014, No. 4 (15), pp. 122–128.

9. Monahova L. YU., Fedorova V. S. *Praksiocentrizm v professional'nom standarte pedagoga* [Praxiscentrum in the professional standard of the teacher] // *Obrazovanie i nauka* - Education and science. Vol. 19. No. 4. 2017. Pp. 9–10.

10. *Nacional'naya sistema rosta pedagoga: Proekt. Versiya 3.3 23 maya 2016* - National system of teacher growth: Project. Version 3.3 May 23, 2016. Available at: [http://kiro46.ru/docs/Proekt%20NSUR%203\\_3.pdf](http://kiro46.ru/docs/Proekt%20NSUR%203_3.pdf). (Accessed 13.03.2018)

11. *Nacional'nyj proekt «Sel'skie shkoly Rossii»*- National project "Rural schools of Russia". Available at: <http://сельскиешколыроссии.рф> (Access date: 13.03.2018).

12. *Podhody k ispol'zovaniyu rezul'tatov ocenki kachestva obrazovaniya dlya postroeniya Nacional'noj sistemy uchitel'skogo rosta obsudili na konferencii FIPI* - Approaches to use of the results of the assessment of the quality of education for building a national system of teacher growth were discussed at the FIPI conference. Available at: [http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press\\_center/news/index.php?id\\_4=5994](http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=5994) (Access date: 13.03.2018).

13. Professional standard Teacher (teaching activities in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) (Order of the Ministry of Labor of Russia from 18.10.2013 № 544Н (with amend. on 25.12.2014). Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW; n=155553#0> (accessed 13.03.2018). (in Russ.)

14. Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025. Available at: [government.ru](http://government.ru) (Access date: 13.03.2018). (in Russ.)

15. Strategy for sustainable development of rural territories of the Russian Federation for the period up to 2030 Approved by decree of the RF Government from 02.02.2015 No. 151-p. Available at: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/region\\_stat/sel\\_terr/strateg\\_2030.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/region_stat/sel_terr/strateg_2030.pdf) (Access date: 13.03.2018). (in Russ.)

16. Federal State Educational Standard of preschool education was approved by order No. 1155 of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated October 17, 2013 (effective January 1, 2014). Available at: [https://rg.ru/2013/11/25/doshk\\_standard\\_dok.html](https://rg.ru/2013/11/25/doshk_standard_dok.html) (date accessed: 13.03.2018). (in Russ.)

17. Federal State Educational Standard of primary general education was approved by order No. 373 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 6 October 2009. Available at: <https://xn80abucjiibhv9a.xn-p1ai/documents/8033> (date accessed: 13.03.2018). (in Russ.)

18. Federal State Educational Standard for basic General education. New typology of lessons. Available at: <https://xn80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (accessed 13.03.2018). (in Russ.)

19. Federal State Educational Standard for secondary (full) general education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated may 17, 2012 № 413). Available at: <https://xn80abucjiibhv9a.xn-p1ai/documents/5185> (accessed 13.03.2018). (in Russ.)

20. Federal law "On education in the Russian Federation". M. Publishing house "Omega-M". 2013. 134 p. (Laws of the Russian Federation). (in Russ.)

21. *Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya* - The fundamental core of the content of general education / Rus. Acad. of Science, Rus. Acad. of Education; ed. by V. V. Kozlov, A. M. Kondakov. 4th ed., elabor. M. Prosveshcheniye. 2011. 79 p. (Standards of the second generation).

22. *YAsnickaya V. R. Teoriya i metodika social'nogo vospitaniya v malochislennoj sel'skoj shkole* [Theory and methods of social education in small rural schools] / under the general editorship of A.V. Mudrik. M. Canon+ ROOI "Reabilitatsiya". 2009. 368 p.

УДК 376.545

## Особенности детской одаренности

М. Ю. Агалакова<sup>1</sup>, А. О. Лучинина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> студентка III курса кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам,  
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: agalakovamaria@mail.ru

<sup>2</sup> кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,  
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: a8210@rambler.ru

**Аннотация.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения и развития детской одаренности как уникального явления в социальном мире, способствующего прогрессу общества. Одаренные дети отличаются от сверстников не только высоким уровнем развития способностей, но специфическими психологическими особенностями, которые должны учитывать педагоги в работе с данной категорией детей. Цель статьи заключается в раскрытии сущности феномена детской одаренности. Теоретико-методологический анализ литературы по проблеме исследования, а также опыт работы авторов статьи позволили дать характеристику видам детской одаренности. В статье раскрываются отличительные особенности и категории одаренных детей; анализируются проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети. Интересным выводом статьи являются выявленные авторами причины, по которым одаренность некоторых детей остается незамеченной. В связи с этим материалы статьи могут быть полезны родителям; практическим работникам образования, студентам педагогических и психологических направлений подготовки, интересующимся проблемами детской одаренности и работающим с одаренными детьми.

**Ключевые слова:** детская одаренность, виды детской одаренности, характеристики детской одаренности, категории одаренных детей.

Главными ценностями современного общества являются информация и информационные технологии, совершенствование которых связано с уровнем интеллектуального развития членов общества. В социальной и промышленной сферах преобладает интеллектуальное производство, интеллектуальная собственность становится одним из основных видов собственности, а главным двигателем прогресса выступают инновационные, креативные идеи и технологии. Именно поэтому сегодня в сфере образования развитие детской одаренности выходит на первый план [9].

В отечественной педагогике феномен одаренности не имеет однозначного трактования. В 20-х гг. прошлого столетия понятие «одаренность» относилось исключительно к сфере умственного развития. Под одаренностью понимали индивидуальную способность или ее высокий уровень. Другими словами, изучение одаренности в то время было полностью ограничено когнитивной сферой. В 30-е гг. XX в. изучение одаренности прекратилось, само понятие исчезло из отечественной педагогики и психологии: глубокому и всестороннему изучению проблемы препятствовала господствующая в системе обучения и воспитания «ориентация на среднего ребенка» [7, с. 9–10].

В современной педагогике и психологии под одаренностью понимают своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения определенного вида деятельности [5]. В свою очередь, способности – индивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности [8]. Принято выделять четыре уровня развития способностей: способность, одаренность, талант и гениальность. Следовательно, одаренность является одним из уровней развития способностей.

Виды одаренности подразделяются по нескольким критериям, к которым относятся вид деятельности, степень сформированности, форма проявления, особенности возрастного развития и широта проявления в разных видах деятельности [6].

По первому критерию, который, к слову, является исходным, одаренность делится в соответствии с пятью видами деятельности. В практической деятельности – одаренность в ремеслах, организационная и спортивная одаренность. В познавательной деятельности проявляется интеллектуальная одаренность в разных учебных дисциплинах. В художественно-эстетической деятельности одаренность может быть сценической, хореографической, литературно-поэтической, музыкальной и изобразительной. Лидерская и аттрактивная одаренность проявляются в коммуникативной деятельности. Духовно-ценностная одаренность проявляется в служении людям.

По степени сформированности одаренность может быть актуальной и потенциальной. Актуальная одаренность – это психологическая характеристика ребенка с уже имеющимся, достигну-

тым уровнем развития, показатели которого выше возрастных и социальных норм [17]. В свою очередь, потенциальная одаренность проявляется у ребенка, который имеет возможности для достижения высоких результатов в определенной деятельности, но на данный момент еще не может их реализовать в силу ряда неблагоприятных причин: низкая мотивация, отсутствие необходимой образовательной среды, проблемы в семье.

Критерий «форма проявления» делит одаренность на скрытую и явную. Проявления скрытой одаренности не выражены, поэтому она не замечается и не признается окружающими. Явная одаренность, напротив, очевидна даже при неблагоприятных условиях.

В соответствии с особенностями возрастного развития одаренность бывает ранней и поздней. Отметим, что раннее обнаружение способностей ребенка отнюдь не гарантирует успехов в старшем возрасте. К тому же отсутствие проявлений одаренности в детстве не говорит об отсутствии у ребенка перспектив развития способностей [2, с. 14–17].

По критерию «широта проявления» выделяется специальная и общая одаренность. Специальная одаренность проявляется в отдельных областях, например математическая, языковая, социальная. Общая одаренность видна во всех видах деятельности. Она может проявляться в высокой мотивации учения, ярко выраженных эмоциональных или волевых качествах, интеллектуальных способностях.

В таком случае как распознать одаренность ребенка? Чаще всего первыми проявлениями одаренности являются ранняя речь и большой словарный запас. Вместе с этим отмечаются отличная память, внимательность и любопытство. Безусловно, все это свидетельствует о выдающихся интеллектуальных способностях ребенка. Однако не все дети проявляют свою неординарность с первых дней жизни [3, с. 15]. В связи с этим следует учитывать общие характеристики, присущие одаренным детям.

Одаренность определяется тремя параметрами, связанными между собой: опережающим развитием познания, психическим развитием и физическими данными. Рассмотрим эти параметры подробнее.

Во-первых, сфера познания. Для одаренных детей характерны особые, так называемые «сензитивные» периоды познания, когда они буквально «впитывают» в себя всю информацию из внешнего мира. Примечательно, что такие дети могут заниматься несколькими видами деятельности одновременно.

Всепоглощающее любопытство – еще одна сильная сторона одаренных детей. Американский психолог XX в. Роберт Уайт описал это свойство как врожденную черту человеческих детенышей – страстно исследовать окружающий мир, измерять его и находить в нем смысл. При этом стоит обратить внимание на то, что одаренный ребенок не терпит ограничений в своих исследованиях, он обладает широким потенциалом познания и огромным энтузиазмом в поиске новых знаний [3, с. 50].

Такие дети часто обладают отличной памятью, которая строится на ранней речи и абстрактном мышлении. Им свойственно стремление классифицировать информацию, умение широко пользоваться имеющимися знаниями.

Большой словарный запас, как правило, сопровождается сложными синтаксическими конструкциями и умением задавать вопросы. Маленькие «вундеркинды» с большим интересом читают энциклопедии и словари, придумывают новые слова, выражающие их собственные понятия. Им по душе игры, требующие активизации интеллектуальных способностей.

Еще одно выдающееся свойство одаренных детей – упорство в области их интересов. Один из наиболее ранних показателей – это время, в течение которого ребенок концентрирует свое внимание на одном деле: он бывает им поглощен несколько часов, может возвращаться к нему в течение нескольких дней, чего трудно ожидать от обычного ребенка. С годами такие дети проявляют сосредоточенность и упорство в достижении цели [3, с. 46–47].

Рассмотрим второй параметр одаренности – психическое развитие. У одаренных детей очень рано проявляется чувство справедливости. Их личные системы ценностей очень широки: они устанавливают высокие требования и к себе, и к окружающим; живо откликаются на правду, гармонию и природу; остро воспринимают общественную несправедливость.

Обычно одаренные дети не могут четко развести реальность и воображаемый мир. Они развивают свои фантазии до такой степени, что буквально «живут» с ними. Яркое воображение порождает несуществующих друзей и фантастическую жизнь. Отсюда следуют преувеличенные страхи – одаренные дети способны выдумывать большое количество всевозможных исходов. Они также чрезвычайно восприимчивы к неречевым проявлениям чувств и подвержены молчаливому напряжению, возникающему вокруг них.

Одаренные дети нередко бывают эгоцентристами в своем истолковании явлений и событий. В данном случае эгоцентризм не означает эгоизм с его негативной окраской, это всего лишь проецирование собственного восприятия и эмоциональной реакции на явления и умы окружающих.

При этом детский эгоизм может сопровождаться чувствительностью и раздражением от неспособности выполнить задание [3, с. 19–22]. С этим связано излишнее стремление доводить все до полного совершенства – перфекционизм, одна из главных проблем, отмечаемых педагогами и родителями одаренных детей. Таким учащимся свойственно судить собственную работу по взрослым меркам, тем самым причиняя себе ненужную боль и переживания [3, с. 47].

Несмотря на все упомянутые трудности, одаренным детям свойственно великолепное чувство юмора. Именно юмор помогает им справляться с жизненными неприятностями. Способность увидеть нечто смешное в неловкой ситуации – главный механизм защиты личности одаренного ребенка. Такие дети много видят, у них сильно развито воображение, они активны – вот почему замечают во всем намного больше забавного, чем их сверстники. Однако следует помнить, что смех может скрывать большую обиду, а ребенок может смеяться – только чтобы не заплакать. Тем не менее это прекрасное свойство видеть смешное в самых разных ситуациях, как правило, является ключом к социальному принятию такого ребенка сверстниками [3, с. 56].

Рассмотрим физические характеристики одаренности. Общеизвестными являются два стереотипа физической развитости одаренных детей. С одной стороны, это маленький, тощий, бледный «книжный червь» в очках. С другой стороны, это высокий, крепкий и здоровый ребенок, намного красивее и развитее своих сверстников. Но если избежать социальных и культурных предубеждений, учесть индивидуальные особенности каждой личности, то можно увидеть, что физические характеристики одаренных детей столь же разнообразны, как и сами дети.

Следовательно, нет смысла делать стереотипные обобщения относительно внешних данных, роста, веса или здоровья одаренных детей, ибо каждый человек, включая одаренную личность, обладает запасом своих неповторимых как физических, так и духовных характеристик [3, с. 23–25].

Тем не менее большую часть одаренных детей объединяет высокий энергетический уровень. Кроме того, им присуща тонкая моторная координация. Навыки ручной работы и механические движения обычно не так развиты, как когнитивная сфера. Руки такого ребенка часто нуждаются в дополнительной тренировке и в многократной практике: для него резать или клеить может быть гораздо труднее, чем считать, а писать может быть сложнее, чем говорить [3, с. 23–25].

Исходя из общих характеристик одаренных детей, можно выделить особенности их деятельности в разных сферах.

Интеллектуальная сфера характеризуется ярко выраженным желанием учиться. Одаренный ребенок выделяется из основной массы умением хорошо излагать свои мысли, демонстрирует свои способности к практическому приложению знаний, к решению задач. Он знает многое, о чем его сверстники часто и не подозревают.

Что касается сферы академических достижений, часто любимым учебным предметом одаренного ребенка является чтение, где проявляется его богатый словарный запас, демонстрируется умение читать. Он подолгу сохраняет внимание, когда ему читают; понимает и хорошо запоминает то, что ему читают. Такой ребенок способен подолгу держать в памяти символы, буквы и слова. Математика также легко дается одаренному школьнику. Он проявляет интерес к вычислениям, измерениям, взвешиваниям; понимает математические отношения; проявляет легкость в запоминании математических символов; быстро выполняет операции; нередко применяет математические навыки в процессе занятий, не связанных с математикой. Что касается естествознания, здесь одаренные дети часто задают вопросы о происхождении или функциях предметов; проявляют небывалый интерес к естественнонаучным опытам и экспериментам; отлично схватывают абстрактные понятия.

В общении ребенок легко приспосабливается к новым ситуациям, а другие дети нередко выбирают его в качестве партнера как для игр, так и для занятий. В окружении посторонних людей одаренный ребенок сохраняет уверенность в себе, имеет тенденцию руководить деятельностью, с легкостью общается с другими. Нередко сам проявляет инициативу, принимает на себя ответственность. Другие дети часто обращаются к нему за помощью или советом. Нередко одаренный учащийся стремится к лидерству, но если это стремление не реализуется, он отказывается от роли подчиненного и, как правило, остается в одиночестве [1, с. 129].

В изобразительном искусстве ученик проявляет огромный интерес к визуальной информации, в деталях запоминает все увиденное. Одаренные дети проводят много времени за лепкой или рисованием, весьма серьезно относятся к художественным занятиям, получают от них удовольствие. Они испытывают интерес и к музыкальным занятиям: чутко реагируют на характер и настроение музыки, с легкостью воспроизводят небольшие ритмические куски. Также они могут узнавать мелодии по первым звукам и с удовольствием подпевают.

Нельзя не отметить двигательную сферу. Часто одаренные дети не любят сидеть на месте, обладают широким диапазоном движений, прекрасно владеют телом и демонстрируют хороший уровень развития основных двигательных навыков [3, с. 155–157].

Помимо признаков принято выделять категории одаренных детей. К особой категории одаренных детей относятся высокоодаренные дети, которые составляют лишь малую долю населения. Определить «исключительных» детей можно в основном по тестам интеллекта, так как в данном случае речь идет об интеллектуально одаренных детях, коэффициент умственного развития (IQ) которых составляет 160–200 баллов. Следует помнить о том, что именно умственная «исключительность» приводит к социальной изоляции, ибо разница высокоодаренных детей со сверстниками неизмеримо велика.

К следующей категории детей относятся одаренные дети, выявление и развитие способностей которых связано с некоторыми трудностями. Сюда относятся «недостиженцы» (так называют учащихся с высоким интеллектом, но с низкой успеваемостью), дети с особенностями физического развития, с трудностями в обучении, дети из семей с низким социально-экономическим уровнем или из другой культурной среды, чью одаренность не удается быстро распознать.

«Недостиженцы» – это дети, одаренность которых на протяжении долгого времени остается незамеченной. В зависимости от сложившейся ситуации, в лучшем случае, их могут относить к обычным учащимся или к учащимся с повышенными способностями. В худшем случае их могут отнести к отстающим, не увидев их высокий потенциал.

Что касается детей с особенностями физического развития, среди них немало одаренных. Так, например, слепые и слабовидящие способны достигать тех же уровней развития, что и хорошо видящие, но с некоторым запозданием. У тех, кто плохо слышит, отмечается более медленный темп развития наряду с трудностями в работе с абстрактными понятиями. Тем не менее они способны достигать немалых высот. Скорость и характер когнитивного развития детей с нарушениями в опорно-двигательном аппарате также вполне сравнимы с развитием их сверстников.

Часто в поведении одаренных детей проявляются отрицательные черты характера, которые делают общение с окружающими невыносимым. Встречаются даже такие дети, чья волевая и эмоциональная сферы в значительной степени обесценивают их умственные достоинства.

Многие не догадываются, но одаренные дети могут иметь большие трудности в обучении. Нередко такими проблемами становятся дисграфия, дислексия, ошибки в действиях с числами, а также общая невнимательность и неорганизованность [20].

Низкий социально-экономический уровень семьи приводит к трудностям в выявлении одаренности. В таких семьях у детей недостаточно развита речь, узкий кругозор, в связи с чем они могут производить впечатление отстающих в своем развитии.

Нередко школа мало приспособлена к различным культурам и ценностям. Стоит помнить, что одаренность свойственна всем народам, при этом система ценностей, принятая в определенной культуре, может как упрощать, так и создавать дополнительные трудности для проявления и развития одаренности детей. В одних культурах образование является важнейшей ценностью, в других его роль менее значима. Направленность культуры на строгое следование традициям может препятствовать проявлению способностей [4].

Таким образом, современные ученые под одаренностью понимают вид способностей, позволяющий человеку успешно выполнять определенный вид деятельности. Отличительными характеристиками одаренных детей выступают ранняя речь, большой словарный запас, отличная память, любопытство и внимательность. К тому же детская одаренность определяется тремя параметрами: опережающим познавательным, психическим и физическим развитием. По категориям одаренности выделяют высокоодаренных детей (с высокими результатами тестов на интеллект); учащихся с высоким интеллектом, но с низкой успеваемостью; детей с особенностями физического развития; с трудностями в обучении; детей из семей с низким социально-экономическим уровнем или из другой культурной среды, чью одаренность не получается быстро распознать.

### Список литературы

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать : пособие для воспитателей и родителей. М. : Флинта, 1998. 144 с.
2. Блинова В. Л., Блинова Л. Ф. Детская одаренность: теория и практика : учеб.-метод. пособие. Казань : ТГГПУ, 2010. 56 с.
3. Бурменской Г. В., Слуцкий В. М. Одаренные дети. М. : Прогресс, 1991. 376 с.
4. Кондратьева О. В. Психология одаренности : учеб.-метод. комплекс дисциплины. М. : МГУТУ, 2012. 227 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2007. 258 с.
6. Матюшкин А. М. Творческий потенциал одаренности: структура и развитие // Психология сегодня. Т. 2. М., 1996.
7. Матюшкин А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. 192 с.

8. Немов П. С. Общая психология : учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
9. Савенков А. И. Психология детской одаренности : учеб. пособие. М. : Генезис, 2010. 440 с.
10. Тарасова С. Ю. Опыт консультативного наблюдения одаренных детей // Психол. Наука и образование. 2002. № 1. С. 59–64.
11. Холер К. Психология одаренности детей и подростков. М. : Academia, 1996. 416 с.
12. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб. : Златоуст, 2012. 488 с.
13. Шадриков В. Д. Духовность и творчество // Современные концепции одаренности и творчества / под ред. Д. Б. Богоявленской. М. : Мол. гв., 1997.
14. Щепланова Е. И., Аверина И. С. Идентификация одаренных учащихся // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–100.
15. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М. : Просвещение, 1996.
16. Aspects Of Education: Journal of The Unstitute of Education, The University of Hull. 1996. № 53. P. 5.
17. Eysenk H. J. «Intelligence assessment: a theoretical and experimental approach» British Journal of Education Psychology. P. 81–98.
18. Kaplan S. N. A Transition Curriculum // Exceptionality Education Canada. 1991. Vol. 1. P. 35–43.
19. Maijoam D. T. Whither Gifted or Gifted Whither? Gifted International // Vol. VI. № 2. 1990. P. 88–93.
20. Shore B. M., Cornell D. G., Robinson A., Ward V. S. Recommended Practices in Gifted Education: a Critical Analysis. N. Y. ; L. : Teachers college press, 1993. 367 p.

## Features of children's talent

M. Yu. Agalakova<sup>1</sup>, A. O. Luchinina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> III year student of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages, Vyatka State University. Kirov, Russia. E-mail: agalakovamaria@mail.ru

<sup>2</sup> PhD of pedagogical sciences, associate professor of Department of pedagogics, Vyatka State University. Kirov, Russia. E-mail: a8210@rambler.ru

**Abstract.** The urgency of the research is determined by the need of conservation and development of children's endowments as it is a unique phenomenon that leads to the social progress. Gifted children are different from their same-age friends not just in the high level of their skills but also in the specific psychological features that teachers should keep in mind, while working with this group of pupils. The purpose of the article is to give a general description of the concept "children's endowments". Theoretical and methodological analyses of literature on this subject as well as the experience of the authors help to characterize the types of gifted children. The distinctive features and the categories of children's endowments are described in the article, the problems faced by gifted children are analysed there. The article states some reasons why the children's endowments may be unnoticed. In this regard, the article may be useful for parents, educators, students in Pedagogy and Psychology, for those who are interested in the problem of children's endowments and who work with gifted children.

**Keywords:** children's endowments, types of children's endowments, distinctive features of children's endowments, categories of gifted children.

## References

1. Belova E. S. *Odarennost' malysya: raskryt', ponyat', podderzhat' : posobie dlya vospitatelej i roditelej* [The gifted child: to reveal, to understand, to support: a guide for educators and parents]. M. Flinta. 1998. 144 p.
2. Blinova V. L., Blinova L. F. *Detskaya odarennost': teoriya i praktika : ucheb.-metod. posobie* [Children's talent: theory and practice: study-method. tutorial]. Kazan. TSHPU. 2010. 56 p.
3. *Burmenskoj G. V., Sluckij V. M. Odarennye deti* [Gifted children]. M. Progress. 1991. 376 p.
4. Kondrat'eva O. V. *Psihologiya odarennosti : ucheb.-metod. kompleks discipliny* [Psychology of talent: study-method. complex of discipline]. M. MSUTU. 2012. 227 p.
5. Maklakov A. G. *Obshchaya psihologiya : uchebnik dlya vuzov* [General psychology: textbook for universities]. SPb. Piter. 2007. 258 p.
6. Matyushkin A. M. *Tvorcheskij potencial odarennosti: struktura i razvitie* [Creativity potential of giftedness: structure and development] // *Psihologiya segodnya - Psychology today*. Vol. 2. M. 1996.
7. Matyushkin A. M. *Odarennost' i vozrast. Razvitie tvorcheskogo potenciala odarennyh detej: ucheb. posobie* [Talent and age. Development of creative potential of gifted children: tutorial]. M. Publishing house of Moscow Psychol. – Soc. Institute. 2004. 192 p.
8. Nemov R. S. *Obshchaya psihologiya : ucheb. dlya stud. obrazovat. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya* [General psychology: textbook for stud. of educational institutions of secondary professional education]. M. Humanit. publ. center VLADOS. 2003. 400 p.
9. Savenkov A. I. *Psihologiya detskoj odarennosti: ucheb. posobie* [Psychology of children's talent: tutorial]. M. Genезis, 2010. 440 p.

10. Tarasova S. YU. *Опыт konsul'tativnogo nablyudeniya odarenyh detej* [Experience of the advisory observations of gifted children] // *Psihol. Nauka i obrazovanie* - Psychol. Science and education. 2002, No. 1, pp. 59-64.
11. Holer K. *Psihologiya odarennosti detej i podrostkov* [Psychology of gifted children and adolescents]. M. Academia. 1996. 416 p.
12. CHirsheva G. N. *Detskij bilingvizm: odnovennoe usvoenie dvuh yazykov* [Child bilingualism: simultaneous absorption of two languages]. SPb. Zlatoust. 2012. 488 p.
13. SHadrikov V. D. *Duhovnost' i tvorchestvo* [Spirituality and creativity] // *Sovremennye koncepcii odarennosti i tvorchestva* - Modern concepts of talent and creativity / edited by D. B. Bogoyavlenskaya. M. Mol. gw. 1997.
14. SHCHEblanova E. I., Averina I. S. *Identifikaciya odarenyh uchashchihsya* [Identification of gifted students] // *Voprosy psihologii* - Questions of psychology. 1995, No. 1, pp. 97-100.
15. YUrkevich V. S. *Odarenyj rebenok: illyuzii i real'nost'* [Gifted child: illusions and reality]. M. Prosveshcheniye. 1996.
16. Aspects Of Education: Journal of The Unstitute of Education, The University of Hull. 1996. № 53. P. 5.
17. Eysenk H. J. «Intelligence assessment: a theoretical and experimental approach» *British Journal of Education Psychology*. P. 81-98.
18. Kaplan S. N. *A Transition Curriculum* // *Exceptionality Education Canada*. 1991. Vol. 1. Pp. 35-43.
19. Maijoam D. T. *Whither Gifted or Gifted Whither?* *Gifted International* // Vol. VI. № 2. 1990. Pp. 88-93.
20. Shore B. M. Cornell D. G., Robinson A., Ward V. S. *Recommended Practices in Gifted Education: Critical Analysis*. N. Y.; L.: Teachers college press, 1993. 367 p.

УДК 378

## Становление профессиональной ответственности будущего педагога: психолого-педагогический контекст

С. С. Быкова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-2382-0496. E-mail: vetabykova@mail.ru

**Аннотация:** Актуальность статьи обусловлена необходимостью подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. В статье поднимается проблема воспитательной составляющей подготовки – становления профессиональной ответственности будущего педагога как значимого качества личности современного специалиста. Анализируется психолого-педагогический контекст обозначенной проблемы.

В статье констатируется, что знание особенностей психологического развития личности в данный возрастной период дает положительный результат воспитательной деятельности, организуемой в университете. Становление профессиональной ответственности будущего педагога автор видит как процесс восхождения от социопсихического уровня развития личности до высшего уровня развития, – проявления индивидуальности личности.

В целях становления профессиональной ответственности будущего педагога в рамках образовательной деятельности автором определяется важность воспитательного потенциала учебного модуля дисциплины «Педагогика». Контент-анализ учебно-методических комплексов по дисциплине позволил определить, что содержание раздела «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами» обладает большим потенциалом для формирования профессиональной ответственности будущих педагогов. В статье представлен пример одного из обучающих модулей. Результативность работы по учебной дисциплине показана посредством проведения итогового экзамена, который включает теоретический и практический блоки. Решение практико-ориентированных ситуаций определяется важной составляющей итогового экзамена. Их анализ позволяет преподавателю оценить подготовленность будущего педагога к решению практических задач профессиональной деятельности и определить уровень сформированности профессиональной ответственности.

Эффективность использования модульного обучения в рамках учебной дисциплины «Педагогика» представлена соответствующими организационными условиями, индивидуальным темпом прохождения учебного материала, а также содержанием дисциплины, которое ориентировано на становление профессиональной ответственности.

**Ключевые слова:** профессиональная ответственность, воспитание, социализация, индивидуализация, личность, модуль, учебная дисциплина.

Подготовка современного конкурентоспособного педагога как носителя общечеловеческих ценностей в настоящее время невозможна вне контекста воспитательной составляющей в университетском образовании.

Достаточно долгое время воспитанию будущего специалиста в вузе не уделялось должного внимания. Отсутствие фиксированной социальной системы ценностей привело к стихийности ценностных ориентаций личности. Компенсация утраченных позиций исходит из требований нормативно-правовых документов, которые регламентируют подготовку будущего педагога.

Анализ содержания Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.05) и профессионального стандарта педагога, задающего конкретные требования к его квалификации, позволяет констатировать, что важной воспитательной целью при подготовке будущего педагога является формирование и накопление общекультурных компетенций, в частности одной из них – профессиональной ответственности за результаты своего труда [10; 12]. Согласно этому профессиональная ответственность должна выступать как профессионально значимое качество современного специалиста в области образования.

Проблема становления профессиональной ответственности будущего педагога в университете непосредственно связана с раскрытием генезиса развития человека, особенностями возрастного формирования личности. Цель данной статьи – проанализировать процесс становления ответственности как качества личности.

Сущность понятия «становление» – переход возможности в действительность в процессе развития [5]. Эта категория отражает начальную стадию, через которую проходят в своем развитии все предметы и явления окружающей действительности. Чаще всего становление и употребляется как синоним развития, как один из периодов, стадий, этапов развития [14, с. 652]. Становление как

процесс всегда ориентировано на возникновение новообразований человека в направлении освоения и присвоения им культурных ценностей и связано с образованием новых свойств, качеств личности, а также является управляемой частью развития.

Рассмотрим становление профессиональной ответственности через процессы социализации и индивидуализации личности будущего педагога. Процесс социализации всегда подразумевает развитие человека на протяжении всей его жизни, его стремление к самореализации и саморазвитию. Взаимодействуя с окружающей средой и с другими людьми, человек усваивает и воспроизводит социальные нормы и культурные ценности. Это формирует его как активного члена общества. По мнению Б. М. Бим-Бада, процесс социализации может происходить как стихийно, так и под контролем – в специально организуемом пространстве университета в ходе образовательной деятельности [4].

Главная черта социализации в специально организуемом пространстве университета – это незавершенность процесса. Соответственно становление профессиональной ответственности в вузе должно рассматриваться как «вращивание» данного качества личности, которое впоследствии позволит успешно решать профессиональные задачи.

Достаточно подробно процесс «вращивания» профессиональной ответственности представлен в работе Ю. Д. Мишиной [7]. Она в своем исследовании определяет уровни проявления ответственности. На микроуровне находятся психофизиологические основания ответственности, задатки автономного существования личности – это уровень проответственности, проявляющийся в форме контроля за жизненными функциями человека. На мезоуровне формируется интериоризованная форма контроля за выполнением социально значимых функций общества, квазиответственность. Макроуровень представлен ответственностью как духовным слоем сознания в онтологическом поле человеческого существа. Процесс индивидуализации данного свойства проходит на макроуровне, где происходит познание смыслов, выходящих за рамки требований окружающего социума. На метауровне интегрируются все вышеобозначенные уровни, и человек способен через свои ментальные структуры влиять и на соматическую и психологическую организацию своего «Я».

Становление будущего педагога происходит в университете, в возрасте поздней юности, то есть в 18–25 лет. С точки зрения возрастных особенностей наблюдается умение сбалансировать параметры метаболизма, нейродинамики, биогенные потребности, конституциональную и половую идентичность. У него происходит развитие умения учитывать темпераментные особенности и психофизиологические задатки, развиваются способности влиять на самые глубокие уровни соматической организации своего существа, регулировать свое самочувствие.

Психологические характеристики данного возраста – интенсивное развитие интеллектуальной сферы, обладающей достаточной степенью креативности, рефлексивности, наличие широкого спектра эмоциональных возможностей, развитие волевых способностей, способность удовлетворять свои психогенные и социогенные потребности. Все это обуславливает его психическую зрелость с особыми проявлениями субъектных свойств: четкая самоидентификация, адекватная самооценка, потребность в самореализации, способность к самоактуализации. В этом возрасте студент строит планы на будущее и принимает ответственность за это на себя.

Предпосылками становления мировоззрения в юношеском возрасте являются сформированные когнитивные и эмоционально-личностные характеристики, которые необходимо учитывать при становлении профессиональной ответственности. В мировоззренческий поиск включена социальная ориентация личности, то есть осознание себя элементом социальной общности, выбор социального положения и способов его достижения [6, с. 175–187]. Будущий педагог в этом возрасте самоопределяется, ищет свое место в социальной жизни, определяет свой устойчивый образ «Я», в том числе и в рамках профессионального самоопределения.

Развитие самосознания интенсивно происходит в юношеском возрасте [6]. Основное психологическое новообразование этого этапа – формирование адекватного образа «Я» и «Я-концепции» в целом. Это важные условия становления и социализации личности. В этом возрасте «Я-концепция» рассматривается как относительно самостоятельная, осознанная система представлений о самом себе, на основе которой он строит взаимоотношения с другими людьми и относится к самому себе.

«Я-концепция» как образ собственного Я включает компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д.; эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоунижение и т. д.; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д. «Я-концепция» формируется посредством социального взаимодействия и определяется его социальным опытом.

Таким образом, становление профессиональной ответственности будущего педагога в университете напрямую зависит от правильно организованного социального окружения, от самоопределения в профессиональной сфере, а также от знания особенностей психологического развития личности в данный возрастной период.

Важной психологической особенностью личности является «многомерность». «Человек как мера всех вещей сам не имеет меры, потому что несводим к какому-либо одному из измерений, проявляющихся в эволюции природы, истории общества и развитии его индивидуальной жизни» [3, с. 5–6].

1. Человек как многомерное существо, субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя; носитель социальных ролей и программ социотипичного поведения.

2. Человек как полидеятельностное существо, которое способно преобразовывать и отстаивать свое существование в мире, в других людях, в себе самом.

3. Человек как субъект, обладающий относительно автономной и устойчивой целостной системой многообразных индивидуальных качеств, характеризующих его самобытность и неповторимость в изменяющемся мире; способный свободно и ответственно осуществлять поведение, являющийся ценностью в восприятии других людей, в том числе и самого себя [3].

А. Г. Асмоловым в рамках историко-эволюционного подхода была предпринята попытка выделить универсальные закономерности развития человека в биогенезе, социогенезе и персоногенезе, соответственно определить пути к пониманию конкретных механизмов преобразования индивидуальных свойств человека и социально-исторического образа жизни человека в персоногенезе человека.

Динамика становления профессиональной ответственности личности строится по принципу синергетики – взаимосвязи механизмов адаптации и бифуркации в развитии общества как системы. Адаптационные механизмы призваны обеспечить устойчивость и сохранность социальной системы, где существенной характеристикой развития системы становится предсказуемость, прогнозируемость будущего поведения и развития этих систем. Механизмы адаптации, функционирующие в социальных системах, связаны с обеспечением устойчивости личности, ее типичного предсказуемого поведения в социальной группе.

Бифуркационные механизмы дают тенденцию к ее изменениям – характеризуют неопределенность будущего системы, невозможность предсказать, по какому пути пойдет дальнейшее развитие системы. Механизмы бифуркации характерны для индивидуального поведения личности в различных проблемно-конфликтных ситуациях. Индивидуальность выступает как высшая ступень развития личности. В соответствии с этим за проявлениями индивидуальности выступают потенциальные возможности бесконечных линий творческого эволюционного процесса жизни.

В процессе становления профессиональной ответственности определено важно учитывать механизмы адаптации и бифуркации в целях сохранения социальной системы (образовательного процесса в университете) и индивидуальности человека, его творческое начало.

Л. И. Анцыферова продолжает идеи А. Г. Асмолова и рассматривает личность как многоплановое, многоуровневое, многокачественное образование. Непрерывное изменение, развитие есть способ существования личности [2]. Личность становится субъектом в процессе ее становления и овладения способами преобразования окружающей действительности. Для личности будущего педагога как активного субъекта характерно формирование собственных общественных норм, в связи с этим исследователь выделяет три уровня развития личности.

1. На первом уровне субъект не совсем правильно осознает свои истинные побуждения, не способен учитывать качество и степень своего воздействия на ситуацию и тем самым препятствует успешности собственных действий.

2. На втором уровне личность выступает как субъект, который уже сознательно соотносит цели и мотивы действий. Способен формировать ситуации своего поведения, стремится предусмотреть прямые и косвенные результаты собственных действий, может адекватно соотнести собственные возможности с социальными задачами и требованиями деятельности.

3. На третьем, высшем, уровне личность становится субъектом своего жизненного пути. Всецело на первый план выступают качества индивидуальности, но не в узком смысле (как уникальность каждого), а в общественно-исторической, даже общечеловеческой, значимости, неповторимости субъекта.

На третьем уровне личность обладает наибольшими степенями свободы, может выявлять, переживать и собственными действиями разрешать назревшие противоречия развития общества [2, с. 431–433]. Такой подход представлен в трудах отечественных психологов (Н. А. Бернштейн, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев).

Эта уровневая дифференциация имеет большое психолого-педагогическое значение в связи с тем, что в ней наблюдается становление личности как субъекта выбора [3]. Это этап индивидуализации личности, становления системы личностных смыслов, ценностей.

Процесс индивидуализации напрямую связан с отражением окружающей действительности, которое проявляется через отношение человека к объектам, участвующим в его деятельности и общении. По мнению А. Г. Асмолова, личностный смысл представлен в виде личностно-смысловых качеств. Эти качества представляют собой специфическую, преобразованную в процессе деятельности форму их существования в индивидуальной жизни личности и не противостоят социально-типическим системным качествам личности [3, с. 350].

Профессиональная ответственность может выступать как личностно-смысловое качество, сформированное посредством созданных условий в университете, за счет образовательной деятельности и общения.

Личностные смыслы и смысловые установки личности будущего педагога могут изменяться посредством деятельности. В этом плане реализуется принцип деятельностного опосредования мотивационно-смысловых отношений индивидуальности. В соответствии с этим, изменяя социальную позицию субъекта, можно изменить смыслообразующие мотивы личности и ее установки. Механизм внутриличностной динамики, вслед за А. Н. Леонтьевым, А. Г. Асмолов видит в обострении и последующем разрешении противоречий иерархической связи между смысловыми системами, возникновение которой начинается с момента рождения личности.

По убеждению А. Г. Асмолова, базовыми структурными единицами личности, сочетание которых вызывает динамические смысловые системы, являются личностный смысл, отражающий в индивидуальном сознании личности содержание ее отношения к действительности, и смысловая установка личности, которая представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Содержанием установки является личностный смысл, который должен закрепиться в смысловом опыте отношения субъекта к тому или иному явлению или предмету. Смысловая установка содержит образ будущей деятельности, существует в потенциальной форме во времени и способна актуализироваться, обуславливая наиболее устойчивые способы поведения в соответствующей ей ситуации. Данная смысловая установка определяет в конечном итоге устойчивость и направленность деятельности личности, ее поступки и деяния [3, с. 351– 360].

Таким образом, становление профессиональной ответственности будущего педагога должно происходить через формирование смысловой установки как образа будущей деятельности, что позволит сформировать профессиональную ответственность, соответствующее поведение и опыт будущего педагога.

Для решения поставленной проблемы необходимо обратиться к воспитательному потенциалу учебного модуля дисциплины «Педагогика», реализуемого по учебному плану направления подготовки «Педагогическое образование» (44.03.05). Модуль включает следующие разделы: «Введение в педагогическую деятельность. Теория обучения», «Теория и методика воспитания. Социальная педагогика», «Методология психолого-педагогических исследований», «Курсовая работа», «История педагогики и образования», «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами». «Современные средства оценивания результатов обучения». Его объем составляет 504 часа.

Содержание основных разделов учебного модуля направлено на подготовку будущего педагога, в том числе на становление его профессиональной ответственности. Дж. Рассел обоснованно констатировал, что сама система модульного обучения требует непосредственной ответственности обучающегося за результаты обучения, что существенно усиливает мотивацию обучения [17].

Особенностью модульной системы построения учебного курса является обеспечение процесса обучения заданиями высокой сложности, в этом случае будущие педагоги работают с напряжением своих умственных способностей и без навязчивого вмешательства извне, со стороны преподавателя.

Ключевая позиция системы модульного обучения – модуль. В психолого-педагогических исследованиях понятие «модуль» рассматривается неоднозначно [8; 11; 15; 16]:

- 1) пакет учебного материала, охватывающего одну концептуальную единицу;
- 2) учебная единица, блок информации, включающий в себя логически завершенную одну, две или более единиц учебного материала в контексте одной учебной дисциплины;
- 3) набор учебных дисциплин, необходимых для обучения;
- 4) организационно-методическая, структурная единица проектирования учебной дисциплины;
- 5) интеграция различных видов и форм обучения, подчиненных общей цели.

Исходя из вышеобозначенных подходов, необходимо принять за основу следующие определения понятия модуль: это целевой структурно-функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения ими объединены в целостную систему [13].

Контент-анализ модуля «Педагогика», а точнее, учебно-методических комплексов по данным разделам, позволил определить, что содержание последнего раздела обладает большим потенциалом для формирования профессиональной ответственности будущих педагогов. Данный раздел направлен на формирование у будущего педагога компетенций: овладения знаниями основных законодательных актов по вопросам образования, принципами формирования нормативно-правового обеспечения образования в Российской Федерации, особенностями их использования в образовательной практике – в вопросах обеспечения прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, организации учебно-воспитательной деятельности в рамках своих должностных обязанностей.

Представим один из обучающих модулей в рамках раздела «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами». «Современные средства оценивания результатов обучения». Пример использования модуля «Права ребенка и формы их правовой защиты» представлен в таблице.

Цель данного модуля – выработать профессиональную ответственность у будущего педагога за соблюдение прав ребенка в образовательном процессе.

**План занятия**

- Основные правовые акты международного образовательного законодательства.
- Конвенция ООН «О правах ребенка».
- Формы и методы защиты прав детей в Российской Федерации.

В структуре модуля определим уровни, необходимые для усвоения обучающимися:

1-й уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ3-УЭ4-УЭ7-УЭ8;

2-й уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ2-УЭ3-УЭ4-УЭ5-УЭ7-УЭ8;

3-й уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ2-УЭ3-УЭ4-УЭ5-УЭ6-УЭ7-УЭ8.

№ УЭ	Содержание материала	Методическое руководство
УЭ0	В результате освоения модуля вам необходимо: <b>1-й уровень</b> – знать сущность понятия «права ребенка», «защита прав ребенка»; – ориентироваться в правах ребенка на основе разных нормативных документов; в формах правовой защиты; – уметь пользоваться нормативно-правовой базой для защиты прав ребенка; <b>2-й уровень</b> – то же, что 1-й уровень + – уметь решать и анализировать компетентностно-ориентированные ситуации; <b>3-й уровень</b> то же, что 1-й уровень + – оценивать возможности образовательной организации по обеспечению защиты прав ребенка	Прочитайте цель вашей работы над модулем, выберите уровень усвоения вами материалов модуля, обратите внимание на то, какие учебные элементы вам для этого необходимо освоить
УЭ1	Ваша цель – познакомиться с содержанием Конвенции ООН о правах ребенка	Работайте индивидуально с текстом документа
УЭ2	Ваша цель состоит в том, чтобы выделить основные права ребенка согласно Конвенции ООН о правах ребенка	Решите предложенные компетентностно-ориентированные ситуации
УЭ3	Ваша цель состоит в том, чтобы сравнить права, обозначенные в Конвенции и Уставе образовательной организации	Работа в группах
УЭ4	Решение практико-ориентированных ситуаций	Решение практико-ориентированных ситуаций
УЭ5	Какие формы и методы защиты прав детей используются в Российской Федерации?	Работа с материалом лекции
УЭ6	Ваша цель состоит в том, чтобы разработать и провести воспитательное мероприятие по теме «Права ребенка в современной России»	Обсуждение вариантов воспитательных мероприятий
УЭ7	Оценить возможности конкретной образовательной организации по обеспечению защиты прав ребенка	Эссе
УЭ8	Итоговый модуль	Ответьте на вопрос «Было ли полезным для вас это занятие? Почему?»

Реализация модуля «Права ребенка и формы их правовой защиты» показывает положительную динамику в решении обозначенных цели и задач темы. По результатам наблюдения можно

констатировать, что будущие педагоги активно включаются в самостоятельную деятельность, работают в индивидуальном темпе обучения, что, безусловно, повышает их ответственность за освоение основных понятий модуля и за результаты усвоения учебного курса.

В учебном курсе могут использоваться разные наборы и типы модулей: познавательные, операционные и смешанные. Практика показывает, что смешанный тип модуля наиболее эффективный, так как дает возможность будущим педагогам не только получить необходимые знания, но и учит их оперировать полученными знаниями на практике, применять в практической деятельности. В процессе работы с такими модулями формируются необходимые будущему специалисту компетенции, что в полной мере соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Необходимо отметить, что результативность становления профессиональной ответственности в рамках учебного модуля дисциплины «Педагогика» показывают результаты итогового экзамена, который состоит из двух блоков. Первый – традиционный теоретический экзамен, проходящий в устной форме, и второй – предполагающий решение практико-ориентированных ситуаций. Особенно важной составляющей итогового экзамена, который показывает процесс становления профессиональной ответственности, является решение практико-ориентированных ситуаций. Они близки к проблемным задачам и направлены на выявление, осознание и выбор способов педагогической деятельности. При решении задачи-ситуации преподаватель и будущий педагог преследуют соответствующие цели: для будущего педагога – нахождение возможных вариантов данной ситуации; для преподавателя – освоение студентами способов педагогической деятельности и понимания ее сущности. Основная функция применения практико-ориентированных ситуаций – обучить будущего педагога решать сложные неструктурированные проблемы, с которыми педагог может столкнуться в дальнейшей профессиональной деятельности. Также анализ практико-ориентированных ситуаций позволяет преподавателю оценить подготовленность студентов к решению подобных ситуаций, а также уровень профессиональной ответственности [9].

На основании вышеизложенного выделим ключевые психолого-педагогические позиции в становлении профессиональной ответственности будущего педагога.

Эффективность процесса становления профессиональной ответственности будущего педагога в университете зависит от знания особенностей психологического развития личности в данный возрастной период. Динамика становления профессиональной ответственности личности, «взращивание» обозначенного качества есть переход от социального уровня развития личности, когда он усваивает социальные и культурные нормы, правила, принципы, ценности, до высшего уровня индивидуальности. Этот уровень предполагает многомерность личности, известную неопределенность и непредсказуемость ее поведения, связанную с ее диалогической полидеятельностной сущностью, самобытностью и неповторимостью, с многообразием индивидуальных качеств. Эти психологические тенденции необходимо учитывать при организации процесса образования и подготовки будущего педагога, при создании соответствующего социального окружения.

Эффективность использования модульного обучения в рамках учебной дисциплины «Педагогика» обозначена, во-первых, организационными условиями, в том числе индивидуальным временным темпом прохождения учебного материала, что накладывает на будущего педагога ответственность за его прохождение. Во-вторых, само содержание дисциплины позволяет формировать общекультурные и профессиональные компетенции, ориентированные на становление профессиональной ответственности.

### Список литературы

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : кн. для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. М. : Ассоц. инженеров-педагогов г. Москвы, 1996. 191 с.
2. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М. : Наука, 1989. С. 426–433.
3. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
4. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1995. № 5. С. 3–10.
5. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник. М. : Олимп, 1999. 528 с.
6. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание. М., 1984. 335 с.
7. Мишина Ю. Д. Психолого-педагогические условия развития ответственности у студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2002. 261 с.
8. Модульно-компетентный подход и его реализация в среднем профессиональном образовании / под общ. ред. А. А. Страмницкого. М., 2006. 276 с.
9. Практико-ориентированные ситуации по учебной дисциплине «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» : учеб. пособие / С. С. Быкова, Е. А. Кувалдина. Киров : ВятГУ, 2017. 206 с.

10. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 6.01.18).
11. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе. М. : Новая шк., 1997. 352 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). URL: <http://fgosvo.ru/news/21/1805>
13. Ходырева Е. А. Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. 107 с.
14. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. 776 с.
15. Чошанов М. И. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. М. : Нар. образ., 1996. 160 с.
16. Юцявичена П. Основы модульного обучения. Вильнюс : Минвуз ЛитССР, 1989. 219 с.
17. Russell J. D. Modular Instruction: a Guide to the Design, Selection, Utilisation and Evaluation of Module Materials. Minneapolis : Burgess Publishing Co., 1974.

## The formation of professional responsibility of future teacher: psychological and pedagogical context

S. S. Bykova

PhD of pedagogical sciences, associate professor of Department of pedagogics,  
Vyatka State University. Kirov, Russia.  
ORCID: 0000-0002-2382-0496. E-mail: [vetarykova@mail.ru](mailto:vetarykova@mail.ru)

**Abstract:** The urgency of the article is conditioned by the need to prepare future teachers for professional activities. The article raises the problem of the educational component of training – the formation of the professional responsibility of the future teacher as a significant quality of the personality of a modern specialist. The psychological-pedagogical context of the indicated problem is analyzed.

The article states that the knowledge of the characteristics of the psychological development of the personality in a given age period gives a positive result of educational activities organized at the university. The author sees the formation of the professional responsibility of the future teacher as a process of ascension from the sociotypic level of the development of the individual to the highest level of development, the manifestation of the personality of the individual.

In order to develop the professional responsibility of the future teacher in the educational activity, the author determines the importance of the educational potential of the educational module of the discipline "Pedagogy". The content analysis of educational and methodological complexes on discipline allowed to determine that the content of the section "Normative and legal support of education. Management of educational systems" has a great potential for forming the professional responsibility of future teachers. An example of one of the training modules is presented in the article. The effectiveness of the work on the academic discipline is shown through the final examination, which includes a theoretical and practical unit. The solution of practice-oriented situations is determined by an important component of the final exam. Their analysis allows the teacher to assess the preparedness of the future teacher for solving practical problems of professional activity and determine the level of the formation of professional responsibility.

The effectiveness of using modular training within the framework of the educational discipline "Pedagogy" is represented by the appropriate organizational conditions, the individual tempo of the training material, as well as the content of discipline that is oriented towards the formation of professional responsibility.

**Keywords:** professional responsibility, education, socialization, individualization, personality, module, academic discipline.

### References

1. Avanesov V. S. *Kompozitsiya testovykh zadaniy : kn. dlya prepodavatelej vuzov, tekhnikumov i uchilishch, uchitelej shkol, gimnazij i liceev* [Composition of test tasks: book. for teachers of universities, technical schools and colleges, school teachers, high schools and lyceums]. M. Assoc. of engineers-teachers. M. 1996. 191 p.
2. Ancyferova L. I. *Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* [Psychology of formation and development of personality] // *Chelovek v sisteme nauk - Person in the system of sciences*. M. Nauka. 1989. Pp. 426–433.
3. Asmolov A. G. *Psihologiya lichnosti: principy obshchepsihologicheskogo analiza* [Psychology of personality: principles of general psychological analysis]. M. Smysl. 2001. 416 p.
4. Bim Bad B. M. *Antropologicheskie osnovaniya teorii i praktiki obrazovaniya* [Anthropological foundations of the theory and practice of education]. // *Pedagogika - Pedagogics*. 1995, No. 5, pp. 3–10.
5. Gurevich P. S. *Sovremennyy gumanitarnyy slovar' spravochnik* [Modern humanitarian dictionary-reference book]. M. Olympus. 1999. 528 p.
6. Kon I. S. *V poiskah sebya: lichnost' i samosoznanie* [In search of myself: personality and identity]. M. 1984. 335 p.
7. Mishina YU. D. *Psihologo pedagogicheskie usloviya razvitiya otvetstvennosti u studentov pedagogicheskikh vuzov : dis. ... kand. ped. nauk* [Psychological and pedagogical conditions of development of responsibility of students of pedagogical universities: dis. ... PhD Ped. sciences]. Tomsk. 2002. 261 p.

8. *Modul'no kompetentnostnyj podhod i ego realizaciya v srednem professional'nom obrazovanii* - Modular competence-based approach in secondary vocational education / under the general editorship of A. A. Stramnitskiy. M. 2006. 276 p.

9. *Praktiko orientirovannye situacii po uchebnoj discipline «Normativno pravovoe obespechenie obrazovaniya. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami. Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya»: ucheb. posobie* – Practice-oriented situations in the discipline "Normative legal support of education. Management of educational systems. Modern means of evaluation of learning outcomes": tutorial / S. S. Вукова, Е. А. Kuvaldina. Kirov. Vyatka. 2017. 206 p.

10. Professional standard of the teacher. Available at: <http://минобрнауки.рф/> (accessed: 6.01.18). (in Russ.)

11. *Tret'yakov P. I., Sennovskij I. B. Tekhnologiya modul'nogo obucheniya v shkole* [Technology of modular training at school]. M. Novaya shkola. 1997. 352 p.

12. The Federal State educational standard of the higher education in the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles of preparation) (bachelor degree level). Available at: <http://fgosvo.ru/news/21/1805> (in Russ.)

13. *Hodyreva E. A. Innovacionnye tekhnologii professional'nogo obrazovaniya: kompetentnost', samostoyatel'nost', tvorchestvo* [Innovative technologies of professional education: competence, independence, creativity]. Kirov. Publishing house of VyatSHU. 2011. 107 p.

14. *Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar'* - Philosophical encyclopedic dictionary. M. 1989. 776 p.

15. *CHoshanov M. I. Gibkaya tekhnologiya problemno modul'nogo obucheniya: metod. posobie* [Flexible technology of problem-based modular training: method. tutorial]. M. Nar. obraz. 1996. 160 p.

16. *YUcyavichena P. Osnovy modul'nogo obucheniya* [Fundamentals of module training]. Vilnius. Ministry Of Higher Education Of The Lithuanian SSR. 1989. 219 p.

17. Russell J. D. *Modular Instruction: a Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Module Materials*. Minneapolis: Burgess Publishing Co. 1974.

---

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

---

УДК 740.159.99

## Недолгий век отечественной педологии

**В. Б. Помелов**

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Вятский государственный университет.  
Россия, г. Киров. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

**Аннотация:** В статье дается краткая история развития педологии за рубежом и в начале XX в. в России и в 1920-х – первой половине 1930-х гг. в СССР. Приводятся образцы разного рода педологических тестов, которые использовались отечественными исследователями в работе с детьми. Показана типичная схема педологического обследования, проводившегося в специальных педологических лабораториях, а также в обычных общеобразовательных школах. Указаны и охарактеризованы обстоятельства, которые стали причиной того, что педология была признана вредным научным направлением и официально запрещена в СССР специальным постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» от 4 июля 1936 г. Уязвимость педологии проявлялась в том, что в состав «дефективных» учащихся попадали чаще всего дети рабочих и крестьян, а одаренными оказывались дети «гнилой интеллигенции»; имела место также явная переоценка биологического фактора. Спустя два десятилетия отдельные педологические методы получили распространение в работе психологов.

**Ключевые слова:** педология, Оскар Кризман, П. П. Блонский, педологическое обследование, тестирование.

Едва ли в нашей стране найдется образованный человек, пусть даже не имеющий отношения к воспитанию детей, который бы никогда не слышал такого термина, как *педология*. Но в чем суть этого понятия? Чем занимались педологи? Почему мы сейчас ничего не слышим об этой науке?

В 1893 г. американский психолог Оскар Кризман (Oscar Chrisman), ученик Гренвила Стенли Холла, ввел в науку термин *педология*, который должен был обозначать всестороннее исследование закономерностей возрастного развития ребенка. Вскоре сформировалось целое научное направление – педология (от греч. παιδός – дитя и греч. λόγος – наука).

Педология представляла собой направление в психологии и педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии и пр.) к методике исследования и развития ребенка. Возникновение педологии было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к концу XIX – началу XX в. (Г. С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др.).

Еще с начала XX в. в России идеи педологии восприняли и развивали В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и другие ученые (психиатры, психологи, педагоги). В то же время, например, И. П. Павлов и его школа были настроены в отношении педологии, да и психологии, весьма критически. Тем не менее истинный подъем педология как дисциплина и как научное направление в стране пережила при поддержке советского правительства. В СССР педология находилась на пике своего развития в 1920-е гг. В школах шло активное внедрение практики педологического тестирования. На основании результатов этого тестирования комплектовались классы, выстраивался школьный режим. По всей стране создавались педологические институты и в обязательном порядке – кафедры педологии при пединститутах.

Крупнейшими представителями педологии в СССР были Д. И. Азбукин, И. А. Арямов, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, А. С. Грибоедов и др. Издавались педологические журналы, проводились всесоюзные педологические съезды, и, разумеется, вышло множество литературы по педологии [2; 5; 9; 11; 12; 14; 13; 1].

Многие ученые с гордостью именовали себя теперь педологами. Вот что писал в 1928 г. в работе «Как я стал педагогом», носящей автобиографический характер, П. П. Блонский: «С 1924 г. я считаю себя не педагогом, а педологом» [8, с. 37]. Впоследствии это публичное признание, да еще к тому же подробно обоснованное в указанной работе, дорого обошлось видному ученому.

Однако уже в 1930-е гг. популярность педологии в СССР пошла на убыль. Педологи так и не смогли определиться с предметом исследования. Перед педологией ставилась крайне неопределенная задача собирать и систематизировать все, что только относится к жизни ребенка. Но фактически целостно-

го представления о ребенке собираемые сведения дать не могли; на деле это были разрозненные сведения из различных наук, а также житейские сведения и факты. (Это хорошо видно на примере приводящихся ниже примеров тестов.) Все вместе это составляло некий наукообразный «компот».

Причина такого положения была очевидна: педологами не был найден единый принцип, который бы объединял воедино собранный материал. Педологи оценивали степень развития ребенка в зависимости от того или иного, порой достаточно случайного, фактора или результата проведенного с ребенком теста, причем на первый план ставились биологизаторский и социологизаторский факторы [22, с. 226].

Сильнейший удар по педологии нанесли следующие три обстоятельства: сильный перекокс деятельности педологических лабораторий в сторону «сортировки» учащихся на основе якобы выявленных тестологами у них уровней развития интеллектуальных качеств; директивный подход к реализации педологических методов; явная уязвимость использования метода тестирования учащихся в образовательной практике.

Эта уязвимость проявляла себя в двух показателях.

Первым таким показателем стал, если можно так выразиться, «культурно-политический момент», а именно, в состав, как тогда говорили, дефективных учащихся по итогам испытаний чаще всего попадали представители рабочих и крестьян, а в составе одаренных обычно оказывались дети «гнилой интеллигенции», то есть священников, белогвардейцев и других «социально чуждых элементов».

Вторым показателем стала явная переоценка учета биологического фактора. К последнему педологи стремились относить природные способности учащихся, но, к сожалению, каких-либо надежных методик определения показателей влияния «биологического фактора» так и не было предложено. Обычно педологи ограничивались изучением ближайшего окружения ребенка, а именно – выявлением состояния его здоровья и здоровья членов семьи; уделялось внимание изучению причин ухода из жизни старшего поколения.

Результатом проводимой педологами работы становились определенные выводы, которые, как казалось исследователям, способны были выявить уровень интеллектуальных способностей (IQ) и обученности детей. Для того чтобы показать, чем, собственно говоря, обычно занимались педологи, представим типичную схему педологического обследования.

Она, эта схема, состояла из пяти разделов: исследование наследственности ребенка, изучение условий их жизни и окружающей (домашней) среды, оценка состояния здоровья исследуемого, измерение антропометрических данных и, наконец, тестирование (интеллектуальное и педагогическое).

Именно по результатам тестирования делались выводы: а) о степени соответствия ребенка среднему уровню детской массы данного возраста (то есть основной группы детей), 2) о степени отклонения ребенка от этого уровня. Педологическое обследование, предпринимавшееся с педагогическими целями, обыкновенно включало в себя еще два раздела: 1) анализ причин, обуславливающих данное состояние ребенка, и 2) поиск средств к устранению этих причин.

Исследование наследственности ребенка и оценка состояния его здоровья осуществлялись, главным образом, посредством анализа его медицинской карты, а изучение условий их жизни и окружающей (домашней) среды – через посещение семьи и наблюдение за жизнью в реальных семейных условиях в той степени, в какой это, разумеется, было возможно. Эти три указанных раздела оформлялись в журнале в форме качественных показателей, то есть в свободной форме. Четвертый и пятый разделы (измерение антропометрических данных и тестирование) были стандартизированы.

Покажем на примере этих разделов, в чем заключалась практика педологических измерений. Итак, четвертый раздел – антропометрические измерения. Основными величинами, подлежащими измерению в школьной практике по антропометрии, являлись следующие измерения: рост стоя и сидя; длина нижних конечностей; высота черепа и горизонтальная его окружность; длина и ширина головы; окружность грудной клетки при спокойном состоянии, при вдохе и выдохе; передне-задний диаметр грудной клетки и боковой диаметр ее; жизненная емкость легких; мышечная сила правой и левой рук; вес. Результаты измерения заносились в антропометрическую карту. Полученные результаты интересовали экспериментатора, прежде всего, в том смысле, достаточно ли исследуемый ребенок развит для своего возраста, нормальны ли пропорции его тела, каковы его отклонения от установленной нормы. Так, например, в зависимости от условий рост детей может замедляться или ускоряться (это касается чаще всего роста конечностей).

Отношение длины туловища к длине конечностей определялось как показатель пропорциональности. В среднем отношение длины туловища ко всему росту считалось равным показателю 0,53. С помощью этого показателя определялось, является ли ребенок *длинноконечным* (*длинноногим*) или *короткоконечным*. Показатель 0,53 относился ко взрослым. Это средняя, чаще всего встречающаяся величина отношения длины туловища с головой ко всему росту; то есть на долю тулови-

ща с головой, как считалось, приходится 53% всего роста, а длина нижних конечностей равняется 47%. У детей отклонение от этого индекса тем больше, чем меньше возраст ребенка. Примерно в 12 лет этот индекс у детей при правильном развитии приближается к 0,53, то есть к «правильному» показателю взрослого человека. Характеристикой дыхательного аппарата, помимо окружности груди, является величина количества воздуха, выдыхаемого после глубокого вдоха. Эта величина носит название «жизненная емкость». В практике изучения детства имеет значение не сама по себе эта величина, а так называемый индекс – жизненный показатель, которым служит отношение жизненной емкости в кубических сантиметрах к весу ребенка в килограммах. Индекс показывает, какое количество выдыхаемого воздуха приходится на один килограмм веса ребенка. С целью выявления степени соответствия антропометрических данных ребенка средним (считавшимися нормальными, стандартными) показателям были разработаны соответствующие стандарты.

Для занимавшегося обследованием физического развития детей педолога особенно важно было знать, насколько данная возрастная группа обследованных детей соответствует уже известным средним величинам тех же измерений среди других детей того же возраста. На помощь приходили разработанные стандарты детского роста, веса и другие показатели для каждого возраста. Они представлены на таблице, которая взята из «Педагогической энциклопедии» [21, с. 178].

Антропометрические стандарты

Возраст в годах	Средняя длина тела	Голова			Шея	Длина грудины	Окружность грудной клетки	Окружность головы	Длина живота	% роста взрослого
		высота	ширина	длина						
Новорожденный	50	12	10	12	1	7	36	36	10	28
1	71	16	12	15	4	11	50	46	14	45
3	87	19	14	16	5	14	58	50	18	57
5	99	20	15	17	6	16	64	51	19	69
10	128	22	16	18	6,5	19	72	53	22	80
15	155	23	16,5	19	7	21	78	54	24	91
25	168	24	17,5	21	9	22	99	57	26	100

Также были разработаны показатели оценки психического развития для каждого возраста. В периодизации П. П. Блонского, основанной на принципе дентиции (смены зубов), выделяются следующие возрастные периоды: раннее беззубое детство (младенец), позднее беззубое детство (малютка), раннее молочнозубое детство (младший дошкольный возраст), позднее молочнозубое детство (старший дошкольный возраст), предпубертальное постояннозубое детство (отрок), пубертальное постояннозубое детство (юноша) [7, с. 153]. В качестве примера приведем некоторые стандарты «беззубого детства», по классификации П. П. Блонского.

3 месяца. 1. Тащит руку или вещь в рот. 2. Реагирует на громкий звук. 3. Бинокулярная координация. 4. Поворачивает глаза к предмету в боковом поле зрения. 5. Моргает при предмете, угрожающем глазу.

6 месяцев. 1. Держит голову, сидит прямо. 2. Поворачивает голову к источнику звука. 3. Противопоставляет большой палец другим при схватывании. 4. Задерживает предмет, положенный в руку. 5. Тянется к видимым предметам.

1 год. 1. Сидит и стоит. 2. Речь (подражает ба, мама, дядя и т. п.). 3. Подражание движениям (трясет погремушкой, звенит колокольчиком). 4. Марает карандашом. 5. Узнавание предметов (отдает предпочтение).

1,5 года. 1. Пьет из стакана. 2. Ест вилкой или ложкой. 3. Речь (мама, папа, баба, да, нет и т. д.). 4. Выплевывает твердое. 5. Узнает предметы на картинках.

2 года. 1. Показывает предметы на картинках. 2. Подражание простым движениям (поднимает руки, хлопает ими). 3. Повинуется простым приказам (брось мяч). 4. Копирует (грубо) круг. 5. Очищает пищу от обертки, перед тем как начать есть.

Разумеется, наибольший интерес для современного исследователя представляют те тесты-задания, которые использовались педологами. Тесты были обычно направлены на исследование умственных способностей. Если педологи достаточно быстро овладевали методом антропометрии, то исследование умственных способностей представляло несравненно большую сложность.

В те годы уже существовали тесты отечественных ученых Г. И. Россолимо, А. П. Нечаева. Они имели значение для психопатологии детей, а также для экспериментов в клинических лабораториях, но для исследования умственного развития массового ребенка они практически ничего не давали.

Итак, стандартизация умственного развития ребенка. Перед педологом вставал очень важный вопрос: идет умственное развитие ребенка нормально или нет? Но как это узнать? Для того чтобы найти ответ на этот вопрос, педологи производили обследование очень большой массы детей разных возрастов и, подвергнув статистической обработке полученный материал, стремились определить те вопросы, на которые отвечает от 2/3 до 3/4 детей данного возраста и от 1/3 до 1/4 детей предшествующего возраста. Эти вопросы и считались типичными для данного возраста.

Таким образом, педологи видели свою задачу в том, чтобы подобрать подходящие вопросы, на которые отвечают все средние дети данного возраста, кроме «отсталых», и все *очень развитые* дети *предшествующего* возраста. В итоге получалось нечто вроде измерительной шкалы. Обычно педологи старались взять ограниченное количество вопросов для каждого возраста в целях удобства. Впервые такая работа была проведена французами А. Бине и Т. Симоном. Их последователи старались приспособить эти тесты с учетом специфики своей страны. Ниже приводится стандартная анкета по Бине-Симону [7, с. 175–176].

3 года. 1. Показывание частей тела. 2. Повторение двух чисел. 3. Знание своего пола. 4. Знание своей фамилии. 5. Называние общеупотребительного предмета. 6. Описание картины (через перечисление предметов на ней).

4 года. 1. Повторение шестисложной фразы. 2. Повторение трех чисел (однозначных). 3. Счет четырех монет. 4. Сравнение по длине двух линий (разница в 1 сантиметр). 5. Эстетическое сравнение двух лиц.

5 лет. 1. Исполнение тройного приказа. 2. Срисовывание квадрата. 3. Повторение 10-сложной фразы. 4. Знание своего возраста. 5. Различие утреннего и послеобеденного времени. 6. Называние четырех основных цветов. 7. Повторение четырех чисел. 8. Сравнение двух тяжестей (3 и 12, 6 и 15, 3 и 15 и т. д.).

6 лет. 1. Число пальцев. 2. Подсчет 13 монет. 3. Срисовывание ромба. 4. Списывание. 5. Название дней недели. 6. Название четырех общеупотребительных монет. 7. Складывание разделенного прямоугольного картона. 8. Определение конкретных терминов. 9. Описание картин (через рассказ). 10. Повторение 16-сложной фразы. 11. Различие правой и левой сторон.

7 лет. 1. Определение, чего не хватает в недорисованных бюстах. 2. Сложение трех копеек и трех двухкопеечных. 3. Установление различия между конкретными предметами. 4. Письмо под диктовку.

8 лет. 1. Пересказ прочитанного рассказа (воспроизвести 10% мыслей). 2. Решение легких жизненных задач. 3. Обратный счет от 20 к 1. 4. Полная дата дня. 5. Сдача. 6. Повторение шести чисел.

9 лет. 1. Название месяцев. 2. Название девяти монет. 3. Пересказ прочитанного (воспроизвести около трети мыслей). 4. Определение конкретных терминов через родовое понятие.

10 лет. 1. Размещение пяти тяжестей (3, 6, 9, 12 и 15 г.). 2. Образование фраз из трех слов. 3. Рисование фигур по памяти.

11 лет. 1. Объяснение прочитанной статьи. 2. Решение более сложных жизненных задач. 3. 60 слов в три минуты. 4. Повторение семи чисел. 5. Составление одной фразы из тех слов.

12 лет. 1. Простые рифмы. 2. Восстановление фразы из разбросанных слов. 3. Описание карты (подробное объяснение).

13 лет. 1. Сопrotивление внушению. 2. Решение сложных жизненных задач.

14 лет. 1. Повторение 26-сложной фразы. 2. Определение абстрактных терминов.

15 лет. 1. Сложное рисование представленного. 2. Различие сходных абстрактных понятий.

16 лет. 1. Улавливание смысла философского рассуждения. 2. Различие форм правления.

Как же педологи определяли «умственный возраст» ребенка? При определении умственного возраста ребенка педологи складывали количество удачно решенных детьми вопросов теста и затем подсчитывали, какому возрасту соответствует эта сумма. Например, если ребенок ответил в общей сложности на 19 вопросов, то это соответствует шести годам (то есть возрасту шестилетнего ребенка); если ответил на 15 вопросов – этот показатель соответствует возрасту пять с половиной лет.

Определив таким способом умственный возраст ребенка, педологи определяли процентное отношение умственного возраста к паспортному и получали показатель умственного развития (IQ), демонстрировавшего, по мнению экспериментаторов, соответствие умственного возраста ребенка его паспортному возрасту, т. е. показывающего, кроме всего, темп его умственного развития.

Сначала многие педологи, в том числе и сам А. Бине, считали, что эти тесты дают более или менее полную картину умственной одаренности ребенка. Но уже вскоре это мнение было поколеблено, поскольку определить какие-либо более или менее надежные основания, которые бы можно

было взять в качестве точки отсчета при оценке умственной одаренности, так и не удалось. В итоге исследователи пришли к выводу о том, что единственное, что дают эти «арифметические игры», это *сравнение* одних детей с другими по темпу умственного развития.

Практика интеллектуального тестирования всегда наталкивалась на своеобразие интеллектуального развития детей из разных стран и из различных социальных групп. Лидерами в исследовании этой сферы были американские ученые. Но каждой стране следует разрабатывать свои тесты, руководствуясь самой идеей тестов, считал П. П. Блонский. Каждая страна и стремилась иметь «своего Бине».

В то же время, если исходить из положения, что всякое измерение *относительно*, возможно пользоваться и единой интернациональной шкалой, причем как раз для выявления этих своеобразий детей разных стран и социальных классов. И такое мнение тоже имело своих адептов.

Приведем краткое содержание еще одного варианта теста А. Бине в редакции профессора П. П. Соколова (1920-е гг.) [21, с. 188–190].

*3 года.* 1. Указать свой пол («Ты мальчик или девочка?»). 2. Показать рот, нос, глаза. 3. Назвать знакомый предмет (например, показывают карандаш и спрашивают, что это такое) 4. Повторить фразу в шесть слогов (например, «Няня сейчас придет»). 5. Повторить два однозначных числа (2–5, 3–6).

*4 года.* 1. Назвать свою фамилию. 2. Перечислить предметы, изображенные на картинке (образцом служит рисунок Бине «Заключенный» (!? – В. П.)). 3. Повторить предложение из восьми слогов (например, «Я люблю смотреть картинки»). 4. Повторить три однозначных числа. 5. Сравнить две линии различной длины.

*5 лет.* 1. Различить утро, день и вечер (ребенка спрашивают: «Сейчас утро или вечер?»). 2. Сравнить две тяжести (ребенку даются две одинаковые коробки массой в 3 грамма и 12 граммов, а затем предлагают взять в руки две другие – в 6 и 15 граммов – и при этом дают указание: «Подними одну за другой коробки и скажи, которая тяжелее»). 3. Срисовать квадрат. 4. Повторить предложение в 15 слогов (например, «Расскажи мне сказку про Серого Волка»). 5. Исполнить сразу три поручения.

*6 лет.* 1. Показать правую руку и левое ухо. 2. Указать число ног у курицы и собаки. 3. Определить знакомый предмет по его назначению (например, что такое вилка, или что такое стол). 3. Назвать четыре главных цвета (для этого показывают поочередно четыре карточки: красную, желтую, зеленую и синюю). 5. Выполнить эстетическое сравнение (ребенку показывают попарно женские профили из книжки Бине и спрашивают, какая из двух женщин более красивая).

*7 лет.* 1. Срисовать ромб. 2. Составить прямоугольник из двух треугольников. 3. Указать количество пальцев на руках («Скажи, сколько пальцев на одной руке? А сколько на другой?»). 4. Повторить фразу в 16 слогов (например, «Мы наняли извозчика, чтобы привезти сажень дров»). 5. Указать пробелы в рисунках (показывают одну за другой картинки «безносых», «безруких», «безголовых» людей и спрашивают, чего не хватает у этого человека, в этой голове, в этом лице и т. д.).

*8 лет.* Различить понятия *раньше* и *позже* (например, спрашивают, что бывает раньше – обед или ужин). 2. Описать картинку (требуется не простое перечисление предметов на картинке, а описание их. Предлагаются картинки «Заключенный» и репродукция картины художника В. Максимова «Больной муж»). 3. Ответить на три легких вопроса (например, «Когда товарищ нечаянно ударит тебя, то что нужно сделать?» или «Что нужно сделать, если ломаешь чужую вещь?»). 4. Повторить пять однозначных чисел. 5. Найти разницу в двух сходных рисунках (например, ребенку показывают два дома, нарисованных одинаково во всем, кроме того, что у одного из трубы идет дым, а у другого – нет).

*9 лет.* Дать несколько простейших ассоциаций по внешнему сходству. (ребенку говорят: «Сейчас я тебе назову вещь, а ты назови мне что-нибудь сходное с ней. Например, я называю: метла, сосна, рожь, стакан» и т. д.). 2. Дать несколько простых ассоциаций по контрасту («Я скажу тебе слово, а ты ответишь другим словом, которое означает что-нибудь обратное, противоположное ему, например: хороший – плохой, холодный – теплый»). 3. Сравнить два предмета по памяти («Какая разница между бабочкой и мухой?»). 4. Понять смысл неоконченного рассказа (например, «Мужик ехал из деревни в город. В одном месте ему нужно было переехать через речку по мосту. Но до моста он повернул в сторону и стал переправляться через речку вброд. Почему он так поступил?»). 5. Считать в обратном порядке от 20 до 1.

*10 лет.* 1. Составить фразу из двух слов («я назову тебе два слова, а ты составь из них какое-нибудь одно предложение»). 2. Разместить по весу пять тяжестей (все они с виду одинаковы, но весом разные: в 3, 6, 9, 12 и 15 граммов). 3. Определить конкретный предмет посредством подведения под ближайшее родовое понятие (например, береза – дерево, корова – животное). 4. Нарисовать две фигуры (два предмета) по памяти. 5. Сохранить шесть воспоминаний из прочитанной газетной заметки (ребенку предлагают вслух прочитать взятую из пособия Бине заметку под названием «Три сгоревших дома»).

*11 лет.* Дать несколько свободных ассоциаций (в течение трех минут ребенок должен произнести подряд не менее 60 слов). 2. Дать несколько связанных ассоциаций (например, «Назови как можно больше

белых предметов в течение одной минуты». Испытуемый должен назвать не менее 10 белых предметов). 3. Указать по памяти положение стрелок на часах. 4. Дать правильную оценку человеческим действиям (ребенку приводят по три примера хороших и дурных поступков и предлагают высказать о них суждение). 5. Объяснить картинку (ребенок должен дать объяснение смысла картин).

12 лет. 1. Составить фразу из трех слов. 2. Повторить фразу из 26 слогов. 3. Указать количество сторон куба по памяти. 4. Сделать вывод из сравнения положений, качеств. 5. Найти противоречие в вымышленном рассказе.

13 лет. Составить фразу из четырех слов. 2. Привести в порядок перепутанные части предложения (дачу утром мы завтра на собираемся). 3. Оказать сопротивление внушению. 4. Найти рифму к названному слову. 5. Ответить на пять трудных вопросов (что нужно сделать, если у тебя спросят мнения о человеке, которого ты мало знаешь).

14 лет. Понять основную мысль прослушанного рассказа и воспроизвести 25% его содержания (профессор П. П. Соколов в качестве образца такого рассказа предлагал миф о Пигмалионе и Галатее в изложении английского писателя Бернарда Шоу в рассказе «Мраморная статуя»). 2. Оказать сопротивление *автоматизму* (ребенку предлагалось подтвердить *правильность* высказанного утверждения, содержавшего явно *неправильную* мысль. Одни дети автоматически соглашались с ошибочным утверждением, другие – проявляют самостоятельность мышления и не соглашались). 3. Повторить фразу из 30 слогов («Орел по целым часам летал высоко над землей, высматривая зоркими глазами добычу»). 4. Окончить начатую фразу (ребенку говорят: «Положим, я скажу “Все было сделано, чтобы...” Ты должен закончить фразу»). 5. Различить несколько отвлеченных понятий (бедность и нищета, радость и счастье и т. д.).

15 лет. Указать причины явлений голода, богатства, войны, революции и т. д. 2. Назвать следствия тех или иных природных или социальных явлений. 3. Повторить ряд однозначных чисел. 4. Разобрать басню «Щуки и караси». 5. Определить три отвлеченных понятия (предлагаются следующие вопросы: «Что такое истина?», «Что такое могущество?» и т. д.).

Мы привели примеры тестов в том виде, в каком они даны в «Педагогической энциклопедии», вышедшей в СССР в 1927–1929 гг. Содержание этих тестов едва ли нуждается в подробной оценке и комментариях [подробное изложение содержания тестов, методику постановки эксперимента, руководство для экспериментатора можно найти, например, в следующих публикациях: 27; 24; 15; 10; 17; 5].

В 1920-х гг. делались попытки стандартизировать эмоционально-волевое поведение ребенка, но методика этого тестирования фактически не была разработана. Поэтому экспериментаторы поступали следующим образом: произвольными баллами (1, 2, 3) оценивали степень развития (правильнее даже сказать, *степень проявления?*) тех или иных качеств и свойств у ребенка. Конечно, это слишком грубая методика. Приходится с сожалением констатировать, что за последние сто лет она, эта методика, не слишком заметно продвинулась вперед. Также делались попытки стандартизировать общественно-моральное развитие ребенка, в зависимости от того, как он решает иные моральные и общественные задачи. Намного более значительных результатов добились разработчики тестов в подготовке заданий, посредством которых можно было определить степень педагогических достижений ребенка. Педагогические тесты разрабатывались тем же способом, что и тесты интеллектуальные. Лучше всего, что, разумеется, нетрудно предположить, были разработаны тесты по арифметике, которые можно подразделить на две основные категории: тесты по технике арифметических действий и тесты-задачи.

Тесты по языку делились на тесты по скорости чтения, по трудности читаемых слов, по пониманию прочитанного, по каллиграфии, по орфографии, по сочинениям. Имелись также тесты по другим предметам.

Глубокое разочарование в среде педологов вызвало постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов»<sup>1</sup> (4. 07. 1936), выход которого фактически ликвидировал педологию как самостоятельную научную дисциплину. Само понятие *педология* приобрело одиозный смысл. Согласно постановлению, метод тестов был запрещен, а педологам рекомендовалось переквалифицироваться в педагоги. С этого времени педология фактически прекратила свое существование в СССР. Отдельные методы, ранее применявшиеся педологами, в частности тестирование, сохранились в рамках детской (возрастной) психологии и психологии детского развития.

С 1950-х гг. начался постепенный возврат некоторых идей и методов педологии в педагогику и психологию, что было связано с заметным смягчением политического климата в стране, а также с развитием кибернетики, генетики и прикладных направлений психологии, в частности, в области

<sup>1</sup> Слово «Наркомпросы» употреблено во множественном числе, поскольку в те годы не было единого всесоюзного народного комиссариата просвещения и в каждой союзной республике был свой Наркомпрос.

инженерной, космической и индустриальной психологии, и связанных с ними методов программированного обучения в народном образовании и педагогике.

В 1970-е гг. была начата активная работа по использованию тестов в педагогике и системе образования. Большая часть продуктивных научных результатов педологических исследований была в итоге ассимилирована психологией детского возраста (детской психологией).

Тема «педологии как науки и ее истории» продолжает интересовать современных отечественных исследователей [3; 4; 16; 18; 19; 20; 25; 26]. Что касается самого термина «педология», то он считается устаревшим и в настоящее время имеет, главным образом, научно-исторический характер.

### Список литературы

1. Азбукин Д. И., Выготский Л. С., Занков Л. В. (ред.). Педология умственно-отсталого и физически-дефективного детства. М. : Госиздат, 1930.
2. Арямов И. А. Основы педологии. М. : Работник просвещения, 1930.
3. Балашов Е. М. Последние годы советской педологии: политический аспект // Россия. Век двадцатый : сб. ст. к 95-летию д-ра ист. наук В. М. Ковальчука / ред. кол. А. Н. Чистиков (отв. ред.) и др. СПб. : Нестор-История, 2011. С. 291–313.
4. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20–30-х гг. // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 100–112.
5. Басов М. Я. Методика психологических наблюдений. М. : ГИЗ, 1925.
6. Басов М. Я. Общие основы педологии. М. ; Л. : ГИЗ, 1928 и 1931.
7. Блонский П. П. Возрастная педология // Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / ред. А. Г. Калашников. Т. 1. М. : Изд-во «Работник просвещения», 1927. С. 152–177.
8. Блонский П. П. Как я стал педагогом // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1979. С. 31–38.
9. Блонский П. П. Педология (1934), Педология (1936).
10. Блонский П. П. Педология. М. : «Работник просвещения», 1926.
11. Выготский Л. С. Педология школьного возраста (1928), Педология подростка (в 3 ч., 1929–1931) и др.
12. Гуревич М. (ред.). Вопросы педологии и детской психоневрологии : сб. тр. психоневролог. и педолог. шк. санаторий-клиники Гос. ин-та физкультуры и лечеб. педологии. М., 1925.
13. Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. М. : Работник просвещения, 1930.
14. Залкинд А. Б. Основные проблемы педологии в СССР (по тез. Первого Всерос. педолог. съезда). М., 1928 (Сборник материалов съезда).
15. Ивантер Г. С. Педологическое обследование ребенка и детского коллектива / под ред. И. А. Арямова. М. : «Новая Москва», 1926.
16. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. М. : ГАРДАРИКИ, 2005. 287 с.
17. Корнилов К. Н. Учение о реакциях. М. : ГИЗ, 1925.
18. Кузин В. В. К 60-летию трагических событий и их последствиям (реквием педологии) // Физическая культура. 1996. № 3. С. 18–21.
19. Мещерякова И. А. Педология // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 381–383.
20. Никольская А. А. Педология // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М. : Науч. изд-во «Большая Рос. энцикл.», 1999. С. 132–134.
21. Одицова Л. Практика педологических измерений и основные стандарты // Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / ред. А. Г. Калашников. Т. 1. М. : Изд-во «Работник просвещения», 1927. С. 177–190.
22. Петровский А. В. История советской психологии. М. : Просвещение, 1967. 368 с.
23. Рыбников Н. А. Методы изучения ребенка. М. : «Красная кн.», 1923.
24. Соколов П. П. Исследование умственного уровня детей. М. : «Мир», 1925.
25. Шалаева С. Л. Педология в России: историческая судьба и упущенные возможности (социально-философский аспект) // Труды БГТУ. 2014. № 5. С. 95–98.
26. Шварцман П. Я., Кузнецова И. В. Педология // Репрессированная наука / под общ. ред. М. Г. Ярошевского. Вып. 2. СПб. : Наука, 1994. С. 212–139.
27. Шуберт А. Метрическая скала Бинэ-Симона. М. : «Задруга», 1923.

## Short-lived century of Russian Pedology

**B. V. Pomelov**

Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of pedagogics, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. E-mail: vladimirpomelov@mail.ru

**Abstract:** The article provides a brief history of the development of paedology in the beginning of XX century in Russia and in 1920-ies - the first half of 1930-ies in the USSR, as well as abroad. The article includes samples of different kinds of tests, used by native researchers. A typical diagram of paedology survey that have taken place in special

laboratories, as well as in regular ordinary schools is shown. The circumstances, that have led to the situation that paedology was recognized as harmful scientific direction, are named and interpreted. The paedology was officially banned in the USSR according to the special decree of the Central Committee of the All-Union Communist Party of Bolsheviks «About the paedological perversions in the system of people komissariats of education» (the fourth of July 1936). The vulnerability of paedology has shown itself in the fact that mostly children of workers and peasants were named defective, and intelligentsia' children proved to be gifted. An obvious overestimation of the biological factor has taken place. Two decades later some paedological methods have begun usage in the work of psychologists.

**Keywords:** paedology, Oscar Krizman, P. P. Blonsky, paedological survey, testing.

## References

1. Azbukin D. I., Vygotskij L. S., Zankov L. V. (ed.). *Pedologiya umstvenno otstalogo i fizicheski defektivnogo detstva* [Pedology of mentally retarded and physically deficient childhood]. M. State Publishing House. 1930.
2. Aryamov I. A. *Osnovy pedologii* [Basics of Pedology]. M. Worker of education. 1930.
3. Balashov E. M. *Poslednie gody sovetskoj pedologii: politicheskij aspekt* [Recent years of Soviet Pedology: political aspect] // *Rossiya. Vek dvadcatyj : sb. st. k 95 letiyu d ra ist. nauk V. M. Koval'chuka* - Russia. The twentieth century: collection of articles to the 95 anniversary of the Dr. of hist. sciences M. V. Kovalchuk / ed. board A. N. Chistikov (resp. ed.) and others. SPb. Nestor-Istoriya. 2011. Pp. 291-313.
4. Baranov V. F. *Pedologicheskaya sluzhba v sovetskoj shkole 20-30 h gg.* [Pedological service in the Soviet school 20-30 years] // *Voprosy psihologii* - Questions of psychology. 1991, No. 4, pp. 100-112.
5. Basov M. YA. *Metodika psihologicheskikh nablyudenij* [Methods of psychological observations]. M. GIZ. 1925.
6. Basov M. YA. *Obshchie osnovy pedologii* [General principles of Pedology]. M.; L. GIZ. 1928 and 1931.
7. Blonskij P. P. *Vozrastnaya pedologiya* [Age Pedology] // *Pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 3 t.* - Pedagogical encyclopedia: in 3 vol. / ed. A. G. Kalashnikov. Vol.1. M. Publishing house "Worker of education". 1927. Pp. 152-177.
8. Blonskij P. P. *Kak ya stal pedagogom* [How I became a teacher] // *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya: v 2 t. T. 1* - Selected pedagogical and psychological works: in 2 vol. Vol.1. M. Pedagogics. 1979. Pp. 31-38.
9. Blonskij P. P. *Pedologiya (1934), Pedologiya (1936)* [Pedology (1934), Pedology (1936)].
10. Blonskij P. P. *Pedologiya* [Pedology]. M. "Worker of education". 1926.
11. Vygotskij L. S. *Pedologiya shkol'nogo vozrasta (1928), Pedologiya podrostka (v 3 chastyah, 1929-1931)* [Pedology of school age (1928), Pedology of the teenager (in 3 parts, 1929-1931)], etc.
12. Gurevich M. (ed.) *Voprosy pedologii i detskoy psihonevrologii : sb. tr. psihonevrolog. i pedolog. shk. sanatorij kliniki Gos. in-ta fizkul'tury i vracheb. pedologii* (ed.). [Questions of Pedology and children's Psychoneurology: col. works of psychoneurological and a pedological school of the sanatorium-clinic of the State Institute of Physical Education and Medical Pedology]. M. 1925.
13. Zalkind A. B. *Osnovnye voprosy pedologii* [The main issues of Pedology]. M. Worker of education. 1930.
14. Zalkind A. B. *Osnovnye problemy pedologii v SSSR (po tez. Pervogo Vseros. pedolog. s"ezda)* [Major problems of Pedology in the USSR (proc. of The First All-Russia pedologist congress.) M. 1928 (Collection of Congress materials).
15. Ivanter G. S. *Pedologicheskoe obsledovanie rebenka i detskogo kollektiva* [Pedological examination of the child and group of children] / ed. by I. A. Aryamov. M. "New Moscow". 1926.
16. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogicheskaya antropologiya* [Pedagogical anthropology]. M. GARDARIKI. 2005. 287 p.
17. Kornilov K. N. *Uchenie o reakciyah* [The doctrine of the reactions]. M. GIZ. 1925.
18. Kuzin V. V. *K 60 letiyu tragicheskikh sobytij i ih posledstviyam (rekviev pedologii)* [To the 60th anniversary of tragic events and their consequences (Requiem of Pedology)] // *Fizicheskaya kul'tura* - Physical culture. 1996, No. 3, pp. 18-21.
19. Meshcheryakova I. A. *Pedologiya* [Pedology] // *Bol'shoj psihologicheskij slovar'* - Great psychological dictionary / ed. by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. M. Prime-EVROZNAK. 2003. Pp. 381-383.
20. Nikol'skaya A. A. *Pedologiya* [Pedology] // *Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya : v 2 t.* - Russian pedagogical encyclopedia: 2 vol. / chief editor V.V. Davydov. Vol.2. M. Scient. publ. "Big Rus. Encycl". 1999. Pp. 132-134.
21. Odincova L. *Praktika pedologicheskikh izmerenij i osnovnye standarty* [Practice of pedological measurements and basic standards] // *Pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 3 t.* - Pedagogical encyclopedia: in 3 volumes / edited by A. G. Kalashnikov. Vol.1. M. Publishing house "Worker of education". 1927. Pp. 177-190.
22. Petrovskij A. V. *Istoriya sovetskoj psihologii* [History of Soviet psychology]. M. Prosveshchenie. 1967. 368 p.
23. Rybnikov N. A. *Metody izucheniya rebenka* [Methods of studying the child]. M. "Red book". 1923.
24. Sokolov P. P. *Issledovanie umstvennogo urovnya detej* [Research of mental level of children]. M. "Mir". 1925.
25. SHalaeva S. L. *Pedologiya v Rossii: istoricheskaya sud'ba i upushchennye vozmozhnosti (social'no filosofskij aspekt)* [Pedology in Russia: historical destiny and missed opportunities (social and philosophical aspect)] // *Trudy BGTU* - Proceedings of BSTU. 2014, No. 5, pp. 95-98.
26. SHvarcman P. YA., Kuznecova I. V. *Pedologiya* [Pedology] // *Repressirovannaya nauka* - Repressed science / under the general editorship of M. G. Yaroshevskiy. Vol. 2. SPb. Nauka. 1994. Pp. 212-139.
27. SHubert A. *Metricheskaya skala Bineh Simona* [Metric rock of Bine-Simon]. M. "Zadruga". 1923.

УДК 37.018.2

## Особенности социальных установок в мотивационно-ценностной сфере старшекласников и родителей

Л. Донога

доктор психологии, доцент кафедры практической психологии,  
Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: liudnic11@rambler.ru

**Аннотация:** В статье отражены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей социальных установок старшекласников и родителей. В качестве объектов социальных установок испытуемых выступили социальные ценности. Избирательные отношения личности к ценностям рассматриваются нами как социальные установки в мотивационно-ценностной сфере. Такой подход обусловил выбор в качестве инструментария эмпирического исследования методики М. Рокича. Выборка испытуемых состояла из представителей двух генеалогических поколений: детей и родителей. Опыты были проведены в 2012 г. в лицее имени академика К. Сибирского и в средней школе № 85 г. Кишинева. Результаты экспериментального изучения социальных установок на ценности старшекласников и родителей показали, что в мотивационно-ценностной сфере старшекласников и родителей объединяет общность социальных установок на ценности-цели, а отличается их отношение к ценностям-средствам. Особенностью социальных установок старшекласников в мотивационно-ценностной сфере является то, что для них, в отличие от родителей, наибольшее значение имеет ценность-средство независимость. Старшекласникам свойственно стремление искать и выбирать собственные пути в реализации намеченных целей, даже если их цели совпадают с целями родителей.

**Ключевые слова:** социальные установки, мотивационно-ценностная сфера, ценности, старшекласники, родители.

В социальной психологии накоплен богатый опыт изучения социальных установок. Анализ работ, посвященных данной проблеме [3; 5; 13; 18; 19], позволяет выделить ряд важных положений относительно указанных социально-психологических конструктов. Социальные установки считаются сложными когнитивно-аффективными комплексами и социально-психологическими образованиями личности, сложившимися на основе ее жизненного социального опыта и выступающими в качестве составляющих внутренних условий, предрасположенностей к положительной или отрицательной оценке объектов окружающего предметного и социального мира. Основной характеристикой социальных установок является их активность, проявляющаяся не только в оценке, но и в интенциональности и направленности на объект. Социальные установки отражают, как соотносятся предметы окружающего мира и явления социальной жизни с потребностями личности, выражая, тем самым, личностный смысл этих объектов для человека. Как смысловые характеристики личности, как формы ее непосредственной активности, социальные установки являются важными составляющими внутренних условий, внутреннего мира человека и занимают особое место в диспозиционной структуре личности, выполняя функции мотивации, иерархизации интенций, саморегуляции и самодетерминации поведения. Обладая качествами активности, направленности и интенциональности, социальные установки обеспечивают анализ, оценку и выбор возможностей окружающего мира, необходимых личности для удовлетворения потребностей и достижения целей. В качестве объектов социальных установок выступают деятельность, другие люди, явления социальной жизни, а также предметы потребностей.

В социальной психологии сложилось мнение, согласно которому объектом социальных установок становятся и социальные ценности. Отношение личности к ценностям в социально-психологической литературе принято называть ценностными ориентациями. В то же время многие специалисты относят ценностные ориентации к социально-установочным явлениям. Так, В. А. Ядов и его коллеги [20] считают ценностные ориентации разновидностью установочных готовностей. Г. М. Андреева [2] рассматривает ценностные ориентации личности как систему фиксированных установок, характеризующуюся избирательным отношением личности к ценностям. И. Г. Кокурина [8] утверждает, что выбор той или иной ценности происходит в результате ее оценивания, а затем имеет место фиксация этого выбора в виде социальной установки. Такой разделяемый нами подход ставит ряд задач: рассмотреть вопрос о ценностях как предмете социальных установок; выделить функции ценностных ориентаций как разновидности социально-установочных явлений и обосновать применяемый нами термин «социальные установки в мотивационно-ценностной сфере».

В свете решения указанных задач к предмету нашего анализа относится большое количество исследований, посвященных проблеме ценностей и ценностных ориентаций. Понятие «ценность» пришло в психологию из философии, в частности из аксиологии. В социологии ценности выступают как продукты культуры, как нормативный стандарт и составляют основу социальной жизни. По мнению С. Л. Рубинштейна [15; 16; 17], проблема ценностей человека является важнейшим разделом и в социальной психологии как науке об обществе, о человеке и о явлениях общественно обусловленных. И это в силу того, что «наличие ценностей есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [15, с. 370]. В социальной психологии под ценностями понимаются некие идеальные цели общества, социальных групп и личности. В этой отрасли научного знания ценности считаются интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, нации, для человечества в целом. Наряду с понятием «ценность» в социально-психологической литературе используются схожие, но не тождественные понятия: социальные и личностные ценности, ценностные ориентации. В понятиях «социальные ценности» и «личностные ценности» подчеркивается их принадлежность некоторой общности людей или собственно личности. Человек в процессе социализации, утверждает Д. А. Леонтьев [9; 10], усваивает сложившуюся в обществе систему ценностей и строит по ним, как по ориентирам, свое поведение, которое именно поэтому называется социальным. Усвоенные индивидом социальные ценности образуют ценностные структуры личности, т. е. превращаются в личностные ценности. Тождественным понятию «личностные ценности» является понятие «ценностные ориентации». По мнению В. Г. Алексеевой [1], ценностные ориентации представляют собой определенную форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. Автор считает, что система ценностных ориентаций – это основной канал усвоения духовной культуры общества, превращение культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей. Поэтому понятие «ценностные ориентации» используется при отнесении ценностей к мотивационной сфере, связанной непосредственно с регулированием социального поведения.

Проблема ценностей и их связи с потребностно-мотивационной сферой личности получила широкое освещение в публикациях Д. А. Леонтьева [11; 12]. Автор заключает, что ценность, будучи в процессе социогенеза усвоенной, становится личностной ценностью индивида, источником индивидуальной мотивации и функционально эквивалентна потребности. Д. А. Леонтьев считает правильным ставить «понятие ценности в один ряд с понятиями потребности и мотива» [9, с. 40] и подчеркивает «тождественность функции потребностей и личностных ценностей в регуляции жизнедеятельности» личности [10, с. 20]. В концепции Д. А. Леонтьева особо важным является тезис о том, что ценности, наряду с потребностями личности, становятся основой порождения личностных смыслов. По словам автора, «источниками смыслов, определяющими, что для человека значимо, а что нет, и почему, какое место те или иные объекты или явления занимают в его жизни, являются потребности и личностные ценности человека. И те и другие занимают одно и то же место в структуре мотивации человека и в структуре порождения смыслов: смысл для человека приобретают те объекты, явления или действия, которые имеют отношение к реализации каких-либо его потребностей или личностных ценностей» [12, с. 26].

Таким образом, ценностные ориентации личности рассматриваются как разновидность социально-установочных готовности, предметом которых являются ценности. При изучении социальных установок на предметы потребностей мы обозначили их как «социальные установки в мотивационно-потребностной сфере». Социальные установки, предметом которых являются ценности, мы, по аналогии, называем «социальными установками в мотивационно-ценностной сфере». В диспозиционной структуре личности социальные установки в мотивационно-ценностной сфере занимают то же место, что и социальные установки в мотивационно-потребностной сфере в силу тождественности функций потребностей и личностных ценностей в мотивации и регуляции социального поведения человека.

Результаты исследования у представителей двух генеалогических поколений – старшекласников и родителей – особенностей социальных установок в мотивационно-потребностной сфере были отражены нами в ряде публикаций [4; 6; 7]. Экспериментальные данные показали, что для старшекласников более значимыми оказываются мотивы «свобода» и «процесс», в то время как для родителей – результат. Для более глубокого сравнительного анализа особенностей социальных установок старшекласников и родителей нами была поставлена задача установить, что представляют собой эти социально-психологические конструкты не только в мотивационно-потребностной, но и в мотивационно-ценностной сфере.

В социальной психологии известен подход к проблеме ценностей, предложенный М. Рокичем [14]. Автор выделяет иерархию ценностей как структуру предпочтений каждой ценности для индиви-

да, т. е. ценностная иерархия отражает сравнительную значимость ценностей для личности. М. Рокич также утверждает, что истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, его институтах и личности. Общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико. Ценности делятся на ценности-цели и ценности-средства и организованы в системы. Приведенные выше теоретические представления о социальных установках личности и обозначенная исследовательская позиция относительно социальных установок на ценности обусловили выбор в качестве инструментария эмпирического исследования методики М. Рокича [14].

Для реализации исследовательских задач нами была сформирована выборка испытуемых. Она состояла из представителей двух генеалогических поколений: детей (72 человека) и родителей (144 испытуемых). Всего в экспериментах участвовали 216 человек. Опыты были проведены в 2012 г. в лицее имени академика К. Сибирского и в средней школе № 85 г. Кишинева.

Результаты экспериментального исследования социальных установок на терминальные и инструментальные ценности старшекласников и родителей представлены на рис. 1 и 2. Детальное рассмотрение результатов, фиксированных на рис. 1, позволяет заметить синхронность трех ломаных линий, отражающих социальные установки на терминальные ценности испытуемых трех выборок. Это говорит о том, что между терминальными ценностями старшекласников и родителей особых различий нет. Близость линий на рис. 2 сохраняется, но лишь в полигонах, отражающих ценности-средства обоих родителей. Что касается социальных установок на инструментальные ценности старшекласников, то они отличаются от таковых у матерей и отцов.

На втором этапе рассмотрения этих данных нами был проведен корреляционный анализ ценностей старшекласников и родителей.

Результаты статистической обработки данных с применением критерия  $r_s$  Спирмена показали присутствие тесной корреляционной, статистически значимой связи между социальными установками на терминальные ценности испытуемых трех выборок, что свидетельствует об их сходстве. Корреляция терминальных ценностей старшекласников и матерей значима на уровне  $p = 0,001$  ( $r_{s1} = 0,89$ ); старшекласников и отцов – на том же уровне ( $r_{s2} = 0,86$ ;  $p = 0,001$ ). Тесно коррелируют и терминальные ценности матерей и отцов ( $r_{s3} = 0,93$ ;  $p = 0,001$ ). Следовательно, социальные установки на терминальные ценности старшекласников коррелируют с социальными установками на данные ценности родителей. Терминальные ценности матерей и отцов также коррелируют. Наибольшие расхождения были зафиксированы в рангах таких терминальных ценностей, как наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость и свобода. Первая из перечисленных ценностей-целей (наличие хороших и верных друзей) имеет более высокий ранг у старшекласников (2), чем у матерей (8) и отцов (4). Терминальная ценность «жизненная мудрость», наоборот, получила у старшекласников ранг ниже (10), нежели у обоих родителей (5). Свобода как ценность-цель заняла у старшекласников восьмую позицию, а у обоих родителей – двенадцатую.

Между иерархиями социальных установок на инструментальные ценности старшекласников и родителей связь не значимая: корреляция инструментальных ценностей старшекласников и матерей –  $r_{s1} = 0,35$ ; старшекласников и отцов –  $r_{s2} = 0,3$ . Между инструментальными ценностями матерей и отцов установлена статистически значимая корреляционная связь ( $r_{s3} = 0,67$ ;  $p = 0,01$ ). Данные, представленные в полигонах, свидетельствуют о том, что старшекласники солидарны с родителями в отношении к терминальным ценностям, но по-своему относятся к ценностям-средствам, иначе, нежели родители видят пути реализации значимых для себя целей. Существенные различия были зарегистрированы в статусе следующих инструментальных ценностей: воспитанность (12-й ранг у старшекласников, 1-й – у матерей, 3-й – у отцов); независимость (соответственно 1-й; 9,5 и 11-й); твердая воля (соответственно 6-й; 16-й и 2-й); широта взглядов (соответственно 3-й; 13-й и 14-й). Напомним, что в мотивационно-потребностной сфере старшекласников свобода занимает первое место. Здесь возникает вопрос: почему потребность в свободе заняла у старшекласников первое место, а терминальная ценность – лишь восьмую позицию? Мы склонны думать, что свобода, лишь как абстрактная терминальная ценность, оказалась для старшекласников менее важной, чем такие конкретные ценности-цели, как здоровье, наличие хороших и верных друзей, любовь и др. Зато, когда были оценены ценности-средства, старшекласники на первое место поставили независимость. Как средство достижения намеченных целей независимость имеет для них первостепенное значение.

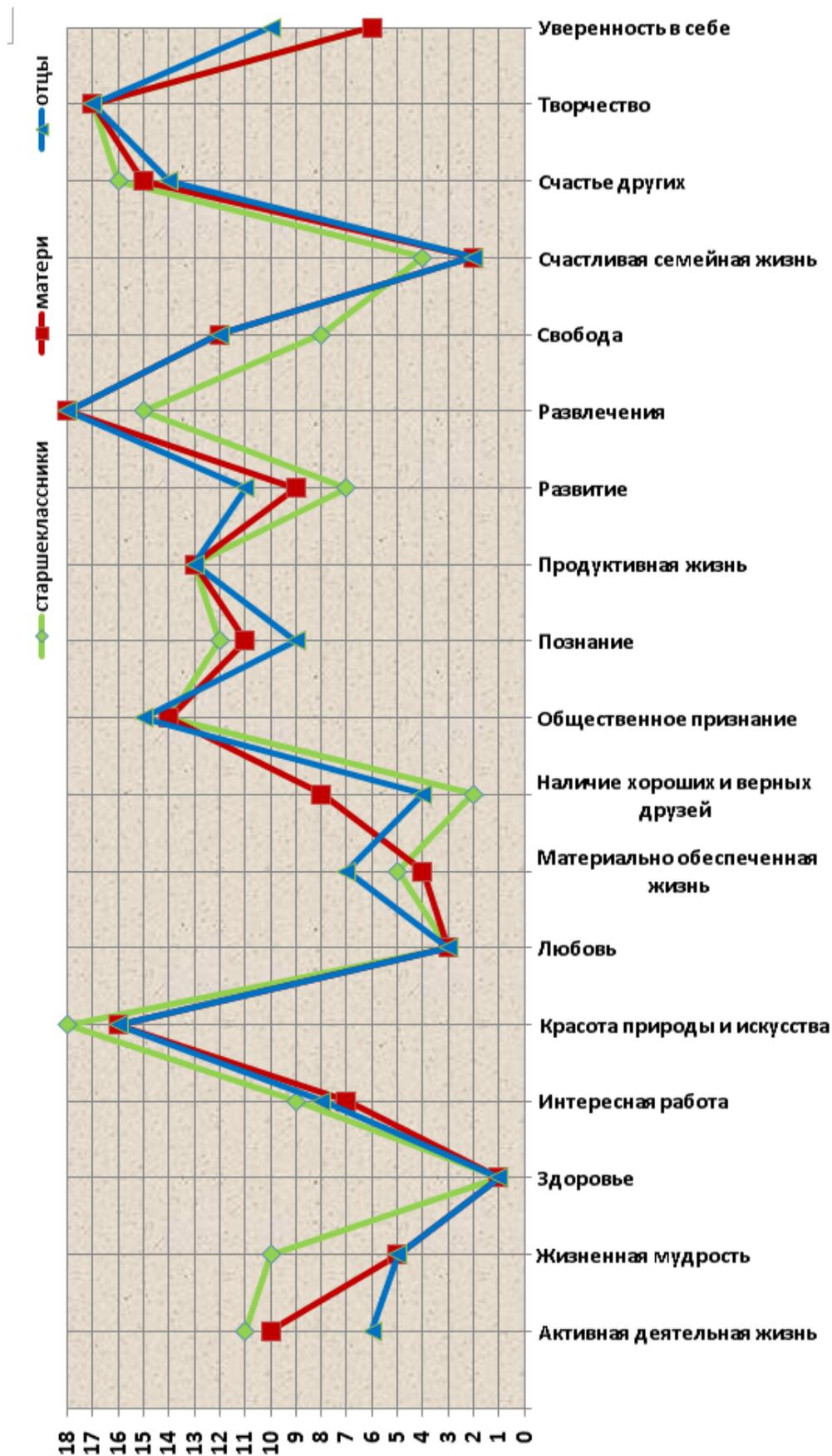


Рис. 1. Терминальные ценности старшеклассников, матерей и отцов

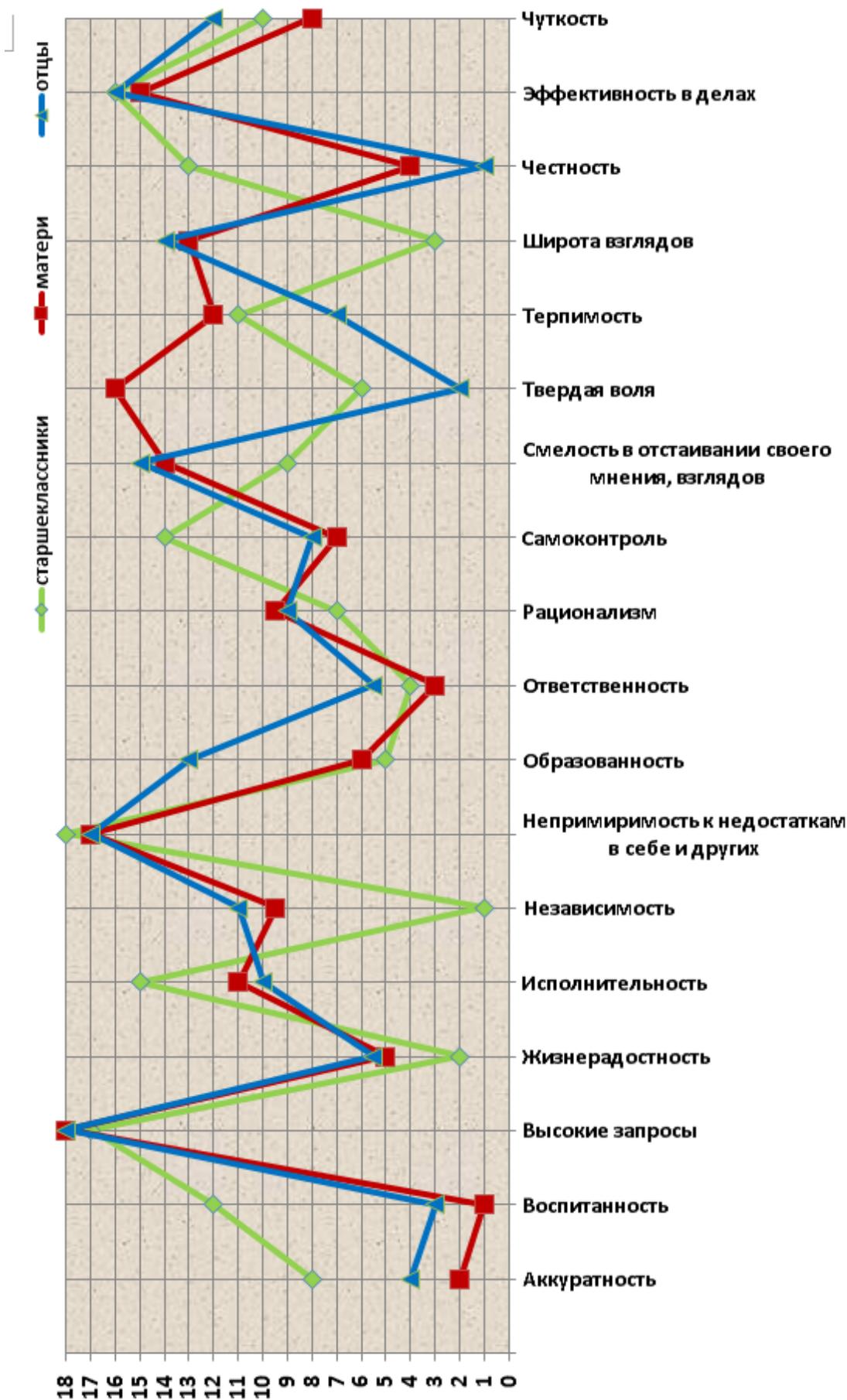


Рис. 2. Инструментальные ценности старшеклассников, матерей и отцов

Таким образом, подчеркнем, что по отношению к ценностям-целям у старшеклассников сформировались схожие социальные установки, что и у их родителей, а относительно ценностей-средств у них есть особая позиция. Особенностью социальных установок старшеклассников в мотивационно-ценностной сфере является то, что для них, в отличие от родителей, наибольшее значение имеет такая ценность-средство, как независимость. Старшеклассникам свойственно стремление искать и выбирать собственные пути в реализации намеченных целей, даже если их цели совпадают с целями родителей.

### Список литературы

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 5. С. 63–70.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект-Пресс, 2004. 288 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Аспект-Пресс, 2010. 363 с.
4. Букун Н., Терещук Р., Донога Л. Особенности социальных установок старшеклассников // Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău : Institutul de științe ale educației, 2012. P. 316–319.
5. Девяткин А. А. Явление социальной установки в психологии XX века. Калининград : Калининград. ун-т, 1999. 309 с.
6. Донога Л. Социальные установки старшеклассников // Психология саморазвития человека : материалы IV Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Киров, 2014. С. 69–74.
7. Донога Л. Особенности социальных установок в мотивационно-потребностной сфере старшеклассников и родителей // Вестник гуманитарного образования. 2017. № 4. С. 39–44.
8. Кокурина И. Г. «Отношение» как фундаментальная категория социальной психологии в анализе мотивации совместной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 1. С. 29–40.
9. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 35–44.
10. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: Социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (продолжение) // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 1. С. 20–27.
11. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М. : Смысл, 1993. 43 с.
12. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.
13. Надиршвили Ш. А. Классификация форм активности в свете теории установки // Психология личности и образ жизни. М. : Наука, 1987. С. 23–27.
14. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. М. : Эксмо, 2009. С. 26–28.
15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Педагогика, 1973. 423 с.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб. : Питер, 2012. 224 с.
17. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб. : Питер, 2012. 288 с.
18. Шерозия А. Е. Психика. Сознание. Бессознательное. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 172 с.
19. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М. : Ин-т психологии РАН, 1999. 448 с.
20. Ядов В. А., Магун В. С., Борзикова П. В. и др. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л. : Наука, 1979. 264 с.

## Features of social attitudes in the motivational and value sphere of high school students and parents

L. Donoga

Doctor of psychology, associate professor of practical psychology, Vyatka State University.  
Russia, Kirov. E-mail: liudnic11@rambler.ru

**Abstract:** The article reflects the results of a theoretical and empirical study of the features of social attitudes of senior pupils and parents. Social values were the objects of social attitudes of the subjects. We consider the selective attitude of a person to values as social attitudes in the motivational and value sphere. This approach led to the selection of the method of M. Rokich as an empirical research tool. The sample of the subjects consists of representatives of two genealogical generations: children and parents. Experiments were conducted in 2012 in the Lyceum named after academician K. Sibirsky and in secondary school № 85 in Chisinau. The results of the experimental study of social attitudes to the values of senior pupils and parents showed that in the motivational and value sphere of senior pupils and parents share a common social attitudes to values-goals, and distinguishes their attitude to values-means. The peculiarity of the social attitudes of senior pupils in the motivational and value sphere is that for them, unlike parents, the most important is the value-the means of independence. Senior pupils tend to seek and choose their own ways to achieve their goals, even if their goals coincide with those of parents.

**Keywords:** social attitudes, motivational-value sphere, values, senior pupils, parents.

## References

1. Alekseeva V. G. *Cennostnye orientacii kak faktor zhiznedeyatel'nosti i razvitiya lichnosti* [Value orientation as a factor in functioning and development of personality] // *Psihologicheskij zhurnal* - Psychological journal. 1984, vol. 5, No. 5, pp. 63-70.
2. Andreeva G. M. *Psihologiya social'nogo pozniyaniya* [Psychology of social cognition]. M. Aspect Press. 2004. 288 p.
3. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. M. Aspect-Press. 2010. 363 p.
4. Bukun N., Tereshchuk R., Donoga L. *Osobennosti social'nyh ustanovok starsheklassnikov* [Features of social settings of high school students] // *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău. Institutul de științe ale educației. 2012. Pp. 316-319.*
5. Devyatkin A. A. *YAvlenie social'noj ustanovki v psihologii XX veka* [Phenomenon of social attitudes in the psychology of the twentieth century]. Kaliningrad Un-ty. 1999. 309 p.
6. Donoga L. *Social'nye ustanovki starsheklassnikov* [Social attitudes of senior pupils] // *Psihologiya samorazvitiya cheloveka: materialy IV Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem* - Psychology of self-development: materials of the IV All-Russia scient. conf. with int. participation. Kirov. 2014. Pp. 69-74.
7. Donoga L. *Osobennosti social'nyh ustanovok v motivacionno potrebnostnoj sfere starsheklassnikov i roditelej* [Peculiarities of social attitudes in the requirement of motivational sphere of pupils and parents] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* – Herald of Humanities education. 2017, No. 4, pp. 39-44.
8. Kokurina I. G. «*Otnoshenie*» kak fundamental'naya kategoriya social'noj psihologii v analize motivacii sovmestnoj deyatel'nosti ["Attitude" as a fundamental category of social psychology in the analysis of motivation of joint activity] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* – Herald of Moscow University. Ser. 14. Psychology. 2012, No. 1, pp. 29-40.
9. Leont'ev D. A. *Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: Sociogenez i fenomenologiya cennostnoj regulyacii deyatel'nosti* [From social values to personal: Sociological genesis and phenomenology of value regulation of activity] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* - Herald of Moscow University. Ser. 14. Psychology. 1996, No. 4, pp. 35-44.
10. Leont'ev D. A. *Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: Sociogenez i fenomenologiya cennostnoj regulyacii deyatel'nosti (prodolzhenie)* [From social values to personal: Sociological genesis and phenomenology of value regulation activities (continued)] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya* – Herald of Moscow University. Ser. 14. Psychology. 1997, No. 1, pp. 20-27.
11. Leont'ev D. A. *Ocherk psihologii lichnosti* [Essay on the psychology of personality]. M. Smysl. 1993. 43 p.
12. Leont'ev D. A. *Cennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni* [Value orientations in individual and group consciousness: types, determinants and change over time] // *Psihologicheskoe obozrenie* - Psychological review. 1998, No. 1, pp. 13-25.
13. Nadirashvili SH. A. *Klassifikaciya form aktivnosti v svete teorii ustanovki* [Classification of forms of activity in the light of the theory of attitude] // *Psihologiya lichnosti i obraz zhizni* - Psychology of personality and lifestyle. M. Nauka. 1987. Pp. 23-27.
14. Rokich M. *Metodika «Cennostnye orientacii»* [Technique "Value orientation"] // *Bol'shaya ehnciklopediya psihologicheskikh testov* - Great encyclopedia of psychological tests / ed.-comp. A. Karelin. M. Eksmo. 2009. Pp. 26-28.
15. Rubinshtejn S. L. *Problemy obshchej psihologii* [Problems of general psychology]. M. Pedagogics. 1973. 423 p.
16. Rubinshtejn S. L. *CHelovek i mir* [Man and the world]. SPb. Piter. 2012. 224 p.
17. Rubinshtejn S. L. *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. SPb. Piter. 2012. 288 p.
18. SHeroziya A. E. *Psihika. Soznanie. Bessoznatel'noe* [Psyche. Consciousness. Unconscious]. Tbilisi. Metsniereba. 1979. 172 p.
19. SHihirev P. N. *Sovremennaya social'naya psihologiya* [Modern social psychology]. M. In-t of Psychology of RAS. 1999. 448 p.
20. YAdov V. A., Magun V. S., Borzikova P. V. et al. *Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti* [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual]. L. Nauka. 1979. 264 p.

УДК 159,9

## Влияние семейного общения на удовлетворенность браком в ранней взрослости

Н. Л. Росина<sup>1</sup>, О. С. Козловских<sup>2</sup>

<sup>1</sup> доктор психологических наук, профессор кафедры общей и специальной психологии, Вятский государственный университет. Россия, г. Киров. E-mail: natalirosina@mail.ru

<sup>2</sup> психолог, детский центр развития «Сема». Россия, г. Киров. E-mail: yandukina@mail.ru

**Аннотация:** Основной проблемой молодых супругов выступает разрешение нормативного кризиса ранней взрослости и переход к зрелой семье, выполняющей все свои функции. Задачами исследования стало изучение особенностей семейного общения и его компонентов, выявление стратегий и установок в межличностном общении супругов, определение удовлетворенности браком, поиск содержания и методов помощи супругам с учетом их возрастного и личностного потенциала. В статье обсуждается влияние межличностного общения супругов на удовлетворенность браком. Представлены результаты эмпирического исследования преобладающих ценностных установок и компонентов общения супругов. Выявлено, что значительное количество молодых людей, состоящих в браке, в начале семейной жизни не имеют необходимых коммуникативных навыков построения комфортных семейных отношений. На основании полученных данных делается вывод о компонентах общения, лежащих в основе удовлетворенности браком. Полученные данные подтверждают известное положение о том, что между третьим и седьмым годами супружеской жизни возникает кризисная ситуация в развитии супружеских отношений, которая продолжается в благоприятном случае около года. В психологической помощи в период ранней взрослости, таким образом, нуждается каждый второй из состоящих в браке супругов. Основными направлениями помощи выступают личностное саморазвитие, приобретение личностной зрелости, развитие навыков семейного общения, мотивации совершенствования семейных отношений, обучение способам осознанного управления общением в семье. Областью применения результатов выступает психологическое консультирование по вопросам семейных отношений.

**Ключевые слова:** коммуникативная установка, доверительность общения, психотерапевтичность общения, фасилитация, толерантность.

Современная практика семейного консультирования остро ставит ряд сложных вопросов: как совместить задачи психологической помощи в кризисных ситуациях с задачами помощи в саморазвитии, как актуализировать достижение «зрелости», с присущими ей ответственностью, толерантностью, целостностью (эго-идентичностью) и умением строить позитивные межличностные отношения. Особой задачей применительно к периоду ранней взрослости является помощь в разрешении нормативного кризиса – переоценки жизненных целей и связанного с этим кризисом семейных отношений. В психологических исследованиях отмечается, что социальная ситуация развития в ранней взрослости, в том числе и в аспекте семейных отношений, строится самим субъектом в соответствии с его возможностями, целями, установками, опытом [6; 7; 13; 18].

Среди множества факторов, определяющих стабильность семьи и удовлетворенность браком, научному анализу все чаще подвергаются особенности семейного общения (Ю. Е. Алешина, А. И. Антонов, А. А. Бодалев, К. Витек, Л. Я. Гозман, С. И. Голод, А. А. Кроник, Н. Н. Обозов, В. Сатир и др.). Семейное общение рассматривается в психологии как совокупность характеристик, определяющих особенности регуляции субъектом своей деятельности и поведения. Важнейшими характеристиками семейного общения и его составляющих выступают следующие: взаимопонимание, доверительность, легкость общения, психотерапевтичность, наличие общих символов семьи [1; 4; 5; 6; 10]. Сущность психотерапевтического общения часто описывается через эмоциональный контакт или эмпатию партнеров. Е. А. Карлин выделяет «самоактуализирующее общение. Это открытое доверительное общение, основанное на адекватном выражении собственных чувств и уважении партнера, искренней заинтересованности в нем, безусловном принятии, уважении, искренности, внимательности, доброжелательности, включенности в ситуацию. Признаками психотерапевтичности общения являются наличие у партнеров чувства безопасности, любви и привязанности, гармонии в отношениях, ощущение уважения, одобрения, признания компетентности; наличие возможности реализации своих способностей, достижения собственных целей [11, с. 65].

Психотерапевтичность общения связана с качествами зрелой личности: осознанностью, рефлексивностью, самоуважением, конгруэнтностью, которые и выступают психотерапевтическим инструментом. Они чаще присущи женщинам, в силу их гендерных особенностей. В качестве раз-

рушителей эмоциональных отношений в браке выступают склонность к высокому уровню обобщений, категоричность мышления, концентрация на ошибках партнера, постоянная критика, отбрасывание позитива, поспешность выводов, навешивание ярлыков и др. [4, с. 37] Удовлетворенность браком как субъективная оценка супругами характера их взаимоотношений в большей степени определяется интерперсональными характеристиками личности: социальной компетентностью, толерантностью, эмпатийностью (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Г. Олпорт, А. А. Реан, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.).

Проблемы общения в первую очередь связаны с имеющимися у супругов коммуникативными убеждениями и установками. Коммуникативная установка – это готовность реагировать заученным способом на партнера по общению. Система установок на принятие уникальности другого человека, его отличий, его прав на свободу убеждений, внешнего вида, поведения, ценностей рассматривается как коммуникативная толерантность. В. В. Бойко характеризует эту способность следующей фразой: позволь себе быть собой, а другим – другими. Коммуникативная толерантность проявляется тогда, когда человек не видит особых различий между подструктурами своей личности и личности партнера либо не испытывает негативных переживаний по поводу имеющихся. Повышение уровня толерантности связано с преодолением негативных впечатлений от несхожести своей личности и личности партнера либо с устранением обстоятельств, вызывающих эти различия [5, с. 202].

Сензитивность периода ранней взрослости для построения и развития семейных отношений отмечают Г. С. Абрамова, М. В. Гамезо, Г. Крайг, Б. Ливехуд, В. И. Слободчиков, А. В. Толстых, Л. Б. Шнейдер и др. В связи с неоднозначностью выделения хронологических рамок периода ранней взрослости мы будем рассматривать ее как период после завершения кризиса личностной идентичности и профессионального самоопределения, когда происходит включение в профессиональную деятельность, ее освоение, вступление в брак и рождение первого ребенка. Этот период начинается после двадцати лет и заканчивается около тридцати, когда человек вступает в период кризиса молодости и впервые оглядывается на прожитые годы [13; 18; 19].

Задачами исследования стало изучение особенностей семейного общения и его компонентов, выявление стратегий и установок в межличностном общении супругов, определение удовлетворенности браком, поиск содержания и методов помощи супругам с учетом их возрастного и личностного потенциала. В исследовании использовались методика Ю. А. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской «Общение в семье», методика В. В. Бойко «Опросник коммуникативной толерантности», «Тест-опросник удовлетворенности браком» В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко. В констатирующем эксперименте участвовали 100 человек (50 мужчин и 50 женщин) в возрасте 22–30 лет, состоящих в браке, со стажем семейной жизни от пяти до семи лет. Все испытуемые были студентами вузов г. Кирова, получавшими второе образование.

Данные изучения компонентов семейного общения представлены на рис. 1.



Рис. 1. Выраженность компонентов общения супругов (ср. зн.)

Наименее выраженными компонентами общения супругов оказались психотерапевтичность и общие символы семьи (склонность присваивать друг другу ласковые прозвища, иметь семейные традиции). Это может препятствовать созданию комфортной и интимной атмосферы в семье, ослаблению тревожности и стресса, профилактике негативных эмоциональных состояний, таких как агрессивность, фрустрация и депрессия. Большинство респондентов признавали, что не умеют правильно построить общение, плохо умеют распределять свое время между работой и семьей.

Выделение неверных установок в общении помогает увидеть индивидуальные особенности супругов, определить направления психологической помощи им. Данные изучения установок представлены на рис. 2.



Рис. 2. Выраженность стратегий и установок в межличностном общении супругов (ср. зн.)

Приведенные данные могли бы свидетельствовать о достаточном уровне коммуникативной толерантности супругов, если бы не противоречили полученным нами данным об удовлетворенности браком, представленным в табл. 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по степени удовлетворенности браком (%)

Степень удовлетворенности браком	Испытуемые	
	абс.	%
Абсолютная удовлетворенность	14	14
Удовлетворенность	20	20
Скорее удовлетворенность, чем неудовлетворенность	18	18
Частичная удовлетворенность, переходящая в неудовлетворенность	25	25
Скорее неудовлетворенность, чем удовлетворенность	15	15
Неудовлетворенность	5	5
Абсолютная неудовлетворенность	3	3
Итого	100	100

Полученные результаты свидетельствуют, что только половина испытуемых удовлетворена браком. При этом абсолютную удовлетворенность имеют 14% опрошенных, 20% супругов удовлетворены браком, 18% супругов скорее удовлетворены браком, чем не удовлетворены. Четверть испытуемых супругов находятся в переходных отношениях от благополучного брака к неблагополучному. Около четверти испытуемых браком не удовлетворены. Полученные данные подтверждают известное положение о том, что между третьим и седьмым годами супружеской жизни часто возникает кризисная ситуация в развитии супружеских отношений, которая продолжается в благоприятном случае около года. Можно констатировать, что общение и составляющие его установки оптимальны далеко не у всех испытуемых. Преобладающими стратегиями и установками в общении супругов, не удовлетворенных браком, оказались категоричность, консервативность, стремление переделать партнера, желание сделать его «удобным». В большей мере это выражалось в требованиях предпочтительного для себя поведения, соответствующего сложившимся собственным ценностям и вкусам.

Для выявления взаимосвязи стратегий и установок в межличностном общении с удовлетворенностью браком использовался метод ранговой корреляции Спирмена. Данные представлены в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Взаимосвязь стратегий и установок  
 в межличностном общении супругов с удовлетворенностью браком

Стратегии и установки в межличностном общении супругов	Удовлетворенность браком
Неприятие индивидуальности	-,454**
Использование себя как эталона	,421
Категоричность, консервативность	-,671**
Неумение скрывать чувства	,544
Стремление переделать партнера	-,600**
Желание сделать партнера удобным	-,450**
Неумение прощать ошибки	,530
Нетерпимость к дискомфорту	,004
Плохое приспособление	,450

Табл. 2 иллюстрирует, что категоричность и консервативность, стремление переделать партнера в большей мере снижают удовлетворенность браком и свидетельствуют о недостаточной психологической зрелости супругов. В тех случаях, когда, оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики партнера, один рассматривает себя в качестве эталона и отказывается другому в праве на индивидуальность, в межличностных отношениях неизбежно возникает напряженность, порождающая кризис. Стремление переделать, перевоспитать своего партнера, подогнать его под себя, сделать удобным, регламентировать его поступки, добиться сходства с собой, настаивая на принятии своей точки зрения, часто оказывается непосильной задачей и встречает ответное сопротивление. Полученные результаты свидетельствуют, что достаточно большая часть испытуемых в межличностных отношениях руководствуется своими привычками, установками и настроениями, проявляя эгоцентризм и нетерпимость к желаниям и потребностям близких. Помощь в выявлении, осознании и изменении негативных установок в межличностном общении выступает важнейшей задачей семейного консультирования и психотерапии.

Таблица 3

Взаимосвязь компонентов общения с удовлетворенностью браком

Компоненты общения	Удовлетворенность браком
Доверительность общения	,707 **
Взаимопонимание супругов	,656 **
Сходство во взглядах	,696**
Общие символы семьи	,634**
Легкость общения	,648**
Психотерапевтичность общения	,738**

Согласно табл. 3 в основе удовлетворенности браком лежат психотерапевтичность и доверительность общения. Сущность психотерапевтического общения, на наш взгляд, здесь близка понятию фасилитативного общения, способствующего усилению лучших качеств партнера.

Резюмируя результаты исследования, следует отметить, что значительное количество молодых людей, состоящих в браке, в начале семейной жизни не имеют необходимых коммуникативных навыков построения комфортных семейных отношений. В большинстве случаев у них недостаточно развиты такие компоненты общения, как психотерапевтичность, доверительность; преобладают негативные установки: категоричность, стремление переделать партнера, желание сделать его удобным. Специфика ценностных установок и компонентов общения супругов и отражающая их удовлетворенность/неудовлетворенность браком – это результат развития личности на предшествующих этапах, ее идентичности, самостоятельности, ответственности, рефлексивности. Выявленные проблемы обуславливают необходимость психологической помощи как на этапе создания семьи, так и в кризисные периоды.

Содержание работы семейного психолога должно включать два основных направления помощи: 1) помощь в достижении психологической зрелости с присущими ей самопринятием и принятием других, открытостью к переживаниям, способностями к саморазвитию; 2) помощь в развитии навыков семейного общения, создании у супругов системы мотивации совершенствования семейных отношений, привлечение их внимания к эффективным способам осознанного управления ими. Основными методами помощи супругам являются методы индивидуального и группового консультирования, тренинги, ролевые игры, групповой анализ семейных проблем, помощь в рефлексии своего продвижения в обучении.

Основной задачей помощи молодой семье (5–7 лет супружеской жизни) выступает перевод супругов от разрешения нормативного кризиса к зрелой семье, выполняющей все свои функции. Важнейшими из них являются коммуникативная, эмоциональная, духовно-терапевтическая, которые выступают фундаментом обеспечения всех остальных функций семьи: воспитательной, обучающей, социализирующей. Качественное семейное общение обеспечивает в конечном итоге решение проблем супружеской совместимости, конфликтности, детско-родительских отношений, профессионального саморазвития. Удовлетворенность браком – результат реальных вложений человека в обеспечение семейной гармонии.

### Список литературы

1. Алешина Ю. Е. Тест измерения установок в паре // *Диагностика семьи: методики и тесты*. М., 2004.
2. Антонов А. И., Сорокин А. И. Судьба семьи в России XXI века. М., 2000.
3. Бернс Д. Хорошее самочувствие: новая терапия настроений. М., 1995.
4. Бодалев А. А. Психология общения. М., 1996.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
6. Вельская О. Н. Факторы благополучия семьи: удовлетворенность браком, сплоченность, гибкость // *Вестник УРАО*. 2017. № 3. С. 57–61.
7. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. М., 1988.
8. Волобуев Я. В. К вопросу о супружеской совместимости // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017. № 3. С. 6.
9. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
10. Голод С. И. Трансформация эротико-эмоциональных отношений молодежи на протяжении XX столетия // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2010. Т. 13. № 2. С. 52–71.
11. Карлин Е. А. Психотерапия как особая форма общения // *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2014. № 3. С. 20–25.
12. Кондрашова А. В. Профессионально-личностная деформация как фактор неудовлетворенности брачными отношениями // *Современные тенденции развития науки и технологий*. 2016. № 6–7. С. 63–66.
13. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
14. Крамар Е. С. Категория общения как фактор развития личностного и семейного потенциала супруга в структуре семейных взаимоотношений // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2017. № 2. С. 84–89.
15. Обозов Н. Н., Обозова А. Н. Диагностика супружеских затруднений // *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. № 2. С. 147–151.
16. Сатур В. Как строить себя и свою семью: заметки психолога. М., 1992.
17. Селезнева Г. Н., Саенко Д. М. Удовлетворенность браком супругов в контексте их межличностных отношений // *Научный альманах*. 2015. № 10–4 (12). С. 430–433.
18. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М., 2000.
19. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии. М., 2010.
20. Bloch L., Naase C. M., Levenson R. W. Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale // *Emotion (Washington, D. C.)*. 2014. Vol. 14 (1). P. 130–144. DOI: 10.1037/a0034272

## The influence of family communication on satisfaction with marriage in early adulthood

H. L. Rosina<sup>1</sup>, O. S. Kozlovskikh<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctor of psychology, professor of the Department of general and special psychology, Vyatka State University, Russia, Kirov. E-mail: natalirosina@mail.ru

<sup>2</sup> psychologist, child development center "SEMA". Russia, Kirov. E-mail: yandukina@mail.ru

**Abstract:** The main problem of young spouses is the solution of the normative crisis of early adulthood and the transition to a mature family that performs all its functions. The objectives of the study were to study the characteristics of family communication and its components, identify strategies and attitudes in interpersonal communication between spouses, determine satisfaction with marriage, search for content and methods of assistance to spouses, taking into account their age and personal potential. The article discusses the influence of interpersonal communication of spouses on the satisfaction with marriage. The results of an empirical research of the prevailing values and components of communication between spouses are presented. It is revealed that a significant number of young people who are married at the beginning of family life do not have the necessary communication skills to build comfortable family relationships. Based on the data obtained, a conclusion is made about the communication components underlying satisfaction with marriage. The received data confirm the well-known position that between the third and seventh years of married life there is a crisis situation in the development of marital relations, which continues in the favorable case

for about a year. In psychological care during the early adulthood, therefore, every second of married spouses needs. The main areas of assistance are personal self-development, the acquisition of personal maturity, the development of family communication skills, motivation to improve family relations, and the teaching of ways of conscious management of family communication. These results can be used in psychological counseling of family relations.

**Keywords:** communicative attitude, confidentiality of communication, psychotherapeutic communication, facilitation, tolerance.

### References

1. Aleshina YU. E. *Test izmereniya ustanovok v pare* [Test of measurement of attitudes in pairs] // *Diagnostika sem'i: metodiki i testy* - Family diagnostics: methods and tests. M. 2004.
2. Antonov A. I., Sorokin A. I. *Sud'ba sem'i v Rossii XXI veka* [Fate of the family in Russia of the XXI century]. M. 2000.
3. Berns D. *Horoshee samochuvstvie: novaya terapiya nastroenij* [Feeling good: the new mood therapy]. M. 1995.
4. Bodalev A. A. *Psihologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. M. 1996.
5. Bojko V. V. *EHnergiya ehmocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugih* [Energy of emotions in communication: a look at yourself and others]. M. 1996.
6. Vel'skaya O. N. *Faktory blagopoluchiya sem'i: udovletvorennost' brakom, splochnost', gibkost'* [The factors of well-being of the family: marital satisfaction, cohesion, flexibility] // *Vestnik URAO - Herald of URAE*. 2017, No. 3, pp. 57-61.
7. Vitek K. *Problemy supruzheskogo blagopoluchiya* [Problems of marital well-being]. M. 1988.
8. Volobuev YA. V. *K voprosu o supruzheskoj sovместimosti* [To the question of marital compatibility] // *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* - Scientific works of Moscow University of Humanities. 2017, No. 3, p. 6.
9. Gozman L. YA. *Psihologiya ehmocional'nyh otnoshenij* [Psychology of emotional relations]. M. 1987.
10. Golod S. I. *Transformaciya ehrotiko ehmocional'nyh otnoshenij molodezhi na protyazhenii XX stoletiya* [Transformation of erotic emotional relations of youth during the XX century] // *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* - Journal of sociology and social anthropology. 2010, vol.13, No. 2, pp. 52-71.
11. Karlin E. A. *Psihoterapiya kak osobaya forma obshcheniya* [Psychotherapy as a special form of communication] // *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* - Journal of practical psychology and psychoanalysis. 2014. No. 3, pp. 20-25.
12. Kondrashova A. V. *Professional'no lichnostnaya deformaciya kak faktor neudovletvorennosti brachnymi otnosheniyami* [Professional and personal deformation as a factor of dissatisfaction with marital relations] // *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tekhnologii* - Modern trends in the development of science and technology. 2016, No 6-7, pp. 63-66.
13. Krajg G. *Psihologiya razvitiya* [Psychology of development]. SPb. 2000.
14. Kramar E. S. *Kategoriya obshcheniya kak faktor razvitiya lichnostnogo i semejnogo potenciala supruga v strukture semejnyh vzaimootnoshenij* [Category of communication as a factor in the development of personal and family potential of the spouse in the structure of family relationships] // *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno pedagogicheskogo universiteta* - Scientific notes of the Crimean engineering pedagogical University. 2017, No. 2, pp. 84-89.
15. Obozov N. N., Obozova A. N. *Diagnostika supruzheskih zatrudnenij* [Diagnosis of marital difficulties] // *Psihologicheskij zhurnal* - Psychological journal. 1982, vol.3. No. 2, pp. 147-151.
16. Satir V. *Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu: zametki psihologa* [How to build yourself and family: notes of a psychologist]. M. 1992.
17. Selezneva G. N., Saenko D. M. *Udovletvorennost' brakom suprugov v kontekste ih mezhluchnostnyh otnoshenij* [Marital satisfaction of spouses in the context of their interpersonal relationship] // *Nauchnyj al'manah* - Scientific almanac. 2015, No. 10-4 (12), pp. 430-433.
18. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M. 2000.
19. SHnejder L. B. *Osnovy semejnoj psihologii* [Basics of family psychology]. M. 2010.
20. Bloch L., Haase C. M., Levenson R. W. *Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale* // *Emotion* (Washington, D. C.). 2014. Vol. 14 (1). P. 130-144. DOI: 10.1037/a0034272





**Вестник Вятского государственного университета**  
**Научный журнал № 1 (2018)**

16+

Подписано в печать 30.03.2018 г.  
Дата выхода в свет 23.04.2018 г.  
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.  
Печать цифровая. Усл. печ. л. 7,0. Тираж 200. Заказ № 5169.

Научное издательство Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36  
(8332) 208-964

Отпечатано в центре полиграфических услуг  
Вятского государственного университета,  
610000, г. Киров, ул. Московская, 36