



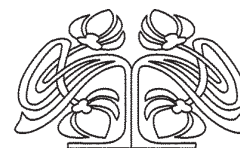
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 1

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004



Научный журнал
2018 Том 18
ISSN 1819-7671 (Print)
ISSN 2542-1948 (Online)
Издается с 2005 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Философия

Благовестный М. Б. Влияние феноменологии Э. Гуссерля на онтопсихологическую теорию А. Менегетти 4

Воробьева (Пригода) Н. С. Философская интерпретация сущности инноваций 11

Дуплинская Ю. М. Виртуализация гносеологии: воображаемые ветви развития познания 16

Дыжин С. Е. Миграционные процессы в социально-философском дискурсе: от экологии к культуре 22

Ерохин В. С. Проблема личностной идентификации: релятивизм 27

Коротковская Е. В., Степанов И. И. Трансформация христианской социально-экономической мысли на примере воззрений митрополита Антония Сурожского 32

Крайнов А. Л. Экологические ценности как защита от гендерной дисфории: социально-философский анализ 36

Леухин А. Н. Семиотический потенциал туристского пространства: особенности конструирования 41

Лопастейский С. А. Знание как стратегический ресурс: методологические аспекты исследования 47

Мозжилин С. И. Рефлексия понятий «дух» и «Я» в неклассической философии 51

Психология

Пискаре́ва С. Е. Взаимосвязь карьерных ориентаций руководителей с профессиональной активностью и общей жизненной удовлетворенностью 58

Рягузова Е. В. Адаптационный сценарий иностранных студентов, обучающихся в России 63

Хмелькова О. В. Сравнительный анализ уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде 74

Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам 80

Педагогика

Железовская Г. И., Хижняк В. С. Традиции и инновации в преподавании юридических дисциплин 91

Поздняков А. Н. Земство и проблемы развития народного образования (обзор некоторых документов земских учреждений) 95

Талагаева Ю. А. Модель формирования профессиональной готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе 100

Шилова С. А. Использование интерактивных технологий для формирования компетенции командной работы в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе 106

Приложения

Научная жизнь

Заров Д. И., Богатов М. А. Роль интеллигенции в русских революциях (Международный научно-практический круглый стол) 111

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (группы научных специальностей: 09.00.00 – философские науки; 19.00.00 – психологические науки; 13.00.00 – педагогические науки)

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56168 от 15 ноября 2013 года

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 36014, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Гаврина Марина Владимировна

Адрес учредителя, издателя и издательства:
410012, Саратов, Астраханская, 83
Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89
E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 27.02.18
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 13,72 (14,75).
Тираж 500 экз. Заказ 20-Т.

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.
Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2018



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации статьи на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические, результаты исследований в области философии, психологии и педагогики, краткие сообщения и рецензии, а также хронику и информацию. Ранее опубликованные материалы, а также материалы, представленные для публикации в другие журналы, к рассмотрению не принимаются.

Объем публикуемой статьи 8 страниц (для кандидатов и докторов наук) и 6 страниц (для авторов без ученых степеней). Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц, краткие сообщения – до 3 страниц, до 2 рисунков и 2 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

- на русском языке: индекс УДК, название работы, инициалы и фамилии авторов, сведения об авторах (ученая степень, должность и место работы, e-mail), аннотация, ключевые слова, текст статьи, благодарности и ссылки на гранты, список литературы;
- на английском языке: название работы, инициалы и фамилии авторов, место работы (вуз, почтовый адрес), e-mail, аннотация, ключевые слова, References.

Отдельным файлом приводятся сведения о статье: раздел журнала, УДК, авторы и название статьи (на русском и английском языках); сведения об авторах: фамилия, имя и отчество (полностью), e-mail, телефон (для ответственного за переписку обязательно указать сотовый или домашний).

Для публикации статьи автору необходимо по почте переслать в редколлегиям серии следующие материалы и документы:

- направление от организации;
- текст статьи.

Требования к аннотации и списку литературы:

- аннотация не должна по содержанию повторять название статьи, быть насыщена общими словами, не излагающими сути исследования; оптимальный объем 500–600 знаков;
- в списке литературы должны быть указаны только процитированные в статье работы; ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: http://old.sgu.ru/massmedia/izvestia_ppp/additional/33115

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через 3 месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адреса для переписки с редколлегией серии: arogia@inbox.ru; 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, философский факультет, ответственному секретарю журнала «Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика».

CONTENTS

Scientific Part

Philosophy

- Blagovestniy M. B.** The Influence of Husserl's Phenomenology on the Ontopsychological Theory of Meneghetti 4
- Vorobyova (Prigoda) N. S.** Philosophical Interpretation of Essence of Innovations 11
- Duplinskaya Yu. M.** Virtualization of Epistemology: the Imaginary Branches of Knowledge 16
- Dyzhin S. E.** Migratory Processes in a Social and Philosophical Discourse: from Ecology to Culture 22
- Erokhin V. S.** The Problem of Personal Identity: Relativism 27
- Korotkovskaya E. V., Stepanov I. I.** The Christian Transformation of Socio-economic thought on the Example of Views of Metropolitan Anthony Sourozh 32
- Kraynov A. L.** Ecological Values as Protection against Gender Dysphoria: a Socio-philosophical Analysis 36
- Leukhin A. N.** Semiotic Potential of the Touristic Space: the Features of Construction 41
- Lopasteyskiy S. A.** Knowledge as a Strategic Resource: the Methodological Foundations of Research 47
- Mozhilin S. I.** Reflection of the Concepts "Spirit" and "I" in Nonclassical Philosophy 51

Psychology

- Piskareva S. E.** The Correlation of Career Orientations of Managers with Professional Activity and Overall Life Satisfaction 58
- Ryaguzova E. V.** The Script Adaptation of Foreign Students in Russia 63
- Hmelkova O. V.** Comparative Analysis of the Formation Level of the Adaptive Readiness Structural Components of the Individual to a Dynamic Educational Environment 74
- Jasvin W. A.** Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results 80

Pedagogy

- Zhelezovskaya G. I., Khizhnyak V. S.** Traditions and Innovations in Teaching Legal Subjects 91
- Pozdnyakov A. N.** Zemstvo and the Problems of Development of Public Education (Review of Certain Documents Zemstvo Institutions) 95
- Talagaeva Yu. A.** Model of Professional Readiness Formation of Soon-to-Be Life Safety Teachers in a Pedagogical University 100
- Shilova S. A.** Using Interactive Methods of Learning for Developing Teamwork Competency in the Context of Teaching Foreign Languages at University 106

Appendices

Scientific Life

- Zarov D. I., Bogatov M. A.** The Role of the Intelligentsia in the Russian Revolutions (International Scientific and Practical Round Table) 111



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: ФИЛОСОФИЯ. ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА»**

Главный редактор

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Данилов Сергей Александрович, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Афанасьева Вера Владимировна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат пед. наук, доцент (Саратов, Россия)
Боско Джеймс, Ed.D, профессор (Мичиган, США)
Гобозов Иван Аршакович, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)
Железовская Галина Ивановна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Кальной Игорь Иванович, доктор филос. наук, профессор (Симферополь, Россия)
Капичникова Ольга Борисовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Листвина Евгения Викторовна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мартынович Сергей Федорович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мокин Борис Иванович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Позднева Светлана Павловна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рожков Владимир Петрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Фриауф Василий Александрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Фролова Светлана Владимировна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: PHILOSOPHY. PSYCHOLOGY. PEDAGOGY»**

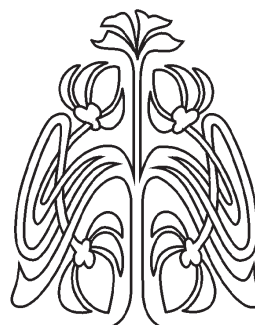
Editor-in-Chief – Vladimir B. Ustiantsev (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Sergey A. Danilov (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Liudmila N. Aksenovskaya (Saratov, Russia)
Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)
Vera V. Afanasyeva (Saratov, Russia)
Ekaterina I. Balakireva (Saratov, Russia)
James Bosco G. (Michigan, USA)
Vasily A. Friauf (Saratov, Russia)
Svetlana V. Frolova (Saratov, Russia)
Igor A. Furmanov (Minsk, Belarus)
Ivan A. Gobozov (Moscow, Russia)
Igor I. Kalnoy (Simferopol, Russia)

Olga B. Kapichnikova (Saratov, Russia)
Evgeniya V. Listvina (Saratov, Russia)
Sergei F. Martynovich (Saratov, Russia)
Boris I. Mokin (Saratov, Russia)
Mikhail O. Orlov (Saratov, Russia)
Svetlana P. Pozdneva (Saratov, Russia)
Vladimir P. Rozhkov (Saratov, Russia)
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)
Galina I. Zhelezovskaya (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





ФИЛОСОФИЯ

УДК 141

ВЛИЯНИЕ ФЕНОМЕНОЛОГИИ Э. ГУССЕРЛЯ НА ОНТОПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ТЕОРИЮ А. МЕНЕГЕТТИ

М. Б. Благовестный

Благовестный Михаил Борисович, аспирант кафедры философской антропологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, pelenor@mail.ru

В статье представлена попытка воссоздать логику восприятия наследия феноменологической философии Э. Гуссерля создателем онтопсихологической теории А. Менегетти. Подчеркивается значимость критики психологизма Э. Гуссерлем для последующего развития психологии и философии. Рассматривается специфика понимания картезианской проблемы соотношения сознания и существования человека в онтопсихологии и феноменологии. Исходя из междисциплинарных исследований, предпринимаемых Гуссерлем, в особенности отталкиваясь от его решения проблемы психологизма, анализируются некоторые положения онтопсихологической теории. В процессе этого анализа выявляются противоречия, в которых находятся данные положения по отношению к таким основам феноменологии, как метод феноменологической редукции, критика психологизма, трансцендентальное эго. Через принятие Менегетти парменидовской формулы о тождестве мышления и бытия выявляется метафизическая специфика онтопсихологической концепции. Благодаря доказанному Гуссерлем тезису о релятивистских следствиях, вытекающих из психологической позиции в отношении логики, открывается возможность более глубокого прочтения онтопсихологической теории. Через обнаруживаемую склонность к релятивизму, присущую онтопсихологии, доказывается влияние психологизма на теорию А. Менегетти. На основе анализа делается вывод о расхождении между феноменологией и онтопсихологией в основаниях этих теорий.

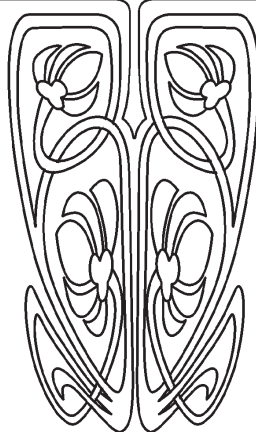
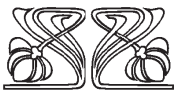
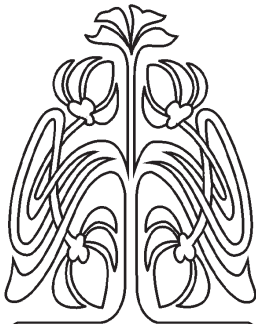
Ключевые слова: феноменология, проблема сознания, феноменологическая редукция, онтопсихология, психологизм, релятивизм индивидуальный, релятивизм видовой.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-4-10

НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ

Феноменологические исследования Э. Гуссерля происходили в междисциплинарном поле философии и психологии. Его ранняя работа «Логические исследования» посвящена, главным образом, критике психологизма – авторитетной теоретической позиции, достигшей пика своего влияния к концу XIX в. Суть психологизма сводилась к тому, чтобы «сциентизировать философию, придать ей статус “строгой науки” путем перевода исследований сознания – центрального предмета европейской философии – на строго научную (эмпирическую) основу» [1, с. 237]. Более того, «согласно М. Рату, спор о психологизме в немецкой философии следует анализировать в перспективе превращения психологии в самостоятельную научную дисциплину и, соответственно, отделения ее от философии, т.е. в контексте процесса, завершающегося дисциплинарной институционализацией психологии» [1, с. 237]. Таким образом проблематика, затрагиваемая Гуссерлем, будет развиваться в дальнейшем как теоретизирование в междисциплинарном поле.

Результатами его методологических исследований воспользуются многие психологи-современники, в первую очередь К. Ясперс,





считающийся родоначальником феноменологической психиатрии, затем Л. Бинсвангер, вслед за Ясперсом совершивший антропологический поворот в психиатрии, далее Ю. Минковски, В. Е. фон Геббсаттель и даже М. Босс с оговоркой, что он ориентировался главным образом на концепцию Хайдеггера [2, с. 55–70].

Наконец современные психологи не только признают прямое влияние феноменологической концепции на развитие психологии в XX в., но даже говорят о существовании феноменологической психологии в рамках теории Гуссерля. «Феноменологическая психология Э. Гуссерля может рассматриваться как относительно самостоятельная область психологических исследований, имеющая и свой предмет, и свой метод исследования», – отмечает Г. М. Кучинский [3, с. 25].

Примечательно, что некоторые из психологов, воспринявших феноменологию, выходят в междисциплинарную область, в том числе в проблемное поле философии и философской антропологии. Для иллюстрации актуальности рассматриваемой тематики приведем примеры нескольких зарубежных статей: «Тупик жизненного мира Гуссерля: от критики психологизма к психологизации» Дж. Де Вос; «Психологизм как положительное наследие феноменологической философии Гуссерля» П. А. Варга; «Психологизм, релятивизм и самоотрицание в пролегоменах Гуссерля» П. Римкевикус; «Проблема психопатологии и феноменологии. Что жизнеспособно и что нежизнеспособно в феноменологической психиатрии» П. Рамос-Горостиза и Дж. Адан-Манес [4–7]. Степень и границы влияния феноменологии на психологию – это тема для большого фундаментального исследования. Данная статья будет ограничена прояснением лишь некоторых аспектов восприятия наследия Гуссерля в онтопсихологической концепции А. Менегетти. Представляется перспективным и важным уделять больше внимания тому, насколько последовательно феноменологическая теоретическая платформа развивается в многообразных философско-антропологических и психологических концепциях.

Проблема сознания и самосознания усиления Декарта, провозгласившего *cogito ergo sum*, становится одной из основополагающих для развития философии, философской антропологии и психологии в последующем. В той или иной степени картезианскую линию в истории философии продолжает и развивает Э. Гуссерль, чью феноменологическую философию можно характеризовать как философию сознания.

Трудность в понимании феномена сознания и самосознания также связана с определением границы изучаемого предмета, размежевающей

психологию и философию. С одной стороны, все внутренние акты мышления суть психологические акты, но с точки зрения значения и смысла мыслительные акты выступают предметом не психологических наук, а логики и семантики. На примере языков программирования, точнее на компьютерных программах как результатах применения этих языков, наблюдается возможность искусственного воспроизводства некоторых структур мышления. Эти искусственно воссозданные структуры мышления полностью утратили связь с психологическими актами, но представляют собой осмысленные результаты воспроизводства различных отношений между определенными значениями-объектами.

Приступая к изложению антропологической сути онтопсихологического мировоззрения, А. Менегетти отталкивается от проблемы аутентичности человеческого существования, понимаемой как соответствие индивидуальному метафизическому проекту (Ин-се). Решение проблемы возможно через специфически выстроенную работу с сознанием. «Онтопсихология рассматривает человека как априорное “Я”, уже заданное или призванное высшим Бытием. Это априорное “Я”, или онтическое сознание, является первоначальной структурой, которая в процессе становления в существовании должна выверяться и зарабатывать путем выборов» [8, с. 17]. Для восстановления связи с собственной метафизической изначальностью, т.е. с Ин-се, «онтопсихология предоставляет критерии онтического сознания для того, чтобы привести к зрелости сознание психологическое» [8, с. 19], т.е. тема сознания, по крайней мере при первом приближении, является базовой для этого учения.

Не только проблематика сознания и сознательной жизни человека может стать почвой для сопоставления феноменологии Гуссерля и онтопсихологии Менегетти, тем более это основание широко настолько, что параллели можно проводить со многими философами, так или иначе касающимися этого вопроса. Сам автор онтопсихологической концепции не только высоко оценивает вклад Гуссерля в развитие философской мысли и психологических наук, но совершенно недвусмысленно признает как его влияние на собственное мировоззрение: «Мысли Гуссерля оказали на меня значительное влияние <...> Я понял, что нащупал путь, предвосхищенный Гуссерлем, который искали психологи» [9, с. 93], так и концептуальную близость онтопсихологии и гуссерлевских теоретических построений: «Гуссерль теоретически разработал психологию, способную трансцендировать многочисленные разновидности исторического самополагания



человека с целью прийти к первоначальному, к онтическому моменту, – а это и есть онтопсихология» [10, с. 85]. Конечно, подобные цитаты Менегетти требуют серьезного комментирования, так как выражение «разработал психологию» применительно к Гуссерлю выглядит, по меньшей мере, странным и нуждающимся в прояснении. Однако здесь мы не будем останавливаться на том, насколько вообще вольно и, возможно, даже поверхностно Менегетти трактует Гуссерля.

В рамках данной статьи сначала кратко коснемся нескольких моментов, которые иллюстрируют очевидные противоречия тезисов онтопсихологической теории и теоретических установок феноменологии. Эти отличия наведут нас на мысль, что, действительно, существенные противоречия следует искать в более глубокой плоскости. Затем мы попытаемся проникнуть немного глубже и на менее очевидном примере показать, насколько фундаментально расходятся векторы развертывания онтопсихологической концепции в сравнении с феноменологической философией.

В работах «Основы философии», «Онтопсихологическая философия», «Интеллект и личность», «От сознания к бытию» и др., Менегетти излагает собственную философскую концепцию, яркой особенностью которой является синкретичность. Тема сознания и самосознания является одной из центральных для онтопсихологической концепции.

Обратимся к моменту, благодаря которому можно будет отчетливо показать расхождения оснований философствования Гуссерля и Менегетти. В отношении декартовского «мыслю, следовательно существую», которому так много внимания уделил Гуссерль в своих «Картезианских медитациях», Менегетти полагает, что «онтопсихология перевернула данное выражение и утверждает: *я существую, следовательно мыслю*». Его мало смущает тот факт, что это «очевидное состояние вот-бытия» только тогда таковым (очевидным) и является, когда существующее мыслит себя в качестве «Я», которое существует как «Я». Существование, которое осознает себя как существующее, уже концептуализировало само себя. По крайней мере, мы не можем что-либо утверждать или отрицать о бытийном (онтическом) присутствии или «феномене вот-бытия», если не полагаем одновременного присутствия этого феномена в сознании.

Такое вольное обращение с декартовской фразой, конечно, должно иметь последствия. В частности, возникает вопрос: не противоречит ли такая формулировка безоговорочно принятому Менегетти тезису о тождестве бытия и мышления? Однако здесь для нас достаточно того, что бытие

полагается до сознания, до мысли. В «Парижских докладах» Гуссерль утверждает совершенно противоположное Менегетти, но в той же мере согласующееся с его собственными теоретическими построениями: «*ego cogito* аподиктически предшествует для-меня-бытию мира» [11, с. 355]. Заметим, что «я мыслю» предшествует у Гуссерля не только бытию мира, существование которого взято в скобки в процессе реализации феноменологической редукции, но и бытию самого мыслящего «Я», поскольку «Я» также должно быть подвержено феноменологической редукции, приводя к представлению о трансцендентальном эго.

Другая тема для анализа – это постулирование тождества мышления и бытия в классической парменидовской формулировке у А. Менегетти. Принимая тезис Парменида о тождестве мышления и бытия, Менегетти связывает бытие и сознание в единую структуру: «Бытие раскрывается, бытие есть. Но когда оно раскрывается, оно себя видит. Сознательный интеллект (или интеллект в действии) указывает не только на рефлексию, на образ, но дает присутствовать существу, указывает на сущее, которое вызывает активность того, кто понимает, познает» [12, с. 29] и «бытие подобно знанию, и знание подобно бытию, они оба становятся конституирующими, или они самоконституируют себя в идентичности» [12, с. 29]. Так познающий интеллект становится у Менегетти «онтической интенциональностью» – направленностью сознания на бытие, т.е. на саму истину.

Однако Менегетти не стремится прояснить парменидовскую формулу, хотя бы в той мере, в какой это сделал неотомист Ж. Маритен в работе «Об истине», напротив, он использует ее как объяснительную схему в нужный момент, что серьезно затрудняет анализ его философских построений, так как вносит в них неопределенность.

Маритен указал на смешанность истины и лжи в формуле Парменида: если мышление и бытие суть одно, то ложное мышление равноправно с истинным мышлением, между ними нет разницы, что невозможно. Ссылаясь на Аристотеля, он заключает, что хотя бытие и мышление не есть одно и то же, но они имеют «сущностное тождество, проявляющееся в самом акте познания» [13, с. 141]. Об абсолютном тождестве мышления и бытия можно говорить только применительно к Богу, но не к человеку, о котором вернее говорить, что его «разум истинен постольку, поскольку постигает вещи такими, каковы они есть» [13, с. 142].

Следующий интересующий нас теоретический момент – это фундирование психической деятельности вообще и сознательной в частности трансцендентной сущностью – Ин-се. Ин-се – это «онтоиндивидуализированная точка опоры, которая в своем воплощении создает также пси-



хическую функцию» [5, с. 28], включающую как сознательную, так и бессознательную психическую деятельность. Термин «Ин-се» или «Онто Ин-се» очень близок понятию человеческой души.

Надо отметить, что онтологическое основание онтопсихологии по сути совпадает с онтологическим основанием неотомистской философии, хотя и с некоторыми, иногда весьма существенными оговорками, как в случае с принятием парменидовской формулы тождества мышления и бытия. Не будем здесь заниматься подробным доказательством этого утверждения, но лишь укажем на то, что и учение о бытии, и концепция истины, и проблема зла, и многие другие философские аспекты онтопсихологического мировоззрения парадигмально идентичны неотомизму.

Радикальное отличие феноменологии Гуссерля и онтопсихологии Менегетти, таким образом, становится очевидным, так как оно обнаруживается как отличие метафизики субстанциального характера от феноменологически трансцендентального «идеализма», о котором подробно истолковано в «Картезианских медитациях» [14, с. 191]. Однако в рамках данной статьи мы заострим внимание только на одной проблеме, показывающей, насколько концептуально различны в своих исходных посылах онтопсихологическое мировоззрение и феноменология.

Носящие аксиоматический характер формулировки, отождествляющие бытие и мышление без каких-либо прояснений и уточнений формулы, с одной стороны, и субстанциально фундируемое психическое, с другой стороны, с неизбежностью должны привести Менегетти (в явной или скрытой форме) к психологизму. Вернее сказать, что принятие данных позиций как оснований для построения антропологии и психологии скорее всего должно допускать фоновую психологистскую установку. Психологизм – это теоретическая позиция, в основе которой лежит примат психического по отношению к логическому или понимание законов логики как психических законов. Признавая тождество бытия и мышления и одновременно полагая, что речь идет о бытии человека и о мышлении человека, Менегетти почти неизбежно придет к релятивизму в том смысле, о котором говорил Гуссерль. Например, в «Онтопсихологической философии» Менегетти пишет: «Все человеческое знание должно принимать во внимание, что априорность мирского Ин-се предшествует всякой логико-объективной априорности: всякое научное познание является психологическим процессом, функциональным для универсальной априорности жизненного мира» [8, с. 200].

Фундирование психического с помощью субстанциальной сущности известным образом затрудняет аналитику познавательных способностей: отделение логики от психологии становится практически неосуществимым. Научкам, имеющим дело с реальной действительностью, таким как психология, для обоснования собственных основ необходимо прибегать к метафизическим построениям (в гуссерлевском смысле), как минимум, допуская существование внешнего мира, одновременно задавая его концептуальную основу.

Во второй главе первого тома «Логических исследований» Гуссерль вводит понятие нормативных теоретических дисциплин: «Такие дисциплины стоят вообще по ту сторону любого индивидуального бытия, их общие положения имеют “чисто понятийную” природу и носят характер законов в подлинном смысле слова» [15, с. 53]. К нормативной теоретической дисциплине относится логика, которая рассматривает мышление «как оно должно быть» [15, с. 62]. Законы в «подлинном смысле слова», по Гуссерлю, – это аподиктически постигаемые истины, к которым можно отнести законы логики и математики. Их следует отличать от законов естественных наук, являющихся, по сути, закономерностями, утверждающими некий порядок вещей, процессов, явлений с высокой, но не абсолютной вероятностью.

Однако положение вещей в науке и философии конца XIX – начала XX в. обстояло таким образом, что влияние эмпирических наук приобрело все более радикальные формы, такие как позитивизм и сциентизм. Позитивизм как выражение редуционистских ориентаций в философии, становился в какой-то степени идеологией, оказывающей влияние на исследования того времени. Необходимость сепарации естественнонаучного и гуманитарного знаний на фоне идеологического доминирования позитивизма в частности и естественно-научного мировоззрения вообще являлось актуальной задачей для философов того времени. Гуссерль, решая в первом томе «Логических исследований» проблему психологизма, одновременно выполнял задачу разделения философии и психологии.

Из психологизма вытекает несколько эмпирических следствий, которые разбирает и опровергает Гуссерль. Нас будет интересовать третье следствие: «Если бы источником сознания логических законов были психологические факты <...> то они сами должны были бы обладать психологическим содержанием, и именно в двояком смысле: они должны были бы быть законами для психического и вместе с тем предполагать, соответственно, включать в себя существование психического» [15, с. 74–75]. Гуссерль опровергает



это утверждение, отмечая, что, во-первых, «ни один логический закон не предполагает непременно какого-либо “matter of fact”, в том числе существования представлений или суждений, или иных феноменов познания», и, во-вторых, что логические законы «ни по своему обоснованию, ни по своему содержанию не предполагают ничего психологического (т.е. фактов душевной жизни) или предполагают их, во всяком случае, не более чем законы чистой математики» [15, с. 75].

С другой стороны эмпирически обоснованные законы имеют фактическое содержание, как минимум, в том смысле, что подразумевают существование самих фактов. Далее уточняется, что точные законы, хотя не заключают в себе утверждений существования, но основания, из которых они получают научное оправдание, суть случающиеся фактически – эмпирические основания. В качестве примера им приводится закон всемирного тяготения.

Менегетти не занимается размышлениями над основами логики или проблемами логики как таковой, однако его теоретическая позиция имплицитно содержит в себе психологизм. Его влияние можно отследить в онтопсихологии через проявления некоторых последствий психологизма, на которые указывал Гуссерль в первом томе «Логических исследований». Менегетти принимает формулу Протагора «человек есть мера всех вещей», хотя и уточняет, что принимается экзистенциальный релятивизм, а не «релятивизм онтический» [16, с. 119]. Однако он придерживается как раз этого экзистенциального релятивизма: «С учетом тезиса Протагора о том, что “человек есть мера всех вещей”, утверждение “человек познает истинное” следует уточнить, в том смысле, что каждый человек познает *собственное* истинное, то как материя жизнь, соотносится с ним» и далее определяет «“истину” как *приведение вещи в соответствие с интеллектом, а не наоборот*» [17, с. 69]. В гуссерлевском представлении такая последовательность мыслей тяготеет к индивидуальному релятивизму, который совершенно не выдерживает критики как только речь заходит о законах логики. Видимо, понимая абсурдность последствий, к которым может привести индивидуальный релятивизм, Менегетти подтверждает универсальность логических законов, дистанцируясь таким образом от индивидуального релятивизма. Однако вопрос о видовом релятивизме или его подвиде – антропологизме, как его называет Гуссерль, остается открытым.

Видовой релятивизм опровергается Гуссерлем. Он, во-первых, указывает на противоречие релятивистской позиции закону противоречия, во-вторых, указывает на противоречивость реля-

тивизма в отношении смысла слов «истинный» и «ложный» и далее критикует такие следствия релятивизма, как придание истине характера единичного факта и противоречивость с очевидностью непосредственно наглядно данного бытия. Находим в «Онтопсихологической философии» у Менегетти: «Математик (и точно так же юрист, моралист, священник, учитель) не выражает “в себе” (in se) реальности, но выстраивает оперативные парадигмы для обобщенных ситуаций. То есть и действие, и контекст выступают в качестве прогнозов, которые становятся опытными структурами мира» [8, с. 200]. Утверждения, подобные этому, с позиции Гуссерля являются одним из эмпирических следствий психологизма, которые он разбирает в четвертой главе «Логических исследований». Критикуя эмпирические следствия психологизма, он подчеркивает, что применительно к законам логики и математики «мы с очевидностью усматриваем не простую вероятность, но истину логических законов. Мы усматриваем основные принципы силлогистики, индукции Бернулли, умозаключения вероятности, общей арифметики и т.п., т.е. мы схватываем в них саму истину; таким образом, теряют всякий смысл слова о сферах неточности, об одних лишь приближениях и т.д. Но если нелепо то, что вытекает как следствие из психологического обоснования логики, то нелепо и само это обоснование» [15, с. 70]. Далее в седьмой главе Гуссерль заключает, что «психологизм во всех своих подвидах и индивидуальных проявлениях есть не что иное, как релятивизм, но не всегда распознанный и открыто признанный. При этом безразлично, опирается ли он на “трансцендентальную психологию” и в качестве формального идеализма надеется спасти объективность познания или опирается на эмпирическую психологию и принимает релятивизм как неизбежный роковой вывод» [15, с. 117].

Исторический контекст, в котором создавались «Логические исследования», конечно, отличается от контекста, в котором рождалась онтопсихологическая теория. Напомним, что «спор о психологизме в немецкой философии следует анализировать в перспективе превращения психологии в самостоятельную научную дисциплину и, соответственно, отделения ее от философии, т.е. в контексте процесса, завершающегося дисциплинарной институционализацией психологии» [15, с. 233]. Отделение психологии от философии происходит, в первую очередь, как отделение эмпирической науки, влекущее за собой обособление предмета исследования, целей и методов ведения исследования.

Действительно, Гуссерль, говоря о психологии, подчеркивает эмпирический характер этой дисциплины. Менегетти движется в другом



направлении: он дистанцируется от экспериментальной психологии, локализуя ее как описательную науку, способную познавать феномены, но не «бытие как таковое». Другими словами, если Гуссерль, стоя у истоков феноменологии, стремится, очищая от метафизического наследия философию и ставя в центр ее внимания сознание, размежевать ее и психологию, то Менегетти, напротив, отталкиваясь от метафизических оснований, возвращается к философской психологии и к той философии, для которой отправной точкой являлось бытие.

Последовательно реализуя свою трансцендентальную редукцию, Гуссерль приходит к пониманию, что необходимо провести различие между методологией дескриптивной психологии, концентрирующейся на исследовании «просто душевной жизни», и методологией трансцендентально-феноменологической: «психологическое и трансцендентально-феноменологическое исследования различаются по самому своему смыслу, хотя содержания, подлежащие описанию с той и другой точки зрения, могут совпадать» [14, с. 48]. При этом Гуссерль подчеркивает, что обе методологии имеют общий источник – *ego cogito*. Менегетти по каким-то причинам игнорирует смысловое отличие психологического исследования от трансцендентально-феноменологического, но совпадение содержания этих двух исследований им воспринимается и, возможно, на этом основании он и утверждает, что Гуссерль теоретически разрабатывал психологию.

В качестве вывода можно утверждать, что направление движения мысли Менегетти расходится с Гуссерлем уже на самых ранних стадиях «пролегоменов» к феноменологии, несмотря на объявление Менегетти феноменологии одной из основ своей теории. Должно быть предпринято более глубокое изучение философских оснований онтопсихологии, выявляющее особенности их соотношения с феноменологией. Кроме того,

через понимание особенностей соотношения этих теорий, их методологических инструментов предполагается возможность раскрытия философско-антропологических перспектив онтопсихологии.

Список литературы

1. Куренной В. С. Феноменология Эдмунда Гуссерля // Э. Гуссерль. Избр. работы / сост. В. А. Куренной. М., 2005. С. 7–22.
2. Власова О. А. Антипсихиатрия : становление и развитие. М., 2006. 221 с.
3. Кучинский Г. М. Феноменологическая психология Э. Гуссерля // Психол. журн. 2010. № 1. С. 14–25.
4. De Vos J. The deadlock of Husserl's life-world : From a critique of psychologism to psychologization // Theory & Psychology. 2012. Vol. 22, iss. 3. P. 324–341.
5. Varga P. A. Psychologism as positive heritage of Husserl's phenomenological philosophy // Studia Phaenomenologica. 2010. Vol. 10. P. 324–341.
6. Rimkevicius P. Psychologism, relativism and self-refutation in Husserl's prolegomena // Problemos. 2016. Vol. 89. P. 153–166.
7. Ramos-Gorostiza P., Adan-Manes J. The problem of psychopathology and phenomenology. What is viable and not viable in phenomenological psychiatry // Actas Espanolas de psiquiatria. 2013. Vol. 41, iss. 5. P. 301–310.
8. Менегетти А. Онтопсихологическая философия. М., 2007. 310 с.
9. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. М., 1997. 592 с.
10. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии / изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2007. 608 с.
11. Гуссерль Э. Парижские доклады // Э. Гуссерль. Избр. работы / сост. В. А. Куренной. М., 2005. С. 341–376.
12. Менегетти А. От сознания к бытию. М., 2010. 412 с.
13. Маритен Ж. Избранное : величие и нищета метафизики. М., 2004. 608 с.
14. Гуссерль Э. Картезианские медитации. М., 2010. 229 с.
15. Гуссерль Э. Логические исследования : в 2 т. Т. I : Прологомены к чистой логике. М., 2011. 253 с.
16. Менегетти А. Основы философии. М., 2007. 268 с.
17. Менегетти А. Интеллект и личность. М., 2006. 224 с.

Образец для цитирования:

Благовестный М. Б. Влияние феноменологии Э. Гуссерля на онтопсихологическую теорию А. Менегетти // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 4–10. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-4-10.

The Influence of Husserl's Phenomenology on the Ontopsychological Theory of Meneghetti

M. B. Blagovestniy

Mikhail B. Blagovestniy, Urals Federal University named after the first Russian President Boris Yeltsin, 51, Lenina Str., Ekaterinburg, 620083, Russia, pelennor@mail.ru

There is an attempt to recover the logic of perception of the heritage of E. Husserl's phenomenological philosophy by A. Meneghetti as creator

of the ontopsihological theory, presented in article. It emphasizes the importance of E. Husserl's criticism of psychologism for the subsequent development of psychology and philosophy. It discusses the specifics of the Cartesian understanding of the relation between consciousness and human existence by ontopsihology and phenomenology. From the basis of the interdisciplinary research, which undertaken by Husserl, especially based on his solution of psychologism problem, certain positions of the ontopsihological theory are analyzed. Process of analysis reveals contradictions, which are these provisions in relation to such basics propositions of phenomenology as method of phenom-



enological reduction, the criticism of psychologism, transcendental ego. Through the accepting by Meneghetti of Parmenides formula of the identity of thinking and being, reveals the metaphysical specifics of ontopsychological conception. Owing to Husserl's thesis about relativistic consequences, stemming from the psychological position on logic, there opens a possibility for deeper reading of the ontopsychological theory. Through the tendency toward relativism, inherent in ontopsychology, proved the influence of psychologism on the theory of A. Meneghetti. Based on the analysis in the article conclusion about differences between phenomenology and ontopsychology in the very foundations of these theories.

Keywords: phenomenology, problem of consciousness, phenomenological reduction, ontopsychology, psychologism, individual relativism, species-specific relativism.

References

1. Kurennoy V. S. Fenomenologiya Edmunda Husserlya [The phenomenology of Edmund Husserl]. In: Husserl E. *Izbr. raboty* [Selected works]. Compiler V. A. Kurennoy. Moscow, 2005, pp. 7–22 (in Russian).
2. Vlasova O. A. *Antipsikhiatriya: stanovlenie i razvitie* [Antipsychiatry: formation and development]. Moscow, 2006. 221 p. (in Russian).
3. Kuchinskiy G. M. Fenomenologicheskaya psikhologiya E. Gusserlya [The phenomenological psychology of E. Husserl]. *Psihol. zhurn.* [Psychological journal], 2010, no. 1, pp. 14–25 (in Russian).
4. De Vos J. The deadlock of Husserl's life-world: From a critique of psychologism to psychologization. *Theory & Psychology*, 2012, vol. 22, iss. 3, pp. 324–341.
5. Varga P. A. Psychologism as positive heritage of Husserl's phenomenological philosophy. *Studia Phaenomenologica*, 2010, vol. 10, pp. 324–341.
6. Rimkevicius P. Psychologism, relativism and self-refutation in Husserl's prolegomena. *Problemos*, 2016, vol. 89, pp. 153–166.
7. Ramos-Gorostiza P., Adan-Manes J. The problem of psychopathology and phenomenology. What is viable and not viable in phenomenological psychiatry. *Actas Espanolas de psiquiatria*, 2013, vol. 41, iss. 5, pp. 301–310.
8. Meneghetti A. *Filosofia ontopsicologica*. Roma, 2002. 310 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Ontopsikhologicheskaya filosofiya*. Moscow, 2007. 310 p.).
9. Meneghetti A. *Manuale di Ontopsicologia*. Roma, 1995. 592 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Uchebnik po ontopsikhologii*. Moscow, 1997. 592 p.).
10. Meneghetti A. *Manuale di Ontopsicologia*. Roma, 2003. 608 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Uchebnik po ontopsikhologii*. 2-e izd., pererab. i dop. Moscow, 2007. 608 p.).
11. Husserl E. *Pariser Vorträge. Husserliana*. Haag, 1950. Bd. I. S. 3–39. (Russ. ed.: Husserl E. *Parizhskie doklady*. In: Husserl E. *Izbr. raboty*. Sost. V. A. Kurennoy. Moscow, 2005, pp. 341–376).
12. Meneghetti A. *Dalla coscienza all'essere*. Roma, 2009. 412 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Ot soznaniya k bytiyu*. Moscow, 2010. 412 p.).
13. Maritain J. *De la verite (1922). Oeuvres (1912–1939)*. Paris, 1975, pp. 113–130. (Russ. ed.: Maritain Z. *Izbrannoe: velichie i nischeta metafiziki*. Moscow, 2004. 608 p.).
14. Husserl E. *Cartesiansche meditationen*. Haag, 1950. 229 p. (Russ. ed.: Husserl E. *Kartezianskie meditatsii*. Moscow, 2010. 229 p.).
15. Husserl E. *Logische untersuchungen. Erster band. Prolegomena zur reinen Logik*. Halle, 1900. 253 p. (Russ. ed.: Husserl E. *Logicheskie issledovaniya: v 2 t. T. I. Prolegomeny k chistoy logike*. Moscow, 2011. 253 p.).
16. Meneghetti A. *Fondamenti di Filosofia*. Roma, 2005. 268 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Osnovy filosofii*. Moscow, 2007. 268 p.).
17. Meneghetti A. *Intelletto e personalita*. Roma, 2005. 224 p. (Russ. ed.: Meneghetti A. *Intellekt i lichnost*. Moscow, 2006. 224 p.).

Cite this article as:

Blagovestniy M. B. The Influence of Husserl's Phenomenology on the Ontopsychological Theory of Meneghetti. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 4–10. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-4-10.

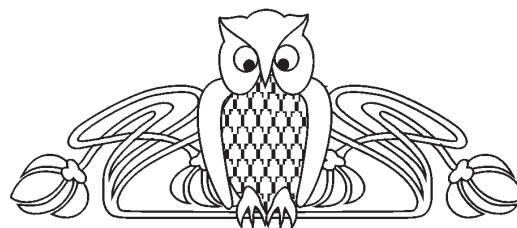


УДК 001.895 (091)

ФИЛОСОФСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СУЩНОСТИ ИННОВАЦИЙ

Н. С. Воробьева (Пригода)

Воробьева (Пригода) Нина Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры инновационного предпринимательства, Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Национальный исследовательский университет), vorobyeva_ns@bmstu.ru



Статья посвящена социально-философскому анализу феномена инновации и инновационной деятельности. Раскрывается суть философии инновационного развития, актуальность которой обуславливает интенсификация инновационных процессов и их фундаментальное влияние на индивидуальную и общественную реальность. При концептуализации инноватики ставится задача определить место и перспективы философского измерения в инновационном подходе. Сделан вывод, что на сегодняшний день инноватика мало интегрирована в философский дискурс. Поскольку инновационные преобразования масштабны и имеют значительное влияние на многие сферы человеческой жизни, как частной, так и общественной, то такое положение представляет опасность серьезной редукции в осмыслении роли инновационных преобразований. Автор рассматривает инноватику в качестве новой междисциплинарной области знания, осмысливает принципы, роль, суть и результаты современного инновационного развития. Делается вывод, что сегодня все чаще инновационное общество определяется как общество риска. Особое внимание в статье уделено тому, что вопрос инноваций в данный момент является одним из приоритетных направлений в разработке стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 г.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, феномен инноваций, инновационные процессы, глобализация, глобализационные риски.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-11-15

Современная действительность на фоне всеобщей глобализации и интеграции мирового пространства характеризуется повсеместно нарастающей инноватизацией. Сегодня инновации вносят заметные изменения во все сферы жизнедеятельности, включая экономику, политику, технологии, культуру и общественную жизнь, трансформируя существование как отдельного человека, так и общества в целом. Эти перемены касаются образа жизни, мышления, повседневных практик людей.

Вопрос инноваций в России на данный момент является одним из приоритетных направлений, что подтверждает разработанная «Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года» [1], которая призвана ответить на стоящие перед Россией вызовы и угрозы в сфере инновационного развития. Отметим, что среди основных задач стратегии – максимально широкое

внедрение современных технологий во все сферы жизнедеятельности человека; формирование сбалансированного и устойчиво развивающегося сектора исследований и разработок и другие. Инноватика, выступая в роли новой междисциплинарной области знания, осмысливает принципы, роль, суть и результаты современного инновационного развития и является активно развивающимся комплексным подходом к пониманию инновационных процессов, сочетающим в себе теоретические основы и методы инновационной деятельности: прогнозирование, создание инноваций, планирование, организацию. Как следствие ставятся вопросы, помимо экономического и технологического, социально-философского характера, вопросы восприятия инноваций, адаптации к ним, прогнозирования и социальной оценки их технологических последствий; способности и готовности удерживать как результаты, так и эффекты технологического развития, определяя субъектов, несущих ответственность за социокультурные риски, которые сопутствуют всему новому. Философский ракурс анализа инновационного процесса дает возможность понимания смысла существования и предназначения всех участников процесса инноваций.

Как отмечает автор В. В. Завадовский [2, с. 13], инновации, с одной стороны, имеют глубоко философский характер, рождаясь как результат виртуальных умозаключений относительно объектов, которые не существуют в мире реальностей. С ростом радикальности инновации растет и ее виртуальность, и мощь ее философского фундамента. С другой стороны, сама философия инноваций есть мощный ускоритель развития современного общества, которое нацелено на успешное решение социальных, экономических и политических вопросов. Сегодня часто обсуждаются те позитивные изменения, которые несут нам современные инновации. Например, современные нано- и биотехнологии направлены на улучшение здоровья человека и увеличение продолжительности его жизни, информационные технологии повышают социальную связанность людей, способствуют ин-



тенсификации коммуникаций, делают доступным для любого пользователя огромное количество информации, способствуют общему росту образованности. Но за бурными изменениями не могут не обнаружиться определенные риски, которые необходимо отслеживать и анализировать. Как именно меняется человек? Что происходит с памятью, временем, повседневностью, личным бытовым общением в ситуациях физического соприсутствия, повседневными практиками человека? Планы по инновационному научно-технологическому развитию описывают будущее на 25 – 50 лет вперед. Но имеется ли управленческий ресурс для предвидения и управления мощными социокультурными последствиями инновационных преобразований? Где берут начало корни «инновации»? И в чем процесс создания инновации?

Чтобы иметь ответы на эти и множество иных вопросов, связанных с понятием «инновация», необходимо рассмотреть инновационную деятельность с философской точки зрения. Сегодня философские предпосылки, заложенные в период становления инноватики в середине XX в., такие как рационализм, прогрессизм, эмпиризм, прагматизм, сциентизм, технократизм, все более противоречат целям и задачам инноватики как бесспорного источника социальных благ. Поэтому непредсказуемые и неуправляемые прямые и косвенные негативные социальные эффекты инноваций, возникнув, порождают социальную напряженность, усиливая уже имеющуюся напряженность в обществе.

Еще в XIX в. возник термин «инновация» (от англ. *innovation*) как культурологический, обозначающий «изменения в культуре». Толковый словарь В. Даля слово «новшество» определяет как «введение новизны, новых обычаев, порядков» [3]. Но вскоре экономика позаимствовала у культурологии этот термин так прочно, что теперь считают, что истоки инноватики, как отдельной области знания и практики берут свое начало в экономической науке. Следует провести сравнение специфики понятия со словами «новация», «новаторство», которые близки по значению, что даст возможность определить не только его философские основы, но и функции и онтологическую специфику. Современные словари иностранных слов приводят следующие значения: «Термин “новация” (лат. *novatio* – обновление) изначально соотносится с нечто новым, новшеством. Первоначально данное понятие означало “многочисленные новации в области производства вычислительной техники”» [4, с. 374]. Опираясь на данное определение, можно сделать вывод, что новатор – это тот, кто вносит и осуществляет

новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в какой-нибудь области деятельности. Новаторство – деятельность новаторов [4, с. 374]. Чаще всего термин «инновация» (фр. *innovation*, лат. *innovatic* – обновление, перемена) трактуется как нововведение, новшество. «Инновационный – относящийся к инновации, инновациям» [4, с. 285].

При рассмотрении данной проблемы исследователь И. С. Суровцев в своем отраслевом словаре «Инновации и инновационная деятельность» отмечает несколько определений данного понятия: «инновация – конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности» [5, с. 19]. Инновация – новые продукты (услуги), процессы, стратегии и бизнес-модели, которые задуманы и реализованы с целью принести человеку осознанные преимущества (финансовые, потребительские, социальные и др.).

Корни философии инноваций сегодняшнего дня кроются в классической философской теории, основы которой были заложены еще в Древней Греции Платоном и Аристотелем. Основой древней философии являются идеи Платона и модели Аристотеля, касающиеся как науки в целом, так и философии инноваций. Платон стоит в ряду основоположников идеализма: он определял мир как постижимый мир вещей в соединении с невидимым миром идей [6]. Основополагающая мысль абсолютного добра привносит в материальный мир вещей меру и порядок. Теория идей Платона достаточно отвлеченна, однако в философии инноваций необходимо рассматривать достижение научного мышления сферы идеальных объектов как основное, что и наблюдается в философии науки в целом, когда есть необходимость обратиться к традиции Платона.

Аристотель определял бытие как живую субстанцию, которую определяют четыре основных условия – цель, причина, материя, форма [7]. Он делал акцент на том, что предметом анализа мыслителей выступают четыре вида причин: две причины – материальная и движущая, и две первоосновы – формальные и целевые. Анализ динамики процессов, их движение и изменение, так называемый динамический подход, данный Аристотелем [8], является сегодня весьма плодотворным для развития представлений об инновациях.

Идея должна давать начало любой инновационной деятельности. Чтобы получить продукт, готовый для сбыта, надо профинансировать идею. Этот продукт, способный принести прибыль,



и определяется словом «инновация», ставшим сегодня столь актуальным. отождествляя идеи платоновской теории и вышесказанное, можно дать следующее определение: инновации являются сочетанием нематериальной идеи и всецело материальных денежных потоков, или же инвестиций, вложенных в эту идею. Тогда основными этапами инновационного процесса будут: идея – инвестиции – инновация. Этот ряд и представляет философию инновационной работы, суть которой в том, что каждая удачная идея, закрепленная патентом в процессе коммерциализации, делается продуктом пользования.

Если рассматривать процесс, основываясь на философии Аристотеля: «идея – инвестиции – инновация», то можно сделать сопоставления: идея относится к первой умозрительной теоретической части философии; инвестиции, несомненно, относятся к практической философии, касающейся материальных мероприятий инновационного процесса. В развитии инноваций важная роль отведена экономическим мероприятиям, поскольку они есть зеркало изменений, которые происходят в обществе и политике. Необходимо различать практическую философию и творческую, фокусирующуюся на производстве; инновация относится к творческой части философии, поскольку именно творческим процессом является искусство по созданию и воплощению идеи в жизнь.

Обозревая базовые аспекты классической философии Платона и Аристотеля, можно нащупать суть философии инновационной деятельности, скрытой сегодня для большинства. При этом анализ сути инновационного процесса связан с такими положениями античной философии, как расширение представлений о концептах, понятиях, основы динамического подхода, формирование аксиоматического метода, разработка диалектического способа.

Рассматривая сущность инновационных процессов в эпоху глобализационного развития, отметим, что инновации изменяют жизнь не только каждого отдельного человека, но и всего многомерного социума в целом. Сегодня все чаще инновационное общество определяется как общество риска. У. Бек, М. Э. Гидденсом, В. Б. Устьянцевым, С. Г. Кара-Мурзой и другими. Современное общество риска видится миром, полным парадоксов нелинейного развития постиндустриальной цивилизации. В. Б. Устьянцев [9] описывает развитие общества риска в досовременном мире судьбы (прошрое), в рационализированном мире техники и научной рациональности, где рисками управляют (настоящее), и в постсовременном мире глобальных рисков (будущее), вызванных к жизни желанием предотвратить их наступление.

При этом сегодня риск приобретает новое значение: «Риск считался способом регулирования будущего, его нормализации и подчинения нашей воле. Но все вышло не так. Сами наши попытки поставить будущее под контроль оборачиваются против нас, заставляя искать другие пути, как справиться с неопределенностью», отмечает Э. Гидденс [10, с. 13]. Фиксируя нарастание рукотворного риска (связанного с познанием окружающего мира), автор подчеркивает, что сам риск делается все более «рискованным»: «в ситуациях рукотворного риска мы просто не знаем, каков его уровень, и зачастую узнаем об этом лишь тогда, когда уже слишком поздно». Некоторые из рукотворных рисков носят «катастрофический характер (глобальные риски как следствие плохой экологии, распространение ядерного оружия или возможность краха мировой экономики), иные напрямую затрагивают каждого из нас лично (риски как следствие питания здоровья и брака)» [10, с. 51].

У. Бек описывает современное общество как общество риска, «чреватое катастрофами. Его нормальным состоянием грозит стать чрезвычайное положение» [11, с. 15]. Исследование рисков как активный анализ опасности с точки зрения возможных последствий весьма актуально в области инновационных технологий. Риски должны «прорываться сквозь табуизацию и возникать в научном сообществе», утверждает У. Бек. Без понимания баланса между преимуществами и опасностями невозможно принятие решений об ограничении или поощрении тех или иных инноваций. Понимание степени риска становится ключевой общественно-политической позицией, поскольку риски, возникающие на самой высокой степени развития производительных сил, «высвобождают системно обусловленные, часто необратимые разрушительные силы, остаются, как правило, невидимыми, основываются на каузальных интерпретациях, т.е. проявляются только в знании <...> о них, посредством этого знания могут меняться, уменьшаться или увеличиваться, драматизироваться или недооцениваться» [11, с. 13].

Э. Гидденс указывает, что «пока у нас нет институтов, позволяющих отслеживать технологические изменения ни в национальном, ни в глобальном масштабе. <...> Должен существовать публичный диалог о техническом прогрессе и его проблематичных последствиях. Наличие у общества дополнительных средств воздействия на науку и технику <...> вероятно, позволит свести к минимуму их наиболее вредные последствия» [10, с. 51]. Обращение к цивилизационным рискам видится полем, где этика, философия, культура, политика снова занимают свое место в центрах модернизации – в экономике, естественных на-



уках, технических дисциплинах. Остро встает вопрос состоятельности научно-технологической рациональности, направленной против возрастающих рисков и опасностей, рождаемых цивилизацией: «Это не несостоятельность отдельных ученых и дисциплин, она вытекает из системного институционально-методического подхода науки к рискам. Науки таковы, какими их делают. Ориентированные на узкую специализацию, отчужденно воздерживающиеся от проверки практикой, они совершенно не в состоянии адекватно реагировать на цивилизационные риски» [11, с. 39].

Принципиальную важность философской составляющей глобальных экономико-технологических процессов отмечают и многие исследователи глобализма: В. Б. Устьянцев отмечает, что «глобализация, способствуя распространению новых технологий, усиливает динамизм исторического процесса, что, в свою очередь, ставит новые проблемы и в плане соотношения технологического и социально-гуманитарно-экзистенциального в современной культуре. Вот почему постиндустриализм как ядро глобализирующегося мира должен обратить внимание не только на успехи в области экономики и технологии, но и на состояние гуманитарной культуры. «Если современная цивилизация хочет справиться с глобальными проблемами и сформировать новый более устойчивый, стабильный глобальный миропорядок, она должна переосмыслить такие ценностно-методологические установки западного общества, как экономикоцентризм, технократизм, редукционизм, примат научных форм рациональности над другими формами постижения человеком себя и мира, научиться жить в условиях нестабильности» [12, с. 174].

Можно утверждать, что сегодня инноватика мало интегрирована в философский дискурс. Поскольку инновационные преобразования масштабны и имеют значительное влияние на многие сферы жизни, как частной, так и общественной, то такое положение представляет опасность серьезной редукции в осмыслении роли инновационных преобразований, поэтому актуальна задача философской рефлексии инноватики, ее гносеологических и аксиологических истоков, онтологических оснований и когнитивных преимуществ. Так, С. А. Лебедев и Ю. А. Ковылин отмечают необходимость развития идеи «философии инноваций» [13], А. М. Старостин называет эту философскую рефлексию «философской инноватикой», когда «актуализируются такие направления философской деятельности, которые концентрируются на выявлении оснований предметно-научных и междисциплинарных областей, анализе смены отраслевых научных парадигм, частонаучных и общенаучных картин мира и других исследо-

вательских направлениях, где сама наука или область рационально осмысленного практического опыта не имеют достаточно серьезного и отрефлектированного инструментария теоретического синтеза» [14, с. 22].

Проведенный выше анализ понятия «инновация» позволяет сделать вывод, что данное явление многомерно и неоднозначно, обладает специфическими особенностями. Инновация является результатом творческой и инвестиционной деятельности, главная цель которой – коммерциализация научных разработок и исследований. Можно сказать, что если патент на изобретение или новшество в научной области появляется на рынке массового производства и при этом дает положительную экономическую отдачу, то такой процесс считается инновационным, а товар, который разработан и выведен на рынок в ходе инновационного процесса, будет инновацией. Быстрые темпы и многоплановость инновационных процессов обуславливают то, что инноватика как междисциплинарное направление находится в стадии оформления, что создает трудности для ее философской рефлексии.

Инновации, с одной стороны, являются способом разрешения социальных проблем, но, с другой стороны, – источником нестабильности, сложно предсказуемых последствий и рисков, что приводит к росту скорости изменений, стрессам и зависимостям, информационной усталости, адаптационным срывам. Все это порождает алармистские настроения, ощущения грядущей глобальной антропологической катастрофы. Уже скоро человечество может встретиться с непреодолимыми трудностями, если не найдет перспективных, гуманитарно насыщенных и направленных инновационных путей социально-философского развития. Исследователи предлагают вести эти поиски, расширяя проблемное и предметное поля инноватики, развивая новые методы, включающие работу с рисками и социальными следствиями, с условиями производства инноваций, а также долгосрочность и социальную ответственность новаторов.

Список литературы

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года // Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации : сайт. URL: <http://ac.gov.ru/projects/public-projects/04840.html> (дата обращения: 26.06.2017).
2. Завадовский В. В. *Общефилософская методология инновационного образования* // Философия образования. 2011. № 6. С. 8–15.
3. Даль В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. URL: <http://alcala.ru/dal-slovvari/slovar-N/30685.shtml> (дата обращения: 20.07.2017).



4. Современный словарь иностранных слов. 6-е изд., стер. М., 2013. 410 с.
5. Суровцев И. С. Инновации и инновационная деятельность : толк. термин. словарь. Воронеж, 2015. 72 с.
6. Платон. Собр. соч. : в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Loseva. М., 1993. Т. 2. 528 с.
7. Аристотель. Соч. : в 4 т. / ред. В. Ф. Асмус. М., 1976. Т. 1. 550 с.
8. Аристотель. Соч. в 4 т. / ред. А. И. Доватур, Ф. Х. Кессиди. М., 1983. Т. 4. 830 с.
9. Общество риска и человек : онтологический и ценностный аспекты / под ред. В. Б. Устьянцева. Саратов, 2006. 295 с.
10. Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004. 120 с.
11. Бек У. Общество риска : На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М., 2000. 383 с.
12. Очерки социальной философии : пространственные структуры, порядок общества, динамика глобальных систем / под ред. В. Б. Устьянцева. Саратов, 2010. 265 с.
13. Лебедев С. А., Ковылин Ю. А. Философия научно-инновационной деятельности. М., 2012. 182 с.
14. Старостин А. М. Философские инновации в когнитивном и праксеологическом контексте. М., 2013. 368 с.

Образец для цитирования:

Воробьева (Пригода) Н. С. Философская интерпретация сущности инноваций // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 11–15. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-11-15.

Philosophical Interpretation of Essence of Innovations

N. S. Vorobyova (Prigoda)

Nina S. Vorobyova, Moscow State Technical University (National Research University), 5/1, 2nd Baumanskaya Str., Moscow, 105005, Russia, vorobyeva_ns@bmsu.ru

This article is based on the phenomenon analysis of innovation and its activities. The philosophy of the innovative development is almost relevant to the intensification of innovative process and the fundamentals which is influenced by the public and private realities. The concept of Innovation is already defined and the prospects for the philosophical measurement is already set by its approach. In today's life, we have large and wide approach for the innovative transformations which include human life, business, environment and our surroundings. Sometimes we face lot of challenges and risk while judging the role of transformations. Author considers it as a new challenge, task, area of knowledge, principles, role and new modern techniques for the results. The focus of the article is about the innovations now, which is one of the priority directions in development of strategy and innovation development of the Russian Federation by 2020.

Key words: innovations, innovative activity, phenomenon of innovations, innovative processes, globalization, globalization risks.

References

1. Strategiya innovatsionnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda (Strategy of innovative development of the Russian Federation to 2020). *Analiticheskiy tsentri pri Pravitelstve Rossiyskoy Federatsii* (Russian Government Analytical Centre. Site). Available at: <http://ac.gov.ru/projects/public-projects/04840.html> (accessed 26 June 2017) (in Russian).
2. Zavadovskiy V. V. Obshchefeilosofskaya metodologiya innovatsionnogo obrazovaniya [All-philosophical methodology of innovative education]. *Filosofiya obrazovaniya* [Education philosophy], 2011, no. 6, pp. 8–15 (in Russian).
3. Dal V. I. *Tolkovyy slovar zhivogo velikorusskogo yazyka* (Explanatory dictionary of living great Russian language). Available at: <http://alcala.ru/dal-slovari/> slovar-N/30685.shtml (accessed 20 July 2017) (in Russian).
4. *Sovremennyy slovar inostrannykh slov* [Modern dictionary of foreign words]. 6th ed., ster. Moscow, 2013. 410 p. (in Russian).
5. Surovtsev I. S. *Innovatsii i innovatsionnaya deyatel'nost'*: tolk. termin. slov. [Innovations and innovative activity: explanatory terminological dictionary]. Voronezh, 2015. 72 p. (in Russian).
6. Plato. *The Dialogues of Plato*: in 5 vol. London, 1931. Vol. IV. 606 p. (Russ. ed.: Platon. *Sobr. soch.*: v 4 t. Ed. by A. F. Losev. Moscow, 1993. Vol. 2. 528 p.).
7. Aristotle. *Soch.*: v 4 t. [Compositions: in 4 vol.]. Ed. by V. F. Asmus. Moscow, 1976. Vol. 1. 550 p. (in Russian).
8. Aristotle. *Soch.*: v 4 t. [Compositions : in 4 vol.]. Ed. by A. I. Dovatur, F. Kh. Kessidi. Moscow, 1983. Vol. 4. 830 p. (in Russian).
9. *Obshchestvo riska i chelovek: ontologicheskii i tsennostnyy aspekty* [Society of risk and people: ontologic and valuable aspects]. Ed. by V. B. Ustyantsev. Saratov, 2006. 295 p. (in Russian).
10. Giddens E. *Runaway world: how globalisation is reshaping our lives*. New York, 1999. 104 p. (Russ. ed.: Giddens E. *Uskolzayushchiy mir. Kak globalizatsiya menyayet nashu zhizn*. Moscow, 2004. 120 p.).
11. Beck U. *Risikogesellschaft: auf dem Weg zu einer anderen Moderne*. Frankfurt a/M., 1986. 289 S. (Russ. ed.: Bek U. *Obshchestvo riska: na puti k drugomu modernu*. Moscow, 2000. 383 p.).
12. *Ocherki sotsialnoy filosofii: prostranstvennyye struktury. poryadok obshchestva, dinamika globalnykh sistem* [Sketches of social philosophy: spatial structures, order of society, loudspeaker of global systems]. Ed. by V. B. Ustyantsev. Saratov, 2010. 265 p. (in Russian).
13. Lebedev S. A. Kovylin Yu. A. *Filosofiya nauchno-innovatsionnoy deyatel'nosti* [Philosophy of scientific and innovative activity]. Moscow, 2012. 182 p. (in Russian).
14. Starostin A. M. *Filosofskie innovatsii v kognitivnom i prakseologicheskom kontekste* [Philosophical innovations in a cognitive and prakseology context]. Moscow, 2013. 368 p. (in Russian).

Cite this article as:

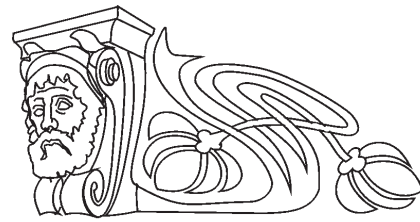
Vorobyova (Prigoda) N. S. Philosophical Interpretation of Essence of Innovations. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 11–15. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-11-15.



УДК 165.0

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ГНОСЕОЛОГИИ: ВООБРАЖАЕМЫЕ ВЕТВИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАНИЯ

Ю. М. Дуплинская



Дуплинская Юлия Михайловна, доктор философских наук, доцент кафедры философии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., duplinskayay@mail.ru

В статье исследуется вариативность «непосредственно данного», на основе которого рассматривается возможность альтернативных ветвей развития познания. Презумпция «непосредственно данного» ранее составляла фундамент традиционной гносеологии. Философия XX в. совершает релятивизацию «непосредственно данного». Выясняется, что представление о «непосредственной данности сознанию», об «интуитивной самоочевидности» варьируется в разные эпохи и у разных народов в зависимости от культурно-исторических типов мышления, структур языка и т.д. В статье предлагается сделать более радикальный шаг: от релятивизации перейти к виртуализации фундамента гносеологии; от исследования разнообразия культурно-исторических типов мышления перейти к мысленному экспериментированию с возможностями построения «воображаемых ветвей развития познания». Рассматривается возможность «альтернативной физики», «альтернативной математики», для которых отправной точкой был бы взгляд радикально иных субъектов познания, в том числе и субъектов негуманоидного типа. Подчеркивается, что предлагаемый проект альтернативной физики – отнюдь не то же самое, что представление многообразия возможных вселенных внутри самой физики. Как, равным образом, проект альтернативной математики – отнюдь не то же самое, что многообразие математических языков, конструируемых внутри самой математики.

Ключевые слова: «непосредственно данное», виртуализация гносеологии, альтернативная физика, альтернативная математика.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-16-21

Гносеология как отдельная область философии стала возможной благодаря утверждению Р. Декарта: ничто не может быть ближе уму, чем сам ум. И значит, сознание имеет некий привилегированный доступ к самому себе – иной, чем ко всем остальным реалиям окружающего мира. Из презумпции «непосредственной данности» сознания самому себе впоследствии исходят и трансцендентальная философия И. Канта, и феноменология Э. Гуссерля и М. Хайдеггера. Если бы не эта презумпция, гносеология неизбежно столкнулась бы с бесконечной лестницей собственных метаобоснований. Вслед за «я знаю» следовало бы «я знаю, что я знаю», «я знаю, что я знаю, что я знаю» и т.д. Над вопросом об условиях возможности познания надстраивался бы вопрос об условиях возможности познания познания.

Философия XX в. совершает грандиозную релятивизацию «непосредственно данного»,

ранее составлявшего фундамент наших представлений как о реальности, так и об истине. Выясняется, что представление об «аподиктической достоверности», об «интуитивной самоочевидности», о «непосредственной данности сознанию» варьируется в разные эпохи и у разных народов в зависимости от культурно-исторических типов мышления, от эпистем (М. Фуко), от криптотипов языка (Э. Сепир и Б. Уорф) и т.д. В философии XXI в. возможно сделать еще более радикальный шаг: от релятивизации перейти к виртуализации гносеологии.

В XX в. устами М. Фуко главной задачей философии провозглашается необходимость понять, «как и до какого предела возможно мыслить иначе» [1, с. 14]. Задача, прямо скажем, парадоксальная. Главная проблематика философии в данном случае вращается уже не вокруг Истины, которую следует искать, и не вокруг Бытия, которое следует открывать (вариант: которому следует открываться). В призыве «мыслить иначе» философия не столько познает, сколько экспериментирует с возможностями познания и держит курс на умножение и виртуализацию концептуальных миров. Это сродни, скорее, изобретению, нежели познанию. А впрочем, не возвращается ли философия к тому, чем она была изначально по сути своей? Ибо философия – это не мудрость, а «любовь к мудрости». «Любитель мудрости» отличается от мудреца: любим мы то, чем не обладаем, а только ищем и хотим обладать. Можно войти во вкус поисков и сделать это занятие самоцелью.

Все это идет в русле некоей общекультурной тенденции, заявляющей о себе сегодня везде и всюду – от естественно-научной до гуманитарной культуры. Везде и всюду сегодня совершается трансформация универсума в мультиверс. Это сопровождается переориентацией от традиционных вопросов «что есть истина?» и «что такое реальность?» к мысленным экспериментам с построением возможных миров. Согласно Х. Эверетту, предложившему многомировую интерпретацию квантовой механики, реальность ветвится на мириады параллельных вселенных, в каждой из которых разыгрывается одна из возможных комбинаций событий. В квантовой космологии утверждается, что в результате



квантовых флуктуаций из вакуума появляется множество вселенных, реализующих весь набор возможных миров со всеми мыслимыми вариациями фундаментальных физических констант и законов физики. М-теория, претендующая на роль «Великого объединения» современной физики, допускает 10^{500} возможных вселенных, с различными законами физики и константами. По словам С. Хокинга, «в некоторых вселенных электроны весят как мяч для гольфа, а сила гравитации сильнее магнетизма». [2, с. 163]. С легкой руки Х. Эверетта во всех сферах современной культуры (в литературе, в кинематографе, в языках математики и символической логики и т.д.) началась эпидемия игр в построение возможных миров: в логике – семантика возможных миров; в литературе – появление такого жанра, как альтернативная история (жанр фантастики, изображающий иные возможные пути развития событий в истории человечества).

Почему бы в русле этой тенденции не предпринять попытки *виртуализации гносеологии* посредством построения неких «*воображаемых ветвей развития познания*»? Наряду с «альтернативной историей» попробуем представить то, что может быть названо «*альтернативной физикой*» и «*альтернативной математикой*», для которых отправной точкой был бы взгляд радикально иных субъектов познания. Коль скоро постнеклассическая философия произвела грандиозную релятивизацию того, что Кант наивно считал «аподиктической достоверностью», а феноменология наивно считала «непосредственными данностями сознания», логично сделать следующий, более радикальный шаг. От исследования разнообразия культурно-исторических типов мышления перейдем к экспериментированию с возможностью построения «воображаемых ветвей развития познания» – «*воображаемой физики*», «*воображаемой математики*» и т.д., сначала созданных субъектами иных культур или иных языковых криптотипов, а затем и воображаемыми разумными существами нечеловеческого и даже негуманоидного типов.

Обратим внимание, что предлагаемый проект *альтернативной физики* – отнюдь не то же самое, что представление многообразия возможных вселенных *внутри* самой физики, как, равным образом, проект *альтернативной математики* – отнюдь не то же самое, что многообразие математических языков, конструируемых *внутри* самой математики. Подчеркнем особо: не следует путать эти способы построения возможных миров. Принципиальное отличие *альтернативной физики* от альтернативных сценариев развития вселенной в квантовой космологии, от

«моделенезависимого реализма», предложенного С. Хокингом [2, с. 52–60] и т.п., заключается в следующем: во втором случае (физическая мультивселенная) обзор возможных миров делается с позиций *реального субъекта*; в первом случае (*альтернативная физика*) совершается обзор возможных путей развития познания с позиций *воображаемых субъектов*, в том числе и негуманоидов. Второе проходит «по ведомству» гносеологии, первое – «по ведомству» естествознания.

Вопрос о возможности некоей альтернативной физики был поставлен в рамках *гипотезы лингвистической относительности* Э. Сепира и Б. Уорфа, согласно которой интуиция «самоочевидного» варьируется у разных народов в зависимости от криптотипов языка. Криптотип – это глубинная грамматика, задающая систему базовых классификаций, сквозь которую носители языка воспринимают реальность. Так, «в английском языке мы распределяем большинство слов по двум классам, обладающим различными грамматическими и логическими особенностями. Слова первого класса мы называем существительными <...> слова второго – глаголами <...> Наш язык дает нам, таким образом, деление мира на два полюса. Но сама природа совсем так не делится» [3, с. 211–212]. Как утверждает Б. Уорф, «удивительнее всего то, что различные широкие обобщения западной культуры, как, например, время, скорость, материя, не являются существенными для построения всеобъемлющей картины Вселенной» [3, с. 214]. Эти отправные пункты развития нашей физики были заданы не «самой» реальностью, а всего-навсего грамматической интуицией. «Ньютоновские понятия пространства, времени и материи не суть данные интуиции. Они даны культурой и языком. Именно из этих источников взял их Ньютон» [4, с. 190]. Б. Уорф рассматривает возможность радикально иной физики, созданной на основе криптотипа языка хопи. В этой физике не будет понятий времени, скорости и материи, зато «понадобится ввести новый термин – I – интенсивность» [3, с. 216], которая, в отличие от нашей физики, не будет привязана к пространственной интуиции «повышения» или «понижения», а потому требует и иной математики.

Теперь попробуем представить альтернативную ветвь развития физики, созданной уже не просто субъектами иной культуры, а воображаемой негуманоидной расой разумных существ. Представим, что в некоем уголке космоса живут амебоподобные разумные существа, в мире которых напрочь отсутствуют как твердые, так и жесткие тела, не подверженные упругой деформации. Допустим также, что в их мире нет



ничего, что могло бы сформировать у них представление о твердом и о жестком телах. Таким образом, они не просто не наблюдают твердые тела в процессе эмпирических исследований, но у них отсутствует сама интуиция таковых! А ведь представление о твердом и жестком теле задает те фундаментальные интуиции фиксированных расстояний, которые были весьма важны на начальных этапах формирования нашей физики, а также те интуиции равенства, тождества и неизменности отрезков, которые были отправной точкой формирования нашей математики, да и логических операций вообще. Не основано ли наше понимание равенства на некоей презумпции, что два объекта могут быть совмещены и подвергнуты взаимному наложению без деформации, что возможно лишь в мире жестких тел? Можно утверждать также, что в этой «воображаемой ветви развития физики» не был бы сформулирован закон сохранения энергии. Ведь, как замечает Г. Рейхенбах, если для измерения длины используются не жесткие, а эластичные эталоны, то энергия замкнутых систем не идентифицируется как постоянная [5, с. 41–42]. Напомним, что в уравнениях таких величин, как сила и энергия, в нашей физике присутствует понятие расстояния (или связанное с ним понятие скорости). Таким образом, эти уравнения изначально формулировались по отношению к системе измерительных эталонов, связанных с представлениями о жестком теле, но в этой «воображаемой физике» наверняка будут «открыты» другие законы природы, в том числе и другие законы сохранения.

Очевидно, что спор о том, чья физика – «их» или «наша» – является более истинной, попросту лишен смысла. Вопрос здесь следует ставить иначе: возможны ли инвариантные преобразования между законами «их» и «нашей» физики? В ситуации радикального плюрализма мультиверсов (не только физических, но также и лингвистических, философских и т.д.) единственное, о чем еще может идти речь, так это только о возможности инвариантных преобразований. В постмодернистском танце множества возможных миров только инвариантные преобразования еще как-то хранят причастность к «тяжести» таких традиционных понятий, как «истина» и «реальность». И в современной фундаментальной науке, если вопрос о реальности еще ставится, то, прежде всего, в контексте поиска инвариантных преобразований между разнообразными математическими моделями реальности.

Итак, вернемся к вопросу об «альтернативной физике», созданной разумными амебоподобными существами. Вполне вероятно, что

инварианты между «их» и «нашей» физикой будут найдены. Эти разумные амебоподобные негуманоиды в конце концов сформулируют и уравнения физики твердого тела, и закон сохранения энергии. Но... существенная разница: в «их» физике представление о неизменности фиксируемых расстояний в системе жестких тел будет не «очевидной идеей интеллектуальной интуиции», как это было у нас, а *конечным* пунктом познания, к которому они приходят путем сложных концептуальных построений. Для «нашей» же физики интуиция фиксируемых расстояний, наоборот, имела статус исходной «очевидности», принимаемой в качестве «аподиктической достоверности», от которой физика отказалась в результате сложных концептуальных построений. Выражаясь языком синергетики, «их» и «наша» физика имеют *разные начальные условия* развития. Но учитывая, что идея необратимости, обусловленной различием в начальных условиях, стала ключевой идеей постнеклассической науки (или это опять только «наша» наука?), закономерен следующий вопрос: найдем ли мы здесь инварианты, которые приведут нас к единой Реальности? Или из-за различий в начальных условиях познания необратимо окажемся, если можно так выразиться, в параллельных ветвях развития познания?

Далее: в нашем примере поиски инвариантов проходят «по ведомству» математики – как нахождение групп математических симметрий, преобразующих одни уравнения в другие. Разумеется, можно представить и принципиально иную стратегию нахождения инвариантов, но в данном случае предметом нашего анализа будет именно эта – пришло время поставить вопрос об «альтернативной математике» и о «воображаемых ветвях развития математики». Варьируются ли законы математики в зависимости от жизненного мира познающих субъектов или они едины для всех, даже воображаемых субъектов познания? Надо сказать, что современная математика порывает не только с «естественной» интуицией равенства и неизменности отрезков, которая привязана к представлениям о жестком теле: современная математика порывает с наглядной пространственной интуицией вообще. Даже математическая геометрия является уже не наукой о пространстве, но чистой теорией *многообразия*. Здесь закономерен вопрос об «альтернативной математике», созданной воображаемыми субъектами, в опыте которых полностью отсутствует какое бы то ни было фиксированное дискретное многообразие, например, субъектами, существующими в форме дробящихся и сливающихся капель. Впрочем, наряду с языками



дискретной математики существуют и языки непрерывной математики (топологии), которые вполне отвечали бы исходным интуициям этих «мыслящих капель».

Но в любом случае здесь может быть поставлен тот же самый вопрос, что и относительно «воображаемых ветвей развития физики»: *вопрос о необратимости в развитии познания, вызванной различием в начальных условиях*. Да, современная математическая геометрия – это уже не наука о пространстве, а чистая теория многообразия. Да, она может иметь как самые разнообразные наглядные интерпретации, так и обходиться без визуализации вообще. Аксиомы эвклидовой геометрии не являются «интуитивно самоочевидными» «везде и всюду»: они могут представляться таковыми только в одной из возможных интерпретаций математической геометрии: в «геометрии тел». В «геометрии тел» такие математические термины, как «точка», «линия», «плоскость», получают наглядную интерпретацию в системе твердых тел. Но «геометрия тел» – не единственно возможная интерпретация «точек», «линий», «плоскостей» и прочих абстрактных объектов математической геометрии. Эти термины могут быть интерпретированы и как траектории световых лучей («геометрия света»), и в термодинамике состояний газа, и в системе электрических явлений и т.д. А в этих интерпретациях аксиомы Эвклида уже не будут «интуитивно самоочевидны». Все это так. Но все же в «нашей» ветви развития математики интуиции «геометрии тел», задающие и интуиции дискретного многообразия, и интуиции эвклидовой геометрии, были *исходным* пунктом математических рассуждений. К другим идеям «наша» математика приходила путем отвлеченных концептуальных построений. Учтем еще одно немаловажное обстоятельство: дискурсивные построения «нашей» математики привязаны к «начальным условиям» и в том, что исторически они развивались по логике *преодоления* исходных «интуитивных самоочевидностей». А значит, структуры последующего развития математики привязаны к *полемическим импликациям* против этих исходных самоочевидностей. Строгое концептуальное мышление невозможно в «безвоздушном пространстве»: это всегда «мышление против кого-то».

Соответственно, «альтернативная математика», исходным пунктом для которой было бы не дискретное многообразие и не «геометрия тел», имела бы иные исходные интуиции и, соответственно, *иные начальные условия* развития. Вероятно, на каком-то этапе развития такой «альтернативной математики» в качестве весьма

и весьма «экзотичной» возможности, была бы построена модель пространства Эвклида. Или в качестве опять же «экзотичной» возможности созданы математические языки, идущие от дискретного многообразия (не воображимого для этих субъектов) к непрерывности преобразований. Но структура этих языков несла бы в себе историю преодоления *иной исходной самоочевидности* и формировалась под влиянием *иных полемических импликаций*, нежели в «нашей» ветви эволюции математического языка.

Под вопрос могут быть поставлены и более фундаментальные математические интуиции. В когнитивной психологии исследованы сенсорные эквиваленты концептуального, в том числе абстрактно-логического и математического мышления. Примером может быть исследование «Жаном Пиаже сложного интеллектуального развития у маленьких детей с точки зрения уравнивающих циклов ассимиляция и аккомодация (усвоение и приспособление). Ассимиляцию и аккомодацию нельзя подразделить на более простые составляющие» [6, с. 170]. Эти операции имеют своим истоком поведенческие паттерны простейших организмов. Не укоренены ли элементарные интуиции, лежащие в основе законов нашей абстрактной алгебры, на поведенческих паттернах простейших, таких как «включение в», «соединения с», например, такой закон алгебры, как закон ассоциативности? Что же, в таком случае от наших разумных амeboподобных негуманоидов можно ожидать вполне «адекватной» математической интуиции.

Тогда попытаемся представить еще одну «воображаемую ветвь развития математики», теперь созданную уже не просто негуманоидами макромира, но разумными субъектами, существующими на субквантовом уровне реальности. «Естественные» для нас интуиции «включения в», «соединения с», «состоять из» оправданы, и то лишь до известной степени, только в *макромасштабах* физической реальности. Но такие интуиции не казались бы «естественными» для существ, у которых первичный опыт «реального» мира начинался бы с *микромасштабов* или с *мегамасштабов* физической реальности. На субквантовом уровне отношения «состоять из» и «быть включенным в» оказываются глубоко парадоксальными с точки зрения нашей обычной интуиции отношения между частью и целым. Соединение микрообъектов сопровождается дефектом массы. Дефект массы – разность между массой системы взаимодействующих частиц и суммой их масс в свободном состоянии. Дефект массы определяется энергией связи системы. По этой логике в микромире часть может быть боль-



ше целого; более легкие частицы могут состоять из более тяжелых. На основе этих рассуждений в свое время М. А. Марков выдвинул гипотезу *фридмонов* – микрочастиц, внутри которых содержатся массы целых вселенных [7].

И если теперь в порядке мысленного эксперимента мы предположим, что на субквантовом уровне обитают некие разумные существа, которые, подобно нам, создают свою математику, то закономерен вопрос: имели бы для них смысл законы нашей алгебры? Для этого случая справедливы те же рассуждения, что и выше. Если эти воображаемые субъекты придут к законам «нашей» алгебры, то существенная разница в том, что для них это будет *конечным, а не начальным* пунктом построения математического языка. Здесь опять же будут *иные полемические импликации*, которые, как мы заметили, являются конститутивным элементом для формирования любого отчетливого рационального дискурса.

Теперь присмотримся к самой ориентации на поиск симметрий, инвариантов и инвариантных преобразований, к которой в данном случае переадресована как традиционная проблема «истины», так и традиционная проблема «реальности». Как уже говорилось, мы учитываем и то, что поиск инвариантов совершается на основе инструментария абстрактных математических языков, которые порывают с наглядной геометрической интуицией. Но проблема в другом: является ли стратегия поиска инвариантов той универсалией, которая способна указать общую точку сходимости в мультиверсе альтернативных возможностей развития познания? Или сама эта стратегия (поиск инвариантов) – тоже не более чем одна из альтернативных ветвей познания, наряду с другими? И, может быть, сам вопрос об инвариантных преобразованиях понятен лишь субъектам определенного типа?

Здесь следует заметить, что поиск инвариантов – это одна из модификаций общей философской проблемы *интерсубъективности*, в частности проблемы «Я – Другой», которая становится одной из стержневых в философии XX–XXI вв. Можно утверждать, что в современной философии такие традиционные проблемы, как проблема *истины* и проблема *реальности*, вообще имеют тенденцию редуцироваться к проблеме интерсубъективности. Если же вести речь об истории физики, то и здесь тоже проблема реальности фактически все более и более подменяется проблемой интерсубъективности. Например, такая основополагающая идея физики, как презумпция однородности и изотропности пространства может быть рассмотрена в качестве модификации проблемы интерсубъективности:

как утверждение равноправия точек зрения разных субъектов, наблюдающих те или иные физические явления «справа от», «слева от» «сверху», «снизу» и т.д. Далее: в основе создания специальной теории относительности (СТО) лежала презумпция равноправия точек зрения разных наблюдателей, движущихся в инерциальных системах отсчета, а в основе общей теории относительности (ОТО) – презумпция равноправия точек зрения наблюдателей не только в инерциальных, но и неинерциальных системах отсчета. «Благодаря включению гравитации, общая теория относительности гарантирует нам, что все возможные точки зрения являются равноправными» [8, с. 48], что опять же является вариацией на тему интерсубъективности. В контексте же *виртуальной гносеологии* тема интерсубъективности может быть расширена до проблемы интерсубъективности между воображаемыми субъектами познания, в том числе между гуманоидами и негуманоидами.

В таком случае еще один возможный зигзаг – в русле *воображаемой ветви развития познания*: представим себе воображаемого моносубъекта (типа «Соляриса» С. Лема), для которого изначально и как таковая непонятна сама проблема «Другого». Если он способен к познанию (разумеется, в иных формах, чем мы), то у нас нет оснований считать его менее разумным, чем мы с вами. Но при всем очевидно, что указанный моносубъект не будет способен понять такую проблему «нашей» философии, как проблема интерсубъективности. Тогда интересен вопрос: сможет ли этот моносубъект понять смысл идеи однородности и изотропности пространства? Возможно ли хоть как-то растолковать такому моносубъекту суть теории относительности А. Эйнштейна? И, наконец, будет ли для него понятен смысл проблемы поисков математической инвариантности?

Список литературы

1. Фуко М. Использование удовольствий // История сексуальности : в 3 т. СПб., 2004. Т. 2. 432 с.
2. Хокинг С., Млодинов Л. Высший замысел. СПб., 2013. 208 с.
3. Уорф Б. Наука и языкознание // Языки как образ мира. М. ; СПб., 2003. С. 202–219.
4. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Языки как образ мира. М. ; СПб., 2003. С. 157–201.
5. Рейхенбах Г. Философия пространства и времени. М., 1985. 344 с.
6. Хант Г. О природе сознания. М., 2004. 555 с.
7. Марков М. А. О природе материи. М., 1976. 216 с.
8. Грин Б. Элегантная Вселенная. М., 2005. 288 с.



Образец для цитирования:

Дуплинская Ю. М. Виртуализация гносеологии: воображаемые ветви развития познания // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 16–21. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-16-21.

**Virtualization of Epistemology:
the Imaginary Branches of Knowledge**

Yu. M. Duplinskya

Yuliya M. Duplinskya, Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77, Politechnicheskaya Str., Saratov, 410054, Russia, duplinskayay@mail.ru

In article variability of “direct self-evidence” is investigated. On the basis of what possibility of *alternative branches of knowledge* is considered. The presumption of “direct self-evidence” made the base of traditional epistemology. The philosophy of the XX century makes relativization the idea about “direct self-evidence”. It becomes clear that ideas about “direct self-evidence”, about “intuitive obvious” varies during different epochs and at the different peoples, depending on cultural and historical types of thinking, structures of language, etc. In article it is offered to take more radical step. It is offered to pass from *relativizations to virtualization* of the base of epistemology. It is offered to pass from a variety of cultural and historical types of thinking to investigating of “*the imaginary branches of knowledge*”. Possibilities of the “*alternative physics*” and the “*alternative mathematics*” for which the look of other subjects would be a starting point of *knowledge* are considered. The “*alternative physics*” and the “*alternative mathematics*” from *imaginary* viewpoints of subjects of not humanoid type are considered. It is emphasized that the offered project of *alternative physics* – not the same, that the variety of the possible Universes from viewpoint of physics itself. And the project of *alternative mathematics* – not the same, that the variety of the mathematical languages from viewpoint of mathematics itself.

Key words: “direct self-evidence”, virtualization of epistemology, alternative physics, alternative mathematics.

References

1. Foucault M. *L'histoire de la sexualité. L'Usage des plaisirs*: in 3 vol. Paris, 1984, vol. II. 296 p. (Russ. ed.: Fuco M. Ispolzovanie udovolstviy. *Istoriya seksualnosti*: v 3 t. St. Petersburg, 2004, vol. 2. 432 p.).
2. Hawking S., Mlodinov L. *The Grand Design*. New York, 2010. 288 p. (Russ. ed.: Hociing S., Mlodinov L. *Vyshiy zamysel*. St. Petersburg, 2013. 208 p.).
3. Whorf B. L. Science and linguistics. *MIT Technology Review*, 1940, vol. 42, no. 6, pp. 229–231, 247–248 (Russ. ed.: Whorf B. L. Nauka i yazykoznanie. In: *Yazyky kak obraz mira*. Moscow, St. Petersburg, 2003, pp. 202–219).
4. Whorf B.L. The relation of habitual thought and behavior to language. *Language, Culture and Personality: Essays in Memory of Edward Sapir*, Cambridge, 1941, pp. 75–93 (Russ. ed.: Whorf B. L. Otnosheniye norm povedeniya i myshleniya k yazyku. In: *Yazyky kak obraz mira*. Moscow, St. Petersburg, 2003, pp. 157–201).
5. Reichenbach de H. *Philosophie der Raum-Zeit-Lehre*. Berlin, 1927. 380 p. (Russ. ed.: Reyhenbah G. *Philisofiya prostranstva I vremeni*. Moscow, 1985. 344 p.).
6. Hunt H. T. *On the nature of consciousness*. New Haven and London, 1995. 358 p. (Russ. ed.: Hunt H. T. *O prirode coznaniya*. Moscow, 2004. 555 p.).
7. Markov M. A. *O prirode materii* [About the essence of matter]. Moscow, 1976. 216 p. (in Russian)
8. Greene B. *The elegant universe*. New York, 1999. 448 p. (Russ. ed.: Greene B. *Elegantnaya vseennaya*. Moscow, 2005. 448 p.).

Cite this article as:

Duplinskya Yu. M. Virtualization of Epistemology: the Imaginary Branches of Knowledge. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 16–21. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-16-21.



УДК 316.33

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ: ОТ ЭКОЛОГИИ К КУЛЬТУРЕ

С. Е. Дыжин

Дыжин Сергей Евгеньевич, аспирант кафедры философии культуры и культурологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sdyzhin@mail.ru

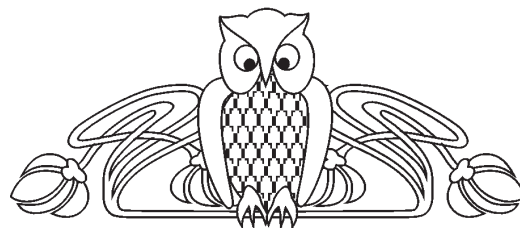
В статье рассматриваются миграции в качестве особой формы социальной динамики, подразумевающей пространственное перемещение индивидов или социальных групп. Автором выдвигаются ключевые принципы, определяющие необходимость социально-философского анализа миграций, а именно – сложность и комплексность миграционных процессов, а также их трансформация на протяжении истории развития человечества в связи с изменением доминирующих конфигураций социального пространства. Подробно анализируется экологическая модель миграций, которая складывается еще в XVIII в., но наиболее полно отражается в трудах представителей Чикагской школы социологии. Суть данной модели заключается в рассмотрении социального пространства как совокупности отдельных порядков, первичным из которых является экологический, определяющий формы экономического взаимодействия, отношения политического неравенства и возникновения культурных норм. Миграции в рамках данной модели являются отражением природных процессов и напрямую связываются с возникновением экологического сознания, обуславливающего потребность в пространственном перемещении как форме приспособления к изменяющимся условиям. Экологическая модель неоправданно сужает совокупность факторов, влияющих на формирование миграционных процессов, но впервые обращается к культурной детерминации как неотъемлемому фактору миграции.

Ключевые слова: миграция, экологическая модель, культура, социальная экология, экологическое сознание.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-22-26

Миграционные процессы сопровождают развитие человечества едва ли не с самого начала его истории. В конце концов именно миграция предков человека сделала возможным расселение человеческого вида по всей территории планеты. Но только в XX в. происходит интенсификация миграционных потоков, что связывается с постепенным становлением новых форм социального, политического и экономического взаимодействия, которые принято объединять в понятие «сетевое общество».

Миграции являются предметом различных дисциплинарных исследований, что обусловлено их комплексным характером и возникновением в результате совокупности социальных и естественных факторов. Уже в XVIII в. сначала в экономике (А. Смит), а затем и в других социальных науках возникают отдельные концепции,



выявляющие причины миграционных процессов и изучающие их закономерности. Вместе с тем существенным недостатком дисциплинарных методов исследования является сведение всего многообразия факторов, определяющих возникновение миграций, к ограниченному комплексу причин, а то и к одной причине. Поэтому предпосылками социально-философского изучения миграций являются понимание сложности и многоуровневости изучаемого феномена, что определяет необходимость рассмотрения миграций как пространственной формы социальной динамики, а также учет исторической динамики миграций, приводящий к необходимости применения принципа историзма. Миграции в рамках социально-философского исследования могут рассматриваться как специфическая форма социальной динамики, проявляющаяся в пространственном перемещении индивидов или социальных групп. Целью статьи является анализ методологических предпосылок исследования миграций в социально-философском дискурсе и выявление логики развития научных взглядов на данную проблему.

Общая эволюция социально-философских взглядов демонстрирует тенденцию к постепенному ослаблению роли природных (экологических) факторов в понимании социальной динамики, в том числе и применительно к проблеме миграции. Зарождение социально-философского интереса к проблеме «человек – природа» символизирует начало изучения социальной динамики в аспекте пространственного расположения и перемещения индивидов. Первые шаги в этом направлении делает в XVIII в. Ш. Монтескье в работе «О духе законов». В ней он проводит причинную связь, хотя и не в самом очевидном виде, между климатическими условиями и доминирующими чертами социально-политической организации общества, развивающегося в этих условиях.

В конце XIX – начале XX вв. возникает сразу несколько направлений, стремящихся исследовать проблему «человек – природа»



преимущественно с позиций социоцентризма. Среди них необходимо выделить географический детерминизм (Л. И. Мечников, П. Видаль де ла Бланш) и геополитику (Ф. Ратцель).

В рамках этих направлений природное начало получает новый для себя статус, отличный от традиционных метафизических дефиниций, предписываемых ему философами европейского периода и их первыми критиками. Прежде всего, природа здесь превращается в природный фактор, мощное по тем временам объяснительное средство социально-философских концепций. В случае усложнившегося к началу XX в. географического детерминизма природный фактор (в своем структурном разнообразии климат, отношение друг к другу определенных географических объектов и т. д.) влияет на формирование определенного типа цивилизаций, например речного, морского, океанического типов, и позволяет объяснить их развитие. В геополитике природный фактор появляется в виде «ресурса», позволяющего культуре, обществу развиваться и доминировать в определенной территориальной области. Данный ресурс становится предметом конфликта, что и определяет геополитическую ситуацию в определенный временной момент.

Началом нового этапа, на котором проблема взаимодействия социальных общностей с окружающей средой становится предметной областью социальной философии, являются 20–30-е гг. XX в. В это время возникает социально-экологическая модель общества, родоначальниками которой являются теоретики Чикагской социологической школы Р. Парк, Р. Маккензи, Э. Берджесс, первыми обозначившие свою концепцию термином «социальная экология» [1, с. 67]. Эти ученые первоначально понимали под социальной экологией теорию внутренних механизмов развития большого города, что довольно далеко от современных воззрений на предмет этой дисциплины. Введение Р. Парком ряда фундаментальных, по его мнению, понятий социальной экологии – «симбиоз», «биотическая основа общества» и др. – явилось следствием его подхода к обществу как «глубоко биотическому феномену», что, в свою очередь, проистекало из опоры на основы молодой науки экологии [2, с. 50]. Экологизация основ социальной мысли, произведенная Р. Парком, открыла новые горизонты ее развития, но вместе с тем была осуществлена ограниченными средствами позитивистской науки того времени. Данный подход напрямую повлиял на изучение проблемы миграций, поскольку продемонстрировал взаимосвязь между природными циклами и социальными процессами перемещения в пространстве.

Важным фактором миграционных процессов, с точки зрения теоретиков Чикагской школы, считается наличие экологического сознания, которое, с одной стороны, является производным от конкретных географических условий, а с другой – становится неотъемлемым элементом приспособления к изменяющимся условиям. Иначе говоря, именно экологическое сознание подталкивает представителей той или иной социальной общности к выбору такого способа устранения возникающих противоречий, как изменение своей территориальной локализации.

Отражение социумом попыток экологического сознания включиться в общественное развитие, задействовав доступные ему ресурсы, позволяет констатировать, что они проходят, большей частью, на грани открытого противоречия с традиционной системой общественных ценностей. Используя функциональный подход, можно более точно выделить специфику взаимосвязи общества и экологического сознания как феномена, только обретающего свою социальную легитимность. К функциям, раскрывающим важность экологического сознания в структурировании процессов, протекающих в социальном пространстве, можно отнести следующие.

Субстанциальная функция экологического сознания обеспечивает устойчивость существования социальной общности, выступает неотъемлемым гарантом ее выживания. Субстратом для осуществления данной функции выступают, прежде всего, ментальные структуры. Выполняя данную функцию, экосознание осуществляет онтологическую рефлексию мира бытия. Экологическое сознание обретает вес лишь в том случае, если оно предстает составной частью самопонимания и понимания бытия.

Производной от субстанциальной функции является *функция репрезентации* (воспроизводства форм взаимодействия), так как она предстает атрибутивной характеристикой экосознания как субстанции, ориентирует на сохранение, воспроизведение гомеостазиса природных объектов и социоприродной системы в целом. Реализуя данную функцию, экологическое сознание осуществляет трансляцию опыта социоприродного взаимодействия.

Однако простого воспроизводства форм недостаточно для гарантии сохранения гомеостазиса социоприродной системы, поэтому существенная роль отводится *адаптивной функции* экологического сознания. Производя отбор из ряда образцов социокультурного вовлечения природных ресурсов в эволюционирующие взаимоотношения природы и общества, экологическое сознание обуславливает потенциальные



возможности установления гармоничных отношений человека с окружающим миром, устранения и разрешения конфликтных ситуаций. Вышеобозначенная функция органично связана с *рекреационной функцией*, обеспечивающей восстановление баланса природных и духовных, в том числе творческих, сил индивидуума. Социологи отмечают сегодня нарастание тенденции к интегральному пониманию человеком качества своей жизни как совокупности характеристик всей окружающей среды. Благоприятная среда рассматривается сквозь призму личностного восприятия, предполагает создание предпосылок для полноценно здоровой и насыщенной жизни. Сюда относится как обеспечение витальных потребностей человека (в питании, жилище, одежде и др.), так и возможность осуществления социальных и духовных потребностей. Среди последних выделили потребность коммуникации (общения) с природой, значимость которой определяется близостью и максимальной доступностью «природных оазисов» для современного человека, ведущего городской образ жизни. Нарастающие процессы урбанизации создают все новые трудности для общения человека с природой. Психологи считают, что это ведет к значительному снижению эмоциональной реактивности человека, т.е. сужению эмоциональной сферы. Несомненно, что природный мир является существенным источником удовлетворения психофизических потребностей индивида.

Для общества и составляющих его индивидов не менее важна *знаково-символическая (семиотическая) функция* экологического сознания, которая связана с сакрализацией объектов природного мира, наделением их особыми смыслами. Исчезновение непосредственного, часто неосознаваемого контакта с природными объектами приводит к угасанию значительной части духовной энергии, поддерживаемой этой символической связью. Человеческая культура всегда была так или иначе связана с символами, некими надфеноменальными значениями. Данные значения и поныне играют существенную роль в человеческом мировосприятии. Утрата символов влечет за собой освобождение деструктивных начал человеческой психики, утверждение стихийных, механических сил. Тайна, беспредельность, восхождение к высшим ценностям – эти фундаментальные характеристики символа не должны быть утрачены. Сохранение глубины, сакральных основ культуры – основа ее жизнеспособности, жизнестойкости перед лицом значительных социокультурных трансформаций.

Следующей функцией является *эстетическая*, направленная на восприятие красоты духовного и природного миров. Данная функция

находит проявление в любви к природе и ее почитании, в восприятии ее в качестве источника значительных эстетических переживаний. Эстетическая функция обнаруживает взаимосвязи между богатством интеллектуальной и эмоциональной природы человека, указывает на значимость созданий природы для человека как вдохновителей духовного творчества. Эмоциональное восприятие природы, ее величия и красоты ослабляет деструктивное начало человеческой деятельности, позволяет полнее и глубже понять сущность ненасильственных способов общения с окружающим миром.

В понимании человеком мира природы особую роль играет *регулятивная функция* экосознания, связанная с существованием запретных граней во взаимодействии с природными и социальными системами. Действие данной функции основывается на научном постижении законов экологического и социоэкологического сознания. Максимально строгая формулировка регулятивной роли экосознания заключается в осуществлении экологического императива – формировании запретов, которые человеку в своей деятельности, безусловно, преступать нельзя.

Наконец, в проявлении экосознания на рубеже веков на первый план выходит его *прогностическая функция*, которая обозначает пределы допустимого развития социума с учетом природных ограничений, задает ориентиры социоприродного развития. Прогностическая функция экологического сознания по отношению к проблемам социальной динамики оказывается связана не только и не столько с научной деятельностью, развивающейся в контексте реализации нормативно-аксиологических установок экологического сознания. Содержание прогностической функции заключается в создании своего рода идеал-конструктов, имеющих определенный уровень претворения в социальной реальности и определяющих горизонты взаимодействия компонентов в системе «общество – природа».

Представленные функции экологического сознания определяют в совокупности ту важность, которую данный элемент мировоззрения имеет для социальной динамики. Дело в том, что миграции представляют собой перемещение определенного сообщества из одной пространственной зоны в другую, причем, с точки зрения Р. Парка и его последователей, выбор траектории социальной динамики и финальной точки миграционных процессов обусловлен экологическим сознанием. Преуменьшая во многом роль политических и экономических факторов миграций, представители экологического подхода сосредоточили свое внимание на выявлении природных закономерностей социальных процессов.



С точки зрения социально-философского анализа, в экологическом сознании как факторе миграционных процессов можно выделить следующие элементы: цели-смыслы, цели-проблемы и цели-ценности.

Под **целями-смыслами** подразумеваются те, которые обладают статусом общезначимых человеческих ценностей. Эти цели не предопределяют конечные состояния развития системы, а лишь показывают направления ее движения. Постановка целей-смыслов развития социальной общности – существенная онтологическая проблема человеческого бытия. Цели-смыслы выражаются в том, что социум как источник целей саморазвития на современном витке развития оказался перед тем, что смысловая емкость направляющей социокультурного развития стала зависимой от природного мира, довлеющего над обществом, несмотря на все попытки общества отстраниться от него в рамках «социального герметизма» [3, с. 15]. Применительно к проблеме миграций цели-смыслы отражаются в понимании важности природной среды для успешного выживания социальной группы, соответственно, они подразумевают готовность к поиску наиболее подходящих условий, если имеющиеся не соответствуют основным витальным критериям.

Цели-проблемы, являющиеся общими для всего человечества или многих народов и осознаваемые общественным мнением, можно определить как конкретные социокультурные задачи, требующие своего осмысления в рассматриваемый исторический период. Актуальными целями-проблемами являются проблемы выживания человека и его равновесия с окружающим миром, что подразумевает готовность сообщества к поиску альтернативных способов выживания, к которым можно отнести и социальные миграции.

Цели-ценности, которые выделяются в данной типологии, следует понимать как наличные ценности, как повседневные ориентиры человека – установки, моральные принципы и нормативы. Эти ценности фиксируют оптимальные параметры бытия человека, синтезируют условия его жизнедеятельности, средства и цели. Они являются опорой в конструировании личности и организации социокультурного пространства и столь же важны, как и физические законы для реализации естественных процессов природного мира. Цели-ценности предстают как потребности и возможности человека в упрочнении своих позиций в осваиваемом им мире. Своеобразие целей-ценностей в миграционной сфере выражается в наличии установок на вос-

производство сложившихся образцов поведения, что создает предпосылки для возникновения социальных конфликтов, поскольку мигрирующая социальная группа, сохраняющая свои ценности, может вступать в противоречие с автохтонными сообществами.

Таким образом, исходя из перечисленных функций экологического сознания по отношению к обществу, содержащему данный феномен, можно сформулировать выводы, касающиеся способности экологического сознания продуцировать принципы, которые обладают способностью обуславливать процессы социальной динамики.

Постулат о неразрывном единстве в рамках системы «общество – природа», вызванный к жизни соображениями как теоретического, так и насущно-практического плана, сделал необходимым разговор о модели социального развития, реализующей на различных уровнях принцип сращивания начала природного и начала социетального, долгое время находившихся в отношениях антагонизма. Феномен экологического сознания предстал отображением генезиса целостного социоприродного континуума в нормативно-ценностном и праксиологическом планах. Таким образом, представленная в работах Чикагской школы модель социально-экологической динамики ориентирована на выявление связи между протеканием природных процессов и реакцией на эти процессы человеческих сообществ. Эта реакция проявляется в ответе на фундаментальный экологический вопрос – менять ли условия проживания на более приемлемые (активный сценарий) или искать другую среду, более подходящую для воплощения основных потребностей (пассивный сценарий).

Можно констатировать, что экологическая модель миграционных процессов обозначила взаимосвязь между пространственными перемещениями индивидов и определяющими их природными факторами. Современный исследователь П. Коллиер отмечает, что сведение миграционных процессов к отражению совокупности экологических факторов неоправданно сужает исследование миграций в качестве специфической формы социальной динамики. С его точки зрения, нельзя игнорировать культурную детерминацию, поскольку «перенос идей обеспечивает стремительную конвергенцию многих стран, прежде бывших бедными, с экономиками стран, имеющими высокий уровень заработной платы» [4, с. 53]. Так осуществляется тесное сочетание собственно экологических, экономических и культурных факторов миграций.

Важным достижением экологической модели является введение категории «экологическое со-



знание», посредством которого устанавливается соответствие между внешними факторами человеческого поведения и формами социокультурного восприятия действительности. Этот аспект лишь частично раскрывался представителями Чикагской школы, но именно он заложил возможность изучения культурных детерминант пространственных перемещений. Именно культурная опосредованность становится в более современных социально-философских исследованиях доминирующей чертой изучения миграционных процессов.

Образец для цитирования:

Дыжин С. Е. Миграционные процессы в социально-философском дискурсе: от экологии к культуре // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 22–26. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-22-26.

Migratory Processes in a Socio-philosophical Discourse: from Ecology to Culture

S. E. Dyzhin

Sergey E. Dyzhin, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, sdyzhin@mail.ru

In article migrations as a special form of the social dynamics implying spatial movement of individuals or social groups are considered. The author pushes the key principles determining need of the social and philosophical analysis of migrations namely – complexity and complexity of migratory processes, and also their transformation throughout history of a development of humanity in connection with change of the dominating configurations of social space. The ecological model of migrations which develops in the 18th century is in detail analyzed, but most fully is reflected in works of representatives of the Chicago school of sociology. The essence of this model consists in consideration of social space as sets of separate orders, of which the ecological order determining forms of economic interaction, the relation of political inequality and emergence of cultural regulations is primary. Migrations, within this model, are reflection of natural processes and directly contact emergence of the ecological consciousness causing the need for spatial movement as to adaptation form to the changing conditions. The ecological model unfairly narrows set of the factors influencing

Список литературы

1. Маккензи Р. Экологический подход к изучению человеческого сообщества // *Личность. Культура. Общество*. 2001. Т. 3, вып. 4. С. 65–80.
2. Парк Р. Экология человека // *Теория общества*. М., 1999. С. 48–70.
3. Дридзе Т. М. Экоантропоцентрическая парадигма в социальном познании и социальном управлении // *Человек*. 1998. № 2. С. 12–20.
4. Коллиер П. Исход. Как миграция меняет наш мир. М., 2016. 384 с.

forming of migratory processes, but for the first time addresses cultural determination as the integral factor of migration.

Key words: migration, ecological model, culture, social ecology, ecological consciousness.

References

1. McKenzie R. The ecological approach to the study of the human community. *American Journal of Sociology*, 1924, no. 30, pp. 287–301 (Russ. ed.: *Ekologicheskiy podhod k izucheniyu chelovecheskogo soobshchestva*. *Lichnost. Kultura. Obshchestvo*, 2001, vol. 3, iss. 4, pp. 65–80).
2. Park R. Ecology of the person. *The Collected Papers of Robert Ezra Park*: in 3 vol. New York, 1974, vol. 1, pp. 13–37 (Russ. ed.: *Park R. Ekologiya cheloveka*. In: *Teoriya obshchestva*. Moscow, 1999, pp. 48–70).
3. Dridze T. M. Ekoantropotsentricheskaya paradigma v sotsialnom poznanii i sotsialnom upravlenii [Ecoanthropocentric paradigm in social knowledge and social management]. *Chelovek* [Human], 1998, no. 2, pp. 12–20 (in Russian).
4. Collier P. *Exodus: How migration is changing our world*. Oxford, 2013. 308 p. (Russ. ed.: *Collier P. Iskhod. Kak migratsiya menyaet nash mir*. Moscow, 2016. 384 p.).

Cite this article as:

Dyzhin S. E. Migratory Processes in a Social and Philosophical Discourse: from Ecology to Culture. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 22–26. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-22-26.



УДК 1:316.61

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ: РЕЛЯТИВИЗМ

В. С. Ерохин

Ерохин Владимир Сергеевич, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Саратовская государственная юридическая академия, v.s.erohin@mail.ru



Статья посвящена выявлению сущности релятивистского подхода к проблеме личностной идентичности и идентификации. В начале работы рассматриваются основные положения данного подхода как методологической базы философского исследования. Утверждается, что релятивистский подход связывается с идеями философов постмодернистов. Исходя из анализа постмодернистской идеи нарративности, а также произошедших в обществе трансформаций, автор делает вывод, что процесс личностной идентичности и идентификации сталкивается с весьма существенными трудностями и противоречиями. Следуя логике релятивистского подхода как методологической базы исследования, указывается, что идея ацентризма, предложенная в системе релятивистских взглядов на культуру, общество и человека, с одной стороны, дает множество возможностей для всесторонней самореализации, основанной на самоощущении и, как следствие, выраженной в максимально индивидуальной самопрезентации в социуме, а с другой – приводит к трудностям в достижении личностной идентичности и реализации процесса личностной идентификации. В заключение делается вывод, что существует принципиальное влияние социальных трансформаций как на внутреннюю, так и на внешнюю сторону личностной идентификации.

Ключевые слова: идентификация, идентичность, личность, релятивизм.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-27-31

Проблема личностной идентификации – одна из важнейших в философии, поскольку касается сущностной определенности каждого из нас. Как показывает М. К. Мамардашвили [1], формирование себя как целостного субъекта позволяет человеку определить свое место в мире, что в дальнейшем позволит ему добиться персональной идентичности.

Существует несколько подходов к проблеме личностной идентичности и идентификации, одним из них является релятивистский, реализуемый в идеях постмодернизма, который оформляется на базе принципиальной переориентации с фигуры Автора на фигуру Читателя. Появляется идея «смерти Автора», подразумевающая, что текст понимается как принципиально внеструктурный, т.е. организованный в качестве подвижной «ризомы».

Текст как нарратив должен быть не истолкован, а означен, именно в этом действии реализуется и формируется свобода как таковая, читатель становится источником смысла, субъект теряет центрированность, растворяется в языке.

В результате фундаментальным принципом постмодернистского понимания текста и личности как части культурного текста и самостоятельного текста становится производство смысла текста. Личностная идентичность как текст становится предметом нарративного означивания.

В рамках проблемы реализации процесса личностной идентификации имеет смысл выделять внутреннюю и внешнюю идентификацию и идентичность. Первая связывается с формированием субъектом собственной уникальной системы ценностей, вторая же определяется с помощью совокупности социальных проявлений личности.

Если говорить о внутренней идентичности и идентификации личности, то исследования показывают [2], что в современном обществе был зафиксирован факт так называемого «кризиса идентификации», когда человек оказывается неспособным четко зафиксировать свою позицию по отношению к системе ценностей, транслируемой в обществе: человек не способен зафиксировать самоидентичность. Одной из причин этого можно считать феномен аксиологического ацентризма, а первопричиной – реализацию постмодернистского тезиса о микшированности культуры, которая представляет собой мозаику фрагментов и сколов различных традиций и теряет системность: для нее характерны плюрализм, вариативность, смешение элементов различных культур в конкретных культурных контекстах.

«Кризис идентификации» как социальный феномен заключен в том, что субъект более не способен воспринимать свою жизнь в качестве целостного образования. Личностная идентификация как социальное и как личностное событие утрачивает свою онтологическую определенность и приобретает черты нарратива, или «рассказа», который разворачивается «ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность, то есть, в конечном счете, вне какой-либо функции, кроме символической деятельности как таковой» [3, с. 384]. Такая процедура «рассказывания», по сути, «творит реальность», одновременно постулируя ее относительность: возникает множественность смыслов нарративов. Личность может приобрести абсолютно произвольное содержание, по-



сколькo нарратив (в случае с личностью – это ее сущность, самость) – это рассказ, который всегда может быть рассказан по-иному [2].

На примере нарративной истории М. А. Можейко показывает, что «смысл события трактуется не как фундированный “онтологией” исторического процесса, но как возникающий в контексте рассказа о событии и имманентно связанный с интерпретацией» [2]. Для культуры постмодерна индивидуальная судьба представляет собой поле, на котором происходит варьирование релятивных версий нарративной биографии: в результате индивидуальная биография становится версией среди версий, вариантом прочтения прожитой субъектом судьбы.

Микшированность культуры и релятивистское толкование личностной идентификации имеет смысл связывать с идеей текучести современности, в которой происходит освобождение человека от различных границ. Люди сталкиваются с огромным количеством навязываний и потеряли свободу приобретения нужных им товаров. Идентификация личности становится товаром, навязанным человеку, он в текучей современности находится в вечном движении, приобретает новые свойства, подталкивающие его, например, приобретать и носить одежду, соответствующую месту, где ее необходимо носить.

Текучесть современного мира отражает свободу человека в нем: все стало открытым, проницаемым, динамичным. Текучесть и проницаемость мира воплощают в себе главную ценность современности – свободу. Вместе с ее приобретением человек сталкивается с отсутствием определенных векторов эволюции личности и общества, в результате в обществе распространяются так называемые «слабые связи»: это приводит к увеличению энтропии и слабости межсубъектных связей, за которыми следует его гипертрофированная индивидуализация, преобразующая человеческую идентичность из «дано» в «найди» и возлагающая на отдельных людей ответственность за выполнение этой «миссии» [4]. Это означает, что личностная идентичность и идентификация становятся своего рода продуктом потребления в обществе текучей современности.

Такое социальное положение позволяет человеку максимально полно раскрыть себя на основании знания о себе. Сознание себя становится основанием формирования уникальной самостийности, свободной от всевозможных преград, характерных для доиндустриального и индустриального обществ. Процесс достижения самоидентичности в текучей современности становится, с одной стороны, гораздо более до-

ступным, а с другой – более точно отвечающим самоощущению и самосознанию социального субъекта, личности.

Идея формирования личности на основании знания о себе раскрывается в идеях М. Фуко, который предлагал рассматривать конструирование субъекта в рамках современной эпистемы в системе отношений «власть – знание». Знание позволяет конструировать человека через его упорядочение: тот, кто владеет знанием, владеет миром, владеет собой, именно поэтому современное «текучее» общество требует от личности определенного знания себя: это относится и к ситуации, в которой бытийствует личность, и к самой личности как субъекту, к ее стремлению выстроить собственный уникальный мир, достигнув самоидентичности.

Другая сторона обозначенного положения дел – обесценивание фундаментализма и субстанциализма, что приводит к утрате смысла жизни. Текучая современность творит некое безликое «мы», где методикой решения проблем становится не какая-либо теория, а набор приемов, практик, примеров [4, с. 68–74]: общественная жизнь превращается в огромное количество частных драм.

Личностная идентификация и идентичность могут приобрести в современном текучем обществе характеристику симулятивности, т.е. они становятся симулякром – ложным знаком, заменяющим что-либо. Это – сконструированный привлекательный символический объект, ориентированный на удовлетворение желаний потребителя, он представляет собой ложное подобие, знак чего-то, функционирующий в обществе как его заменитель.

В современной реальности симулякры перевели социальную реальность в гиперреальность: симулятивной становится темпоральная характеристика репрезентации чего-либо [5]. Современная темпоральность становится холодной потому, что средства коммуникации, вне зависимости от содержания, создают сообщение, в котором реальное, в аристотелевом смысле слова, полностью умирает. Более того, человеку не предоставляется иной реальности, кроме той, что окрашена в своей сути в идеологические тона: идеологические искажение реальности создает множество знаков, которые формируют маску, замещающую реальность [6].

Ж. Бодрийяр в своих работах указывает, что «именно принцип симуляции правит нами сегодня вместо прежнего принципа реальности» [7, с. 44], формируя потребляемые товары, в том числе и личностную идентичность в качестве самодостаточных языков культуры, которые про-



дуцируются и воспроизводятся преимущественно масс-медиа средствами рекламного дискурса, как следствие, личность теряет возможность достигнуть подлинной самотождественности, реализовать в реальности процесс идентификации.

Внешнее самоконструирование личности как ее социальное творение себя может быть понято как самоформирование в форме социальных практик, под которыми понимается совокупность способов существования социальной действительности, проявляющих себя в многообразии общественных сфер деятельности, в то же время это форма воспроизводства социальности в повседневной жизни человека [4].

В литературе сложилась трактовка понятия «социальная практика» как единства двух начал: одно из них связывается со множеством регулярно повторяющихся действий, разделяемых и значимых для всего сообщества, отображающих при этом реальное соотношение сил между материально-экономическим и коммуникативно-символическим началами социума [8]. В этом смысле социальные практики реализуются благодаря социально контролируемым механизмам социализации, влияющим на ее формирование [9]. В рамках этого подхода социальные практики понимаются в качестве социальности как среды реализации деятельности человека.

Другой подход реализуется в идее П. Бурдьё, который понимал социальные практики как способность социальных агентов проверять свои поведенческие акты на соответствие сложившимся представлениям об окружающей действительности. Следовательно, социальные практики представляют собой индикатор доступных для агента моделей поведения в обществе. В этом ракурсе социальные практики понимаются как средство приспособления к обществу [10, с. 276–280], т.е. происходит указание на активную деятельность персоны как социального существа.

В рамках первого подхода социальные практики понимаются как система социально необходимых принципов поведения человека в обществе, а в рамках второго – как показатель способности агента и его средство изменения и конструирования социального мира, а также повседневные поступки [11, с. 548–562]. Средством связи обозначенных подходов можно считать габитус как способность агента свободно формировать и реализовывать практики, играя вместе с тем по законам той практики, которая ограничивает эту производительную способность определенными правилами и процедурами [9]. Это – некоторые устойчивые структуры, которые предрасположены функционировать как структурирующие – принципы, порождающие

практики и представления. Таким образом, под социальными практиками Бурдьё понимает результат деятельности отдельного агента, участника социальной интеракции: социальная практика сжимается до активности отдельного человека. Здесь процесс социализации реализуется через способность индивида создавать и использовать такие модели поведения, которые отражают, с одной стороны, его, индивида, интересы, а с другой – осуществляются социально приемлемыми способами.

Исходя из сказанного, социальные практики могут быть поняты как множество социально и личностно приемлемых способов поведения личности, которые позволяют конституировать и воспроизводить личностную идентичность конкретного субъекта социальных отношений и раскрыть основные способы социального существования персоны, возможные в данной культуре в данный момент истории [12, с. 41–47].

С одной стороны, социальная практика в силу необходимости социализации индивида лишь постоянно воспроизводится им. Рутинизация, общепринятые практики – основание и сущность повседневности. Габитус позволяет сохранить целостность личности социального актора в процессе его повседневной активности и является важной составляющей институтов общества, он предусматривает стабильную основу для воспроизведения человеческой деятельности с минимизацией усилий и для ее институционализации [13, с. 89–92]. Из этого следует, что габитус является основанием для формирования у множества личностей их персональных идентичностей, а также возможности формирования общего основания у разнородных персон [10, с. 277–278].

С другой стороны, реализуется возможность и способность личности сформировать собственную идентичность: это становится возможным благодаря тому, что социальные практики представляют собой «различные упорядоченные совокупности навыков целесообразной деятельности, которые в то же время раскрывают человеку возможности состояться в том или ином социальном качестве» [14, с. 22]. Хабитуальные основания индивидуального социального поведения представляют собой наиндивидуальное основание практической деятельности индивида, позволяющее унифицировать необходимые модели поведения. Вместе с тем хабитуальные основания практической деятельности индивида оставляют возможность формирования индивидуальных социальных практик.

Сущность и функции социальных практик заключаются в том, что они указывают основные способы социального существования,



возможные в данной культуре и в конкретной исторический момент, и позволяют личности, с одной стороны, сформировать идентичность таким образом, что она позволяет состояться в том или ином социальном качестве [14, с. 22], а с другой стороны – полностью реализовать себя в социальных практиках.

Итак, в рамках релятивистского подхода утверждается, что из-за утраты фундаментализма и субстанциализма существуют трудности с достижением внутренней самотождественности персоны: идентичность личности становится симулятивной, вместе с тем у неё появляется возможность полноценно самореализоваться в соответствии со своими интенциями.

Уникальный мир личности может быть связан с формированием системы ее социальных практик, позволяющих реализовать через внешние проявления персональную идентичность. Преимуществом данного подхода к проблеме личностной идентификации и идентичности является то, что персона имеет возможность полноценно выразить себя в системе как внутренних, так и внешних качеств, недостатком же – полное отсутствие точек опоры для фиксации социального единства мира, позволяющего достигнуть соприкосновения множества личностей.

Список литературы

1. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. М., 1996. 432 с.
2. Можейко М. А. От постмодерна к пост-постмодерну : современные социокультурные трансформации и

новейшие тенденции философии языка. URL: <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1334438538.pdf> (дата обращения: 05.09.2016).

3. Барт Р. Смерть автора // Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М., 1989. 616 с.
4. Бауман З. Текучая современность. СПб., 2008. 240 с.
5. Демченко В. И. Симулякризация социокультурного пространства // Вестн. Ставроп. ун-та. 2009. № 61. С. 111–119.
6. Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М., 1999. 234 с.
7. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М., 2000. 387 с.
8. Дьяков А. А. Теория практик : социально-философский потенциал концепции // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 1. С. 8–12.
9. Резник Ю. Человек и его социальные практики. URL: http://www.intelros.ru/pdf/chelovek/2008_4/6.pdf (дата обращения: 21.04.2015).
10. Шугальский С. С. Социальные практики : интерпретация понятия // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 276–280.
11. Шматко Н. А. На пути к практической теории практики. Послесловие // Бурдые П. Практический смысл. СПб., 2001. С. 548–562.
12. Барков Ф. А., Сериков А. В. Трансформация социальных практик самоорганизации населения в институты контроля качества публичных услуг // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 3 (5). С. 41–47.
13. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.
14. Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб., 2008. 298 с.

Образец для цитирования:

Ерохин В. С. Проблема личностной идентификации: релятивизм // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 27–31. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-27-31.

The Problem of Personal Identity: Relativism

V. S. Erokhin

Vladimir S. Erokhin, Saratov State Law Academy, 1, Volskaya Str., Saratov, 410056, Russia, v.s.erohin@mail.ru

The article is devoted to revelation of the essence of the relativistic approach to the problem of personal identity and identification. At the beginning of the work shall be approved by the main provisions of this approach as a methodological basis of philosophical inquiry. The author argues that a relativistic approach is associated with the ideas of philosophers postmodernists. Based on the analysis of postmodern ideas of the narrative ness, and also occurred in the society of transformation the author concludes that the process of personal identity and identification is faced with considerable difficulties and contradictions. Following the logic of the relational approach as a methodological base

of research the author States that the idea of acentrism proposed in the system of relativistic views on culture, society and man, on the one hand, provides numerous possibilities for full self-realization, based on self-perception and, consequently, expressed in the most individual of self-presentation in society, and with another – leads to difficulties in the achievement of personal identity and realization of process of personal identification. In conclusion, the author makes a conclusion that has to be the fundamental impact of social transformations on both internal and external parties of personal identification.

Key words: identification, identity, person, relativism.

References

1. Mamardashvili M. K. *Neobhodimost sebya* [The need itself]. Moscow, 1996. 432 p. (in Russian).
2. Mozheykho M. A. *Ot postmoderna k post-moderny: sovremennye sotsio-khulturnie transformatsii i noveyshie*



- tendentsii filosofii yazyka* (From postmodern to post-postmodern: contemporary socio-cultural transformation and the latest trends of philosophy of language). Available at: <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1334438538.pdf> (accessed 5 September 2016) (in Russian).
3. Bart R. *The death of the author*. Paris, 1967. 43 p. (Russ. ed.: Bart R. Smert avtora. In: Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika*. Moscow, 1989. 616 p.).
 4. Bauman Z. *Liquid modernity*. Cambridge, 2000. 232 p. (Russ. ed.: Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost*. St. Petersburg, 2008. 240 p.).
 5. Demchenkho V. I. Simulakhrizatsiya sotsiokulturnogo prostranstva [Simulacrae socio-cultural space]. *Vestnik Stavropolskogo un-ta* [Stavropol State University's Vestnik], 2009, vol. 61, pp. 111–119 (in Russian).
 6. Zizek S. *The sublime object of ideology*. London, 1989. 336 p. (Russ. ed.: Zizek S. *Vozvyshennyy obect ideologii*. Moscow, 2009. 234 p.).
 7. Bodriyar J. *Symbolic exchange and death*. London, 1993. 240 p. (Russ. ed.: Bodriyar J. *Simvolishcheskiy obmen i smert*. Moscow, 2000. 387 p.).
 8. Dyakov A.A. Teoriya praktik: sotsialno-filosofskiy potentsial kontseptsii [The theory of practices: social-philosophical value of the concept]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 1, pp. 8–12 (in Russian).
 9. Reznik Y. *Chelovek i ego sotsialnye praktiki* (Man and his social practice). Available at: http://www.intelros.ru/pdf/chelovek/2008_4/6.pdf (accessed 21 April 2015) (in Russian).
 10. Shugalskiy S. S. Sotsialnie praktiki: interpretatsia ponatiya [Social practices: interpretation of the concept]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2012, vol. 2, pp. 276–280 (in Russian).
 11. Smatko N.A. Na puti k prakticheskoy teorii praktiki: posleslovie [Towards a practical theory of practice. Afterword]. In: Burdie P. *Prakticheskiy smysl* [Practical sense]. St. Petersburg, 2001, pp. 548–562 (in Russian).
 12. Barkov F. A., Serikov A. V. Transformatsiya sotsialnykh praktik samoorganizatsii naseleniya v instituty kachestva publichnykh uslug [The transformation of social practices of self-organization of population in the institutions monitoring public service quality]. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl* [Historical and social-educational ideas], 2010, no. 3 (5), pp. 41–47 (in Russian).
 13. Berger P., Lukman T. *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Cambridge, 1966. 240 p. (Russ. ed.: Berger P., Lukman T. *Sotsialnoe konstruirovabnie realnosti: traktat po sotsioligii znaniya*. Moscow, 1995. 323 p.).
 14. Volkov V. V., Harhordin O. V. *Teoriya praktik* [The practice theory]. St. Petersburg, 2008. 298 p. (in Russian).

Cite this article as:

Erokhin V. S. The Problem of Personal Identity: Relativism. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 27–31. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-27-31.



УДК [330.8:271.2] (470) (09)+929 Антоний Сурожский

ТРАНСФОРМАЦИЯ ХРИСТИАНСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ НА ПРИМЕРЕ ВОЗЗРЕНИЙ МИТРОПОЛИТА АНТОНИЯ СУРОЖСКОГО

Е. В. Коротковская, И. И. Степанов

Коротковская Елена Викторовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и национальной экономики, магистр богословия, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, korotkovskaya@yandex.ru

Степанов Игорь Ильич, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой теологии, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, hiermonk-luke@yandex.ru

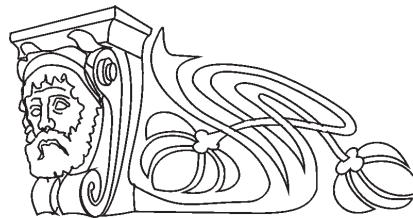
В статье рассматривается развитие в православной мысли вопросов, связанных с национальным хозяйством, экономической деятельностью и философией религии. Постулируется, опираясь на учение Святых отцов, что экономика для Церкви – вопрос не доктринальный, но она индоктринируется идеей строительства града Божия на земле, это важный опорный пункт богословия митрополита Антония (Блума). Духовный инструментарий земного строительства града Божьего формируется принципиальным обстоятельством: свободной волей человека, которая должна быть направлена на «смерть для ложной жизни греха». Естественный же инструмент познания бытия христианина – это, собственно, социально-экономическая деятельность. Для человека после грехопадения она – нормальный ежедневный процесс, фон, на котором решается основная задача христиан – поиск встречи с Богом, поэтому и труд рассматривается богословски как «экзистенциальная необходимость». Но пониматься хозяйственная жизнь должна не как господство человека над природой, а как служение его этой земле, которую Господь вручил человеку для возделывания. Обосновывается необходимость разработки позитивного социально-экономического учения, подходы к которому заложены в трудах митрополита Антония Сурожского и в основании которого было бы духовно-нравственное хозяйствование.

Ключевые слова: философия хозяйства, христианская философия, социальная концепция РПЦ, трудовая деятельность, хозяйственная жизнь.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-32-35

Говоря о православных социально-экономических богословских воззрениях русского мира, прежде всего отметим творчество С. Н. Булгакова [1], посвященное философии хозяйства. Работа С. Н. Булгакова – всего лишь первый шаг в создании позитивного социального учения об экономике, опирающегося на систему богословских знаний.

Серьезным достижением С. Н. Булгакова в развитии христианской философии экономики было заимствование из немецких идеализма и политэкономии таких важных идей, как идеи о трансцендентности цели хозяйственной деятельности, об общественном характере хозяйства,



о хозяйственной деятельности как творчестве, изначально присущем человечеству и имеющем качество явления духовной жизни. Цель хозяйства, писал С. Н. Булгаков, сверххозяйственна постольку, поскольку его происхождение «лежит за пределами истории и хозяйства в теперешнем смысле» [1, с. 105].

Кроме того, иерархи Русской Православной Церкви от свт. Тихона Московского до Святейшего Патриарха Кирилла специально отмечали, что проблемы экономики и социальной справедливости, диакония по отношению к бедным слоям населения, беженцам, мигрантам и безработным – важнейшие составляющие церковной миссии. Это позволяет сказать, что православное церковное сознание не отделяло и не отделяет себя от современных экономических проблем и показывает, что православная богословская концепция, осмысляющая современную хозяйственную теорию и практику, как отечественную, так и мировую, вступает в стадию активного формирования.

Современная российская социально-экономическая ситуация, сложившаяся после перехода к рыночной экономике с 1991 г., форсирует развитие процесса изменения социальных и духовных потребностей в обществе. Соответственно, меняются и вопросы, которые ставятся перед Церковью со стороны социума, люди хотят услышать от Церкви внятные ответы на жизненно важные вопросы.

Но надо помнить, что задача Церкви состоит не в том, чтобы дать сиюминутные ответы на текущую ситуацию. «У нас в Православной Церкви нет традиции вникать в конкретные проблемы и предлагать конкретные решения или наставления» [2, с. 55], потому что Христос «учит пути жизни, не – как жить, как создать общество, которое уютно <...> а учит пути, ведущему в жизнь вечную» [2, с. 392]. Это не предполагает концентрации внимания на проблемах, имеющих преходящее значение. «Постоянная мука во имя какого-то идеала, часто выдуманного» [2, с. 503], – принципиально не ее задача. «В уродливом мире, в котором мы



живем, применять абсолютные идеальные правила – нереально. Надо эти правила рассматривать именно как идеальную мерку и применять все, что возможно, в той мере, в какой оно соответствует росту, спасению и жизни» [2, с. 53]. В то же время церковная жизнь имеет социальное измерение. Социальная задача Церкви весьма далека от тех задач, которые преследуют различные общественные организации: «Церковь может играть решающую, колоссальную роль не в общественном или организационном порядке, а в том, чтобы дать человеческой свободе то измерение, которое никто, ничто не может дать: измерение крестной любви <...> той крестной любви, которая нам говорит: дай все, отдайся до конца и прими другого до конца» [2, с. 412].

Но если говорить о *социально-экономических проблемах*, то рассматриваются они в том максимальном, богочеловеческом измерении, которое принес в мир Воплотившийся Христос.

«В Ветхом завете, до Христа, человек силится создать человеческое общество, построить град человеческий» [2, с. 680]. Но «просто строить общество, в котором человеку жить неплохо и даже хорошо, – недостаточно; надо жить так, чтобы град человеческий стал Градом Божиим» [2, с. 199]. Таким образом, предназначение «Церкви как авангарда Царства Божия» [2, с. 360] в этом мире состоит не в том, чтобы посвятить себя только решению сиюминутных, даже самых благих и насущных проблем, но в том, чтобы «строить Царство Небесное», преобразовывая этот мир, делая «из него Царство Божие» [2, с. 369, 863].

Эта важная задача – процесс длительный, и не может быть решена одноразово, поэтому она решается как система «малых дел». Общине не по силам «во единем часе» преобразовать мир, «подчинить благочестию весь человеческий род» [3]. Но мы можем сейчас «строить град человеческий, который просто был бы достоин человека», но строить его «не человеческими руками, не по человеческим меркам, не по мудрости человеческой, а по-иному: строить такой град человеческий, который совпадал бы, насколько возможно это осуществить на земле, с градом Божиим <...> А потом в этот град вносить с собой измерение, которое достойно Бога» [2, с. 378–379]. При этом «построение Царства Божия подразумевает наше примирение, в первую очередь не друг с другом <...> но – с миром, в котором мы живем. Тогда у нас будет общая цель и, объединенные этой целью – сделать мир таким, каким Бог его возжелал, – мы достигнем подлинного примирения друг с другом» [2, с. 396].

Таким образом, хотя экономика для Церкви – вопрос не доктринальный, она *индоктринируется идеей строительства града Божия на земле*. Это – важный опорный пункт богословия митрополита Антония Сурожского (Блума). Этот строительный процесс имеет целый спектр инструментов, происхождение которых может носить *естественный* характер или требовать для своего возникновения определенных *духовных* усилий. Духовный инструментарий земного строительства града Божьего формируется одним принципиальным посылом: свободной волей человека, которая должна быть направлена на «смерть для ложной жизни греха» [2, с. 87]. Естественный же инструмент познания бытия – это, собственно, социально-экономическая деятельность. Для человека после грехопадения она – нормальный ежедневный процесс, как бы фон, на котором решается основная задача христиан – поиск встречи с Богом, поэтому и труд богословски рассматривается как «экзистенциальная необходимость». Но пониматься хозяйственная жизнь должна не как господство человека над природой, а как служение его этой земле, которую Господь вручил человеку для возделывания: «Жизнь драгоценна, и мы призваны служить жизни, а не обладать ею, властвовать над ней или быть паразитами земли» [2, с. 383]. Человек в данном случае и не может осуществлять функции властвования: ему надлежит возделывать то, что ему не принадлежит: «Лишенные – мы и так всего лишены <...> Мы абсолютно нищи, потому что не только у нас ничего *нет*, мы и сами – *ничто* вне дара Божия и дара, который нам делают другие, – дара своей милости, своей любви» [2, с. 311].

Кроме того, естественным этот процесс остается лишь до тех пор, пока в него не проникнет элемент греха, а он возникает тогда, когда экономика становится самоцелью, самодовлеющей системой, в которой человек уже не воспринимает хозяйственную деятельность как способ получения части своего бытия из земли, «от неяже и взят бысть», но, напротив, начинает считать, что для него достаточно «питаться только этой землей», что небо больше ему не нужно, что его дело – материальное, «задание в жизни», социально-экономические обязанности.

Экономика, опутываемая сетями греха, забывает духовную истину. «Богу не нужно твое дело, Ему нужно твое сердце; Бог дожидается гармонии и единства между тобою и Им» [2, с. 339]. Такая экономика нуждается в покаянии и осознании базового требования, предъявляемого к хозяйственно-экономической деятельности человека: «...надо трудиться телом и руками, но не вкладывать в дело все свое сердце, потому что



сердце наше должно принадлежать только Богу» [2, с. 365]. Меняется подход не только к хозяйственной деятельности, но и к её эффективности: из области материальной ее критерии переходят в сферу духовную, которая не подлежит формализации и математическим расчетам.

Аналогичные изменения претерпевают все основные категории, описывающие экономические отношения. Изменяется цель труда и общественного воспроизводства национального хозяйства: прибавочная стоимость, прибыль уходят на задний план, основным становится обеспечение необходимого личного потребления и удовлетворение потребностей за счет прибавочного продукта. В противном случае человеческая жизнь субъективно оказывается неполной, незавершенной, несостоявшейся. Осознание этого состояния как основы процесса общественного производства является, по митрополиту Антонию, началом возрождения мира [2, с. 380].

Решительно пересматривается взгляд на собственность: собственность – частная, личная, коллективная, общественная – перестает восприниматься как «соблазн и искушение» [2, с. 126]. С того момента, как человек освобождается «от всего, что им обладает» (будь то наличие некоего имущества или, наоборот, его отсутствие), собственность, как и всё «временное, то есть, в конечном итоге, призрачное» [2, с. 89], перестает быть путями для человека, заменяющими подчас его личность, но зато дает возможность формирования той духовной нищеты, которую Христос назвал блаженной.

Общество производства, общество потребления, способ хозяйствования и т.д. – все эти понятия остаются в прошлом, задачей человечества становится расширение рамок *общества человеческой солидарности и труда* до масштабов всего социума.

Смена парадигмы политической и социально-экономической жизни при переходе к рыночной экономике привела к необходимости разработки в 2000 г. «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви» [4]. К сожалению, в основе этого документа лежат воззрения Церкви преимущественно на государственно-церковные отношения, и хотя «ряд современных общественно значимых проблем» включает и социально-экономические вопросы, однако им отведен малый объем. Главная мысль авторов «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви» – посылка о миссии Церкви земной как «служении во имя спасения мира и человека» как «через прямую проповедь», так и «через благие дела» [4, с. 3].

«Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» исходят из того, что «Церковь не должна брать на себя функции, принадлежащие государству», однако речь идет только о властных функциях государства, основанных на «принуждении или ограничении» [4, с. 7]. Есть и иные функции государства, которые оно охотно переложило бы на Церковь, как уже не раз пыталось сделать это в ее истории (прежде всего, социальное призрение): вряд ли Церковь может их полностью на себя принять.

В качестве экономических областей «сотрудничества» Церкви и государства «Основы социальной концепции Русской Православной Церкви» выделяют «дела милосердия и благотворительности» и «экономическую деятельность на пользу Церкви, государства и общества» [4, с. 12]. Собственно, экономическим проблемам посвящены два раздела «Основ социальной концепции Русской Православной Церкви»: VI («Труд и его плоды») и VII («Собственность»). Причем в обеих этих сферах «Основы» находятся на том рубеже, который был обозначен еще в начале XX в. богословием свт. Владимира (Богоявленского).

Труд, как писано в «Основах социальной концепции Русской Православной Церкви», – это «органический элемент человеческой жизни», «творческое раскрытие человека» [4, с. 22], в котором, несмотря на снижение статуса труда через грехопадение, проявляется функция человека как «сотворца» и «сотрудника Господа» [4, с. 22]. Процесс труда до определенной степени сакрализован через введение «особого ритма», соотносящего человеческий труд «с божественным творчеством, положившим начало мирозданию» [4, с. 22].

Труд, по «Основам социальной концепции Русской Православной Церкви», – не безусловная ценность. Церковь благословляет только те виды труда, которые «направлены ко благу людей» [4, с. 23], являются «сотрудничеством Господу и способствуют исполнению Его замысла о мире и человеке» [4, с. 23]. Прежде всего, это труд для собственного пропитания и труд, имеющий целью благотворительность [5, с. 200], потому, что «помощь страждущим есть в полном смысле помощь Самому Христу» [5, с. 172].

Обобщая вышесказанное, следует особо подчеркнуть, что социально-экономическая деятельность оказывается в промежуточном положении между материальным и духовным: с одной стороны, она связана с мирской экономикой и, казалось бы, не подлежит изучению с богословских позиций, с другой стороны, коль скоро христиане оказываются в нее втянутыми, ее необходимо оценить, а это – предмет отдельного богословского



осмысления. Таким образом, необходима разработка позитивного социального учения, подходы к которому мы находим в трудах митрополита Антония Сурожского, и в основании которого было бы духовно-нравственное хозяйствование. Основой такого социально-экономического учения и должна стать позитивная экономическая концепция, а критерием его эффективности – воспроизводство и накопление человеческого духовного и интеллектуального потенциала.

Список литературы

1. Булгаков С. Н. *Философия хозяйства* // Булгаков С. Н. Соч. : в 2 т. М., 1993. Т. 1. 603 с.

2. Антоний Блум, митрополит Сурожский. Труды. М., 2002. 1080 с.
3. Архимандрит Киприан (Керк). Золотой век святоотеческой письменности. Общее содержание «Огласительных поручений» Кирилла Иерусалимского. URL: http://www.mstud.org/library/k/kern/patr2/07_3.html (дата обращения: 25.10. 2017).
4. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви // Сб. документов материалов юбилейного Архиерейского Собора Русской Православной Церкви. Н. Новгород, 2001. С. 171–250.
5. Филарет (Дроздов), митрополит Московский, свт. Пространный христианский катехизис Православной Кафолической Восточной Церкви // Жития и творения русских святых. М., 2001. С. 163–224.

Образец для цитирования:

Коротковская Е. В., Степанов И. И. Трансформация христианской социально-экономической мысли на примере воззрений митрополита Антония Сурожского // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 32–35. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-32-35.

The Christian Transformation of Socio-economic thought on the Example of Views of Metropolitan Anthony Surozh

E. V. Korotkovskaya, I. I. Stepanov

Elena V. Korotkovskaya, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, korotkovskaya@yandex.ru

Igor I. Stepanov, Ryazan State University, 46, Svobody Str., Ryazan, 390000, Russia, Hiermonk-Luke@yandex.ru

The article deals with the development of issues related to national economy and economic activity in Russian Orthodox thought. It is postulated, relying on the teachings of the Holy Fathers, that economics for the Church is not a doctrinal issue, but it is indoctrinated by the idea of building the City of God on earth. This is an important pillar of theology of Metropolitan Anthony (Bloom). The spiritual tools of the earthly building of the City of God are formed by a fundamental circumstance: the free will of man, which should be directed toward “death for the false life of sin”. The natural tool of being a Christian is actually social and economic activity. For a person after the fall, it is a normal daily process, as if the background on which the main task of Christians is solved is the search for a meeting with God. Therefore, labor is considered theologically as an “existential necessity”. But economic life must be understood not as the domination of man over nature, but as serving it in this land, which the Lord gave to man for cultivation. The necessity to develop the positive socio-economic doctrines and approaches to which inherent in the writings of Metropolitan Anthony of Surozh, and at the base of which would be the spiritual and moral management.

Key words: economy philosophy, christian philosophy, social concept of the ROC, labor activity, economic life.

References

1. Bulgakov S. N. *Filosofiya khozyaystva* [Philosophy of the economy]. In: Bulgakov S. N. *Soch.*: v 2 t. [The writing: in 2 vol.]. Moscow, 1993. Vol. 1. 603 p. (in Russian).
2. Antoniy Blum, mitropolit Surozhskiy. *Trudy* [Proceedings]. Moscow, 2002. 1080 p. (in Russian).
3. Arkhimandrit Ciprian (Kern). *Zolotoy vek svyatootecheskoy pismennosti. Obshchee sodержanie «Oglasitelnykh poucheniy» Kirilla Ierusalimskogo* (The Golden age of patristic literature. The General content of «Catechetical instructions» of Cyril of Jerusalem). Available at: http://www.mstud.org/library/k/kern/patr2/07_3.html (accessed 25 October 2017) (in Russian).
4. *Osnovy sotsialnoy kontseptsii Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi* [Fundamentals of the social concept of the Russian Orthodox Church]. In: *Sb. dokumentov i materialov yubileynogo Arhιεрейского Sobora Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi* [The collection of documents and materials of the anniversary Bishops Council of the Russian Orthodox Church]. Nizhnyy Novgorod, 2001, pp. 171–250 (in Russian).
5. Filaret (Drozdov), mitropolit Moskovskiy, svt. *Prostrannyy khristianskiy katekhizis Pravoslavnoy Kafolicheskoy Vostochnoy Tserkvi* [The extensive Christian catechism of the Orthodox Catholic Eastern Church]. In: *Zhitiya i tvoreniya russkikh svyatykh* [Lives and creations of Russian saints]. Moscow, 2001, pp. 163–224 (in Russian).

Cite this article as:

Korotkovskaya E. V., Stepanov I. I. The Christian Transformation of Socio-economic Thought on the Example of Views of Metropolitan Anthony Surozh. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 32–35. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-32-35.

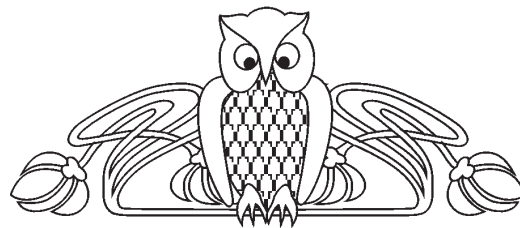


УДК 101.1:316

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК ЗАЩИТА ОТ ГЕНДЕРНОЙ ДИСФОРМИИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

А. Л. Крайнов

Крайнов Андрей Леонидович, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-правовых и гуманитарно-педагогических наук, Саратовский государственный аграрный университет имени Н. И. Вавилова, krainoval@sgau.ru



Статья посвящена анализу влияния идеологии трансгуманизма на гендерную самоидентификацию. Ценности трансгуманизма весьма успешно институционализируются в современном, особенно западном, обществе, и данный процесс таит в себе серьезную угрозу для бытия человека. В процессе анализа данного феномена автор приходит к выводу, что итогом такой институционализации нередко становится гендерная дисфория, когда человек не может полностью принять свой гендерный статус мужчины или женщины. Ценности трансгуманизма прежде достижения человеком заветного бессмертия приводят к феномену трансгендерности – к утрате гендерной самоидентификации. Данный процесс является крайне деструктивным для психики и социальной деятельности. Для предотвращения этого деструктивного влияния предлагается использовать систему экологических ценностей, которые четко определяют мужское и женское начало в человеке, понятие традиционной семьи, традиционные отношения между мужчиной и женщиной. Ориентация на формирование экологического сознания способна заложить истинные представления о сущности гендера, о том, как надлежит вести себя мужчине и женщине. Экология человека предполагает отказ от псевдоценностей мировоззрения трансгуманизма и возвращение человечества в традиционные рамки его бытия, изначально заложенные самой природой.

Ключевые слова: экологические ценности, экология человека, экологическая культура, трансгуманизм, информационное общество, гендерная дисфория.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-36-40

Проблема гендерной дисфории сегодня становится крайне актуальной, плавно перемещаясь из сугубо медицинской сферы в сферу социальную. Данный феномен отчасти является следствием развития техногенной цивилизации, информационного общества и распространения идеологии трансгуманизма, цивилизации, стирающей границы между жизнью и смертью, реальным и виртуальным, мужским и женским.

Понятие «гендерная дисфория» означает гендерное расстройство личности, которое проявляется в нарушении половой самоидентификации, т. е. человек, страдающий данным заболеванием, ощущает свою принадлежность к другому полу [1]. Другими словами, человек уверен в том, что он – жертва биологической ошибки и заключен в тело, несовместимое с его половой сущностью. В процессе данного заболевания специалисты выделяют такие сим-

птомы, как навязчивое желание носить одежду противоположного пола, неприязнь к собственным половым органам, неучастие в характерных для своего пола играх, неопределенность в своем половом статусе и сопутствующих ему социальных ролях [1].

Невольно возникает вопрос: «Как данная медицинская проблема взаимосвязана с трансгуманизмом и при чем здесь экологические ценности?». Все дело в том, что призывающая расширить границы человеческого бытия идеология трансгуманизма приводит к феномену трансгендерности. Согласно М. В. Немировской, идеология трансгуманизма помимо изменений в образе мысли и стиле жизни приводит и к телесным изменениям, что выражается в отказе от своей расы или пола [2]. На официальном сайте российского трансгуманистического движения в статье «Тело как проблема: постчеловечность и трансгуманизм» указывается на то, что «Тело предстает уже не просто неким скафандром духа, а подобием костюма, который можно менять и выбирать по желанию, как предмет игры – спорта, искусства, моды. В любом случае – не раз и навсегда данным, не однозначным, открытым к иному, не привычным, не человечески обычным, нечеловеческим формам», и что трансгуманистов не интересует здоровое полноценное тело, но им интересно тело с точки зрения смены пола, донорства органов, все более совершенное протезирование на грани киборгизации [3].

Сегодня в ряде стран Запада и США наблюдается тенденция принудительной перемены половых ролей у детей с целью обогащения их внутреннего мира, раскрытия творческих и иных потенциалов, другими словами, если мальчик или девочка еще не определились со своим полом, то это нормально и ни в коем случае нельзя их ограничивать и запрещать делать то, что не свойственно их половой модели поведения. В частности, в США (в Сан-Франциско) существует лагерь для трансгендерных детей, в который летом 2017 г. уже набрали 60 детей от 4 до 12 лет, якобы не определившихся с половой принадлежностью [4].



В подобных лагерях проблемным детям обещают не только отдых и развлечения, но и практические занятия по использованию модели поведения противоположного пола, чтобы лучше понять свою половую идентичность. По сути, данные дети тяжело больны гендерной дисфорией и нуждаются в серьезном медицинском вмешательстве, в то время как им пытаются изменить представления о естественной, заложенной природой модели гендерного поведения [5]. Тем не менее данная тенденция существует и распространяется во многих странах Евросоюза. Например, в Швеции официально признали третий пол, в стране стало неприличным произносить «муж» и «жена», «девочка» и «мальчик». Данные слова заменили, соответственно, на «партнер» для супругов и «друзья» для детей [6]. Следует отметить, что в школьную программу по сексуальному воспитанию Европы и Северной Америки входит подробное изложение и пропаганда всевозможных девиаций сексуального поведения, но не изучение и пропаганда классической семьи и традиционных семейных ценностей, что, по-видимому, представляет собой целенаправленную политику по разрушению института традиционной семьи [7, с. 37].

В основе идеологии трансгуманизма лежит идея переходного человека – трансчеловека, к которому обычный человек должен стремиться приблизиться для того, чтобы гордо войти в эру постчеловечества [8, с. 135]. Трансчеловек максимально противостоит смерти, старению и таким человеческим предрассудкам, как гендерный статус и соответствующая ему гендерная роль [9]. Он, по сути, является человеком-конструктором, который в любой момент может заменить больной или состарившийся орган своего тела новым, как искусственным (созданным при помощи 3D-принтера), так и естественным. Вопрос пола в данном случае вообще архаичен. Если надо, можно легко сменить пол или вообще сделать из своего тела нечто, не поддающееся традиционному пониманию в гендерной политике. Вопрос в том, что останется от человека при таком переходе?

Трансчеловек позиционируется как тот, чье сознание интегрировано в глобальную информационную сеть Интернет, а тело подчинено законам геной инженерии и робототехники. В мае 1942 г. в Нью-Йорке была создана группа, получившая название «Проект человек-машина» (в 1947 г. Н. Винер предложил название группы – «Группа кибернетики»), в рамках которой были объединены инженеры, биологи, нейрологи, антропологи и психологи для проведения экспериментов по социальному управлению. Деятель-

ность этой группы основывалась на положении о том, что человеческий мозг представляет собой сложную, подобно компьютеру, машину с процессами ввода и вывода, а человеческое поведение, соответственно, можно программировать на личном и общественном уровнях [7, с. 30]. С этого момента можно отсчитывать становление информационного общества и идеи трансчеловека как того, кто перешагнул свою природную сущность с помощью информационных технологий.

Дальнейшее развитие событий по становлению человека-машины мы хорошо видим на примере современных реалий и основных тенденций реализации идеологии трансгуманизма. Это работа над крионизацией человека, создание виртуальных миров, в которые можно будет перенести человеческое сознание после смерти, манипуляция массовым сознанием посредством СМИ и Интернета, поощрение развития и спонсирование ЛГБТ-движений, специальное пропагандирование третьего пола.

Для примера достаточно сравнить героев детских мультфильмов тогда и сейчас. Если половая принадлежность мультипликационных героев до периода тотальной пропаганды идей трансгуманизма сомнений не вызывает, но многие современные мультипликационные герои, такие как роботы-трансформеры (Вакама из «Бионикл 2», «Валл-И» и т.д.), Губка Боб, Айкис (из сериала «Настоящие монстры») и прочие монстры, Вупсень и Пупсень (из сериала «Лунтик»), нетрадиционной ориентации пингвины Гус и Вальдо из одноименного мультипликационного сериала, оставляют много вопросов о своем поле. У современных героев мультфильмов могут быть мужские или женские имена, но образ и манеры поведения определенно не соотносятся с их именами, оставляя зрителю поле для ментальных вариаций в гендерной идентификации персонажей.

Роботы-трансформеры, монстры, киборги, выдуманные персонажи и прочие чудища в сознании детей есть победа идеологии трансгуманизма над гендером как таковым. Все вышперечисленные существа, по сути, не имеют пола, но являются сразу тем и тем. Им присуща гендерная комбинаторика – в мгновение они могут стать воплощением как женской, так и мужской сущности. Подобные паттерны в детском сознании приводят к проявлению гендерной дисфории. Ребенок, так же как и любимый персонаж мультсериала, хочет изменить модель гендерного поведения, но сталкивается при этом с рядом трудноразрешимых проблем, наносящих непоправимый вред его психике. В итоге



в современном обществе увеличивается количество детей, которые не знают свой пол [10].

«Транслируются формы нестандартного полоролевого поведения: существа мужского пола ведут себя как представительницы женского пола и наоборот, надевают несоответствующую одежду, проявляют особый интерес к подобным себе по полу персонажам. Можно представить, какие последствия просмотр подобных сцен может иметь, например, для дошкольника, если известно, что дошкольный возраст — это период активной половой идентификации ребёнка» [11].

Обозначенные выше модели реализации идеологии трансгуманизма невольно приводят к вопросу о дальнейшей судьбе бесполого человечества. Трансчеловек, который может преодолеть старение и в перспективе смерть, не нуждается в гендере, так как вечная жизнь не предполагает оставление после себя потомства. По мнению В. А. Розанова, все показатели, имеющие отношение к продолжению человеческого рода, объединяются в понятие репродуктивного здоровья, которое имеет самостоятельное интегральное значение, так как отражает важнейшую функцию человека [12, с. 42]. Репродуктивная функция потому и дана всем живым организмам, так как они смертны. Но трансчеловеку на своем пути в постчеловечество совершенно не нужно собственное воспроизводство традиционным биологическим способом. К счастью, эра постчеловечества пока не наступила, но с большой долей вероятности можно предположить, что размножаться постчеловек будет копированием себя и своего сознания в виртуальной среде либо созданием своего биологического тела в 3D-принтерах, после чего в него будет загружаться сознание через определенный порт ввода данных.

Таким образом, назревает острая необходимость внедрения альтернативной системы ценностей в сознание человечества для противопоставления ценностям трансгуманизма, ведущим не в мифическое бессмертие человечества, но к его вымиранию, так как бесполой человек не способен воспроизвести себя. Одной из таких ценностных систем, бесспорно, является система экологических ценностей, старых как мир, но апеллирующих к гармонии биологического и социального в человеке [13, с. 64].

В основу экологических ценностей входит аксиома о первостепенной роли традиционной семьи в формировании гармонично развитой личности, в сознании которой не будут смешиваться мужские и женские гендерные статусы и роли. Согласно М. Д. Батыровой, с основными понятиями, связанными с необходимостью бережного отношения к природе и всему живому

в этом мире, ребенка знакомит, прежде всего, семья, и в это время в его сознание закладываются представления о роли и значении природы в жизни каждого человека и формируется система экологических ценностей [14]. «Именно опасность самоуничтожения и ставит сегодня перед обществом, школой, педагогикой задачу формирования у детей экологической культуры личности как важнейшего звена возрождающейся в новом качестве идеи природосообразности в воспитании», — считает З. А. Хусаинов [15]. Важно подчеркнуть, что экологическая культура основывается не только на любви и почитании природы как источника человеческой жизни, но и на традиционных культурных семейных ценностях [16, с. 109], в которые входит, прежде всего, почитание отца и матери, а не родителя номер один или два. В этом принципиальное различие между экологическими ценностями и ценностями трансгуманизма.

В связи с вышеобозначенными проблемами актуальным представляется вопрос об экологической компетентности. А. В. Гагарин и С. А. Мудрак понимают под ней совокупность взаимосвязанных качеств личности, необходимых для осуществления различных видов практической деятельности с позиций ее экологической целесообразности, в том числе продуктивной природосохранительной деятельности [17, с. 12]. Другими словами, это опыт человека, направленный на сохранение окружающего природного мира и решение экологических проблем. Важно отметить, что экологическая компетентность предполагает включение экологических знаний в непрерывный процесс социализации личности начиная с дошкольного возраста. При этом происходит единение человека с природой, «переживание радости от ощущения гармонии природы и страдания от ее ущербности, уничтожения красоты» [17, с. 18]. Таким образом, при включении системы экологического воспитания и образования в процесс социализации, начиная с семьи, детского сада и школы, можно четко сформировать в сознании ребенка представления о мужском и женском началах и о соответствующих им гендерных ролях. Если данный процесс закрепить институционально, то в будущем резко снизится количество детей, обладающих гендерными расстройствами или болеющих гендерной дисфорией.

Список литературы

1. Гендерное расстройство личности. URL: <https://www.psyportal.net/14292/gendernoe-rasstroystvo-lichnosti/> (дата обращения: 10.09.2017).



2. Немировская М. В. Неравенство сексуальных меньшинств в контексте социальной необходимости воспроизводства населения. URL: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/6173/> (дата обращения: 10.09.2017).
3. Тело как проблема : постчеловечность и трансгуманизм. URL: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/277/94/> (дата обращения: 10.09.2017).
4. 60 детей набрано в трансгендерный лагерь в США. URL: <http://rvs.su/novosti/2017/60-detey-nabrano-v-transgendernyy-lager-v-ssha> (дата обращения: 10.09.2017).
5. Динкевич М. Психологи Канады и США выступают за легализацию педофилии. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=638189> (дата обращения: 10.09.2017).
6. Лукиян К. Третий пол : мамы под запретом, трансгендеры – в моде. URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2871584> (дата обращения: 10.09.2017).
7. Таланин В. И. Сущность идеологии трансгуманизма : современные информационные технологии. Запорожье, 2016. 128 с.
8. Гонсалес А. Р. Бессмертие : как его достичь и как избежать. СПб., 2006. 282 с.
9. Андриянова Е. А., Тихонова С. В., Федонников А. С. [и др.] Современные медицинские технологии в парадигме трансгуманизма. Саратов, 2016. 136 с.
10. Количество малышей, желающих сменить пол, резко выросло. URL: https://www.medikforum.ru/news/health/healthy_child/61276-kolichestvo-malyshey-zhelayuschih-smenit-pol-rezko-vyroslo.html (дата обращения: 10.09.2017).
11. Мультфильмы : их влияние на психику ребенка. URL: <https://www.baby.ru/blogs/post/31701845-15708935/> (дата обращения: 10.09.2017).
12. Розанов В. А. Экология человека (избранные разделы) : учеб. пособие для студ.-психологов. Одесса, 2013. 208 с.
13. Крайнов А. Л. Экологическое сознание : сущность и социально-исторические феномены : дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2001. 145 с.
14. Батырова М. Д. Роль и место семьи в формировании экологической культуры ребенка // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (ч. 1). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18581> (дата обращения: 10.09.2017).
15. Хусаинов З. А. Роль семьи в формировании экологической культуры детей // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2 (ч. 1). URL: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9443> (дата обращения: 10.09.2017).
16. Парфёнов А. И., Крайнов А. Л. Зоологические основы социального порядка. Саратов, 2007. 160 с.
17. Гагарин А. В., Мудрак С. А. Экологическая компетентность личности : сущность, гендерные и межкультурные аспекты, особенности развития. М., 2013. 160 с.

Образец для цитирования:

Крайнов А. Л. Экологические ценности как защита от гендерной дисфории: социально-философский анализ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 36–40. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-36-40.

Ecological Values as Protection against Gender Dysphoria: a Socio-philosophical Analysis

A. L. Kraynov

Andrey L. Kraynov, Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov, 1, Theatre Squ., Saratov, 410012, Russia, kraynov@sgau.ru

The article is devoted to the analysis of the influence of the ideology of transhumanism on gender self-identification. The values of transhumanism are very successfully institutionalized in modern, especially Western, society, and this process is fraught with serious threats to human being. In the process of analyzing this phenomenon, the author comes to the conclusion that the result of such institutionalization often becomes gender dysphoria, when a person can not fully accept his gender status of a man or a woman. The values of transhumanism before a person achieves the coveted immortality lead to the transgender phenomenon – to the loss of gender identity. This process is extremely destructive for the psyche and social activities. To prevent such destructive influence, it is proposed to use a system of ecological values that clearly define the male and female principles in a person, the concept of a traditional family, the traditional relationship between a man and a woman. Orientation towards the formation of ecological consciousness is capable of laying the true notions about the essence of gender, how to behave like a man and a woman. Human ecology involves the rejection

of the pseudo-values of the worldview of transhumanism and the return of mankind to the traditional framework of its existence, originally inherent in nature itself.

Key words: ecological values, human ecology, ecological culture, transhumanism, information society, gender dysphoria.

References

1. *Gendernoe rasstroystvo lichnosti* (Gender dysphoria). Available at: <https://www.psyportal.net/14292/gendernoe-rasstroystvo-lichnosti/> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
2. Nemirovskaya M. V. *Neravenstvo seksualnykh menshinstv v kontekste sotsialnoy neobkhodimosti vosproizvodstva naseleniya* (Inequality of sexual minorities in the context of the social necessity of reproduction of the population). Available at: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/6173/> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
3. *Telo kak problema: postchelovechnost i transgumanizm* (Body as a problem: posthumanity and transhumanism). Available at: <http://transhumanism-russia.ru/content/view/277/94/> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
4. *60 detey nabrano v transgendernyy lager v SSHA* (60 children recruited into a transgender camp in the USA).



- Available at: <http://rvs.su/novosti/2017/60-detey-nabrano-v-transgendernyy-lager-v-ssha> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
5. Dinkevich M. *Psikhologi Kanady i SSHA vystupayut za legalizatsiyu pedofilii* (Psychologists of Canada and the US advocate the legalization of pedophilia). Available at: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=638189> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 6. Lukiyana K. *Tretiy pol: mamy pod zapretom, transgendery – v mode* (Third sex: mothers are banned, transgenders are in fashion). Available at: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2871584> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 7. Talanin V. I. *Sushchnost ideologii transgumanizma: sovremennye informatsionnye tekhnologii* [The essence of the ideology of transhumanism: modern information technologies]. Zaporozhe, 2016. 128 p. (in Russian).
 8. Gonzalez A. R. *Bessmertie: kak ego dostich i kak izbezhat* [Immortality: how to achieve it and how to avoid it]. St. Petersburg, 2006. 282 p. (in Russian).
 9. Andriyanova E. A., Tikhonova S. V., Fedonnikov A. S. [et al.]. *Sovremennye meditsinskie tekhnologii v paradigme transgumanizma* [Modern medical technologies in the transhumanism paradigm]. Saratov, 2016. 136 p. (in Russian).
 10. *Kolichestvo malyshey, zhelayushchikh smenit pol, rezko vyroslo* (Number of kids who want to change their sex, has increased dramatically). Available at: https://www.medikforum.ru/news/health/healthy_child/61276-kolichestvo-malyshey-zhelayuschih-smenit-pol-rezko-vyroslo.html (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 11. *Multfilmy: ikh vliyanie na psikhiku rebenka* (Cartoons: their influence on the kid's psychics). Available at: <https://www.baby.ru/blogs/post/31701845-15708935/> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 12. Rozanov V. A. *Ekologiya cheloveka (izbrannye razdely)* [Human Ecology {selected sections}]. Odessa, 2013. 208 p. (in Russian).
 13. Kraynov A. L. *Ekologicheskoe soznanie: sushchnost i sotsialno-istoricheskie fenomeny: dis. ... kand. filos. nauk* [Ecological consciousness: essence and socio-historical phenomena: diss. ...kand. of philosophy]. Saratov, 2001. 145 p. (in Russian).
 14. Batyrova M. D. *Rol i mesto semi v formirovanii ekologicheskoy kultury rebenka* [The role and place of the family in the formation of the child's ecological culture]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2015, no. 1 (part 1). Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18581> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 15. Khusainov Z. A. *Rol semi v formirovanii ekologicheskoy kultury detey* [The role of the family in shaping the ecological culture of children]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2016, no. 2 (part 1). Available at: <https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9443> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
 16. Parfenov A. I., Kraynov A. L. *Zoologicheskie osnovy sotsialnogo poryadka* [Biological basis of social order]. Saratov, 2007. 160 p. (in Russian)
 17. Gagarin A. V., Mudrak S. A. *Ekologicheskaya kompetentnost lichnosti: sushchnost, gendernye i mezhkulturnye aspekty, osobennosti razviviya* [Ecological competence of the person: essence, gender and intercultural aspects, features of development]. Moscow, 2013. 160 p. (in Russian).

Cite this article as:

Kraynov A. L. Ecological Values as Protection against Gender Dysphoria: a Socio-philosophical Analysis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 36–40. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-36-40.

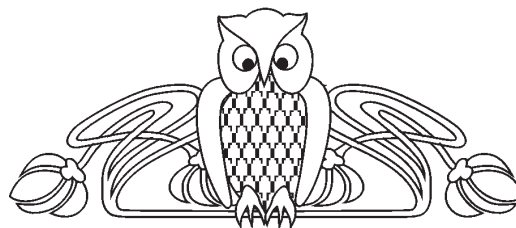


УДК 130.2: 379.85

СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТУРИСТСКОГО ПРОСТРАНСТВА: ОСОБЕННОСТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ

А. Н. Леухин

Леухин Алексей Николаевич, кандидат социологических наук, доцент кафедры мировой экономики и финансов, Астраханский государственный университет, leuhin_1242@mail.ru



В статье приведен анализ различных подходов к пониманию семиотического потенциала туристского пространства как объекта конструирования. Выявлено, что основным элементом семиотического потенциала является туристская достопримечательность, которая в случае ее рассмотрения в единой «оптической системе» с корпусом нарративного сопровождения (объектными и кластерными нарративами) может быть представлена в виде многоуровневой семиотической структуры (метаструктуры). Цельность метаобраза достопримечательности состоит в упорядочении текстовых нарративов, их согласовании с маркерами-указателями. Семиотическое измерение достопримечательности может моделировать конфигурации метаструктур (первообразов, символов, мифем), репрезентация которых позволяет визуализировать матрицу образов, интерпретировать ее элементы, осуществляя таким образом «пересборку» достопримечательности в привлекательный объект туристского интереса. Применение авторской методики семиотизации («ознаковления») объектов туристского пространства дает возможность проследить траектории взаимодействия образно-символических репрезентаций, выявлять контуры визуальных напряжений, границы концентрации и рассеивания «энергий» силовых полей, задавать интерпретативные возможности туристических нарративов в процессе конструирования достопримечательностей. Результаты конструирования могут лечь в основу формирования государственной политики в области туризма, направленной на проектирование синестиматических метапространств, программирования традиционной для нашей страны социально-культурной и гражданской идентичности.

Ключевые слова: социокультурная ситуация, туристский нарратив, семиотический потенциал, достопримечательность, силовое поле, метаструктура, туристское пространство, семиотизация.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-41-46

Активное распространение практик туризма создает необходимые условия для развития социокультурных ландшафтов и инфраструктурного потенциала регионов, совершенствования их социальной структуры. В ситуации импортозамещения увеличение количества туристских прибытий как на популярные, так и менее известные отечественные курорты позволяет субъектам федерации получать значительный кумулятивный эффект как экономического, так и социально-культурного характера, поскольку возрастание объемов трансграничной мобильности способствует не только росту интереса к

«почве», традициям и обычаям нашего многонационального народа, но и опространствлению патриотических чувств граждан, которые после временного закрытия некоторых наиболее массовых зарубежных туристических направлений вынуждены были заново открывать для себя свою же страну. Изменение в мотивации российских туристов дает нам возможность по-новому взглянуть на конфигурацию смысловых связей в структуре туристского пространства и отследить ход «непрерывного взаимодействия структурных компонентов (сложившейся. – А. Л.) социокультурной ситуации, развертывающихся» в рамках его силовых полей, субпространств [1, с. 86].

Здесь следует иметь в виду, что развитие туризма в регионах имеет некоторые пределы роста, и эти ограничения зависят, главным образом, не столько от наличия развитой туристской инфраструктуры, сколько от степени генерации и накопления в регионе туристских нарративов, посредством которых достопримечательные места воспринимаются приезжими и местным населением в качестве объектов туристского интереса.

Мы разделяем сложившийся в туристологии взгляд на туристский нарратив как корпус сюжетов, который включает в себя наличие как реальной истории о достопримечательности, ее исторического нарратива, так и комплекса нарративного сопровождения в виде туристических историй, легенд и мифов, а также транслируемых в средствах массовой информации образов-символов и имиджей территории.

Для удобства исследования туристские нарративы, по нашему мнению, можно подразделить на кластерные – характерные для всего города/региона в целом и объектные – свойственные отдельным объектам и местам (ландшафтам). Отличие этих видов нарративов состоит в их территориальности, а сходство – в едином мифо-, метаобразе (бренд, фирменный стиль, туристическая история и т.д.) территории, который включает в себя всю совокупность интегрированных в региональную структуру смыслов, образов, значений, а также иных социокультурных коннотаций семиосферы (семиотического пространства).



Несмотря на многослойность нарративных повествований и их различие по территориальному признаку, каждый из них должен вызывать у реципиента положительные чувства, конкретные образы, смыслы, ассоциации. И чем их больше сконцентрировано в пространстве, чем выше их связность между собой, тем более высок показатель плотности самих этих образов, глубже их семиотический потенциал.

Тут важно подчеркнуть, что под семиотическим потенциалом туристского нарратива, а вместе с ним и того объекта в пространстве, в которое он инкорпорирован, мы понимаем мозаику образов или, иначе говоря, многомерный набор социокодов, образно-символических репрезентаций, способный для достижения определенных целей накапливать и распределять знаково-символические и образно-архетипические структуры в пределах конкретных территориальных локаций. В целом совокупность комбинаций знаково-символических и образно-архетипических структур (архетипы, мифообразы, символы и смыслы), репрезентированная в виде кластерной или объектной матрицы (фрейма), представляет собой семиотическую метаструктуру, упорядочение и визуализация данных которой позволяет нам идентифицировать возможные значения разворачивающихся интерпретативных процессов, раскрыть семиотический потенциал достопримечательности в модусе туристского пространства [2].

Полноценная реализация семиотического потенциала туристского пространства ведет к формированию доминантного нарратива, единого метаобраза. Присутствие этого метаобраза на всех уровнях туристского пространства (объект – место – город – регион – страна) сцепляет разрозненные образы региональных достопримечательностей и их нарративов в связанное целое, картирует в пространстве участки смысловой сгущенности, области визуального напряжения. К примеру, образ Йети – мифического существа Горной Шории (Красноярский край), ставший брендом горнолыжного курорта Шерегеш, встроен в структуру информационного поля практически всех объектов инфраструктуры курорта. Цельность туристского нарратива горнолыжного комплекса, «вокруг» которого раскручена спираль согласованных текстов, состоит в последовательном наложении информации, расстановке маркеров-указателей. Нарративный дискурс размечает пространство, настраивает яркость и четкость изображения образов, сфокусированных в единой «оптической» системе.

И в самом деле, для понимания данного процесса требуется особая оптика восприятия, особый стереоскопический взгляд на туристское

пространство как знаковую систему, что делает возможным подробный анализ «особенностей естественных и искусственных языков, реализуемых в ее рамках, их взаимодействие и влияние <...> способов интерпретации», нюансы которых понятны в основном носителям языка, чувствующим его подлинную красоту и уникальность [1, с. 87].

Именно поэтому так важна централизованная политика государства в сфере туризма, которая должна рассматриваться в качестве площадки по ретранслированию ценностей, формированию синестиматических (от греч. *Συναίσθησις* – чувство) мета-пространств (заданных условий) социальной, культурной и гражданской идентификации населения. Реализация такой политики потребует от государственных органов власти наделяния социального института туризма особыми полномочиями по реализации компенсаторно-оптимизирующих технологий, благодаря которым дискурсивные поля играизации могут быть трансформированы в социально ответственные формы.

В полной мере работу этих механизмов может обеспечить семиотизация туристского пространства, под которой мы понимаем процесс оживления языка коммуникаций, визуализации передаваемых сообщений яркими и запоминающимися образами, символами, эмоциями путем обращения к архетипическим пластам коллективной памяти. В этой связи извлечение из семиотического пространства глубинных метаструктур и их отображение в матричном виде позволяет подобрать необходимые комбинации смысло-образов, способных выступить ключом к пониманию уникального социокультурного кода города/региона. Формирование привлекательного имиджа местности (территории) в проекции духовного измерения русской культуры дает возможность привязать человека к «почве», к родной земле, подтолкнуть его к извлечению энергетики чувственности и смысла в бездонном мире «дословного» [3].

Социокультурный поворот в отечественной индустрии туризма акцентирует внимание на семиотическом потенциале туристского пространства и технологий, связанных с его реализацией. Эти действия требуют проведения более детального анализа объектных нарративов с последующей «пересборкой» (С. Г. Кара-Мурза) и упорядочением кластерных нарративов с учетом выявленных изменений. Считаем, что основным элементом процесса пересборки, первокирпичиком семиотического потенциала туристского пространства региона может выступить любая локализованная в нем достопримечательность (достопримечательный объект, объект туристского



интереса), а сам процесс пересборки – базироваться на принципах конструирования объектов туристского пространства, взятых в их образно-символическом измерении. Данный принцип позволяет нам не только моделировать нарратив объекта, формировать коллективные представления о нем, но и конструировать пределы концентрации визуального напряжения, траектории рассредоточения семиотических маркеров, встраивание в горизонт которых позволяет раскрывать «смысловое содержание, воплощенное в художественных формах <...> получать как бы облегченный доступ в глубины сознания» человека [4, с. 429].

В этом аспекте интересно рассмотреть взаимозависимость между семиотическим потенциалом достопримечательности и ее силовым полем, возможные влияния метаструктур на потребительское поведение туристов, интериоризацию акторами туризма социальных норм и культурных ценностей, конструирование аттрактивных (привлекательных) имиджей объектов туристского интереса.

Сама идея конструирования в сфере туризме не нова. Тем не менее исследования в этой области ведутся весьма ограниченным кругом авторов. В настоящей работе мы бы хотели уделить особое внимание трудам коллективов ученых (Саратов) под руководством Е. В. Листвиной, Т. И. Черняевой, О. В. Лысиковой, О. В. Понукалиной, которые, безусловно, внесли большой вклад в изучение феномена поля достопримечательности с позиций как философии, так и социологии туризма. Знакомство с их трудами может составить необходимую теоретическую базу для проведения дальнейших исследований туристского пространства как семиотической категории, выявить в обозначенных ниже подходах малоизученные стороны, перспективные для последующего анализа.

Близость концептов «достопримечательность» и «поле» в работах саратовских исследователей отсылает нас к трудам известного российского социолога В. И. Ильина, который понимает под достопримечательностью в терминах П. Бурдьё социальный конструкт, включающий в себя схемы восприятия (классификации, оценивания) коллективных представлений об объекте (месте), его уникальных свойствах, удовлетворяющих определенные потребности, мотивы, привычки [5]. Синтез поведенческих и идеальных элементов социального конструкта формирует, согласно теории К. Левина, энергетический потенциал поля, его способность к притягиванию и отталкиванию.

В этом плане чрезвычайно интересна концепция Т. И. Черняевой, в которой достопримечательность есть не что иное, как социокультурный ландшафт (природная или измененная форма

объекта и смыслы, которые в них вложены человеком) в силовом поле производства желаний, когда между субъектом и объектом возникает необходимая система коммуникаций, смысловых указателей («коллекция знаков»), эмоциональные эффекты. Автор отмечает, что овладение потребителем некоторой долей символического капитала переводит его сознание из профанного состояния в досуговое [6].

По мнению О. В. Понукалиной, достопримечательность представляет собой вещественное выражение, свидетельство географического мифа, достраивание (конструирование) которого мыслится как подключение всех заинтересованных сторон к процессу организации ее эффективной работы. Подключение к объекту актуализирует существование особой атмосферы сервиса (социокультурного поля сервисов), возникающей в процессе транслирования социально значимых паттернов, усвоение которых определяет силу и мощь поля. Исследователь отмечает, что с ростом валентности (ценности) туристских объектов происходит усиление силового поля и вместе с ним активизация потребительского поведения [7].

По мысли М. С. Отнюковой, достопримечательность – это любое сконструированное место или объект, основание туристской активности, обладающее своего рода атмосферой, социокультурным полем, структура которого включает в себя: нарратив (легенды и мифы), знаковые структуры, систему программирующих поведение потребителей коммуникаций и информационных поводов. Поле способно расширять свои границы, в том числе впечатлений, и заряжать товары внутри поля, приобретение которых туристами имеет ценность только в границах этого поля [8]. Понимание социального конструкта как интерпретативной схемы и ориентира туриста в практиках досуга позволила составить «ценностную матрицу туризма» (или «матрицу мобильности»), репрезентирующую идеальные типы туристов и их доминантные ценности в зонах пересечения с целью определения социальных аксиологических границ поведения туристов [9].

Данная идея получила отклик в исследовании Т. П. Ивановой, в котором габитус (паттерн) туриста оценивается как матрица возможного опыта, переживаемых состояний, впечатлений. Сила поля достопримечательности рассматривается автором как возможность предоставления обещанных ощущений, чувственных образов, символов, знаков, с помощью которых туристы «смакуют» мир подобно искушенным искусствоведам в акте интимного созерцания ими предметов искусства. Таким образом, символическая полезность досто-



примечательности в системе коммуникации превращает сам процесс потребления в «текст» [10].

В. Н. Ярская-Смирнова и О. В. Лысикова истоки формирования туристской достопримечательности видят в умножении информационных потоков, коммуникаций, «формирующих пространственно-временные и символические поля взаимодействий акторов, разрушая ранее сложившиеся и конструируя новые габитусы и стереотипы массового сознания и поведения» [11, с. 545], а на глобальном уровне, в аспекте институционализации международного туризма – в форме виртуальной культурной матрицы с многоуровневыми факторами, структура (метаструктура) которой как основа интерпретации данных полей/подпространств туристского пространства подробно приведена в исследовании А. Н. Леухина [12].

В данном контексте историко-географическое поле достопримечательности предстает в виде мотивационного поля, расширение которого ведет к росту туристской активности, предпочтений и культурных интересов. Процесс структуризации символа и природной/культурной достопримечательности порождает «яркие ассоциации», которые могут быть использованы в практиках туризма [13].

В этом ключе интересна позиция А. С. Кускова, который указал на наличие в культурном ландшафте внутренней многослойной структуры, «слои» которой «специфически переплетаясь <...> определяют его индивидуальность и уникальность», востребованность на туррынке [14, с. 40]. Репрезентация целостной системы признаков и свойств ландшафта позволила автору интерпретировать полученные системные данные в понятиях туристско-рекреационного проектирования.

Согласно идеям Е. В. Листвиной и А. С. Гализдры, достопримечательность представляет собой структурную единицу туризма, некий комплекс образов мест с наделянием их соответствующими семиотическими значениями – маркерами, знаками, символами, а поле достопримечательности – разновидность поля ценностно-культурных смыслов, с которым в процессе коммуникации происходит соизмерение картин мира. Опираясь на наследие К. Роджека и Дж. Куллера, авторы допускают возможность существования фрейма достопримечательности, который отражает представления людей, состоящие из смеси элементов [15]. Таким образом, с точки зрения семантического подхода любое пространство города может пониматься «в качестве текста со многими слоями значений, который требует вдумчивого прочтения творений предков и современников (так называ-

емых «визуальных кодов памяти». – А. Л.) <...> Турист, местный житель, дешифруя закодированные смыслы туристской достопримечательности, встает на путь семиотика» [16, с. 20].

Анализ обозначенных выше положений дает нам основания сделать следующие выводы: во-первых, знаковая природа достопримечательности позволяет рассматривать ее как «текст», открытый для интерпретаций и конструирования, причем ценность данного «текста» напрямую влияет на формирование конфигурации многоуровневой структуры силового поля достопримечательности, ее напряжение и энергетический потенциал и зависит от специфики построения системы рыночных коммуникаций, количества подключенных к этой системе акторов (стейкхолдеров, туристов и местного населения); во-вторых, энергетический потенциал поля объекта способен распределять накопленную «энергию» в пространстве: с ростом напряжения поля иконографические элементы достопримечательности «намагничиваются», со снижением напряжения «размагничиваются»; в-третьих, семиотический подход к анализу достопримечательности и ее силового поля может задавать необходимую глубину исследования «текста», фундированного в архетипических пластах культуры; в-четвертых, отражение коллективных представлений о достопримечательности в виде некой интерпретативной схемы (фрейма, габитуса, матрицы) способно отображать заданные архетипами комбинации социокодов территории, корректировать их развитие с поправкой на функциональные возможности интерпретативных стратегий.

Указанные проблемы весьма актуальны и требуют более глубокого изучения в рамках предложенной автором концепции семиотизации туристского пространства, которая предоставляет возможность отображать в последнем глубинные семиотические метаструктуры в их связи с территориальным контекстом; определять интерпретативный потенциал использования кластерных и образных нарративов в туризме на основе визуализации, конструирования и опространствления нарративных образов; представлять в графическом виде траектории взаимодействия образно-символических репрезентаций, контуры визуального напряжения, границы концентрации и рассеивания «энергий» силовых полей.

По нашему глубокому убеждению, рассмотрение (мета)структуры достопримечательности и ее силового поля в их образно-символическом измерении, исследование интертекстуальных конфигураций знаковых структур позволяет почувствовать многомерность территориального палимпсеста, сформировать новый подход к



изучению семиотического потенциала достопримечательности, обозначить скрытые возможности его полноценного раскрытия. Применение на государственном уровне компенсаторно-оптимизирующих технологий в процессе конструирования синтесматических метапространств открывает широкие возможности программирования культурных паттернов участников туризма, способствует возрождению традиционных для нашей страны исторических, культурных и духовных ценностей, сплочению многонационального народа России перед лицом внешних угроз.

Список литературы

1. Листвина Е. В. Социокультурная ситуация : пространственно-временной аспект // Аспирантский вестн. Поволжья. 2016. № 3–4. С. 86–90.
2. Леухин А. Н. Экологическое сознание в регионах Российского Прикаспия : возможности семиотического измерения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 28–31.
3. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. М., 2010. 235 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
5. Ильин В. И. Товар как социальный конструкт // Телескоп : журн. социологических и маркетинговых исследований. 2004. № 2. С. 29–38.
6. Черняева Т. И. Ландшафты счастья : эмоциональные основания современного потребления // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 3–1. С. 90–95.
7. Понукалина О. В. Социокультурное пространство досуга российского общества в контексте консумеризма : автореф. дис. д-ра социол. наук. Саратов, 2010. 38 с.
8. Отнюкова М. С. От экономики дефицита к экономике впечатлений в современной индустрии туризма // Социология и общество : глобальные вызовы и региональное развитие : материалы IV очередного Всерос. социол. конгресса. М., 2012. С. 8461–8464.
9. Покровский Н. Е., Черняева Т. И. Туризм : от социальной теории к практике управления. М., 2008. 424 с.
10. Иванова Т. П. Социологические дискурсивные поля туризма // Наука и современность. 2011. № 13–2. С. 136–140.
11. Ярская В. Н., Лысикова О. В. Туризм в поле социального дискурса // Журн. исследований социальной политики. 2011. Т. 9. № 4. С. 543–547.
12. Леухин А. Н. Оптимизация туристско-институционального пространства региона в условиях современного российского общества (на примере Астраханской области) : автореф. дис. канд. социол. наук. Волгоград, 2006. 28 с.
13. Лысикова О. В. Социальные практики визуальной репрезентации природного наследия в туризме // Человек, экология, культура : современные практики и проблемы : сб. науч. ст. Саратов, 2014. С. 28–34.
14. Кусков А. С. Туризм в пространстве культурных ландшафтов : зарубежный опыт и российская практика // АРКТИКА XXI век. Гуманитарные науки. 2015. № 2 (5). С. 36–44.
15. Листвина Е. В., Гализдра А. С. Путешествие и туризм : социально-философский анализ. Саратов, 2006. 52 с.
16. Гализдра А. С. Семантика городского пространства как объект регионального брендинга // Аспирантский вестн. Поволжья. 2015. № 7–8. С. 19–21.

Образец для цитирования:

Леухин А. Н. Семиотический потенциал туристского пространства: особенности конструирования // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 41–46. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-41-46.

Semiotic Potential of the Touristic Space: the Features of Construction

A. N. Leukhin

Aleksey N. Leukhin, Astrakhan State University, 20a, Tatishchev Str., Astrakhan, 414056, Russia, leukhin_1242@mail.ru.

The article considers various approaches to understanding the semiotic potential of tourist space as an object of construction. It is revealed that the main element of the semiotic potential is a tourist attraction, which in case of its consideration in a single "optical system" with a body of narrative accompaniment (object and cluster narratives) can be represented as a multi-level semiotic structure (metastructure). The integrity of the meta-image consists in the ordering of text narratives, coordination with semiotic markers. Semiotic measurement of the attraction allows to model the

configurations of metastructures (archetypes, symbols, myth), the representation of which allows visualizing the matrix of images, interpreting its elements, and thus "re-assembling" the attraction into an attractive object of tourist interest. The use of the author's method of semiotisation ("identifying symbols") of the objects of the tourist space makes it possible to trace the trajectories of the interaction of figurative-symbolic representations, to reveal the contours of strained attention, the limits of concentration and dispersion of the "energies" of force fields, to set the interpretative possibilities of tourist narratives in the process of attractions construction. The results of the design can form the basis for the formation of state policy in the field of tourism, aimed at the design of sensual meta-spaces, the programming of traditional for our country socio-cultural and civil identity.

Key words: sociocultural situation, tourist narrative, semiotic potential, attraction, force field, metastructure, tourist space, semiotisation.



References

1. Listvina E. V. Sotsiokulturnaya situatsiya: prostranstvenno-vremennyy aspekt [Socio-cultural situation: Spatial and temporal aspect]. *Aspirantskiy vestn. Povolzhiya* [Postgraduate Bulletin of the Volga Region], 2016, no. 3–4, pp. 86–90 (in Russian).
2. Leukhin A. N. Environmental consciousness in the regions of the Russian Caspian: the possibilities of semiotic measurement. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17, iss. 1, pp. 28–31 (in Russian).
3. Girenok F. I. *Udovolstvie myslit inache* [The pleasure of thinking otherwise]. Moscow, 2010. 235 p. (in Russian).
4. Leontiev D. A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
5. Ilin V. I. Tovar kak sotsialnyy konstrukt [Product as a social construct]. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy* [Telescope: Journ. for Sociological and Marketing Research], 2004, no. 2, pp. 29–38 (in Russian).
6. Chernyaeva T. I. Landscapes of happiness: the emotional foundations of modern consumption. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 3–1, pp. 90–95 (in Russian).
7. Ponukalina O. V. *Sotsiokulturnoe prostranstvo dosuga rossiyskogo obshchestva v kontekste konsumerizma*: avtoref. dis. ... d-ra. sotsiol. nauk [Sociocultural space of leisure of Russian society in the context of consumerism: autoref. diss. ... doct. of sociology]. Saratov, 2010. 38 p. (in Russian).
8. Otnyukova M. S. Ot ekonomiki defitsita k ekonomike vpechatleniy v sovremennoy industrii turizma [From a deficit economy to an economy of impressions in the modern tourism industry]. *Sotsiologiya i obshchestvo: globalnye vyzovy i regionalnoe razvitie: materialy IV ocherednogo Vseros. sotsiol. kongressa* [Sociology and society: Global challenges and regional development: Proceedings of the IV regular all-Russian sociological congress]. Moscow, 2012, pp. 8461–8464 (in Russian).
9. Pokrovskiy N. E., Chernyaeva T. I. *Turizm: ot sotsialnoy teorii k praktike upravleniya* [Tourism from social theory to management practice]. Moscow, 2008. 424 p. (in Russian).
10. Ivanova T. P. Sotsiologicheskie diskursivnye polya turizma [Sociological discursive fields of tourism]. *Nauka i sovremennost* [Science and Modernity], 2011, no. 13–2, pp. 136–140 (in Russian).
11. Yarskaya V. N., Lysikova O. V. Turizm v pole sotsialnogo diskursa [Tourism in the field of social discourse]. *Zhurn. issledovaniy sotsialnoy politiki* [The Journal of Social Policy Studies], 2011, vol. 9, no. 4, pp. 543–547 (in Russian).
12. Leukhin A. N. *Optimizatsiya turistsko-institutsionalnogo prostranstva regiona v usloviyakh sovremennoy rossiyskogo obshchestva (na primere Astrakhanskoy oblasti)*: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk [Optimization of the tourist-institutional space of the region in the conditions of modern Russian society {on the example of the Astrakhan region}: autoref. diss. ... cand. of sociology]. Volgograd, 2006. 28 p. (in Russian).
13. Lysikova O. V. Sotsialnye praktiki vizualnoy reprezentatsii prirodnogo naslediya v turizme [Social practices of visual representation of natural heritage in tourism]. In: *Chelovek, ekologiya, kultura: sovremennyye praktiki i problemy: sb. nauch. st.* [Man, ecology, culture: modern practices and problems: collection of scientific articles]. Saratov, 2014, pp. 28–34 (in Russian).
14. Kuskov A. S. Turizm v prostranstve kulturnykh landshaftov: zarubezhnyy opyt i rossiyskaya praktika [Tourism in the space of cultural landscapes: Foreign experience and russian practice]. *ARKTIKA XXI vek. Gumanitarnye nauki* [Arctic. XXI Century. Human sciences], 2015, no. 2 (5), pp. 36–44 (in Russian).
15. Listvina E. V., Galizdra A. S. *Puteshestvie i turizm: sotsialno-filosofskiy analiz* [Travel and tourism: Socio-philosophical analysis]. Saratov, 2006. 52 p. (in Russian).
16. Galizdra A. S. Semantika gorodskogo prostranstva kak obekt regionalnogo brendirovaniya [The semiotics of the urban space as an object of regional branding]. *Aspirantskiy vestn. Povolzhiya* [Postgraduate Bulletin of the Volga Region], 2015, no. 7–8, pp. 19–21 (in Russian).

Cite this article as:

Leukhin A. N. Semiotic Potential of the Touristic Space: the Features of Construction. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 41–46. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-41-46.



УДК 316.33

ЗНАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. А. Лопастейский



Лопастейский Сергей Александрович, аспирант кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, lopasteyskiy@inbox.ru

Статья посвящена знанию и информации с точки зрения их влияния на человеческую жизнь и роли в современном мире. Рассматриваются различные подходы к пониманию знания и информации, разграничиваются понятия «информационное общество» и «общество знаний». Приводится мнение, что псевдознания являются ступенью к появлению фундаментального знания и они же являются частью его становления. Человек в современную эпоху получает огромное количество информации, что приводит его к «информационному шоку». Знание перестает быть только научным и обретает отдельное значение в контексте культуры, науки, искусства и других отраслей человеческой жизнедеятельности, причем это происходит в каждой отдельной области. Экспертом в таком знании является человек, получивший признание в определенных сферах, например патриарх или раввин. Описывается, что распространение знания и его проникновение в различные сферы жизнедеятельности может привести как к негативным, так и к положительным последствиям. Благодаря этому феномену появились исследования в области генной инженерии и клонирования, что во многом затрагивает этические нормы и правила человеческого бытия, но также предоставляет человеку шанс обрести дополнительные возможности.

Ключевые слова: информация, знание, информационное общество, общество знаний, псевдонаука.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-47-50

Со вступлением человека в новую эру в результате научно-технологической революции, благодаря скачку к новым технологиям, доселе неведомым человечеству, широкое распространение получает понятие информации. Знания являются систематизированными данными о процессах и явлениях действительности, а информацией можно назвать мысль, которая может и не дойти до стадии осознания. Важно разграничить эти понятия: для получения знания из информации требуется огромный мыслительный процесс. Можно заметить, что человек не называет знанием всё, что происходит вокруг него – пение птиц, дождь, проходящих мимо людей, строительство зданий. Человек может не понимать, каким образом происходят эти процессы, т.е. не обладать знаниями об этих процессах, но все же он видит, слышит, воспринимает окружающую среду – получает информацию. Так, в мире транслируется большое количество информации, источниками которой

являются, например, Интернет, телевидение, средства массовой информации или даже преподавателей. Большое количество информации, которое человек получает, не обрабатывается мозгом по разным причинам: из-за отсутствия интереса к данным темам, загруженности мозга другими темами осмысления, отсутствия у человека базы знаний, достаточной для осмысления входящей информации, – таким образом возникает «информационный шум». Соответственно, знание и информацию можно назвать двумя ступенями одного процесса – познания, где знание является результатом осмысления поступающей информации.

Знания отображают общие или же глубокие сведения, данные о процессах и явлениях, происходящих в мире, и могут соотноситься с фактами, но могут быть основаны на гипотезах. Знания являются результатом познавательного процесса окружающего мира и могут быть объективными, т.е. иметь доказательства, характеризующие их как достоверные и полные, либо субъективными, т.е. опираться на мнение и гипотезы исследователя или их сообщества. В ходе истории некоторые знания проявлялись как псевдонаучные, но даже с ростом информационной грамотности нельзя от них избавиться. С точки зрения И. Лакатоса, «в пробабиллизме есть нечто привлекательное: вместо резких черно-белых различий между наукой и псевдонаукой он рассматривает непрерывный переход от плохих теорий с низкой вероятностью к хорошим теориям с высокой вероятностью» [1, с. 3]. Отсюда следует, что чем больше знаний в различных сферах дается человеку, тем больше шанс того, что какие-то знания окажутся верными, т.е. важно не относиться к псевдонаучным знаниям чрезмерно критично и скептически, так как, возможно, это очередной, недостающий элемент полноценной фундаментальной науки. И этот шаг, это развитие псевдонауки может повлечь за собой трансформацию псевдонаучного течения в науку, как уже наблюдалось в истории. Подчеркивая роль знания, можно сказать, что псевдонаучные знания и псевдознания, не относящиеся к науке, являются самостоятельными структурами, и можно подчеркнуть, что у этих знаний есть как сторонники, так и противники.



Говоря иначе, благодаря распространению информации в современном мире существенно увеличилось количество псевдонаук, потому что из большого потока информации невозможно выделить важное и главное и, соответственно, понять, является ли это знание достоверным. «Знаний становится все больше и больше, однако смысла в них – меньше и меньше. Точнее, они все меньше сопряжены с каким-то смыслом» [2, с. 35]. Также важно пояснить, что каждая новая гипотеза или теория псевдонаучного знания сопровождается множеством возражений или опровержений в мировой сетевой паутине: как пример можно привести теорию черных дыр, доказанную и описанную без каких-либо достоверных фактов. Человеку невозможно опровергнуть такие заявления ввиду их чрезмерной сложности и малой изученности. Требуется дополнительное время для выявления истинности или ложности подобных теорий или переход к новой концепции познания, т.е. реформация процесса мышления и, по Т. Куну, возникновение научной революции для перехода от одной нормальной науки к другой. Научная революция позволит взглянуть на эту проблему с другой точки зрения, благодаря чему ученое сообщество будет способно оценить правдивость подобных гипотез.

Появление средств массовой информации в современном смысле, компьютерная революция и господство Интернета привели общество к новой ступени развития, именуемой информационным обществом. В литературе информационное общество часто соотносится с современными технологиями, такими как Интернет. Сейчас он образует информационную сеть, в которую по оценкам экспертов вовлечено 80% населения земного шара. Подменяется старое понятие общества: люди становятся собеседниками при общении в Интернете посредством символов, знаков и картинок. Интернет – это средство коммуникации, что позволяет подчеркнуть: он становится обществом. С его и компьютера помощью проще получать информацию, она стала общедоступной, и общество стремится ко всё большему ее распространению. В докладе ЮНЕСКО упоминалось, что «знание – общественное достояние, которое должно быть доступным для каждого» [3, с. 20]. Причем сейчас информация транслируется в виде дигитализированных файлов и данных, позволяющих проще и быстрее её воспринимать, что породило появление новых проблем восприятия. Г. Бехманн отмечал, что «качество коммуникации доминирует над смыслом, риторика довлеет над герменевтикой. В лучшем случае уже в сетевых информационных банках имеют значение такие критерии,

как распространенность и присоединяемость существующих “линков”, а не их глубина и иерархия» [4, с. 125]. Ранее предлагались скучные недвижимые тексты, теперь не имеет значения смысл информации, важна внешняя красота, ее яркая обертка. Можно заключить, что всеобщее распространение информации может как быть благом, так и не являться таковым.

По мнению И. Ю. Алексеевой, «понятие общества знаний не тождественно понятию информационного общества. Ведь содержание первого понятия включает характеристики, относящиеся не только к развитию информационно-коммуникационных технологий, но, в принципе, к развитию любых технологий и областей деятельности» [5, с. 278]. Чем более продуктивно трудится общество для получения новых знаний, тем основательнее оно становится, более укрепляется как новая фундаментальная система, заложившая новый пласт культуры в самых разных областях жизни человечества. По Н. Н. Шамардину, «концепт общества знаний активно используется рефлекслирующими учеными не просто в контексте осмысления процессов экономической, политической жизни, но и работает в информационной, научно-образовательной сфере, а также в сфере коммуникаций» [6, с. 186].

С конца 1960-х гг. XX в. было предложено множество характеристик и толкований информационного общества. Этот этап характеризуется большим количеством инноваций в области информационных технологий, где огромную роль играют современные – компьютер, Интернет, СМИ. Считается, что научные сообщества и человечество перешли на новый этап развития – стали обществом знаний. Понятие «общество знаний» является относительно новым в сферах социальной философии и публицистики: впервые оно было введено в оборот американским ученым Р. Лэйном в 1960–1970-х гг. П. Дракер распространил этот термин и говорил, что знание – это сила, которая может породить новое общество. В самом широком смысле общество знаний понимается как динамично развивающееся, обладающее знанием, т.е. человечество, стремящееся к постижению нового, вырабатывающее новое знание. Общество знаний характеризуется как эра появления новых технологий, как современное, делающее вклад во все сферы и области знаний, где большую роль играет научный прогресс; оно отличается высокой динамикой развития. Есть основания полагать, что знание теперь является стратегическим ресурсом наряду с полезными ископаемыми, водными, людскими и другими ресурсами. В докладе ЮНЕСКО указано, что



«знание превратилось в предмет колоссальных экономических, политических и культурных интересов настолько, что может служить для определения качественного состояния общества» [3, с. 7].

Информационное общество понимается как более широкое обозначение современного общества и включает в себя следующие основные концепции: информационной экономики; постиндустриального общества; общества знаний; конца общества массового производства. Все эти концепции так или иначе характеризуют современное общество и образуют общую картину его понимания, в котором огромную роль теперь играет знание. По мнению Г. Бехманна, «информационное общество рассматривается как общество знаний, если акцент делается не только на рост значения теоретического знания в социальном познании, но и на социально детерминированные процессы распределения и воспроизведения, причем не только научно созданного, но и общепризнанного знания, поскольку кроме науки в современном обществе существуют и другие источники знания, как, например, религиозное, народная мудрость, поэзия и т.д.» [4, с. 108]. Можно подчеркнуть, что экономика и производство, культура общества всех государств зависят от знаний, как научных, так и затрагивающих любые другие сферы, из чего следует, что границы знания уже размыты. Это понятие подвергается переосмыслению: ранее оно соотносилось только с наукой и научными исследованиями, теперь знание является более широким понятием, охватывающим все сферы жизнедеятельности – искусство, культуру, религию. Для человека знанием является то, что он смог усвоить, что он принял для себя. Отсюда рождаются критерии знания: принятия или непринятия, близости или неблизости, объективности или субъективности и др. Только на основе этих критериев для человека тот или иной информационный субстрат может стать знанием, даже если другие его не принимают и не разделяют.

Можно с уверенностью заявить, что знание действительно является стратегическим продуктом ввиду того, что играет важную роль в жизни людей, ввиду сильного скачка в области науки и технологии благодаря расширению области знания и его углублению, ввиду огромного значения коммуникационных технологий в жизни людей, ввиду того, что знание теперь не только научное, но оно учит религии, языку, технологии. Знание проникло во все сферы жизнедеятельности и является основополагающим фактором развития общества. Так как человек заинтересован в распространении того знания, которое ему ближе и

которое он разделяет и одобряет, он будет его использовать как основополагающее и в контексте того или иного процесса или явления.

Отсюда можно сделать вывод, что возникает риск спекуляции знаниями, а именно их открытостью и доступностью, угодными экспертному сообществу: эксперт становится политически ангажированным. Экспертом является человек знающий и осведомленный. Он обладает знаниями и сведениями, занимается их накоплением, оценкой, переводит их на язык, понятный обычному человеку, и представляет их слушателю или зрителю самым уникальным способом. Он ставит клеймо на знание как необходимое и нужное и дает человеку понять, что именно это знание достоверно и сейчас ему необходимо, а другое вовсе не нужно рассматривать. С точки зрения эксперта, «то, что мы сообщаем, и есть то, что вам необходимо знать. Все остальное знать можно, но не нужно. Информация, лишенная статуса необходимой, не может считаться полноправной формой знания. Напротив, на нем всегда лежит печать необязательности и недостоверности» [2, с. 37]. Таким образом, общество получает ту информацию для осмысления, которую модно знать, которую ему посоветовали законодатели мод знаний. Причем человек не стремится к новому самостоятельному исследованию, т.е. он не пытается сам сделать вывод об этой информации, постичь истину, найти возможные ошибки в знании – он воспринимает его таким, какое ему уже предоставили. А ему предоставили именно подготовленное знание, структурированное, сформированное, разбитое на части для простоты понимания, а также искусно описанное, что не дает человеку сделать выбор между тем или иным знанием, не дает возможность задать вопрос о правильности и достоверности знания – ему ничего не остается, кроме как остановиться именно на данном. Важно подчеркнуть, что с помощью знания рождаются великие открытия в области геной инженерии и клонирования, экологической безопасности и здорового питания, которые способны продлить и улучшить жизнь человека. Человек как единственное разумное существо осуществляет с помощью знания контроль над природой и над самим собой. При этом владение знанием для него может быть как благоприятным, так и разрушающим. Например, многие исследования в области геной инженерии могут привести как к позитивным, так и негативным последствиям. Они могут сделать человека сильнее, увеличить его интеллект, изменить внешность или сопротивляемость природным явлениям благодаря привитию генов животных или растений, но могут привести к



непрогнозируемым мутациям в человеческом гене, опасным как для самого человека, так и для социума.

Таким образом, приобретение знанием роли ведущего ресурса современного экономического и технологического развития приводит к изменению роли научных сообществ в процессе его производства, а также становится фактором увеличения рискогенности в ситуации принятия социально значимых решений.

Список литературы

1. *Лакатос И.* Наука и псевдонаука. URL: <http://www.lse.ac.uk/collections/lakatos/ScienceAndPseudoscience.htm> (дата обращения: 1.11.2017).

2. *Ашкеров А. Ю.* Экспертотократия. Управление знаниями : производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. М., 2009. 132 с.
3. ЮНЕСКО. К обществам знания. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения: 1.11.2017).
4. *Бехманн Г.* Современное общество : общество риска, информационное общество, общество знаний. М., 2010. 248 с.
5. *Алексеева И. Ю.* Общество знаний и гуманитарные технологии // Философия науки и техники. 2011. Т. 16, № 1. С. 274–288.
6. *Шамардин Н. Н.* «Общество знаний» : философско-методологическая критика понятия // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Право. 2015. № 14 (211), вып. 33. С. 185–192.

Образец для цитирования:

Лопастейский С. А. Знание как стратегический ресурс: методологические аспекты исследования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 47–50. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-47-50.

Knowledge as a Strategic Resource: the Methodological Foundations of Research

S. A. Lopasteyskiy

Sergey A. Lopasteyskiy, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, lopasteyskiy@inbox.ru

The article considers knowledge and information from the point of view of influence on human life, the role of knowledge in the modern world. Various approaches of understanding knowledge and information, differentiation of concepts of information society and knowledge society are considered. It is suggested that pseudo-knowledge is a stepping stone to the emergence of fundamental knowledge and is part of its development. Man in the modern era receives a huge amount of information, which leads him to "information shock". Knowledge ceases to be only scientific and acquires a separate meaning in the context of culture, science, art and other branches of human life. And an expert in such knowledge is a person who has received recognition in this sphere, for example, a patriarch or rabbi in religious knowledge. It is described that the dissemination of knowledge and its deepening into various spheres of life can lead to both negative and positive consequences. Thanks to knowledge, research has appeared in the field of genetic engineering and cloning, which in many respects affects the ethical norms and rules of human existence, but also gives a person a chance to gain additional opportunities.

Key words: information, knowledge, information society, knowledge society, pseudoscience.

References

1. *Lakatos I.* *Science and pseudoscience.* Available at: [http://www.lse.ac.uk/collections/lakatos/ScienceAndPseudo-](http://www.lse.ac.uk/collections/lakatos/ScienceAndPseudo-science.htm)

[science.htm](http://www.lse.ac.uk/collections/lakatos/ScienceAndPseudo-science.htm) (Russ. ed.: *Lakatos I. Nauka i psevdonauka.* Available at: <http://www.nsu.ru/classics/pythagoras/Lacatos.pdf>) (accessed 1 November 2017).

2. *Ashkerov A. Yu.* *Ekspertokratiya. Upravleniye znaniyami: proizvodstvo i obrashcheniye informatsii v epokhu ultrakapitalizma* [Expertocracy. Knowledge management: production and circulation of information in the era of ultra-capitalism]. Moscow, 2009. 132 p. (in Russian).
3. *UNESCO. K obshchestvam znaniya* (UNESCO. Knowledge societies). Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (accessed 1 November 2017) (in Russian).
4. *Bekhmenn G. Sovremennoye obshchestvo: obshchestvo riska, informatsionnoye obshchestvo, obshchestvo znaniy* [Modern society: a society of risk, an information society, a knowledge society]. Moscow, 2010. 248 p. (in Russian).
5. *Alekseyeva I. Yu. Obshchestvo znaniy i gumanitarnyye tekhnologii* [Society of knowledge and humanitarian technologies]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], 2011, vol. 16, no. 1, pp. 274–288 (in Russian).
6. *Shamardin N. N. «Obshchestvo znaniy»: filosofsko-metodologicheskaya kritika ponyatiya* [«Knowledge Society»: philosophical and methodological criticism of the concept]. *Nauch. vedomosti Belgorod. gos. un-ta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo* [Belgorod State University Scientific Bulletin. Ser. Philosophy. Sociology. Law], 2015, no. 14 (211), iss. 33, pp. 185–192 (in Russian).

Cite this article as:

Lopasteyskiy S. A. Knowledge as a Strategic Resource: the Methodological Foundations of Research. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 47–50. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-47-50.

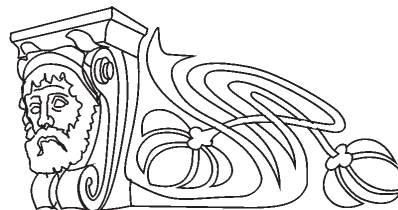


УДК 1(091)

РЕФЛЕКСИЯ ПОНЯТИЙ «ДУХ» И «Я» В НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ФИЛОСОФИИ

С. И. Мозжилин

Мозжилин Сергей Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, mozhilinsi@list.ru



Статья посвящена исследованиям проблемы взаимосвязи сознания, самосознания и духа в трудах представителей неклассической философии. Предметом исследования является рефлексия понятий «дух» и «Я» в трудах представителей неклассической философии. Прежде всего в работе анализируются различные, порой диаметрально противоположные, взгляды представителей неклассической философии по поводу взаимосвязи понятий «дух» и «Я». Целью исследования является рассмотрение общих тенденций в направленности мысли представителей неклассической философии на решение проблемы духа в аспекте его функции в сознании и языке. Используются методологические приёмы компаративизма, герменевтики и философии имени. В предлагаемой работе выделены и сравниваются наиболее яркие высказывания о взаимосвязи «духа» и «Я» А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, С. Кьеркегора, Х. Г. Гадамера, В. Дильтея, Э. Гуссерля, П. А. Флоренского, С. Л. Франка, З. Фрейда, К. Г. Юнга, содержащие элементы различных концептуальных подходов и соответствующих им решений ключевых вопросов обозначенной проблемы. Логика исследования приводит к выводу о закономерности сближения решения метафизических проблем с психологическими. Исследование имеет практическое значение для разработки теоретических курсов по изучению ключевых положений различных направлений неклассической философии. Изложенный материал может быть также использован в современных исследованиях взаимосвязи самосознания и рефлексии духа в речи и языке.

Ключевые слова: дух, Я, воля, перенос, вытеснение, иное, субъект, объект, символ.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-51-57

Всегда увлекательны размышления о понятии «дух». Вряд ли найдётся человек, который не задавался бы вопросами: что такое дух; кто есть дух; где находится дух? и т.д. Замечательное высказывание оставил по этому поводу И. Кант: «Если собрать воедино все, что о духах твердит школьник, говорит толпа и объясняет философ, то окажется, что это составляет немалую часть нашего знания. Тем не менее я осмелюсь утверждать, что если бы кому-нибудь пришло в голову задать вопрос, что же, собственно, понимают под духом, то он поставил бы всех этих всезнаек в самое затруднительное положение» [1, с. 295]. Между тем, думается, вряд ли найдётся такое же количество обывателей, задающихся подобными вопросами по поводу понятия «Я», поскольку размышления, касаемые понятия «дух», направлены на объект, пусть и не имеющий физической

реальности, но способный эту реальность изменять, а «Я» для большинства здравомыслящих людей – лишь собственное обозначение, которое вряд ли увлечет собеседника в обыденной жизни. Но в философских дискурсах дело обстоит иначе: философские описания изобилуют размышлениями по поводу сути «Я» и его взаимосвязи с понятием «дух». Особую значимость они обрели в неклассической философии, анализирующей метафизическую и психическую реальность субъекта. При этом многие её представители стремились провести чёткую демаркационную линию как между физическим и метафизическим, так и между субъектом и объектом.

Представители «философии жизни» во главу угла исследования рефлексии духа и самосознания поставили противопоставление понятий «дух» и «воля» как метафизического и физического. Например, А. Шопенгауэр отмечал: «Слово “дух” это, собственно, метафизическое выражение, всегда означающее интеллектуальные способности в противоположность воле, но способности эти во все не могут быть свободными в своем действии, а должны соотносываться, приравниваться и подчиняться прежде всего правилам логики, затем данному каждый раз объекту их познания; их задача – чистое, т.е. объективное понимание <...> и тут нет места для свободы» [2, с. 12]. Духовность, в понимании философа, есть лишь оборонительное средство против скуки. Также мыслитель противопоставляет слова «бог» и «Я», отмечая: «Слово “бог” противно мне в такой степени потому, что оно всякий раз перемещает наружу то, что лежит внутри. С этой точки зрения можно, пожалуй, сказать, что различие между теизмом и атеизмом – пространственного характера. Но дело обстоит, собственно, так: бог в сущности – объект, а не субъект, потому как только полагается бог, я – ничто» [3, с. 277]. В этой связи все религиозные представления о духах и богах для А. Шопенгауэра искусственны и направлены на то, чтобы «укротить грубые характеры и удерживать от несправедливости и жестокости – для этого истина не годится, ибо такие люди не могут ее понять, для этого нужны, следовательно, заблуждение, сказка, параболы» [3, с. 275].



Ещё более категорично относительно биологической субстанциональности социального звучат высказывания Ф. Ницше, который, выдвигая в качестве основополагающего принципа жизни волевое удовлетворение инстинктов, объявляет «дух» разновидностью обмена веществ. Дух, по мнению философа, есть рационализированное обществом проявление слепой воли к жизни, ввиду этого он всегда ассоциируется с повелителем, господином. «Повелительное нечто, – отмечает Ф. Ницше, – которое народ называет “духом”, хочет быть господином в себе и вокруг себя, хочет чувствовать себя господином: оно обладает волей, стремящейся к единству из множественности, связывающей, обуздывающей, властолюбивой и действительно властной волей» [4, с. 257]. В этих высказываниях наглядно стремление основоположников философии жизни к уходу от метафизических спекуляций. В то же время они отказываются и от позитивистских подходов к решению проблемы. Да, жизнь – физически осязаемое проявление, но оно, по мнению мыслителей, не имеет рационального объяснения, когда дело касается выявления причин её экспансии, происходящей вопреки законам физики, истоки которой мыслители связывают с наличием у живой материи воли.

Возникает вопрос: как воля может быть без того, кто её изъясняет? На этот вопрос нет ясного ответа ни у Шопенгауэра, ни у Ницше. Потому неудивительно, что в их, казалось бы, крайне материалистических высказываниях много общего с положениями религиозных философов. Исследователи часто обращают на это внимание, например, П. Н. Долженков, сравнивая размышления А. Шопенгауэра и Л. Н. Толстого, замечает: «По Толстому, есть некий Абсолют или Вечный источник жизни, который он часто называет богом, из которого все люди приходят в этот мир и в который уходят со смертью. В человеке Абсолют обретает человеческую индивидуальность, а в смерти ее теряет. Смерть есть возвращение назад. А у Шопенгауэра в основе мира лежит Мировая воля, человек есть ее индивидуация. Он писал: “Умиравшее уходит туда, откуда исходит всякая жизнь, между прочим и его собственная. Источник, в который все возвращается и из которого все исходит, один и тот же”» [5, с. 106].

В экзистенциальной философии при решении вопроса сути понятий «дух» и «Я» постулируется принцип их единства как субъекта и объекта. Данный принцип ярко выражен в размышлениях С. Кьеркегора. Мыслитель категорично отмечал, что человек есть дух. При этом он демонстрировал, как дух связан с Я: «Но что же такое дух? Это Я. Но тогда что же такое Я?

Я – это отношение, относящее себя к себе самому, иначе говоря, оно находится в отношении внутренней ориентации такого отношения, то есть Я – это не отношение, но возвращение отношения к себе самому» [6, с. 255]. Между тем С. Кьеркегор, как и его последователи (А. Камю, Ж. Сартр, К. Ясперс и др.), полагал, что целостность Я и духа как субъекта и объекта, заключенная в экзистенции, недоступна ни научному, ни спекулятивному мышлению.

Подобный подход к пониманию Я и духа, субъекта и объекта представлен в феноменологии Э. Гуссерля. Философ констатирует нерасчлененность Я и духа, отмечая, что «Я – это не только Я – номос, но и Я во всех его свершениях и полученных в их результате приобретениях, к которым причисляется и мир, имеющий значимость и сущего и как – сущего» [7, с. 246]. В качестве сущего всегда полагается дух. Но метод феноменологической редукции, разрабатываемый Э. Гуссерлем, направлен не на постижение духа как объекта, имеющего психическую реальность, а на постижение субъекта, его «чистого Я». Этот метод, направленный на постижение «чистого сознания», основан на отказе от каких бы то ни было суждений, относящихся к объективной реальности и выходящих за границы субъективного опыта. В данном случае происходит отход от диалектического метода исследования феномена духа, предложенного Г. В. Ф. Гегелем. Ведь диалектический метод всегда полагает становление субъективного и его постижение через объективное. Сам субъект не может проявлять себя иначе как в форме объекта. В этой связи чистый субъективный опыт может быть только отрицательной пустотой. По этому поводу Г. В. Ф. Гегель замечал: «Считать Я в его изолированном состоянии самым возвышенным – значит считать самым возвышенным отрицательную пустоту, которая не есть дух. Я, правда, составляет его в той мере, в какой Я не изолирует себя» [8, с. 144]. К тому же человеческий дух как идеальное, исходя из диалектического определения идеального, предложенного Гегелем, обрел психическую реальность в результате отрицания реального (природного), но отрицания, превращающего его в виртуальное. В результате данного отрицания дух преодолевает природное и поднимается до самого себя в процессе самопознания.

Представитель герменевтики В. Дильтей превращает герменевтический метод исследования духа в специфический метод наук о духе вообще. Следуя Гегелю, мыслитель отрицает возможность «чистого Я», подчеркивая, что «Я» находит себя в смене состояний, единство которых познается через сознание тождества личности;



вместе с тем оно находит себя обусловленным внешним миром и, в свою очередь, воздействующим на него; этот внешний мир, как ему известно, охватывается его сознанием и определяется актами его чувственного восприятия [9, с. 101]. Исследователь замечал, что осознание мира – «...не процессы и не агрегат процессов, но коррелятное отношение. Но все остальное во мне, кроме этого коррелятного отношения мира и “Я”, есть процесс» [9, с. 102]. Всякий мыслительный процесс, по мнению ученого, ведется намерением и направлением внимания, но в ассоциациях, протекающих как бы помимо воли, так как обусловлен «длительными направлениями духа как условиями испытываемого давления или воздействия» [9, с. 105].

Все субъективные восприятия, по мнению В. Дильтея, составляют систему знаков для выражения неизвестных свойств внешнего мира. Чувства также образуют систему знаков, а именно «для рода и степени жизненной ценности состояний Я и условий, воздействующих на это Я» [9, с. 112]. Дух предстает и как направляющий волевой момент психики, и как знаковый элемент душевной структуры, понимание которого соответствует постижению знака. Слово является выражением духа, а душевная жизнь человека, полагал мыслитель, «...обусловлена, в некотором отношении, и соответствует развитию тела, поэтому она зависит и от воздействия физической среды и от связи ее с окружающим духовным миром <...> Целесообразность душевной структуры мы называем субъективной и имманентной. Она субъективна, потому что переживается, дана в одном только внутреннем опыте. Она имманентна, потому что не основана ни на какой лежащей вне ее цели» [9, с. 123].

Несколько отличный взгляд имел Х.-Г. Гадамер, отмечавший, что «...мышление, ищущее себе выражение, соотносено не с духом, но с самой вещью. Поэтому слово есть не выражение духа, но образ вещи» [10, с. 495]. Основываясь на данных этнографии, мыслитель утверждал, что соотношение слова с духом продолжает сохраняться в современных представлениях ввиду того, что в архаические эпохи внутреннее единство слова и предмета было до такой степени очевидно, что истинное имя воспринималось как часть его носителя или даже как его представитель, т.е. как он сам: «Имя поэтому кажется принадлежащим самому бытию» [10, с. 471]. Заметим, что аргумент весьма убедителен. Но в изысканиях учёного не представлен анализ причин, обусловивших изначальное внутреннее единство слова и предмета, его основу составляет символ духа, который, являясь знаком лица, обра-

зует имена. Исследователь категорично отмечает: «Слово не возникает в какой-то еще свободной от мысли области духа <...> в образовании слова рефлексия не участвует, ведь слово выражает все не дух, но саму вещь» [10, с. 495].

Весьма оригинальна трактовка взаимосвязи понятий «дух» и «Я» в философии имени П. А. Флоренского. Используя герменевтический метод и метод феноменологической редукции, мыслитель показывал, что всякое имя находится в неразрывной связи с духом, более того, является его демонстрацией. Основой же любого имени является Я, которое, отмечает философ, «трансцендентно сокрыто не только от других, но и от себя самого в собственной своей глубине. Являет же оно или являет себя – как ТЫ и как ОН» [11, с. 124]. В принципе, по П. А. Флоренскому, то, что в собственном смысле называется именем, есть ядро личности, её существеннейшая форма. Также важное значение имеют изыскания философа в области постижения сущности человеческого языка и речи. Он достаточно убедительно демонстрирует, что всякий языковой образ является одновременно и символом, опровергая при этом теории, связывающие проблему происхождения языка только лишь с необходимостью передачи информации о реальных предметах действительности, отмечая, что «символ перестал бы быть символом и сделался бы в нашем сознании простою самостоятельной реальностью, никак не связанною с символизируемым, если бы описание действительности предметом своим имело одну только эту действительность: описанию необходимо вместе с тем иметь и символический характер самих символов, т.е. особым усилием все время держаться сразу и при символе, и при символизируемом» [11, с. 123]. Иными словами, без символа не может быть имени, а символ никогда ни возник бы без обозначения, трансцендентного, коим может являться только Дух. Также весьма продуктивны размышления П. А. Флоренского о имени в аспекте сущности личности. В его философии, метко замечает В. А. Фриауф, «...имя имплицитно категории сущности и личности» [12, с. 66]. Аналогичную точку зрения имел С. Л. Франк, который, анализируя человеческое Я, также заключал, что оно не могло бы существовать без отношения к иному, не сводимому к чувственному опыту [13, с. 176].

Для обоснования лиц и имен в качестве символов духа достаточно постулирования присутствия неизвестной персоны, психическая реальность которой порождает речевой процесс как процесс обращения образов в символы и наоборот, никогда не имеющий завершения, поскольку дух-как-объект остается неизвестным, а



потому обозначается только именем-символом. Но если исследователи этим ограничиваются, то их теории не вскрывают факторы, обусловившие возникновение абстрактно-символического мышления человека в филогенезе, которое не может существовать без символов лица. Животные не фиксируют объекты, не имеющие физической реальности. Но для осуществления точного анализа человеческой мысли, которая всегда выражается в лицах, необходимо установить причины, обусловившие на заре человеческой истории обретение психической реальности того, что принято называть духом. Потому рассмотренные выше подходы не могут быть достаточно продуктивными при построении практической психологической теории, направленной на поиск позитивных ответов, возникающих при анализе человеческой психики [14]. Одним из первых данный пробел в иррациональных и религиозных подходах отметил З. Фрейд.

Поиск возникновения представлений о неизвестном цензоре поведения, контролирующем Я, З. Фрейд увязывал с решением вопроса, каким образом и какой физически реальный объект был вытеснен в бессознательное и замещен символом? Исследователь, следуя Ч. Дарвину, предположил, что вожак зоологической группы гоминид составил основу символического объекта, с которым стремится, но не может идентифицировать себя субъект. Замещение зоологического лидера символом, по Фрейду, произошло в результате его убийства самцами, отстраненными от самок, которые были братьями, поскольку зоологическая группа представляла гарем [15, с. 331]. Вытесненное в результате амбивалентной установки преступное деяние образовало базовый психический комплекс, названный исследователем комплексом Эдипа, определяющим всю последующую человеческую историю и вместе с тем и возникновение социальной организации, нравственности и религии. В культуре символический лидер зафиксирован был в форме тотема, а в психике человека составил основу неизвестного цензора поведения, обозначенного мыслителем понятием Сверх-Я, которое и составляет, по мнению психоаналитика, ядро формирования представлений о духах и богах. Буквально: убиенный «...праотец этот был прообразом Бога, образом, – заключает З. Фрейд, – по которому позднейшие поколения создали божественный образ» [16, с. 135]. В не завершаемых актах идентификации с этим неизвестным цензором поведения человек порождает «идеал-Я», через цензуру которого преломляет первичные позывы, направляя энергию на культурные цели. Философ отмечает, что «“идеал-Я”

как замена тоски по отцу содержит зародыш, из которого образовались все религии. Суждение о собственной недостаточности при сравнении “Я” с его идеалом вызывает смиренное религиозное ощущение, на которое ссылается исполненный страстью томления верующий» [17, с. 372]. Гипотеза З. Фрейда была воспринята с негодованием со стороны религиозной общественности. Мыслитель, вероятно, желая несколько смягчить конфликт, заметил, что «в работе “Тотем и табу” разъяснялось не происхождение религий, а только происхождение тотемизма» [16, с. 117].

Полагаем, что главное противоречие в гипотезе З. Фрейда заключается в том, что убийство «отца» осуществлялось сознательными существами, способными договариваться, т.е. владеющими языком, поскольку договориться впредь не убивать отца, замещенного тотемом, и установить запрет на связь с женщинами, принадлежащими ему, могли только существа, обладающие языком и сознанием. Но сознание, по З. Фрейду, есть возвращенные в символической форме вытесненные в подсознание цензурой «Сверх-Я» инстинктивные потребности, преимущественно сексуальной направленности. Таким образом, возникает противоречие, заключающееся в том, что обезьяноподобные не могли обладать сознанием без неизвестного доминирующего психического объекта, порождающего процесс преломления инстинктов, который со временем получил общее название «дух», а следовательно не могли и разговаривать. А если это не так, то чем тогда их сознание отличалось от мышления животных? К сожалению, этот вопрос З. Фрейд не решал. Подобных противоречий оппоненты теории З. Фрейда обнаружили довольно много.

Но, пожалуй, главное, за что подвергался критике З. Фрейд со стороны как оппонентов, так и сподвижников, заключалось в привязывании им всех психических проявлений человека к комплексу Эдипа и толкованиям подсознания с позиции вытесненных сексуальных мотивировок. Один из его первых сподвижников в деле развития психоанализа К. Юнг замечал по этому поводу: «Школа Фрейда остановилась на мотиве Эдипа, т.е. на архетипе инцеста и тем самым на преимущественно сексуальном понимании при полной недооценке того, что комплекс Эдипа – сугубо мужское дело, сексуальность – не единственно возможная доминанта психического события, а инцест в результате сплетения с религиозным инстинктом – скорее выражение, чем причина последнего» [18, с. 57]. Исследователь отмечает, что в подсознании заключено множество содержаний, никак не объясняемых сексуальной мотивировкой: «Причем внутрен-



ние мотивы возникают из глубокого источника, не порожденного сознанием и не находящегося под его контролем. В мифологии более ранних времен эти «силы» называли *мана*, или духами, или демонами, или богами. И сегодня они так же активны, как и прежде» [19, с. 76]. Но следует заметить, что К. Г. Юнг, критикуя гипотезу З. Фрейда, не выдвинул свою – о происхождении психического цензора поведения человека в филогенезе, одним из результатов интерпретации символов которого явилось образование понятия «дух». Психолог считал, что одной психической реальности символа тотального единения противоположностей (эго и неэго, эмпирического и трансцендентального), «...как бы мы его ни назвали, “целостностью”, “самостью”, “осознанностью” или “высшим-эго” или как-нибудь ещё – разница будет невелика, достаточно для построения любой психологической теории. Все перечисленные термины – только названия для фактов, которые одни лишь имеют вес» [20, с. 296].

Возникновение всех абстрактных идей, в том числе и идей метафизических понятий «дух» и «душа», К. Г. Юнг связывал с процессом активизации бессознательных содержаний, проецированных вовне, которые в ходе духовного развития постепенно ассимилируются сознанием посредством пространственных проекций, преобразуясь в сознательные идеи, причем последние утрачивают свой изначально автономный и личностный характер, т.е. происходит их полная интроекция [21, с. 189]. Тем не менее мыслитель, глубоко исследуя психологию переноса и вытеснения, не рассматривал возможность данных явлений в зоологическом сообществе предков человека, переноса, породившего представления о мистических объектах-субъектах, именуемых духами, осуществленного бессознательными существами. В этой связи есть незавершенность в его схеме формирования абстрактных идей, основанием которых служит пласт вытесненных религиозных воззрений дикарей, составивших основу коллективного бессознательного: «...наиболее древние боги из лиц превратились в персонифицированные идеи, а в конце концов – в абстрактные идеи» [21, с. 189]. Но, в отличие от З. Фрейда, в теории К. Г. Юнга нет позитивного ответа на вопрос: каким образом появились представления о мистических духах, составивших основу лиц? [22].

Между тем концепции З. Фрейда и К. Г. Юнга оказали значительное влияние на многие направления постнеклассической философии, представители которых стали большое внимание уделять древним мифическим повествованиям о духах

и богах. Мифологические персонажи исследуются в качестве бессознательных психических доминант, определяющих сознание человека и склонности к бессознательной трансперсонализации (С. Гроф, К. Роджерс, Дж. Уайли). Также часто в постнеклассической философии мифические существа, именуемые духами (даемонами), анализируются в контексте изучения символических оснований речи и языка. Одно из первостепенных мест их изучению отводит постструктуралистическая философия (Ж. Лакан, М. Саруп, Ю. Кристева), уподобляющая структуры человеческого мышления и структуры человеческой культуры символическим структурам человеческой речи.

В заключение в качестве вывода следует отметить, что представления о метафизической реальности духа в размышлениях представителей неклассической философии, независимо от их подходов, сопряжены в той или иной степени с решением проблемы психической реальности духа, осуществляемой сквозь призму комплекса проблем сущности человеческого Я.

Список литературы

1. Кант И. Грезы духовидца, поясненные грезами метафизики // Кант И. Соч. : в 6 т. М., 1964. Т. 2. С. 291–361.
2. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. М., 1992. 448 с.
3. Шопенгауэр А. Новые паралипомены : отдельные, но системные изложенные мысли о разного рода предметах // А. Шопенгауэр. Об интересном. М., 1997. С. 68–401.
4. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла // Ницше Ф. Соч. : в 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 238–406.
5. Долженков П. Н. Толстой и Шопенгауэр : «Анна Каренина» // Вопр. философии. 2016. № 2. С. 105–113.
6. Кьеркегор С. Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет. М., 1993. С. 251–350.
7. Гуссерль Э. Кризис европейской науки и трансцендентальная феноменология. СПб., 2004. 400 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Философия природы // Г. В. Ф. Гегель Энциклопедия философских наук : в 3 т. М., 1975. Т. 2. 695 с.
9. Дильтей В. Описательная психология. СПб., 1996. 160 с.
10. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М., 1988. 104 с.
11. Флоренский П. А. У водоразделов мысли // Флоренский П. А. Имена : соч. : в 2 т. М. ; Харьков, 1998. Т. 2. С. 5–340.
12. Фриуф В. А. Язык, метафизика и русская идея // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 3. С. 62–66.
13. Франк С. Л. С нами Бог. М., 2003. 750 с.



14. *Мозжилин С. И.* Архетип духа: смысловая динамика символизации в процессе антропогенеза: дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2009. 301 с.
15. *Фрейд З.* Тотем и табу // Фрейд З. «Я» и «Оно»: труды разных лет: в 2 кн. Тбилиси, 1991. Кн. 1. С. 193–351.
16. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии // Фрейд З. Избранное: в 2 кн. М., 1990. Кн. 2. С. 102–147.
17. *Фрейд З.* «Я» и «Оно» // Фрейд З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет: в 2 кн. Тбилиси, 1991. Кн. 1. С. 351–393.
18. *Юнг К. Г.* Один современный миф. М., 1993. 190 с.
19. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. М., 1991. 299 с.
20. *Юнг К. Г.* Психология переноса. М.; Киев, 1997. 304 с.
21. *Юнг К. Г.* Комментарий к «Тайне Золотого Цветка» // О психологи восточных религий и философий. М., 1994. С. 149–223.
22. *Мозжилин С. И.* Психическая доминанта анимизма и персонификации // Вопр. философии. 2012. № 9. С. 67–73.

Образец для цитирования:

Мозжилин С. И. Рефлексия понятий «дух» и «Я» в неклассической философии // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 51–57. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-51-57.

Reflection of the Concepts “Spirit” and “I” in Nonclassical Philosophy

S. I. Mozhilin

Sergey I. Mozhilin, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, mozhilinsi@list.ru

This article is devoted to the research of the problem of the interconnection of consciousness, self-consciousness and spirit in the works of representatives of nonclassical philosophy. The subject of the study is the reflection of the concepts “I” and “spirit” in the writings of representatives of nonclassical philosophy. First of all, the work analyzes different, sometimes diametrically opposed, views of representatives of nonclassical philosophy on the interconnection of the concepts “spirit” and “I”. The aim of the study is to examine general trends in the direction of thought of representatives of nonclassical philosophy to solve the problem of the spirit in the aspect of its function in consciousness and language. Methodological methods of comparativism, hermeneutics and philosophy of the name are used. In the proposed work, the most striking statements about the relationship between the “spirit” and the “I” of A. Schopenhauer, F. Nietzsche, S. Kierkegaard, H. G. Gadamer, V. Dilthey, E. Husserl, P. A. Florensky, S. L. Frank, S. Freud, K. G. Young, containing elements of different conceptual approaches and, corresponding to them, solutions to key issues of the indicated problem. The logic of the study leads to a conclusion about the laws of convergence of the solution of metaphysical problems with psychological ones. The study is of practical importance for the development of theoretical courses on the study of key positions in various directions of nonclassical philosophy. Also, the material presented can be used in modern studies of the relationship between self-consciousness and the reflection of the spirit in speech and language.

Key words: spirit, I, will, transfer, crowding out, other, subject, object, symbol.

References

1. Kant I. *Träume des Geistgebers, erklärt durch die Träume der Metaphysik*. Frankfurt a/ M., 1977. 60 S. (Russ. ed.: Kant I. Grezy duhovidtsa: poyasnennye grezamy metafiziki. In: Kant I. *Soch.*: в 6 т. Moscow, 1964, vol. 2, pp. 291–361).
2. Schopenhauer A. *Die beiden Grundprobleme der Ethik: behandelt in zwei akademischen*. Frankfurt a/ M., 1841. 280 S. (Russ. ed.: Shopengauer A. *Svoboda voli i npravstvennost*. Moscow, 1992. 448 p.).
3. Schopenhauer A. *Neue Paralipomena: Vereinzelte Gedanken über Vielerlei Gegenstände*. Leipzig, 1892. 280 S. (Russ. ed.: Schopenhauer A. *Novye paralipomeny: ot delnye, no sistematischezki izlozhennyye mysli o raznynogo roda predmetakh*. In: Schopenhauer A. *Ob interesnom*. Moscow, 1997, pp. 68–401).
4. Nietzsche F. *Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft: Friedrich Nietzsche*. München, 1954. 176 S. (Russ. ed.: Nietzsche F. *Po tu storonu dobra i zla*. In: Nietzsche F. *Soch.*: v 2 t. Moscow, 1990, vol. 2, pp. 238–406).
5. Dolzhenkov P. N. Tolstoy i Shopengauer: «Anna Karenina» [Tolstoy and Schopenauer: «Anna Karenina»]. *Voprosy filosofii* [Voprosy filosofii], 2016, no. 2, pp. 105–113 (in Russian).
6. Kierkegaard S. *Sygdommen til døden*. København, 1849. 136 S. (Russ. ed.: Kierkegaard S. *Bolezn k smerti*. Kierkegaard S. *Strakh i trepet*. Moscow, 1993, pp. 251–350).
7. Husserl E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology an Introduction to Phenomenological Philosophy*. Chicago, 1970. 389 p. (Russ. ed.: Husserl E. *Krizis evropeyskikh nauk i transcendentalnaya fenomenologiya*. St. Petersburg, 2004. 400 p.).
8. Hegel G. W. F. Hegel’s Philosophy of Nature. Hegel G. W. F. *The Encyclopaedia of the Philosophical Sciences*: in 3 parts. Part 2 (1830). Oxford, 1970. 450 p. (Russ. ed.: Hegel G. V. F. *Filosofiya prirody*. In: Hegel G. V. F. *Entsiklopediya filosofskikh nauk*: v 3 t. Moscow, 1975, vol. 2, 695 p.).
9. Dilthey V. *Descriptive psychology and Historical understanding*. Haugae, 1977. 147 p. (Russ. ed.: Dilthey V. *Opisatel'naya psihologiya*. St. Petersburg, 1996. 160 p.).
10. Gadamer G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen. 1972. 553 S. (Russ. ed.: Gadamer H. G. *Istina i metod*. Moscow, 1988. 104 p.).
11. Florenskiy P. A. U vodorazdelov misli [Florensky P. A. At the watersheds of thought]. In: Florenskiy P. A. *Imena: soch.*: v 2 t. [Florenskiy P. A. *Names. Works*: in 2 vol.]. Moscow, Kharkov, 1998, vol. 2, pp. 5–340 (in Russian).



12. Friauf V. A. Yazyk: metafizika i russkaya ideya [Language: metaphysics and the Russian ide]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol.11, iss. 3, pp. 62–66 (in Russian).
13. Frank S. L. *S nami Bog* [God is with us]. Moscow, 2003. 750 p. (in Russian).
14. Mozhilin S. I. *Arhetip dukha: smyslovaya dinamika simvolizatsii v proetsse antropogeneza*: dis. ... d-ra filos. nauk [Archetype of the spirit: the semantic dynamics of symbolization in the process of anthropogenesis: diss. ... doct. of philosophy]. St. Petersburg, 2009. 301 p. (in Russian).
15. Freud S. *Totem und Tabu*. Zürich, 1922. 214 S. (Russ. ed.: Freud S. Totem i tabu. In: Freid S. «Ya» i «Ono»: *trudy raznykh let*: v 2 kn. Tbilisi, 1991, kn. 1, pp. 193–351).
16. Freud S. Die Zukunft einer Illusion. Freud S. *Gesammelte Werke*: in 18 Bd. London, 1948, Bd. 14, S. 325–380. (Russ. ed.: Freud S. Budushchee odnoy illyuzii. In: Freud S. *Izbr.*: v 2 kn. Moscow, 1990, kn. 2, pp. 102–147).
17. Freud S. Das Ich und das Es. Freud S. *Gesammelte Werke*: in 18 Bd. London, 1940, Bd. 13, S. 237–289. (Russ. ed.: Freud S. «Ya» i «Ono». In: Freud S. «Ya» i «Ono»: *trudy raznykh let*: v 2 kn. Tbilisi, 1991, kn. 1, pp. 351–393).
18. Jung C. G. *Ein moderner Mythos, von Dingen, die am Himmel gesehen werden*. Zürich, Stuttgart, 1958. 122 S. (Russ. ed.: Yung C. G. *Odin sovremennyy mif*. Moscow, 1993. 190 p.).
19. Jung C. G. *Die Archetypen und das kollektive Unbewusste*. St. Gallen, 1976. 473 S. (Russ. ed.: Yung C. G. *Arhetip i simvol*. Moscow, 1991. 299 p.).
20. Jung C. G. *Die Psychologie der Übertragung*. Zürich, 1946. 283 S. (Russ. ed.: Yung C. G. *Psikhologiya perenosa*. Moscow, Kiev, 1997. 304 p.).
21. Jung C. G., Wilhelm R. *Das Geheimnis der Goldenen Blüte – ein chinesisches Lebensbuch*. Übersetzt und erläutert von Richard Wilhelm, mit einem europäischen Kommentar Jung C.G. Zürich, 1946. 150 S. (Russ. ed.: Yung C. G. Kommentariy k «Tayne Zolotogo Tsvetka». In: Yung C. G. *Opikhologi vostochnykh religiy i filosofii*. Moscow, 1994, pp. 149–223).
22. Mozhilin S. I. Psikhicheskaya dominanta animizma i personifikatsii [The mental dominance of animism and personification]. *Voprosy filosofii* [Voprosy filosofii], 2012, no. 9, pp. 67–73 (in Russian).

Cite this article as:

Mozhilin S. I. Reflection of the Concepts “Spirit” and “I” in Nonclassical Philosophy. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 51–57. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-51-57.



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 1.159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ И ОБЩЕЙ ЖИЗНЕННОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ

С. Е. Пискарёва

Пискарёва Светлана Евгеньевна, младший научный сотрудник, Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан, svetlana.g_06@mail.ru

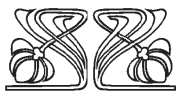
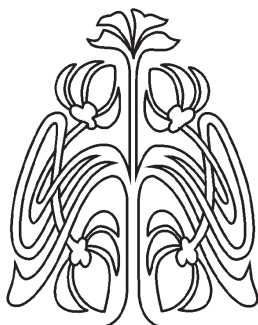
В статье проведен анализ карьерных ориентаций, факторов профессиональной активности и общей жизненной удовлетворенности руководителей организаций Республики Башкортостан с применением опросника карьерных ориентаций «Якоря карьеры» Э. Шейна (в переводе и адаптации В. А. Чикер и В. Э. Винокурова) и многофакторного опросника поведения и переживания, связанного с работой AVEM У. Шааршмидта и А. Фишера (в адаптации Т. Ронгинской). Рассмотрены теоретические понятия «карьера», «карьерные ориентации», «жизненный успех», «удовлетворенность жизнью». Выявлены основные факторы: «Профессиональная активность», «Удовлетворенность жизнью», «Управленческая компетентность», «Интегративность», «Психологическая стабильность», способствующие профессиональной активности и общей жизненной удовлетворенности; проведен анализ каждого фактора с определением его значения и уровня влияния на общий жизненный успех. Существуют устойчивые взаимосвязи между такими качествами, как профессиональная активность, удовлетворенность жизнью и основными карьерными ориентациями – менеджментом, стабильностью работы, стабильностью места жительства, служением, вызовом, интеграцией стилей жизни, предпринимательством. Проанализирована взаимосвязь карьерных ориентаций с общей жизненной удовлетворенностью с учетом профессионального успеха. В результате проведенного анализа установлено стремление руководителей к сохранению баланса между работой и личной жизнью. Данная тенденция проявляется в гармоничной взаимосвязи профессиональной активности и общей жизненной удовлетворенности.

Ключевые слова: карьера, карьерные ориентации, профессиональная активность, общая жизненная удовлетворенность, профессиональная компетентность, управленческая компетентность.

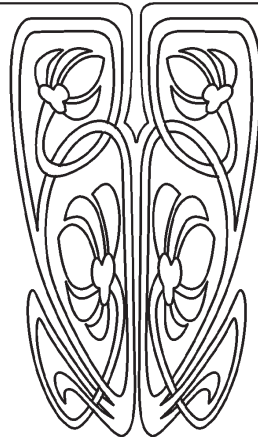
DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-58-62

Динамичные бизнес-процессы доминируют в современном обществе и активно влияют на изменения и развитие индивидуальной управленческой карьеры. Сегодня менеджеры все чаще стремятся к гармоничному синтезу активной деятельности и личного пространства. При этом достаточно часто как практики менеджмента, так и ученые отмечают, что при наличии активности и успешности в управленческой деятельности временами менеджеры испытывают состояние напряжения и потери ощущения социального благополучия и жизненной удовлетворенности от деятельности. Вследствие этого изучение вопроса взаимосвязей карьерных ориентаций руководителей с их профессиональной активностью и общей жизненной удовлетворенностью позволит выделить значимые факторы детерминации, способствующие гармонизации двух важных сфер жизни человека.

© Пискарёва С. Е., 2018



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





Изучению профессиональной устремленности посвящено большое количество научных трудов, при этом данный вопрос по-прежнему остается привлекательным для новых исследований. Прежде всего необходимо отметить, что работа занимает основную часть жизни человека. По-видимому, не случайно исследователи разных областей науки продолжают искать пути достижения жизненного баланса и факторов успешности человека, особенно в профессиональной деятельности. В психологической науке вопросам изучения факторов, способствующих успешности карьерного пути в управленческой деятельности, посвящены исследования А. К. Марковой, И. С. Арона, В. А. Чикер, Л. Г. Почебут, А. В. Карпова, А. Р. Кудашева [1–6].

В психологии понятие «карьера» принято анализировать в широком и узком значениях. Как профессиональный рост и путь человека от выбора профессии к достижению мастерства рассматривается это понятие в широком понимании слова. В такой интерпретации результатом карьеры является достижение социального статуса и высокий профессионализм. В более узком смысле «карьера» понимается как карьерный рост и продвижение в должности, т.е. в этом подходе преобладает тенденция достижения в иерархической системе того или иного статуса [1, с. 123].

Благодаря этому современное понимание карьеры включает в себя не только успешность в данной профессиональной деятельности, но и успешность всей жизни, поэтому важным аспектом профессионального развития личности, а также ее самореализации является осознанное планирование карьеры. По сути, одной из возможностей улучшения жизненной ситуации человека видится стремление построения успешной карьеры за счет наращивания и реализации его личностного и профессионального потенциала.

Как правило, понятие «карьерные ориентации» принято рассматривать с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, в рамках которого профессиональная деятельность является главным ключом к развитию личности [7, с. 96]. В отечественной психологии В. А. Чикер, Л. Г. Почебут считают, что карьерные ориентации являются потребностями высшего уровня, которые и определяют профессиональный жизненный путь человека, так как высшим социальным потребностям человека соответствует система ценностных ориентаций личности, которая отвечает, прежде всего, за отношение к жизненным целям и способам их удовлетворения. Соответ-

ственно, человек руководствуется ценностными ориентациями при выборе карьеры, которые определяют важнейшие векторы профессиональной карьеры и жизненной стратегии [3]. По мнению В. А. Чикер, «главная субъективная мера удавшейся карьеры, где объективным критерием является успех – удовлетворенность сложившимися жизненными обстоятельствами» [8, с. 81].

В ранее проведенном анализе взаимосвязи личностных качеств и карьерных ориентаций студентов управленческих специальностей нами были выявлены важные взаимосвязи таких факторов, как профессиональная компетентность, менеджмент и предприимчивость, которые тесно связаны с уровнем ответственности и мотивацией успеха. В условиях мотивации успеха человек начинает дело с надеждой на конструктивное и положительное развитие событий, т.е. в основе его активности лежит тенденция достижения успеха и потребность в этом. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны, их отличают настойчивость в достижении цели, целеустремленность [9, с. 1415].

В нашей работе выдвинуто предположение: существуют тесные взаимосвязи между такими качествами, как профессиональная активность, удовлетворенность жизнью у руководителей организаций и основными карьерными ориентациями («якорями»), выделенными Э. Шейном [10, с. 207].

В исследовании приняли участие менеджеры – руководители организаций Республики Башкортостан (слушатели Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации в Башкирской академии государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан), имеющие успешный опыт ведения бизнеса и управления организациями более 5 лет. Объем выборки составил 76 человек (40 мужчин, 36 женщин в возрасте от 30 до 45 лет, средний возраст – 37 лет, средний стаж работы – 11 лет, средний стаж управленческой работы – 6 лет).

В работе использованы методики: многофакторный опросник поведения и переживания (AVEM), связанного с работой (У. Шааршмидт и А. Фишер в редакции Т. И. Ронгинской) [11, с. 85]; «Якоря карьеры» – опросник карьерных ориентаций, позволяющий определить доминирующие «карьерные якоря».

С помощью факторного анализа, исходя из гипотезы исследования, проведенного с использованием статистической обработки данных программой Statistika.6, были выявлены значимые взаимосвязи.



С помощью метода «Варимакс-вращение» переменные методик подвергались факторному анализу, благодаря чему были определены пять факторов, которые объясняют 65% общей дисперсии. После процедуры вращения получены факторные матрицы, имеющие сложную структуру из нескольких значимых переменных. Был

выполнен отбор переменных на основании полученных положительных или отрицательных корреляций с уровнем значимости не ниже 0,500 для того, чтобы определить обобщенные наименования факторов, составляющих факторную структуру каждой из выделенных групп (таблица).

Факторный анализ с помощью метода «Варимакс-вращение» переменных по методикам У. Шааршмидта и А. Фишера в редакции Т. И. Ронгинской, Э. Шейна

Шкалы/ Факторы	F1 Профессиональная активность	F2 Удовлетворенность жизнью	F3 Управленческая компетентность	F4 Интегративность	F5 Психологическая стабильность
ВА	0,846231*	0,006181	0,028507	0,047250	0,197857
ОР	0,243883	0,735464*	0,186611	-0,037862	0,066664
ИР	0,057960	0,222897	0,135981	-0,057888	0,835473*
LZ	0,042560	0,771795*	0,180388	-0,072190	-0,065717
SU	-0,116399	0,764515*	0,014454	0,093760	0,189341
Менеджмент	0,229691	0,155691	0,715729*	0,066794	0,011999
СМР	0,227936	-0,059330	-0,225406	0,807235*	-0,019169
СМЖ	-0,027809	-0,152165	0,087533	0,716872*	-0,141721
Вызов	0,436643	0,292378	0,748576*	0,072713	0,090324
Интеграция	-0,043258	0,120114	0,446906	0,717322*	0,014126
ПР	-0,062480	-0,028957	0,853428*	-0,151052	0,041376
Expl. Var	3,022529	3,320650	3,125249	2,359965	1,412202
Prp. Totl	0,151126	0,166032	0,156262	0,117998	0,070610

Примечание. ВА – субъективное значение деятельности – место в жизни человека; ОР – активная стратегия решения проблем – активная и оптимистическая установка на появляющиеся проблемы и задачи; LZ – удовлетворенность жизнью – общая жизненная удовлетворенность с учетом профессионального успеха; ИР – внутреннее спокойствие и равновесие – чувство психической стабильности и равновесия; SU – чувство социальной поддержки – доверие и поддержка со стороны близких людей, чувство социального благополучия; СМР – стабильность места работы; СМЖ – стабильность места жительства; ПР – предпринимательство.

Первый фактор «Профессиональная активность» состоит из шкалы «Субъективное значение деятельности – место в жизни человека» (0,846231* – здесь и далее: показатели, отмеченные*, имеют значительный факторный вес), который указывает на то, что для менеджеров значима и важна в жизни работа. Иными словами, профессиональная активность в жизни менеджеров занимает приоритетное место, с точки зрения как ценностей, так и времени.

Второй фактор «Удовлетворенность жизнью» объединил значительное число переменных, имеющих весомую факторную нагрузку и отражающих устойчивую сформированную структуру, в него вошли шкалы: «Активная стратегия решения проблем» (0,735464*), «Удовлетворенность жизнью» (0,771795*) и «Чувство социальной поддержки» (0,764515*). Это явля-

ется показателем того, что менеджеры нацелены на активную и оптимистичную установку в решении появляющихся задач. В ситуации, когда у них что-то не получается, они готовы проявлять настойчивость и совершать дополнительные действия для достижения цели. При этом не менее важным аспектом фактора, который формирует целостную картину, является то, что респонденты, ощущая поддержку и понимание со стороны близких, испытывают чувство общей жизненной удовлетворенности и социального благополучия.

В третьем факторе «Управленческая компетентность» собраны три показателя карьерных ориентаций: «Предпринимательство» (0,853428*), «Вызов» (0,748576*) и «Менеджмент» (0,715729*). В данном случае представленные карьерные ориентации формируют устойчивый комплекс готовности менеджеров



решать сложные задачи, создавать уникальные товары и услуги, генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь, создавать рабочие места и интегрировать усилия других людей для достижения цели. Возможности для лидерства, высокого дохода, высокий уровень ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами.

Четвертый фактор «Интегративность» объединил триаду показателей: «Стабильность места работы» (0,807235*), «Стабильность места жительства» (0,716872*) и «Интеграция» (0,717322*). Данные показатели свидетельствуют о склонности менеджеров к сохранению стабильности, стремлению прогнозировать будущее и сохранять гармонию между сложившейся личной жизнью и карьерой. В данном случае можно говорить, что менеджеры нацелены на квалифицированное планирование времени и жизненных приоритетов. С годами стремление к балансу и стабильности, как правило, возрастает. Ещё данный фактор можно трактовать как желание менеджеров развивать свой бизнес в том регионе, где они проживают, развивать культуру предпринимательства и способствовать развитию экономики на своей территории. В настоящее время сформированные сообщества предпринимателей обладают достаточной активностью и влиятельностью и имеют возможность объединяться для достижения более масштабных целей, что является весомым сдерживающим фактором миграции.

В пятом факторе «Психологическая стабильность» выделен показатель «Внутреннее спокойствие и равновесие» (0,835473*), который проявляется, прежде всего, в психической стабильности и равновесии. Данный фактор можно связать с тем, что менеджеры способны противостоять трудным жизненным ситуациям, сохраняя внутреннее спокойствие и гармонию.

Таким образом, проведенный анализ взаимосвязи карьерных ориентаций руководителей организаций с профессиональной активностью и общей жизненной удовлетворенностью позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, менеджеры выбирают для себя основными карьерными ориентирами управленческую компетентность и интегративность. Они склонны развиваться в условиях своего региона. Для них приоритетами в работе является возможность решать сложные задачи, интегрировать идеи и опыт, формировать команду единомышленников и вместе с ними достигать высоких целей.

Во-вторых, с одной стороны, работа занимает в их жизни важное место, а с другой – они склонны к интеграции и сохранению баланса между рабо-

той и личной жизнью. Это стремление отражается на их внутренних стабильности и равновесии.

И, в-третьих, менеджеры ощущают общую удовлетворенность жизнью, позитивный настрой и гармонию, появляющуюся при активном решении жизненных задач и поддержке близких им людей. В данном случае можно выделить, что менеджеры удовлетворены своей жизнью и готовы к активному движению вперед.

В целом, подводя итоги исследования, можно утверждать, что существуют устойчивые взаимосвязи между такими качествами, как профессиональная активность, удовлетворенность жизнью у руководителей организаций и основными карьерными ориентациями: менеджмент, стабильность работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство. Руководители проявляют готовность создавать и развивать новые идеи и проекты, стремятся управлять организацией и другими людьми, готовы к реализации общественно значимых проектов и решению сложных задач, стремятся сохранить место жительства, работу и гармонию личной жизни и карьеры.

Список литературы

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
2. Арон И. С. Методы психологического сопровождения профессионального самоопределения // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 270–280.
3. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учеб. пособие. СПб., 2002. 298 с.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 2005. 584 с.
5. Кудашев А. Р. Управленческая адаптация : личностно-ролевой подход : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1999. 372 с.
6. Кудашев А. Р. Структура основных компетенций в ходе профессионального становления современных менеджеров // Вестн. Башкир. гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. 2015. Т. 33, № 1. С. 97–101.
7. Дмитриева Л. Г. Карьерные ориентации государственного служащего в системе власти и управления // Власть. 2012. № 12. С. 96–101.
8. Чикер В. А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та. 2011. № 3. С. 80–90.
9. Гирфатова А. Р., Пискарёва С. Е. Взаимосвязь личностных качеств и особенностей карьерных ориентаций студентов управленческих специальностей // Вестн. Башкир. ун-та. 2015. Т. 20, № 4. С. 1413–1416.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
11. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. № 3. С. 85–95.



Образец для цитирования:

Пискарева С. Е. Взаимосвязь карьерных ориентаций руководителей с профессиональной активностью и общей жизненной удовлетворенностью // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 58–62. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-58-62.

The Correlation of Career Orientations of Managers with Professional Activity and Overall Life Satisfaction

S. E. Piskareva

Svetlana E. Piskareva, Bashkir Academy of state service and management under the Head of the Republic of Bashkortostan, 40, Zaki Validi Str., Ufa, 450008, Republic of Bashkortostan, Russia, svetlana.g_06@mail.ru

In the article author analyses the career orientations and factors of professional activity and the overall life satisfaction of managers in The Republic Bashkortostan with the use of a questionnaire of career orientation «Anchor career» E. Shane in the translation and adaptation V. A. Chiker, V. E. Vinokurova and multi-factor questionnaire of behavior and experience, work-related called AVEM authors W. Schaarschmidt and A. Fischer in the adaptation of T. Ronginskaya. The author also review the theoretical concepts “career”, “career orientation”, “life success” and “life satisfaction” and identify the main factors: “professional activity” and “life satisfaction”, “managerial competence”, “integrity”, “psychological stability”. The consideration of each factor with the definition of its values and level of impact on overall life success, promoting professional activity and overall life satisfaction. There are stable relationships between such qualities as a professional activity, satisfaction with life and major career orientations: management, stability, stability of residence, service, challenge, integrating lifestyle, entrepreneurship. Analyzed the correlation of career orientations with a common life satisfaction and regard to professional success. The analysis found the desire of leaders to maintain balance between work and personal life. This tendency is reflected in the harmonious relationship of professional activity and overall life satisfaction.

Key words: career, career orientation, professional activity, and overall life satisfaction, professional competence, managerial competence.

References

1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 312 p. (in Russian).
2. Aaron I. S. *Metody psikhologicheskogo soprovozhdeniya professionalnogo samoopredeleniya* [Methods of psychological support of professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2012, no. 2, pp. 270–280 (in Russian).
3. Pochebut L. G., Chiker V. A. *Organizatsionnaya sotsialnaya psikhologiya* [Organizational social psychology]. St. Petersburg, 2002. 298 p. (in Russian).
4. Karpov A. V. *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of management]. Moscow, 2005. 584 p. (in Russian).
5. Kudashev A. R. *Upravlencheskaya adaptatsiya: lichnostno-rolevoy podhod: dis. ... d-ra psikh. nauk* [Managerial adaptation: personal and role-based approach: diss. ... doct. of psychology]. St. Petersburg, 1999. 372 p. (in Russian).
6. Kudashev A. R. *Struktura osnovnykh kompetentsiy v khode professionalnogo stanovleniya sovremennykh menedzherov* [Structure of the basic competences in the course of professional formation of modern managers]. *Vestn. Bashkir. gos. ped. un-ta im. M. Akmully* [Vestnik Bashkir state pedagogical University of M. Akmully], 2015, vol. 33, no. 1, pp. 97–101 (in Russian).
7. Dmitrieva L. G. *Karernye orientatsii gosudarstvennogo sluzhashego v sisteme vlasti i upravleniya* [Career orientation of public servants in the system of power and governance]. *Vlast* [Power], 2012, no. 12, pp. 96–101 (in Russian).
8. Chiker V. A. *Psikhologicheskie aspekty individualnoy karery* [Psychological aspects of the individuals career]. *Vestn. Sankt-Peterb. un-ta* [Vestnik of Saint Petersburg University], 2011, no. 3, pp. 80–90 (in Russian).
9. Girfatova A. R., Piskareva S. E. *Vzaimosvyaz lichnostnykh kachestv i osobennostey karernykh orientatsiy studentov upravlencheskikh spetsialnostey* [Relationship of personal qualities and peculiarities of career orientations of students of management]. *Vestn. Bashkir. un-ta* [Bulletin of Bashkir University], 2015, vol. 20, no. 4, pp. 1413–1416 (in Russian).
10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2002. 490 p. (in Russian).
11. Roginskaya T. I. *Sindrom vygoraniya v sotsialnykh professiyakh* [Sindrom vygoraniya v sotsialnykh professiyakh]. *Psihol. zhurn.* [Psychological Journal], 2002, no. 3, pp. 85–95 (in Russian).

Cite this article as:

Piskareva S. E. The Correlation of Career Orientations of Managers with Professional Activity and Overall Life Satisfaction. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 58–62. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-58-62.

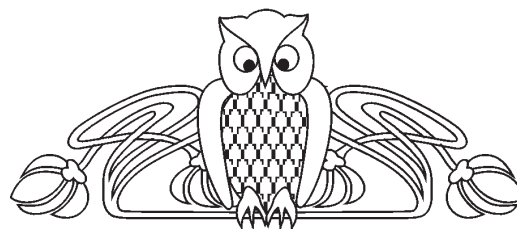


УДК 316.6

АДАПТАЦИОННЫЙ СЦЕНАРИЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ

Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, rjaguzova@yandex.ru



В статье представлены результаты теоретической рефлексии и эмпирического исследования социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Саратова. Предложен конструкт «адаптационный сценарий», предполагающий программу действий личности, направленную на ее адаптацию в новых социокультурных условиях. Эмпирическое исследование проводилось с использованием качественных (case-study, проективные методики) и количественных методов («Экспресс-диагностика межэтнической аккультурации», «Адаптация личности к новой социокультурной среде», опросник межличностных отношений, шкала социальной дистанции, диагностика принятия других, стратегии самопредъявления в межличностном общении, типы этнической идентичности). Показано, что позитивная этническая идентичность личности связана с аккультурационными стратегиями «Интеграция» и «Сепарация», высоким уровнем принятия других, повышенной социальной активностью, стремлением личности к самореализации. Адаптационный сценарий, основой которого выступает аккультурационная стратегия «Маргинализация», позиционируется как переходный (лиминальный) проект, и важно создать условия, чтобы указанная лиминальность не зафиксировалась. Адаптационный сценарий, сконструированный на базе аккультурационной стратегии «Ассимиляция», связан с диффузной идентичностью личности, достаточно высоким уровнем ее адаптивности и конформности, ориентацией на принятие норм новой социокультурной среды, специфическими стратегиями самопредъявления и остро переживаемой ностальгией.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, адаптационный сценарий, идентичность, стратегии аккультурации, самопрезентация личности, принятие Другого, иностранный студент.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-63-73

Введение

Глобализация социокультурных процессов в современном мире способствует стиранию реальных и виртуальных границ между государствами и людьми, вызывая фасилитацию разного рода мобильностей личности, в том числе и академическую. Количество иностранных студентов, обучающихся в России, растет с каждым годом, при этом изменяется географическая карта академической мобильности как в плане расширения контингента зарубежных обучающихся, желающих получить высшее образование в России, так и увеличения количества российских вузов, готовых принять иностранных студентов.

Известно, что академическая мобильность студентов и преподавателей способствует укреплению авторитета и престижа университета, повышению его привлекательности и конкурентноспособности, формированию деловой репутации в академических кругах, объединению и консолидации единого международного университетского пространства. Помимо репутационного значения академическая мобильность представляет собой образовательный ресурс, использование которого приводит к совершенствованию качества образования, развитию и трансляции новых образовательных практик и технологий, повышению профессиональной компетентности всех участников образовательного процесса, их личностному росту и самореализации. Кроме этого, академическая мобильность, подразумевающая поликультурное взаимодействие и коммуникацию, выступает в качестве гуманистически ориентированной повседневной практики, приводящей к развитию эффективного диалога и полилога между представителями различных культур, их взаимному обогащению, формированию межкультурной сензитивности, принятию различий и уважению ценностей, установок, верований и мировоззренческих взглядов Другого, преодолению дискриминации и межнациональной вражды.

Вместе с тем академическая мобильность как образовательная, коммуникативная и культурная практика порождает много разнообразных проблем и рисков – от институциональных, связанных с неоднородностью вузовских ресурсов, различиями в образовательных программах, асимметричностью направлений академической мобильности, сложностями в признании иностранных квалификаций и кредитов, отсутствием качественной лингвистической подготовки студентов и преподавателей, уровнями и масштабами конкуренции, недостаточностью финансовой поддержки программ академической мобильности и т.п., до проблем, имеющих психологическую природу и требующих теоретической рефлексии и тщательного эмпирического изучения.



Целью данной статьи является анализ различных адаптационных сценариев, включающих аккультурационную стратегию, специфику идентичности и самопрезентации личности, особенности адаптации и межличностных отношений иностранных студентов, которые обучаются в вузах г. Саратова.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций

Можно без преувеличения констатировать, что все психологические исследования, в центре внимания которых находятся иностранные студенты, обучающиеся за рубежом, так или иначе связаны с анализом трудностей и рефлексией показателей их успешной адаптации к новым стандартам образовательной среды, непривычным условиям жизни, иному социальному окружению, чужой культуре. В контексте проблемы академической мобильности исследуются факторы, детерминанты, предикторы, стратегии, механизмы и особенности адаптации иностранных студентов, при этом выделяются и анализируются различные виды адаптации, тесно связанные, но не тождественные друг другу как в содержательном, так и во временном отношении – психологическая адаптация, социально-психологическая адаптация, социокультурная адаптация, межкультурная адаптация.

Изучение психологической адаптации иностранных студентов предполагает анализ субъективных и объективных трудностей, с которыми личность сталкивается в новых условиях жизнедеятельности, а также разного рода индивидуально-психологических показателей и личностных свойств, способствующих или препятствующих ее эффективной адаптации. В фокусе исследовательского интереса находятся жизненные цели и смысловые образования личности, ее мотивы и потребности, защитные механизмы, копинг-стратегии и особенности Я-концепции, психическое здоровье и личностный рост, самоопределение и субъективное благополучие, личностные свойства и когнитивные стили, доминантные установки и удовлетворенность жизнью [1–4].

Как правило, в подобных исследованиях, важных и значимых в практическом плане, группа иностранных студентов выступает в виде обобщенной диффузной совокупности, включающей в себя различных представителей как ближнего, так и дальнего зарубежья. Соответственно, сам иностранный студент позиционируется как участник образовательного процесса и субъект адаптации, находящийся в непривычных ситуациях деятельности, общения, поведения, отношений, живущий и получающий высшее образование в новом социокультурном контексте.

Изучение социально-психологической адаптации касается анализа функционирования иностранного студента в группе, организации, социуме, его коммуникаций и интеракций в новой социальной среде, выработке поведенческих стратегий. Показатели социально-психологической адаптации свидетельствуют о принятии и усвоении личностью норм, правил и ценностей нового социального окружения, выработке соответствующих социальных навыков и поведенческих паттернов, согласующихся с социальными представлениями и ожиданиями принимающей стороны, удовлетворенности качеством и характером межличностных отношений, сложившихся в новых условиях, позитивной социальной идентичности личности, созданию нового образа «Мы» и положительного образа «Они», сформированности межгрупповой толерантности и социально-психологической компетентности. В рамках исследования социально-психологической адаптации иностранных студентов изучаются значение социальной поддержки в процессе адаптации иностранного студента, роль уровня языковой компетентности и его связь с психометрическим статусом личности в группе, влияние ингруппы и ее сплоченности на успешность адаптации иностранных студентов, соотношение академической успеваемости и социально-психологической адаптации, роль структуры и композиции учебной группы во взаимодействии с преподавателями [5–8]. Следовательно, в рамках изучения социально-психологической адаптации иностранный студент рассматривается как аутгрупповой Другой – представитель иной этнической группы, усвоивший или не усвоивший нормы и правила принимающего сообщества и успешно/неуспешно функционирующий в нем в качестве активного социального актора.

При изучении социокультурной адаптации иностранных студентов исследовательский акцент смещается в сторону их социального научения в условиях повседневных коммуникаций и взаимодействий с конкретными социальными институтами общества и его культурой в целом. Соответственно, успешность социокультурной адаптации будет определяться тем, насколько иностранцы осведомлены о стране пребывания, ее истории, экономике, политике, искусстве, науке, религии, знакомы с традициями и обычаями принимающей стороны и лояльны к ним, какова степень их включенности и вовлеченности в жизнь принимающего сообщества, насколько широки и глубоки межличностные и межгрупповые контакты и связи. В рамках подобных исследований анализируются барьеры, трудности и ресурсы адаптации иностранных студентов в



зависимости от страны обучения [9–13], географического региона пребывания [14–16], а также с точки зрения этнокультурной специфики иностранных студентов [17–19].

В рамках изучения социокультурной адаптации иностранный студент выступает как временный визитер с выраженной добровольной мотивацией перемещения, четкими целями и конкретными перспективами собственного развития и профессионального роста, который идентифицирует себя с собственной культурой, обладает позитивной социальной идентичностью, готов к временной смене культурного контекста и положительно или нейтрально оценивает культуру принимающего сообщества.

Межкультурная адаптация – интерактивный динамичный процесс кросс-культурного научения, предполагающий продолжительную встречу и активный диалог представителей разных культур, которая сопровождается различной степенью выраженности стресса аккультурации и ориентирована на достижение их совместимости и соответствия на всех уровнях социального функционирования [20–22].

Исследования, связанные с изучением межкультурной адаптации, предполагают всесторонний анализ, как минимум, четырех субъектов поликультурного взаимодействия – иностранных студентов, студенческого сообщества, преподавателей и принимающего общества, а также всех взаимодействующих культур. Эти исследования направлены на выявление стратегий аккультурации и удовлетворенности жизнью иностранных студентов [23, 24], поиск условий, факторов формирования межкультурной компетентности [25] и позитивного отношения к Другому [26], развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии и готовности к нему [27], разработку технологий и алгоритмов психологического сопровождения иностранных студентов в поликультурной среде [28].

Заметим, что успешная межкультурная адаптация не означает принятия личностью или группой другой культуры, но свидетельствует о трансформации системы ценностей и культурных образцов, интериоризации элементов иной культуры, ролевого поведения и социальных установок всех взаимодействующих сторон.

В контексте изучения межкультурной адаптации иностранный студент представляет собой кросс-культурного адаптанта, который успешно осваивает культурно-специфические навыки, необходимые не только для эффективного обучения и полноценного пребывания в новом культурном контексте, но и для развития самой личности, рост которой обусловлен изменениями в карти-

не мира личности, способах ее категоризации и интерпретации опыта. Для успешной межкультурной адаптации важны психологические показатели исходной и принимающей культур (дистанция власти, коллективизм – индивидуализм и др.), прошлые и актуальные отношения между взаимодействующими культурными группами, личный опыт участников интеракции и их индивидуально-психологические и социально-психологические особенности, отсутствие взаимных негативных стереотипов и предубеждений.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие иностранные студенты, получающие высшее образование в двух университетах г. Саратова: Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского и Саратовском государственном медицинском университете имени В. И. Разумовского ($N = 51$, средний возраст 20–25 лет, время пребывания в России около года). Представим этнокультурный и половой состав выборки с указанием страны прибытия: Туркменистан (8 молодых людей и 3 девушки), Казахстан (2 девушки), Гана (4 молодых человека и 4 девушки), Камерун (1 молодой человек и 1 девушка), Ирак (8 молодых людей), Турция (6 молодых людей и 1 девушка), Конго (3 девушки), Свазиленд (2 девушки), Бенин (1 молодой человек и 1 девушка), Ангола (1 девушка), Нигерия (1 молодой человек), Экваториальная Гвинея (2 молодых человека), Замбия (1 девушка), Нидерланды (1 девушка).

Диагностические методики исследования: «Экспресс-диагностика межэтнической аккультурации» Дж. Берри [29], методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» Л. В. Янковского в модификации Т. Г. Стефаненко, П. С. Павловой [30], «Опросник межличностных отношений» А. Рукавишниковой (русскоязычная адаптация тест-опросника FIRO-B В. Шутца) [31]; «Шкала социальной дистанции» в модификации В. Н. Павленко, С. А. Таглина [32]; «Диагностика принятия других» по шкале В. Фейя [31], методика «Стратегии самопредъявления в межличностном общении» И. П. Шкуратовой [33], методика «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой [34].

Методы математико-статистического анализа: анализ средних величин, метод ранговой корреляции Спирмена и однофакторный дисперсионный анализ. При обработке данных использовались пакеты статистических программ Microsoft Office Excel 2007 и SPSS Statistics 23.0 for Windows.



Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим данные диагностики стратегий аккультурации иностранных студентов (табл. 1).

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что для 86% иностранных студентов, включенных в исследуемую выборку, наиболее предпочитаемыми являются две аккультурационные стратегии – интеграция и сепарация, тесно связанные со стремлением личности сохранить

связь с родной культурой и собственную культурную идентичность. При этом доминирующей выступает интеграция как аккультурационная стратегия, предполагающая не только ориентацию на свою культуру, но и наличие интереса к культуре страны пребывания, открытость новому социокультурному опыту, расширение коммуникативных связей и установление тесных контактов с представителями принимающего сообщества.

Таблица 1

Стратегии аккультурации иностранных студентов, чел.

Страна	Стратегии аккультурации:			
	интеграция	ассимиляция	сепарация	маргинализация
Туркменистан	6	2	3	0
Казахстан	0	1	1	0
Гана	6	0	2	0
Камерун	1	0	1	0
Ирак	7	0	0	1
Турция	4	1	1	1
Конго	3	0	0	0
Свазиленд	2	0	0	0
Бенин	2	0	0	0
Ангола	1	0	0	0
Нигерия	0	0	1	0
Экваториальная Гвинея	2	0	0	0
Замбия	1	0	0	0
Нидерланды	1	0	0	0

Полученный результат, на наш взгляд, адекватен, закономерен и соответствует тем жизненным целям и задачам, которые ставят перед собой иностранные студенты, – адаптироваться к новым социокультурным условиям, успешно пройти профессиональную подготовку и реализоваться на родине в качестве высококвалифицированного специалиста.

Проанализируем особенности адаптационного сценария иностранных студентов, у которых выявлены такие аккультурационные установки, как интеграция и сепарация.

Положительная взаимосвязь этнической идентичности с аккультурационными стратегиями «интеграция» ($r = 0,283^*$, $p < 0,05$) и «сепарация» ($r = 0,335^*$, $p < 0,05$) указывает на то, что студенты, благоприятно относящиеся как к своему, так и к иным этносам, в инокультурной среде будут стремиться к межкультурным контактам, осваивая правила и нормы культуры страны обучения, но в то же время сохраняя свою культурную идентичность.

Позитивное отношение как к своей, так и иной этнической группе либо нейтральное от-

ношение к этничности способствует высокому уровню активности личности в инокультурной среде и ее стремлению к самореализации (взаимосвязь между шкалой адаптивности и шкалами позитивной этнической идентичности – $r = 0,450^{**}$, $p < 0,01$ – и этнической индифферентности – $r = 0,324^*$, $p < 0,05$).

Положительная корреляция между интерактивностью и этнофанатизмом ($r = 0,301^*$, $p < 0,05$) показывает, что убежденность в превосходстве собственного этноса над остальными, крайняя степень гипербололизации идентичности способствуют активному и уверенному вхождению в инокультурную среду. В то же время индивиды с такой формой этнической идентичности способны контролировать собственное поведение с учетом социальных норм инокультурного общества, что, на наш взгляд, может быть обусловлено желанием реализовать себя в новой среде.

Выявлены отрицательные корреляции между шкалой этнической индифферентности и шкалами депрессивности ($r = -0,305^*$, $p < 0,05$), ностальгии ($r = -0,278^*$, $p < 0,05$) и отчужденности ($r = -0,480^{**}$, $p < 0,01$). Это позволяет нам



предположить, что студентам, не придающим значения этничности, не свойственно, находясь в инокультурной среде, испытывать дисгармонию и душевное неблагополучие, чувство беспомощности перед трудностями, беспокоиться по поводу неспособности удовлетворить свои потребности, переживать потерю связи с собственной культурой.

Эти данные подтверждаются выявленной взаимосвязью типов этнической идентичности с уровнем принятия других, показатели которого положительно коррелируют с позитивной этнической идентичностью ($r = 0,384^{**}$, $p < 0,01$) и

отрицательно с этнонигилизмом ($r = -0,391^{**}$, $p < 0,01$), этноэгоизмом ($r = -0,280^*$, $p = 0,05$) и этнофанатизмом ($r = -0,427^{**}$, $p < 0,01$). Это можно объяснить тем, что позитивная этническая идентичность способствует высокому уровню принятия других, тогда как гипо- и гиперидентичности, наоборот, предполагают снижение этого уровня.

Проанализируем подробнее результаты тех студентов, у которых доминирующими стратегиями выступают другие типы аккультурационных опций и, соответственно, они реализуют иные адаптационные сценарии (табл. 2, 3).

Таблица 2

Показатели адаптации и межличностных отношений иностранных студентов с доминирующими аккультурационными стратегиями маргинализации и ассимиляции, баллы

Тип показателя и шкалы	Показатели адаптации						Оценка межличностных отношений						Принятие Другого
	адаптированность	интерактивность	конформность	депрессивность	ностальгия для себя	отчужденность для другого	включение		контроль			аффект	
							для себя	для другого	для себя	для другого	для себя	для другого	
Средние значения	9,9	8,4	9,6	5	8,2	4,9	6,6	5,3	5,3	4,6	6,7	5,3	38,17
Стратегия маргинализации													
Индивидуальные показатели	6	9	7	4	6	4	6,7	6,6	3,4	6,7	10	6,7	38
	13	10	10	7	6	6	10	10	3,4	10	10	0	35
Стратегия ассимиляции													
Индивидуальные показатели	10	8	10	5	9	4	6,7	3,4	3,4	3,4	10	0	28
	10	6	13	5	10	5	6,7	3,4	3,4	3,4	10	0	31
	14	9	7	3	7	4	10	3,4	6,7	6,7	6,7	3,4	42
	10	10	12	6	10	7	6,7	0	3,4	0	3,4	3,4	41

Маргинализация выявлена у двух студентов, приехавших учиться из Турции и Ирака и находящихся в России год или менее года. Известно, что маргинализация формируется как результат сопротивления культурным кодам и ее, как правило, связывают с невозможностью или нежеланием личности сохранять прежнюю идентичность и наличием внешних или внутренних преград для формирования новой идентичности и интернализации иных культурных ценностей, норм, правил и конвенций. Однако, на наш взгляд, маргинализация может выступать как лиминальная стратегия перехода, обусловленная, с одной стороны, потерей психологического контакта со своей культурой, а с другой стороны, неготовностью личности принять психологически очень сложную роль

Чужака [35] и нести ответственность за ее исполнение в инокультурном контексте. В этом случае с помощью стратегии маргинализации устанавливается своеобразный адаптационный мораторий, предоставляющий личности время на поиск новых ценностных и смысловых ориентиров, трансформацию идентичности через включение в нее новых я-идентификаций и нахождение оптимальных траекторий эффективной межкультурной адаптации. На это предположение нас натолкнули полученные результаты, некоторые из них не вписываются в типичный сценарий маргинализации:

1) самоописания и самоидентификации немногочисленны, но указывают на позитивную самооценку и идентичность, а также интерес к России: «студент, турок, хороший человек», «Я



Таблица 3

Стратегии самопредъявления и типы этнической идентичности иностранных студентов с доминирующими аккультурационными стратегиями маргинализации и ассимиляции

Тип показателей и шкалы	Стратегии самопредъявления							Тип этнической идентичности					
	стремление понравиться	само-продвижение	примерность	запугивание	демонстрация силы	отслеживание впечатления	вариативность поведения	этнонигилизм	этническая индивидуальность	позитивная этническая идентичность	этноэгоизм	этноизоляция	этнофанатизм
Средние по группе	5,4	5	4,7	4	3	5,6	5	5,5	10,4	15,5	8	7,4	7,9
Стратегия маргинализации													
Индивидуальные показатели	4	6	4	3	2	7	8	4	9	15	11	13	11
	6	6	5	4	2	5	7	8	6	10	9	9	8
Стратегия ассимиляции													
Индивидуальные показатели	6	6	7	6	5	8	7	11	11	14	9	6	13
	6	7	4	4	4	6	6	12	11	14	9	6	13
	5	4	4	2	0	6	6	1	14	13	4	2	0
	7	7	7	4	4	6	7	6	8	13	6	9	10

Хайдер, студент из Ирака, я люблю Россию, мне нравится жизнь в России, я скучаю по маме и семье, я люблю жизнь, я свободный»;

2) показатели позитивной идентичности ниже среднего значения по группе и сочетаются с показателями этноэгоизма, этноизоляции и этнофанатизма, значения которых выше средних показателей по всей выборке;

3) низкий уровень адаптации с преобладанием интерактивного типа у турецкого студента, а также средний уровень адаптации с достаточно высокими показателями активности, удовлетворенности, ориентации на социальное одобрение у студента из Ирака свидетельствуют о тенденции, направленной на принятие среды и включенности в нее;

4) среди стратегий самопредъявления у обоих студентов преобладает стратегия «вариативность поведения», указывающая на поиск предъясняемого Другим образом Я, который, с одной стороны, не будет противоречить собственной Я-концепции, а с другой стороны, будет оптимально соответствовать ожиданиям окружающих в разных условиях межличностного взаимодействия;

5) средний уровень принятия Других с тенденцией к низкому означает определенную долю осторожности иностранных студентов при общении и установлении контактов в новом социокультурном контексте, которая может быть

обусловлена трудностями, связанными с пониманием представителей принимающей стороны, отсутствием устойчивого чувства психологической безопасности, опасениями получить негативную оценку со стороны большинства; вместе с тем обобщенная установка по отношению к представителям принимающей стороны имеет позитивную ориентацию: и турецкий, и иракский студенты демонстрируют выраженное позитивное отношение к представителям принимающей стороны;

6) потребность во включении, предполагающая установление и поддержание межличностных отношений, выражена выше среднего значения по группе, причем с явным ожиданием симметричного ответа со стороны Другого; потребность в контроле интерперсональных отношений ниже в отношении собственного поведения и значительно выше для поведения Другого; что касается эмоциональной окраски межличностных отношений, то, по мнению обоих студентов, валентность отношений в большей степени зависит от их собственного поведения.

Следовательно приведенные результаты позволяют нам выдвинуть тезис, что на определенных этапах культурного взаимодействия адаптационный сценарий, в основе которого лежит установка на маргинализацию, может выступать в качестве лиминального (промежуточного), и важно создать условия, чтобы эта



лиминальность не зафиксировалась и не законсервировалась, поскольку установка на маргинализацию блокирует личностные ресурсы и ограничивает ее возможности. Вместе с тем необходимо заметить, что выдвинутое положение – это всего лишь предположение, которое требует тщательной верификации и эмпирической проверки.

Стратегия ассимиляции, выявленная у четырех иностранных студентов, приехавших из Туркменистана, Казахстана и Турции, указывает на стремление личности утвердиться и реализоваться в новом культурном контексте. Это стремление может быть связано как со сложившимися биографическими жизненными обстоятельствами, так и с личностными интенциями, имеющими отношение к самоактуализации и самореализации личности в инокультурном пространстве, а также ее представлениями о ресурсных возможностях принимающего общества и оценке его социального капитала. Исходя из полученных результатов (см. табл. 2 и 3), мы можем сказать, что указанные студенты характеризуются диффузной идентичностью, достаточно высоким уровнем адаптивности и конформности, ориентированы на принятие норм новой социокультурной среды, демонстрируют примерность и стремятся понравиться окружающим, внимательно отслеживая производимое ими впечатление.

Можно согласиться с мнением Т. А. Рябиченко [36], что предпочтение установки на ассимиляцию связано с тем, что личность выбирает более простой адаптационный сценарий, не требующий от нее чрезмерной личностной активности, которая направлена как на освоение новой культуры, ее правил, норм и традиций, так и на поддержание собственной.

Расплатой за эту простоту, на наш взгляд, становится остро переживаемая ностальгия, которая в контексте анализа подобного адаптационного сценария является не просто конструктивным переживанием, способствующим созданию целостного образа прошлого, но и особым видом эмоциональной памяти, позволяющим «одомашнить» чужую окружающую действительность, сделав ее более понятной и близкой. Трансформация картины мира, изменение исходных культурных образцов, способов категоризации и интерпретации опыта приводит к тому, что «ностальгические следы» в виде поиска и нахождения сходства территории, ландшафта, климата, жизненного уклада и т.п. способствуют укреплению связей с прошлым и конструированию новой идентичности личности.

Выводы

Адаптационный сценарий личности – план действий, направленных на приспособление личности к новым социокультурным условиям, трансформацию Я-концепции и появление новых я-идентификаций, изменение характера межличностных отношений, включающий в себя аккультурационную стратегию личности, специфику ее идентичности и самопрезентации в новом контексте, особенности адаптации и межличностных отношений.

Позитивная этническая идентичность иностранных студентов, обучающихся в России, связана с аккультурационными стратегиями «интеграция» и «сепарация», высоким уровнем принятия других, повышенной социальной активностью, ее стремлением к самореализации.

Адаптационный сценарий, основой которого выступает аккультурационная стратегия «маргинализация», позиционируется как переходная (лиминальная) программа действий, и важно создать условия, чтобы указанная лиминальность не зафиксировалась.

Адаптационный сценарий, сконструированный на базе аккультурационной стратегии «ассимиляция», связан с диффузной идентичностью личности, достаточно высоким уровнем адаптивности и конформности, ориентацией на принятие норм новой социокультурной среды, специфическими стратегиями самопредъявления (примерность и стремление понравиться окружающим) и остро переживаемой ностальгией.

Список литературы

1. Берестнева О. Г., Марухина О. В., Щербаков Д. О. Проблема адаптации иностранных студентов как проблема адаптации субъекта деятельности к измененным условиям // Научное обозрение. Психологические науки. 2014. № 1. С. 15–16.
2. Бондарева С. В., Бондарева Н. А. Гендерные различия проявления тревожности у студентов-иностранцев // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии. 2014. Вып. 38. С. 159–163.
3. Иванова О. А. Исследование профессиональной Я-концепции иностранных студентов // Ярослав. пед. вестн. 2011. Т. II, № 4. С. 270–274;
4. Mori S. Addressing the mental health concerns of international students // Journal of Counseling and Development. 2000. № 78. P. 137–144.
5. Чибисова М. Ю., Верченнова Е. А. Языковая компетентность, развитие группы и социометрический статус иностранных студентов в российском вузе (на примере исследования китайских студентов) // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, № 1. С. 93–107.



6. *Форопонова А. А.* Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов : дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2014. 158 с.
7. *Westwood M. J., Barker M.* Academic achievement and social adaptation among international students : A comparison groups study of the peer-pairing program // *International Journal of Intercultural Relations*. 1990. № 14 (2). P. 251–263.
8. *Рягузова Е. В.* Диада «преподаватель – иностранный студент» в зеркале академической мобильности // *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире*. Пенза, 2016. С. 231–238. URL: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/69067-4-elektronnoe-izdanie-socialno-psihologicheskaya-adaptaciya-migrantov-sovremennom-mire-ma.php> (дата обращения: 22.08.2017).
9. *Витковская М. И., Троцук И. В.* Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Сер. Социология. 2004. № 1 (6–7). С. 267–283.
10. *Иванова М. А.* Особенности адаптации иностранных студентов к высшей школе России : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 353 с.
11. *Гладуш А. Д., Трофимова Г. Н., Филиппов В. М.* Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России : учеб. пособие. М., 2008. 146 с.
12. *Логонова В. В.* Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 58 с.
13. *Zimmermann S.* Perceptions of intercultural communication and international student adaptation to an American campus // *Communication Education*. 1995. № 44. P. 321–335.
14. *Кривцова И. О.* Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии имени Н. Н. Бурденко) // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8. С. 17–25.
15. *Гриднева Е. А., Шамарин И. А.* Социокультурная адаптация иностранных студентов ВГМА им. Н. Н. Бурденко как фактор успешного образовательного процесса // *Междунар. студ. науч. вестн.* 2015. № 2 (ч. 1). С. 112–113.
16. *Абунавас Х. А., Берестнева О. Г.* Исследование проблем адаптации иностранных студентов на примере Томского политехнического университета // *Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе : теоретические и прикладные аспекты* : в 2 т. Томск, 2008. Т. 2. С. 7–12.
17. *Крупнов А. И., Шентура А. В.* Психологические различия в проявлении адаптивности у различных групп иностранных студентов // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 66–70.
18. *Жерлицына Н. А.* Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России. URL: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/> (дата обращения 08.04.2017).
19. *Бадалова Л. И.* Психологические особенности адаптивности африканских студентов // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Сер. Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 51–56.
20. *Иванова Н. Л., Мнацаканян И. А.* Межкультурная адаптация студентов // *Вопр. психологии*. 2006. № 5. С. 90–100.
21. *Cai L., Teng L.* Towards cross-cultural adaptation of international students: A case study of Chinese students in Finland // *BioTechnology*, 2014. Iss. 10 (9). P. 4048–4053.
22. *Bierwiazzonek K., Waldzus S.* Socio-Cultural Factors as Antecedents of Cross-Cultural Adaptation in Expatriates, International Students, and Migrants : A Review // *Journal of cross-cultural psychology*. 2016. Vol. 47, iss. 6. P. 767–817.
23. *Чеботарева Е. Ю.* Стратегии межкультурного взаимодействия и удовлетворенность жизнью иностранных студентов // *Предвузовское обучение иностранных студентов : современное состояние, проблематика*. М., 2015. С. 198–203.
24. *Chieh-Jen Shieh.* Effects of culture shock and cross-cultural adaptation on learning satisfaction of mainland China students studying in Taiwan // *Revista Internacional de Sociologia (RIS) Special Issue on Organizational Innovation*. 2014. Vol. 72. P. 57–67. DOI: 10.3989/ris.2013.08.10.
25. *Ефремов А. А.* Культурная деятельность как средство формирования межкультурной компетентности студентов // *Ярослав. пед. вестн. (Психолого-педагогические науки)*. 2012. № 2. Т. II. С. 184–187.
26. *Гриценко В. В., Кузнецова И. В.* Поликультурная среда вуза как условие формирования позитивного отношения к представителям других этнокультур // *Психология образования в XXI веке : теория и практика*. Волгоград, 2011. С. 389–391.
27. *Игнатова И. Б., Бурыкина В. Г.* Психолого-педагогические условия формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству // *Теория и практика общественного развития*. 2011. № 2. С. 149–154.
28. *Тимова О. И.* Психологическое сопровождение иностранных студентов и его роль в обеспечении качества образования в поликультурной среде // *Сиб. вестн. специального образования*. 2015. № 1 (14). С. 98–102.
29. *Berry J. W., Sabatier C.* Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. P. 658–669.
30. *Сонин В. А.* Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 206–211.
31. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
32. *Татарко А. Н., Лебедева Н. М.* Методы этнической и кросс-культурной психологии. М., 2011. 238 с.



33. Шкуратова И. П., Гоцева Ю. А. Самопредъявление подростков в межличностном общении // Прикладная психология : достижения и перспективы. Ростов н/Д, 2004. С. 267–283.
34. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 55–60.
35. Рязузова Е. В. Когда Чужаком оказываешься ты! //

Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 3 (23). С. 221–228. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-3-221-228.

36. Рябиченко Т. А. Ассимиляция или интеграция : роль ценностей «Самоутверждение» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 93–104. DOI: 10.17759/sps.2016070307.

Образец для цитирования:

Рязузова Е. В. Адаптационный сценарий иностранных студентов, обучающихся в России // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 63–73. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-63-73.

The Script Adaptation of Foreign Students in Russia

E. V. Ryaguzova

Elena V. Ryaguzova, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, rjaguzova@yandex.ru

The article presents the results of theoretical reflection and empirical research of sociocultural adaptation of foreign students, who studying in universities of Saratov. Proposed the construct of “script adaptation”, involving a project of action of the individual, aimed at its adaptation to new sociocultural conditions. Empirical research was conducted using qualitative (case study, projective techniques) and quantitative methods (“Assessment of acculturation attitudes”, “Adaptation personality to new sociocultural environment”, the questionnaire of interpersonal relations, the scale of social distance, acceptance of another, strategies self-presentation in interpersonal communication, types of ethnic identity). It is shown that positive ethnic identity associated with the acculturation strategy “Integration” and “Separation”, high level of acceptance of others, increased social activity, the desire of the individual to self-realization. The script adaptation, the basis of which is the acculturation strategy “Marginalization”, is positioned as a transitional (liminal) script and it is important to create conditions so specified liminality, not fixed. The script adaptation, constructed on the basis of the acculturation strategy “Assimilation” is associated with a diffuse identity, a sufficiently high level of adaptability and conformity, a focus on the adoption of the norms of a new social and cultural environment, specific strategies self-presentation and deeply felt nostalgia.

Key words: sociocultural adaptation, script adaptation, identity, acculturation strategies, self-presentation, acceptance of another, foreign student.

References

1. Berestneva O. G., Marukhina O. V., Shcherbakov D. O. Problema adaptatsii inostrannykh studentov kak problema adaptatsii subekta deyatel'nosti k izmenennym usloviyam [The problem of adaptation of foreign students as a problem of adaptation of the activity subject to the modified conditions]. *Nauchnoe obozrenie. Psikhologicheskie nauki* [The Scientific Review. Psychological science], 2014, no. 1, pp. 15–16 (in Russian).
2. Bondareva S. V., Bondareva N. A. Gendernye razlichiya proyavleniya trevozhnosti u studentov-inostrantsev [Gender differences of anxiety of foreign students]. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i*

psikhologii [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology], 2014, iss. 38, pp. 159–163 (in Russian).

3. Ivanova O. A. Issledovanie professionalnoy Ya-kontseptsii inostrannykh studentov [A study of professional self-concept of foreign students]. *Yaroslav. ped. vestn.* [Yaroslavl pedagogical Bulletin], 2011, vol. II, no. 4, pp. 270–274 (in Russian).
4. Mori S. Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 2000, no. 78, pp. 137–144.
5. Chibisova M. Yu., Verchenova E. A. Yazykovaya kompetentnost, razvitie gruppy i sotsiometricheskii status inostrannykh studentov v rossiyskom vuze (na primere issledovaniya kitayskikh studentov) [Linguistic competence, the development of the group and sociometric status of foreign students in Russian University {a case study of Chinese students}]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2017, vol. 8, no. 1, pp. 93–107 (in Russian).
6. Foroponova A. A. *Vliyaniye sotsialno-psikhologicheskikh kachestv gruppy na uspekhnost' uchebnoy deyatel'nosti inostrannykh studentov*: dis. ... kand. psikh. nauk [The influence of socio-psychological qualities of the group on the success of educational activity of foreign students: diss. ... cand. of psychology]. Kursk, 2014. 158 p. (in Russian).
7. Westwood M. J., & Barker M. Academic achievement and social adaptation among international students: A comparison groups study of the peer-pairing program. *International Journal of Intercultural Relations*, 1990, no. 14 (2), pp. 251–263.
8. Ryaguzova E. V. Diada «prepodavatel – inostranny student» v zerkale akademicheskoy mobilnosti (Dyad «teacher – foreign student» in the mirror of academic mobility). In: *Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire* (Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world). Penza, 2016, pp. 231–238 (in Russian). Available at: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/69067-4-elektronnoe-izdanie-socialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-migrantov-sovremennom-mire-ma.php> (accessed 22 August 2017) (in Russian).
9. Vitkovskaya M. I., Trotsuk I. V. Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii [Adaptation of foreign students to life and study in



- Russia]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Sotsiologiya* (Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Ser. Sociology), 2004, no. 1 (6–7), pp. 267–283 (in Russian).
10. Ivanova M. A. *Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov k vysshey shkole Rossii*: dis. ... d-ra psikhol. nauk [Features of adaptation of foreign students to Russian universities: diss. ... doct. of psychology]. St. Petersburg, 2001. 353 p. (in Russian).
 11. Gladush A. D., Trofimova G. N., Filippov V. M. *Sotsialno-kulturnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan k usloviyam obucheniya i prozhivaniya v Rossii* [Socio-cultural adaptation of foreign citizens to the conditions of teaching and living in Russia]. Moscow, 2008. 146 p. (in Russian).
 12. Loginova V. V. *Professionalno-lichnostnoe stanovlenie inostrannykh studentov v obrazovatel'noy srede rossiyskogo vuza*: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk [Professionally-personal formation of foreign students in the educational environment of a Russian University: autoref. diss. ... doct. of psychology]. Moscow, 2011. 58 p. (in Russian).
 13. Zimmermann S. Perceptions of intercultural communication and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*, 1995, no. 44, pp. 321–335.
 14. Krivtsova I. O. *Sotsiokulturnaya adaptatsiya inostrannykh studentov k obrazovatel'noy srede rossiyskogo vuza (na primere Voronezhskoy gosudarstvennoy meditsinskoy akademii imeni N.N. Burdenko)* [Socio-cultural adaptation of foreign students to the educational environment of a Russian University {on the example of Voronezh state medical Academy named after N. N. Burdenko}]. *Fundamentalnye issledovaniya* [Fundamental research], 2011, no. 8, pp. 17–25 (in Russian).
 15. Gridneva E. A., Shamarin I. A. *Sotsiokulturnaya adaptatsiya inostrannykh studentov VGMA im. N. N. Burdenko kak faktor uspehnogo obrazovatel'nogo protsessa* [Sociocultural adaptation of foreign students the VGMA them. N. N. Burdenko as factor of successful educational process]. *Mezhdunar. stud. nauch. vestn.* [International student scientific Bulletin], 2015, no. 2 (part 1), pp. 112–113 (in Russian).
 16. Abunavas Kh. A., Berestneva O. G. *Issledovanie problem adaptatsii inostrannykh studentov na primere Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* [The study of problems of adaptation of foreign students on the example of Tomsk Polytechnic University]. In: *Metodologiya obucheniya i povysheniya effektivnosti akademicheskoy, sotsiokulturnoy i psikhologicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze: teoreticheskie i prikladnye aspekty: v 2 t.* [The training methodology and effectiveness of the academic, socio-cultural and psychological adaptation of foreign students in Russian universities: theoretical and applied aspects: in 2 vol.]. Tomsk, 2008, vol. 2, pp. 7–12 (in Russian).
 17. Krupnov A. I., Sheptura A. V. *Psikhologicheskie razlichiya v proyavlenii adaptivnosti u razlichnykh grupp inostrannykh studentov* [Psychological differences in the manifestation of adaptability in different groups of foreign students]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Ser. Psychology and pedagogics], 2014, no. 3, pp. 66–70 (in Russian).
 18. Zherlitsyna N. A. *Sotsialno-kulturnaya adaptatsiya afrikanskikh studentov v vuzakh Rossii* (Socio-cultural adaptation of African students in Russian universities). Available at: <http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/> (accessed 8 April 2017) (in Russian).
 19. Badalova L. I. *Psikhologicheskie osobennosti adaptivnosti afrikanskikh studentov* [Psychological characteristics of adaptability of African students] *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of the Russian University of friendship of peoples. Ser. Psychology and pedagogics], 2015, no. 4, pp. 51–56 (in Russian).
 20. Ivanova N. L., Mnatsakanyan I. A. *Mezhkulturnaya adaptatsiya studentov* (Cross-cultural adaptation of students). *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2006, no. 5, pp. 90–100 (in Russian).
 21. Cai L., Teng L. Towards cross-cultural adaptation of international students: A case study of Chinese students in Finland. *BioTechnology*, 2014, iss. 10 (9), pp. 4048–4053.
 22. Bierwiczek K., Waldzus S. Socio-cultural factors as antecedents of cross-cultural adaptation in expatriates, international students, and migrants: A review. *Journal of cross-cultural psychology*, 2016, vol. 47, iss. 6, pp. 767–817.
 23. Chebotareva E. Yu. *Strategii mezhkulturnogo vzaimodeystviya i udovletvorennost zhiznyu inostrannykh studentov* [Strategies for cross-cultural interaction and life satisfaction of foreign students]. In: *Predvuzovskoe obuchenie inostrannykh studentov: sovremennoe sostoyanie, problematika* [Pre-university education of foreign students: current status, problems]. Moscow, 2015, pp. 198–203 (in Russian).
 24. Chich-Jen Shieh. Effects of culture shock and cross-cultural adaptation on learning satisfaction of mainland China students studying in Taiwan. *Revista Internacional de Sociología (RIS.) Special Issue on Organizational Innovation*, 2014, vol. 72, pp. 57–67.
 25. Efremov A. A. *Kulturnaya deyatel'nost kak sredstvo formirovaniya mezhkulturnoy kompetentnosti studentov* [Cultural activities as a means of forming intercultural competence of students]. *Yaroslavl. ped. vestn. (Psikhologo-pedagogicheskie nauki)* [Yaroslavl pedagogical Bulletin {Psychological and pedagogical Sciences}], 2012, no. 2, vol. II, pp. 184–187 (in Russian).
 26. Gritsenko V. V., Kuznetsova I. V. *Polikulturnaya sreda vuza kak uslovie formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k predstavitel'yam drugikh etnokultur* [Polycultural environment of University as a condition of formation of a positive attitude towards representatives of other



- ethnic cultures]. In: *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika* [Psychology of education in the 21st Century: Theory and practice]. Volgograd, 2011, pp. 389–391 (in Russian).
27. Ignatova I. B., Burykina V. G. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti rossiyskikh i inostrannykh studentov k mezhkulturnomu sotrudnichestvu [Psycho-pedagogical conditions of formation of readiness of the Russian and foreign students for intercultural cooperation]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2011, no. 2, pp. 149–154 (in Russian).
28. Titova O. I. Psikhologicheskoe soprovozhdenie inostrannykh studentov i ego rol v obespechenii kachestva obrazovaniya v polikulturnoy srede [Psychological support of foreign students and its role in ensuring the quality of education in a multicultural environment]. *Sib. Vestn. spetsialnogo obrazovaniya* [Siberian journal of special education], 2015, no.1 (14), pp. 98–102 (in Russian).
29. Berry J. W., Sabatier C. Variations in the assessment of acculturation attitudes: Their relationships with psychological wellbeing. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011, vol. 35, pp. 658–669.
30. Sonin V. A. *Psikhodiagnosticheskoe poznanie professionalnoy deyatel'nosti* [Psychodiagnostic knowledge of professional activity]. St. Petersburg, 2004, pp. 206–211 (in Russian).
31. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, 2002. 490 p. (in Russian).
32. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. *Metody etnicheskoy i krosskulturnoy psikhologii* [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, 2011. 238 p. (in Russian).
33. Shkuratova I. P., Gotseva Yu. A. Samopredyavlenie podrostkov v mezhlichnostnom obshchenii [Self-presentation of adolescents in interpersonal communication]. In: *Prikladnaya psikhologiya: dostizheniya i perspektivy* [Applied psychology: achievements and prospects]. Rostov-on-Don, 2004, pp. 267–283 (in Russian).
34. Soldatova G. U. *Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* [Psychology of interethnic tension]. Moscow, 1998. 389 p. (in Russian).
35. Ryaguzova E. V. When you turn out to be the outsider! *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 3 (23), pp. 221–228 (in Russian).
36. Ryabichenko T. A. Assimilyatsiya ili integratsiya: rol tsennostey «Samoutverzhdenie» [Assimilation or integration: the role of self-affirmation values]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016, vol. 7, no. 3, pp. 93–104. DOI: 10.17759 /sps. 2016070307 (in Russian).

Cite this article as:

Ryaguzova E. V. The Script Adaptation of Foreign Students in Russia. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 63–73. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-63-73.

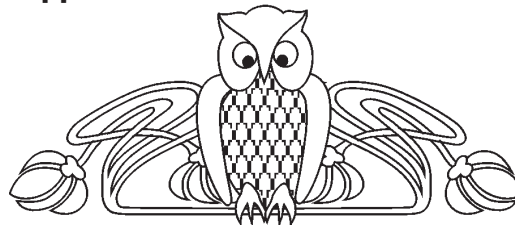


УДК 37.015.3:159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ДИНАМИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

О. В. Хмелькова

Хмелькова Ольга Владимировна, аспирант кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, hmelkova2810@gmail.com



Статья посвящена сравнительному анализу уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде. Адаптационная готовность к изменениям и рискам выступает в качестве индикатора успешности формирования у человека индивидуально-личностных свойств, а также познавательного и социального развития учащихся в образовательном пространстве. Важным аспектом для процесса формирования адаптационной готовности является выделение ее структурных компонентов, которые могут быть критериями адаптированности. В статье обосновывается структурная модель адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде, включающая три группы компонентов: внутренний (субъективный), внешний (объективный) и надструктурный. Представлены обобщенные результаты исследования адаптационной готовности к динамической образовательной среде в соответствии с разработанной схемой мониторинга: обозначены и соотнесены высокие и низкие показатели адаптированности, определены общие свойства и особенности структуры адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде. Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в использовании результатов при организации воспитательного и образовательного процессов с детьми в переходные (кризисные) периоды обучения и создании в общеобразовательной организации необходимых психолого-педагогических условий для преодоления проблем и трудностей адаптационного процесса.

Ключевые слова: адаптационная готовность, структурные компоненты, критериальные показатели, динамическая образовательная среда, критерии адаптированности, критические (переходные) периоды.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-74-79

Введение

Адаптационная готовность личности к социальным взаимодействиям является одной из важнейших ее достижений в процессе социализации. Это не просто установка на адаптацию, но целая совокупность предрасположенностей, которые предполагают внутреннее расположение к взаимодействию с учетом различных его составляющих [1].

В теории развития личности Д. Левинсона говорится о том, что на протяжении того или иного возрастного этапа человек создает так

называемую «структуру жизни», которая выполняет функции как границы между внутренним и внешним мирами индивида, так и средства, с помощью которого личность строит взаимоотношения с окружающей средой. Основные изменения в характере жизни зависят не столько от изменений в рамках одного периода, сколько от тех, которые происходят на границе перехода от одного периода к другому в результате нормативных процессов [2]. Данная концепция применима и к школьному обучению, которое содержит ряд переходных (кризисных) периодов, являющихся одновременно нормативными этапами, но выступающими в роли «переломных этапов онтогенетического развития» (Л. И. Божович) и оказывающими значительное влияние на возникновение дезадаптированности, депривации, девиации и нарушений в процессе социализации и интеграции.

Теоретический анализ проблемы

К проблеме факторов, влияющих на социально-психологическую адаптацию, в психолого-педагогической литературе обращаются многие ученые, изучаются: мотивация как индикатор адаптации ребенка (Н. Г. Лусканова); внимательное отношение педагога к проблемам ребенка в пропедевтический период (Т. А. Басина); прямая и опосредованная связь адаптированности с полом ребенка, составом семьи, наличием или отсутствием братьев и/или сестер, порядком рождения (М. С. Рогач); адекватная самооценка своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников (Р. В. Овчарова); уровень произвольной регуляции (Е. Ю. Березняк) и т.д.

Психологическая готовность связывается с процессом развития личности как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии, свободного выбора, социализации, сформированностью субъектной позиции,



касающийся осознания и самостоятельного построения перспектив своего развития, с саморегуляцией произвольной активности человека [3]. В исследовании Л. Филипса акцент делается на необходимости изучения особенностей адаптации личности в прошлом и настоящем, что обеспечивает прогнозирование адаптационного потенциала, поскольку в личности сохраняются психологические ресурсы, при помощи которых она приспосабливается к сложным ситуациям [4].

В рамках теоретических и прикладных исследований адаптационной готовности личности наиболее значимыми для нашей работы являются следующие утверждения: ценности, установки, смысловые решения личности задают вектор адаптационной готовности и обуславливают отказ от тех альтернатив, которые могут не согласовываться или противоречить диспозициям личности, соответствующим изменяющейся ситуации [1, с. 109]; своеобразным средством адаптации может быть ложь, лицам с низкой адаптационной готовностью ложь может служить вынужденной мерой, инструментом самозащиты, а лицам с высокой адаптационной готовностью – целенаправленным и манипулятивным средством социального воздействия [5]; параметры временной перспективы личности находятся в прямой зависимости от уровня адаптационной готовности, субъекты с низким уровнем адаптированности отличаются более выраженной психоэмоциональной неустойчивостью, всем событиям они склонны приписывать внешние причины, проявляя при этом пассивность и отчужденность, в то время как у субъектов с высоким уровнем адаптационной готовности проявляется стремление к самореализации [6]; психологическая безопасность образовательной среды оказывает влияние на формирование адаптивных способностей: показатели «школьная тревожность» и «взаимоотношения с учителями» тесно коррелируют, не менее важны и комфортные отношения со сверстниками [7]; адаптационная готовность первоклассников формируется и совершенствуется в условиях семьи, одним из важнейших показателей успешности протекания адаптационного процесса является положительное отношение к учебному процессу [8]; согласование внешнего и внутреннего критериев – требований среды и индивидуальных потребностей – является основной задачей адаптации [9].

Выборка, методики и методы исследования

Общая гипотеза: адаптационная готовность личности к динамической образовательной среде представляет собой сложную структурную систе-

му, определяющую критерии адаптированности, психолого-педагогические условия развития, а также факторы риска, включающую внутренний (субъективный), внешний (объективный) и надструктурный компоненты.

В исследовании принимали участие 298 учащихся общеобразовательных школ г. Саратова и Саратовской области, 10 педагогов-психологов, 16 педагогов – классных руководителей и педагогов-предметников, 93 родителя. Общая выборка составила 422 респондента. Для каждого переходного (кризисного) периода сформированы три группы испытуемых, диагностика проводилась в два этапа: непосредственно в адаптационный период и в первой четверти, следующей за переходным периодом.

Для реализации цели и задач исследования была разработана методическая схема мониторинга (диагностический комплекс) развития адаптационной готовности к динамической образовательной среде, включающая следующие методы (табл. 1).

Модель адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде

Следуя логике исследования А. А. Реана, который выделяет два критерия адаптации – внешний (отражение «приспособления») и внутренний («цена адаптации») [10], мы представляем структурную модель адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде, включающую помимо двух уже выделенных компонентов еще один – надструктурный.

К субъективным компонентам мы полагаем возможным отнести индивидуально-личностный, мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой, а в структуру объективных компонентов – когнитивный, поведенческий (межличностный) и коммуникативный; надструктурными будут предметно-пространственный (средовой), дидактический и семейный компоненты.

Результаты исследования и их обсуждение

Для выявления компонентов адаптационной готовности личности к образовательной среде в переходные (критические) периоды необходимо было обозначить и соотнести высокие и низкие показатели адаптированности. С этой целью осуществлялась количественная оценка принятых в нашем исследовании критериальных компонентов на основе комплекса методов (выделения средних значений) (табл. 2). Для выявления значимости различий использовался *t*-критерий Стьюдента.



Таблица 1

Схема мониторинга развития адаптационной готовности к динамической образовательной среде

Компонент	Адаптационный период в 1-м классе	Период перехода в среднее звено (5-й класс)	Переход к профильному обучению (9-й класс)
Индивидуально-личностный	Методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе (Э. М. Александровской)	Методика определения самооценки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн)	Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклаковой и С. В. Черяниной
Мотивационно-ценностный	Модифицированный вариант анкеты школьной мотивации Н. Г. Лускановой	Методика изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние по методике М. Р. Гинзбурга «Изучение учебной мотивации»	Методика изучения мотивации обучения школьников на этапе окончания средней школы (М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой)
Эмоционально-волевой	Тест школьной тревожности Л. Филипса	Шкала тревожности А. М. Прихожан	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреева)
Когнитивный	Экспертная оценка учебной активности и усвоения знаний и универсальных учебных действий (УУД)		
Коммуникативный / Дидактический	Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся Э. М. Александровской, С. Громбах (модифицированная Е. С. Еськиной, Т. Л. Бальбот)		
Предметно-пространственный	Оценка психологической и информационной безопасности образовательной среды, анализ всех ее компонентов		
Поведенческий (межличностный)	Социометрическое исследование		
Семейный	Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В. И. Чиркова, О. Л. Соколовой, О. В. Сорокиной)		

Таблица 2

Сравнительный анализ уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде

Структурные компоненты	Адаптационный период 1-го класса		t-критерий	Переход в среднее звено		t-критерий	Переход к профильному обучению		t-критерий
	1-й период диагностики	2-й период диагностики		1-й период диагностики	2-й период диагностики		1-й период диагностики	2-й период диагностики	
Индивидуально-личностный	27,4	28,56	-3,112	64,7	54,9	1,645	54,8	64,8	-4,543
Мотивационно-ценностный	50,3	53,4	-3,757	27,8	34,3	-3,929	76,7	81,7	-6,582
Эмоционально-волевой	57,3	42,1	2,003	44,2	39,5	2,402	39,1	45,4	-3,342
Когнитивный	4,2	4,6	-1,55	3,8	4,2	-4,543	4,1	4,3	-0,230
Коммуникативный	10,2	11	1,505	11,2	12,7	1,299	13,1	13,8	1,33

Для учащихся с высокими показателями адаптированности характерны оптимальный уровень тревожности, стабильная успеваемость, высокий или средний уровень учебной активности, преобладание познавательной и социальной мотивации, благоприятное положение в классе, положительное эмоциональное отношение к учителю и отсутствие проблем и девиаций на

поведенческом уровне. Для учащихся, имеющих низкие показатели адаптированности, характерны низкая успеваемость, неудовлетворительный уровень учебной активности, неблагоприятный или пограничный статус в коллективе сверстников, негативное или безразличное отношение к учителю, девиантные проявления.



Обратимся к анализу с целью определения общих свойств и особенностей структуры адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде. Дисперсионный анализ позволил установить, что во всех выделенных группах показатели эмоционально-волевого компонента различны, существуют достоверные различия в уровне ситуативной тревожности. У первоклассников показатели ситуативной тревожности находятся в пределах высоких значений, в то время как у учащихся среднего и старшего звеньев – в пределах средних значений. Это можно связать с тем, что для первоклассников образовательная среда в адаптационный период не является референтной группой, они могут испытывать чувства неопределенности, тревоги, даже страха. Учащиеся основной школы такие проблемы испытывают в меньшей степени, в их ситуации меняется не сама среда, а лишь характеристики, ее составляющие.

Изучение когнитивного компонента адаптационной готовности было осуществлено с помощью анализа академической успеваемости обучающихся и экспертной оценки учебной активности. В качестве обобщенного показателя продуктивной учебной работы бралась средняя оценка успеваемости по итогам последней четверти. Как видно из таблицы, уровень академической успеваемости пятиклассников ниже, чем у учащихся начального звена, у выпускников при этом более высокий уровень академической успеваемости. Это связано, на наш взгляд, со спецификой содержания дидактического и предметно-пространственного компонентов: переход к предметному обучению, отсутствие взаимодействия между учителями начальных классов и педагогами-предметниками негативно сказывается на качестве образования; переход к профильному же обучению является зачастую осознанным выбором старшеклассников, связанным с профессиональным самоопределением. Изменяется и процесс обучения: меняются учебные действия, режим, ослабевает контроль со стороны родителей и т.п. Такие различия могут свидетельствовать о недостаточной сформированности дидактического и предметно-пространственного компонентов адаптационной готовности.

В группе старшеклассников уровень самооценки и притязаний несколько выше, чем в группе учащихся среднего звена и первоклассников. Однако в среде старшеклассников при оценке себя (реальной самооценке) в большинстве случаев наблюдаются низкие показатели по критерию «внешность», что связано со спецификой возрастного развития в данный период. Следует отметить, что большинство учащихся имеет

адекватную самооценку. Все респонденты не удовлетворены своим физическим самочувствием в адаптационный период, что соотносится с повышенными нагрузками, перестройкой привычного хода жизни и изменением деятельности социальной ситуации в целом.

Результаты исследования поведенческого (межличностного) компонента готовности показали, что взаимодействие в системах «класс–ученик» и «педагог–ученик» в первом классе сопровождается проблемами и трудностями, что, возможно, связано с изменением социальной ситуации, ведущего вида деятельности и начальным этапом становления классного коллектива. Наличие низких показателей в среднем и старшем звеньях можно отнести к преобладанию внешнего (экстернального) контроля, отсутствием желания самостоятельно решать проблемы, постепенным ростом значимости среды сверстников, по сравнению с образовательной средой. При этом старшеклассники довольно оптимистично смотрят в будущее, считают, что они со всем могут справиться.

Полученное значение t -критерия Стьюдента показывает, что у всех учащихся уровень развития коммуникативных способностей находится в пределах средних значений. Оптимальный уровень их развития (коммуникабельность) помогает им легко устанавливать контакты с окружающими. Адекватный уровень развития коммуникативного компонента адаптационной готовности личности способствует налаживанию и поддержанию социальных контактов в образовательном пространстве.

Достоверных различий в оценках педагогов, психологов, родителей и учащихся всех групп выявлено не было, все статистические данные получили подкрепление.

Выводы

Закономерным результатом работы по формированию адаптационной готовности могут выступать сформированные адаптационные способности, т.е. «индивидуально-психологические особенности личности, выражающиеся в выборе наиболее эффективных способов адаптации к окружающей среде» [11, с. 13]. Они являются результатом взаимодействия всех структурных компонентов, явлений и обстоятельств, действующих в процессе установления оптимального динамического равновесия в диаде «личность–среда».

В рамках исследования мы пришли к выводу, что для успешного преодоления переходных (кризисных) периодов необходимо организовывать работу по психолого-педагогическому



сопровождению процесса формирования адаптационной готовности для всех субъектов образования. Представляется актуальным пристальное изучение данной проблемы с целью разработки психолого-педагогических условий развития адаптационной готовности и рекомендаций для педагогов и родителей. С решением этой и других задач мы связываем перспективы дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106–112.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития / под ред. Т. В. Прохоренко. СПб., 2005. 940 с.
3. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности. СПб., 1998. 324 с.
4. Филипс Л. Проблемы адаптации человека. СПб., 2000. 616 с.
5. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.
6. Бочарова Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 1. С. 57–63.
7. Тарасова Л. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как условие развития адаптационной готовности старшеклассников // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 18–22.
8. Ваганова А. Р. Адаптационная готовность учащихся начальной школы и среднего звена в оценках участников образовательного процесса // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 1 (17). С. 77–81.
9. Голубева Н. М., Голованова А. А. Факторы адаптации студентов к образовательной среде вуза // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2 (10). С. 125–130.
10. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999. 288 с.
11. Григорьева М. В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 11–15.

Образец для цитирования:

Хмелькова О. В. Сравнительный анализ уровня сформированности структурных компонентов адаптационной готовности личности к динамической образовательной среде // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 74–79. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-74-79.

Comparative Analysis of the Formation Level of the Adaptive Readiness Structural Components of the Individual to a Dynamic Educational Environment

O. V. Hmelkova

Olga V. Hmelkova, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410002, Russia, hmelkova2810@gmail.com

The article is devoted to a comparative analysis of the level of formation of structural components of the individual's readiness to adapt to a dynamic educational environment. Adaptation readiness for changes and risks serves as an indicator of the success of the formation of individual personality traits in a person, as well as cognitive and social development of students in the educational space. An important aspect for the process of forming adaptive readiness is the isolation of its structural components, which can act as adaptation criteria. The article proves the structural model of the adaptive readiness of the individual to the dynamic educational environment, which includes the work of a group of components: internal (subjective), external (objective) and superstructural. The generalized results of the study of adaptive readiness for a dynamic educational environment are presented in accordance with the developed monitoring scheme: high and low indicators of adaptation have been identified and correlated, general properties and

features in the structure of adaptive readiness of a person for a dynamic educational environment have been determined. The applied aspect of the problem under investigation consists in using the results in organizing the educational and educational process with children in transition (crisis) periods of instruction and in creating the necessary psychological and pedagogical conditions in the general educational organization to overcome the problems and difficulties of the adaptation process.

Key words: adaptive readiness, structural components, criterial indicators, dynamic educational environment, adaptation criteria, critical (transitional) periods.

References

1. Shamionov R. M. Adaptation readiness of the individual – subject of social interaction. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 4, pp.106–112 (in Russian).
2. Craig G. J., Baucum D. *Human development*. Upper Saddle River, 2001. 718 p. (Russ. ed.: Craig G., Baucum D. *Psikhologiya razvitiya*. Pod red. T. V. Prokhorenko. St. Petersburg, 2005. 940 p.).
3. Posokhova S. T. *Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti* [Psychology of the Adaptive Personality]. St. Petersburg, 1998. 324 p. (in Russian).



4. Philips L. *Human adaptation and his failures*. New York, London, 1968. 227 p. (Russ. ed.: Philips L. *Problemy adaptatsii cheloveka*. St. Petersburg, 2000. 616 p.).
5. Akimenko A. K. Interrelation of ideas about lies and strategies of behavior of modern youth in the process of socio-psychological adaptation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 56–61 (in Russian).
6. Bocharova E. E. The temporary perspective of a students personality with different levels of adaptive readiness. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 1, pp. 57–63 (in Russian).
7. Tarasova L. E. Psychological safety of the educational environment as a condition for the development of adaptive readiness of high school students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 18–22 (in Russian).
8. Vagapova A. R. Adaptation readiness of primary and middle school students in the assessments of participants in the educational process. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 1 (17), pp.77–81 (in Russian).
9. Golubeva N. M., Golovanova A. A. Factors of students adaptation to the educational environment of the university. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2 (10), pp.125–130 (in Russian).
10. Rean A. A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Psychology of the study of personality]. St. Petersburg, 1999. 288 p. (in Russian).
11. Grigoreva M. V. The role of adaptive abilities of students in the process of interaction with the educational environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 11–15 (in Russian).

Cite this article as:

Hmelkova O. V. Comparative Analysis of the Formation Level of the Adaptive Readiness Structural Components of the Individual to a Dynamic Educational Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 74–79. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-74-79.



УДК 37.013.77

ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ К ЭМПИРИЧЕСКИМ РЕЗУЛЬТАТАМ



В. А. Ясвин

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, vitalber@yandex.ru

Представлены наиболее важные методологические подходы к изучению социально-образовательной среды, сформировавшиеся на протяжении XX века в российской психологической и педагогической науке. Обосновано становление экологической психологии образования как исследовательского направления. Обобщены эмпирические результаты, полученные в процессе исследования образовательных сред более пяти тысяч российских школ в период 1995–2015 гг. на основе авторской методики, включающей комплекс системных параметров: модальности, широты, интенсивности, осознаваемости, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности, структурированности, безопасности и устойчивости. Выявлена связь уровня различных параметров школьной среды с уровнем учебной успешности школьников. Проведен сравнительный анализ характеристик дошкольной, школьной и университетской сред. Установлены различия в оценке среды разными категориями членов образовательных сообществ в разных организационных условиях. Показаны эмпирически выявленные профессионально-психологические противоречия между руководителями школ и педагогами, возникающие в результате реструктуризации школ путем формирования из нескольких школ единого юридического лица со структурными подразделениями.

Ключевые слова: образовательная среда, развитие личности, экологическая психология образования, параметры среды, оценка образовательной среды, образовательные условия и возможности.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90

Экскурс в историю методологических дискуссий о среде развития ребенка

Методологические дискуссии отечественных психологов и педагогов о роли среды и механизмах ее влияния на процесс развития ребенка широко развернулись в 1920-е гг. в эпоху популярности «педагогики среды», средоведения и педологии, в которых изучению «социально-исторической классовой среды» придавалось большое значение. Критический анализ педологических подходов к пониманию личностно развивающей роли среды представлен в работе А. Н. Леонтьева, обнаруженной в архиве Психологического института РАО И. В. Равич-Щербо и опубликованной в журнале «Вопросы психологии» [1, 2].

В данной работе А. Н. Леонтьев дискутирует, прежде всего, со взглядами Л. С. Выготского, который полагал, что «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» [3, с. 93]. Соглашаясь со своим оппонентом, что роль среды может быть выявлена только путем анализа конкретных отношений ребенка со средой, А. Н. Леонтьев подвергал критике рассмотрение Л. С. Выготским «переживания» в качестве «психологической единицы» таких отношений и механизма влияния среды на ребенка и настаивал, что влияние среды определяется не ее свойствами и переживаниями ребенка, а содержанием его деятельности, в которой осуществляется подлинное единство личности и среды. Таким образом, приоритетными в психологическом анализе должны являться не столько свойства и характеристики самой среды, сколько содержание и свойства деятельности ребенка, опосредующей воздействие среды на развитие его личности. Как известно, в дальнейшем именно деятельностный подход стал доминирующим в отечественных психологических исследованиях.

В течение следующего полувекового периода можно отметить появление лишь отдельных работ по проблематике пространственно-предметной среды развития детей [4], а также формирование эстонской психологической школы средовых исследований [5], исследования которой были направлены на анализ обусловленности поведения учащихся пространственными особенностями школьной среды.

Новый всплеск активного интереса отечественных психологов к исследованиям среды развития ребенка, за которой постепенно закрепляется понятие «образовательная среда», начинается работами Г. А. Ковалева и Ю. Г. Абрамовой. Г. А. Ковалевым была использована трехкомпонентная структура образовательной среды: «физическое окружение», «человеческие факторы» и «программа обучения» [6], которая, несомненно, стала основой для структурно-содержательного анализа среды во многих последующих работах.

Ю. Г. Абрамова анализировала представления учащихся о школьной среде на основе пред-



ложенной Дж. Гибсоном [7] категории «место», которая использовалась в качестве операциональной единицы такого анализа [8]. Однако данный подход не получил серьезного развития в отечественных психологических исследованиях.

В 1995 г. в Психологическом институте РАО по инициативе И. В. Равич-Щербо и В. И. Панова организуется лаборатория экпсихологии развития, а затем в Центре комплексного формирования личности РАО – лаборатория экспертизы и проектирования образовательных систем под руководством В. А. Ясвина, в исследованиях которых проблематика образовательной среды занимает центральное место.

Площадкой для глубокой методологической дискуссии о структурно-содержательных характеристиках образовательной среды и ее психолого-педагогических дескрипторах стали российские конференции по экологической психологии, организованные В. И. Пановым, первая из которых прошла в 1996 г. в Психологическом институте РАО. Эти дискуссии позволили выявить, на наш взгляд, три различных подхода, представленные в докладах В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова и Е. А. Климова.

В. В. Рубцовым образовательная среда понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), в рамках которой создаются особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания–умения–навыки учебной и коммуникативной деятельности. Структура образовательной среды включает «внутреннюю направленность» школы, психологический климат, социально-психологическую структуру коллектива, психологическую организацию передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [9].

В подходе В. И. Слободчикова среда понимается как совокупность условий и обстоятельств, а также окружающая индивида обстановка, которые формируют границу, определяемую «масштабом защиты от среды» и ее «утилизации» (способностью к ассимиляции и аккомодации). В качестве параметров образовательной среды выделяются «насыщенность» – ресурсный потенциал и «структурированность» – способ организации [10].

Наиболее развернутые структурно-содержательные характеристики «среды существования и развития человека» были представлены в докладе Е. А. Климова, которым были выделены социально-контактная, информационная, соматическая и предметная «части» среды [11].

Впоследствии В. И. Пановым были предложены названия данных методологических подходов [12]: коммуникативно-ориентированная модель среды (Рубцов), антрополого-психологическая модель (Слободчиков) и эколого-личностная модель (Климов, Ковалев).

Попытки создания теоретических моделей образовательной среды предпринимались и в педагогической науке. Наиболее интересной представляется «концепция средового подхода в воспитании» Ю. С. Мануйлова, представленная в 1998 г. на заседании специализированного совета при Научно-исследовательском институте теории образования и педагогики РАО. В 2004 г. в Нижегородском институте развития образования Ю. С. Мануйловым была организована лаборатория среды и средовых исследований в образовании.

Согласно подходу Ю. С. Мануйлова, среда состоит из «ниш», «стихий» и «меченых ими индивидуумов». Ниша представляет статичный элемент, а стихия – динамичный. «Меченые стихиями и трофикой индивидуумы» являются потенциальными носителями изменений в среде. Ниши могут характеризоваться величиной, встроенностью, доступностью, трофическим однообразием или разнообразием, качеством, необходимым и достаточным для получения желаемого результата, а стихии – фронтом движения, силой влияния, формой проявления [13].

Формирование экологической психологии образования

На основе представлений о «среде человека», принятых в социальной экологии и экологической психологии [14], в лаборатории экспертизы и проектирования образовательных систем Центра комплексного формирования личности РАО сформировалась концепция развивающей образовательной среды [15].

В качестве «психологической единицы отношений ребенка со средой» (вспомним дискуссию Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева) предлагается рассматривать «возможности» для удовлетворения потребностей, которые предоставляет эта среда. «Возможность», согласно «теории возможностей» Дж. Гибсона, – это мост между субъектом и средой, свойства которого определяются как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта [7], в отличие от «условий», которые могут рассматриваться отдельно от субъекта. Если условия характеризуют «пространство», то «среда» может быть охарактеризована, прежде всего, через возможности, т.е. пространство становится средой, когда условия становятся возможностями. Интересно, что «возможность»



включает в себя как аспект переживания среды, акцентируемый Л. С. Выготским, так и проекцию предполагаемой деятельности, что было важно для А. Н. Леонтьева.

Структурно-содержательная дескрипция образовательной среды осуществляется на основе пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов. Данные компоненты были выделены на основе анализа «эколого-личностной модели среды» [6, 11 и др.] и социологической модели «экологического комплекса» О. Дункана и Л. Шноре [16], согласно которой структуру среды составляют «популяция» (состав социума), «организация» (организационная структура социума), «природная и пространственная среда» и «технология» (культура, техногенная среда).

Таким образом, образовательная среда понимается как пространственно и/или событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии со своим социальным и пространственно-предметным окружением. Понятие «образовательная среда» выступает как родовое для таких понятий, как «школьная среда», «социокультурная среда», «информационно-образовательная среда», «педагогическая среда», «воспитывающая среда», «учебная среда», «семейная среда» и т.п., акцентирующих те или иные аспекты взаимодействия личности со средой.

Сравнительный анализ различных методологических подходов к исследованию образовательной среды позволяет выделить ряд общих взаимодополняющих, не противоречащих друг другу позиций [17].

1. В качестве агента взаимоотношений с образовательной средой рассматривается развивающаяся личность.

2. Образовательная среда рассматривается как пространственно и/или событийно ограниченное окружение личности, специально организованное и функционирующее в контексте образовательного процесса.

3. Среда понимается как совокупность условий, обстоятельств, событий, факторов и влияний на развивающуюся личность, а также развивающих личность возможностей, которым придается особое педагогическое значение.

4. Окружение становится средой развития личности посредством деятельности и/или общения, направленных на это окружение. Образовательная среда обладает ресурсным потенциалом личностного развития, который может быть реализован только путем активности самой личности.

5. Образовательная среда носит динамический характер.

6. В структуре образовательной среды выделяются пространственно-предметный, информационно-организационный, технологический и социальный компоненты, последнему отводится наиболее значимая роль в формировании и развитии личности.

7. В определенном типе среды, обладающем специфическими характеристиками, преимущественно формируется определенный тип личности.

8. Образовательная среда может быть описана через систему параметров, характеризующих различные аспекты ее организации и функционирования.

Можно констатировать, что к началу XXI в. в процессе исследований образовательной среды, включающих как разработку теоретических моделей, так и получение на их основе эмпирических данных, в отечественной психолого-педагогической науке сформировалось такое направление, как экологическая психология образования. Оно может быть определено как междисциплинарная область знаний о психологических аспектах взаимоотношений развивающейся личности с образовательной средой, исследуемых на основе эколого-психологического подхода. Предметом исследования экологической психологии образования выступает совокупность условий, влияний и факторов воспитания и обучения, а также возможностей личностного развития и социализации, возникающих в ситуациях взаимодействий личности с образовательной средой.

Проблематика исследований экологической психологии образования связана, прежде всего, со структурно-содержательным анализом образовательной среды, изучением средовых факторов развития личности, изучением психологических механизмов развития личности в образовательной среде, сравнительным анализом различных образовательных сред, гуманитарной экспертизой образовательных сред; типологией образовательных сред, изучением восприятия образовательной среды, изучением отношений в образовательной среде, психологическим проектированием инновационных образовательных сред, психолого-педагогической организацией эффективных образовательных сред и т.д. Экологическая психология образования может рассматриваться как раздел экологической психологии, а также в качестве исследовательского направления педагогической психологии и психологии развития. Проблематика экологической психологии образования обуславливает ее наиболее тесные связи с социальной психологией и психологией личности.



Эмпирические исследования модальности образовательной среды

Модальность образовательной среды является ее качественно-содержательным параметром и характеризует среду с типологической точки зрения. За основу нами была взята типология образовательной среды на основе «воспитывающих сред», эмпирически описанных Я. Корчаком: догматическая среда способствует формированию зависимой и пассивной личности; творческая среда – свободной и активной личности; безмятежная среда – свободной, однако пассивной

личности, карьерная среда – активной, но зависимой [18].

Исследование особенностей восприятия школьной среды (рис. 1) на основе метода векторного моделирования образовательных сред В. А. Ясвина, в котором приняли участие педагоги и учащихся более двух тысяч российских школ, показало, что школьники (а также квалифицированные внешние эксперты) воспринимают образовательную среду преимущественно как «карьерную» и «догматическую», т.е. связанную с осью «Зависимость» (85%).

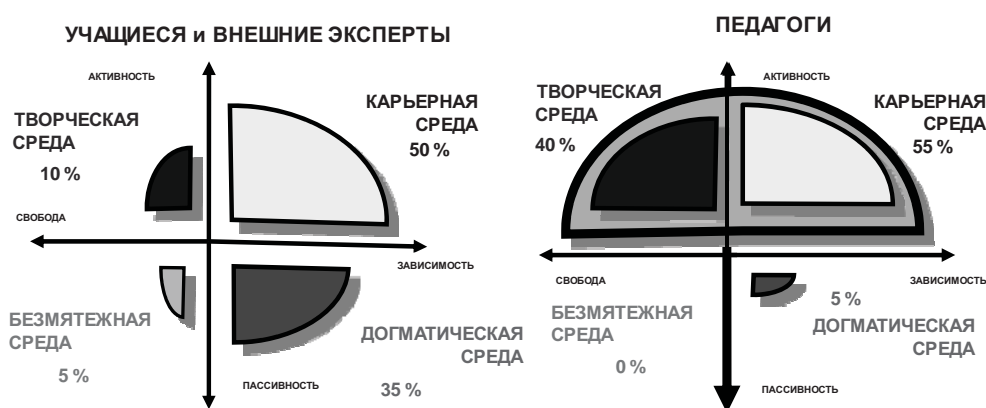


Рис. 1. Оценка модальности школьной среды педагогами, учащимися и внешними экспертами («Эффект учительского зонтика»)

В ответах школьных учителей на диагностические вопросы преобладают позиции, характеризующие ту же школьную среду как «карьерную» и «творческую», т.е. связанную с осью «Активность» (95%). Педагоги отрицают наличие в их школах каких-либо элементов «безмятежной» среды. Отметим, что «безмятежная» среда – единственная, в которой ребенок может получать впечатления, мечтать, строить свои романтические образы желаемого будущего. «Догматической» среде педагоги также отводят незначительное место в оценке своей образовательной практики. Педагоги и учащиеся сходятся во мнении, что образовательный процесс в школе наполовину протекает в «карьерном» типе среды. При этом то, что в сознании учителей воспринимается как «творческая» среда («свободная» и «активная»), радикально противоположно оценивается учащимися как «догматическая» среда («пассивная» и «зависимая»). Как уже отмечалось, квалифицированные эксперты тоже оценивают школьную среду как преимущественно «карьерно-догматическую». По результатам наших исследований, представленность в школах «творческой» среды не превышает 15%, а в большинстве случаев составляет порядка 5–7% [19].

Сопоставление наших результатов исследования модальности школьной образовательной среды с результатами анализа образовательных сред дошкольных учреждений [20] и университетов [21, 22] позволило увидеть динамику модальности социально-образовательной среды на различных этапах образовательного процесса (рис. 2).

С точки зрения развивающего потенциала среды наиболее адекватной представляется среда дошкольных учреждений (72% по оси «Активность»). Затем, в общеобразовательной школе отмечается радикальное увеличение доли догматической среды (почти в три раза), прежде всего, за счет снижения доли творческой среды. Дальнейшее увеличение доли догматической среды (формирующей зависимую и пассивную личность) характерно для бакалавриата (76%), в условиях которого студентам в основном приходится «зубрить» основы наук, практически полностью пребывая в средах, формирующих зависимый тип личности (94%). И только к старшим курсам высшей школы, на этапе магистратуры, структура модальности образовательной среды становится более сбалансированной, напоминающей структуру школьной среды, однако типы

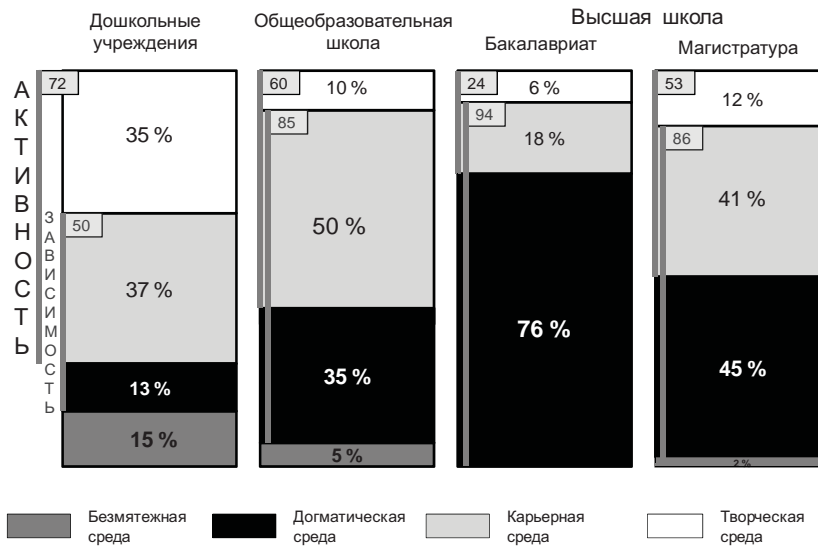


Рис. 2. Модальность социально-образовательной среды на различных этапах образовательного процесса

среды, связанные с осью «Зависимость», продолжают абсолютно доминировать (86%).

Таким образом, можно констатировать, что, начиная с общеобразовательной школы, обучающиеся осуществляют свою образовательную деятельность в основном в «догматическом» и «карьерном» типах среды, способствующих формированию «зависимой личности».

Эмпирические исследования развивающих возможностей образовательной среды на основе количественных параметров

Комплекс количественных параметров образовательной среды был разработан нами в 1996 г. на основе переосмысления ряда параметров, характеризующих сложные системы. В настоящее время данный комплекс включает **12 параметров**, к каждому из которых разработаны и апробированы соответствующие экспертно-диагностические шкалы [23].

Широта среды служит структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в нее. *Интенсивность* среды – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Степень *осознаваемости* среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. *Обобщенность* среды характеризует степень координации деятельности всех включенных в нее субъектов. *Эмоциональность* среды иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. *Доминантность* характеризует

значимость данной среды в системе ценностей членов школьного образовательного сообщества. Доминантность показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность. *Когерентность* (согласованность) показывает степень единства влияния на личность данной среды и воздействий других социальных факторов. *Социальная активность* среды – показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии школьной среды в социальную макросреду. *Мобильность* среды характеризует способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с социальной макросредой. *Структурированность* среды связана с ясностью формулировок целей и ожиданий, четкостью определения границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленностью обратной связи, понятностью и обоснованностью поощрений и взысканий. *Безопасность* среды характеризует физическую и психологическую безопасность школьников во взаимоотношениях со сверстниками и старшими учащимися, с учителями, с носителями институциональной власти в образовательном учреждении, а также безопасность в отношениях с внешней социальной средой. *Устойчивость* среды характеризуется стабильностью во времени. Если другие параметры дают синхроническое описание среды, то параметр устойчивости позволяет осуществить ее диахроническое описание.

Корреляционный анализ показал, что ряд характеристик образовательной среды статистически связан с достижением школьниками предметных образовательных результатов (рис. 3), прежде

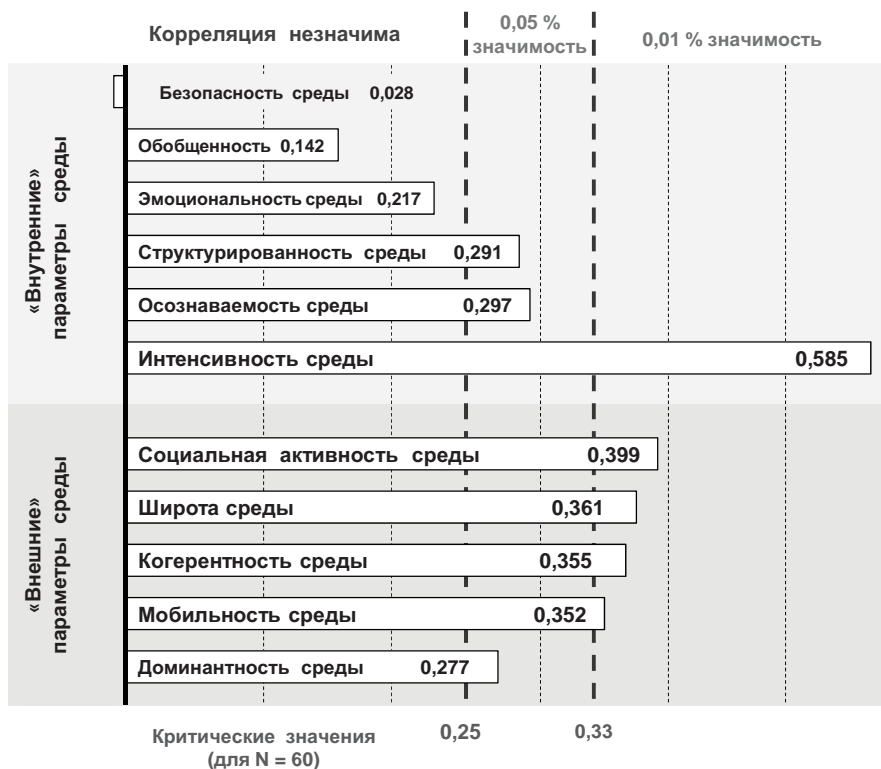


Рис. 3. Результаты корреляционного анализа учебных достижений обучающихся и характеристик школьной среды методом Ч. Спирмена

всего, за счет концентрированности образовательных влияний и возможностей («интенсивности среды»), а также за счет «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением: направленности школы на взаимодействие со своим социальным окружением («социальная активность среды»), умения использовать образовательный потенциал этого окружения («широта среды»), адекватности образовательной программы школы социальным запросам («когерентность среды»), способности

школы изменяться согласно этим запросам («мобильность среды»). В то же время не удалось обнаружить корреляцию между учебной успешностью и «внутренними» факторами («обобщенность», «эмоциональность» и «безопасность»), связанными с психологическим климатом в школе [24].

На основе данного комплекса параметров в течение пятнадцати лет в различных регионах России проведено исследование более двух тысяч школ, результаты которого представлены в таблице.

Средние значения показателей оценки количественных параметров образовательной среды в различных организационных условиях, баллы

Параметры анализа среды	Средние значения показателей на выборке более 2000 школ				Средние значения показателей в школе, недавно вошедшей в состав комплекса	
	Администрация	Учителя	Родители	Школьники	Администрация	Учителя
Широта	7,2	4,2	3,5	2,8	3,2	4,0
Интенсивность	6,9	4,6	2,8	3,6	3,0	4,2
Осознаваемость	7,1	5,6	4,9	3,4	1,8	4,7
Обобщенность	8,0	6,0	4,2	2,5	9,2	4,2
Эмоциональность	4,8	3,5	2,7	2,6	2,2	6,3
Доминантность	7,6	6,2	4,5	2,8	7,4	7,7
Когерентность	7,4	6,5	4,9	3,2	2,0	4,4
Социальная активность	5,5	3,4	2,7	2,2	2,0	4,2
Мобильность	6,3	5,2	3,0	1,8	3,3	7,5
Структурированность	6,7	6,2	6,2	5,7	1,8	6,8
Безопасность	5,6	5,9	5,1	4,8	1,6	3,1
Устойчивость	9,3	8,7	8,6	8,7	1,6	-1,6



Результаты исследования показали, что оценки школьной среды директорами школ и их заместителями стабильно находятся на «высоком» уровне и уровне «выше среднего». Показатели тех же параметров, полученные от школьных учителей, в основном располагаются на «среднем» уровне и в значительной мере на уровне «выше среднего». В свою очередь показатели

«экспертных оценок» учащихся в большинстве случаев не превышают уровень «ниже среднего», а часто находятся на «низком» уровне. Характерно, что показатели восприятия школьной среды родителями, как правило, располагаются между показателями педагогов и учащихся, т.е. в диапазоне «среднего» и «ниже среднего» уровней (рис. 4).



Рис. 4. Оценка параметров образовательной среды различными категориями членов образовательного сообщества («эффект матрешки»)

Выявленный нами «эффект матрешки» свидетельствует о наличии достаточно различных субъективных образов своей школы у разных категорий членов образовательного сообщества. Директор и администрация управляют школой, которая представляется им «очень достойной во всех отношениях». Педагоги преподают в школе уже «несколько более скромного уровня», а учащиеся учатся в школе, которая, по их восприятию, существенно отличается от «замечательной» школы, управляемой директором. Родители, получающие информацию о школьной жизни в основном от учащихся и педагогов, соответственно, и воспринимают школу их глазами.

Анализ психологических оснований «эффекта матрешки» показал, что этот эффект имеет как субъективные, так и вполне объективные причины. С одной стороны, он обусловлен разной степенью «организационного патриотизма» у различных категорий школьных субъектов, который за счет феномена «розовых очков» снижает критичность отношения к «родной школе». С другой стороны, безусловно, именно директор и его заместители обладают всей полнотой информации обо всех *условиях*, обеспечивающих, по их мнению, развивающий потенциал *всей школьной*

среды и, соответственно, отмечают в опросниках позиции более высокого уровня. Школьники же выбирают более «скромные» позиции, поскольку ориентируются только на *возможности*, которые *непосредственно доступны* лично для них.

Таким образом, можно сказать, что количественная разница между восприятием школьной среды администрацией и педагогами, с одной стороны, и учащимися, с другой, – это статистически зафиксированная разница между образовательными условиями и образовательными возможностями. При этом на практике педагогическое проектирование, планирование, а также отчетность строятся на основе «образовательных условий», что искажает характеристики реальной образовательной среды, в которой непосредственно происходит развитие учащихся.

Осуществляемая в настоящее время интенсивная «оптимизация» образовательных организаций обуславливает актуальность психологических исследований возникающих при этом социально-профессиональных проблем, которые пока остаются не только не изученными, но часто просто даже не выявленными. В этом плане представляются характерными неожиданные результаты, полученные нами при исследовании



одной из московских школ, которая оказалась включенной в образовательный комплекс в качестве «структурного подразделения» (рис. 5).

В условиях управления новой администрацией, имеющей опыт руководства базовой («топовой») школой данного комплекса, установленный нами ранее «эффект матрешки» уже не действует. Отмечена противоположная ситуация, когда новая

администрация в основном оценивает параметры школьной среды на низком уровне, в то время как оценки учителей остаются на среднем уровне, кроме оценки параметра «устойчивости», который в этом случае получает отрицательное значение, что совершенно понятно, поскольку данной школы больше не существует как с юридической, так и с административной точек зрения (см. рис. 5).



Рис. 5. Оценка параметров образовательной среды педагогами и вновь назначенной администрацией в условиях включения школы в качестве «структурного подразделения» в образовательный комплекс

Характерно, что новая администрация со своей позиции высоко оценивает среду по параметрам «обобщенности» (степень координации новой управленческой команды по «реформированию» школы) и «доминантности» (значимости для них данной среды). В целом низкая оценка школьной среды новой администрацией обусловлена профессиональной позицией: «До нас здесь ничего приличного и быть не могло... Вот мы-то "поднимем" эту школу до достойного уровня». При этом высокий показатель параметра «доминантности» у учителей позволяет предположить весьма конфликтную перспективу их взаимодействия с новым руководством, поскольку и для тех, и для других школа оказалась очень значимой в системе субъективных ценностей. С другой стороны, определенный оптимизм внушает высокая оценка учителями «мобильности» школьной среды, которая свидетельствует о готовности школьного коллектива к необходимым изменениям.

Эмпирическое выявление подобных социально-профессиональных противоречий, связанных с оценкой и организацией школьных образовательных сред, представляется важным

и перспективным направлением исследований экологической психологии образования.

Методология и результаты исследований сред различных образовательных организаций были представлены в 2015 г. в нашем публичном докладе «Школьная социально-образовательная среда: двадцать лет эмпирических исследований» на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» в Институте развития образования Высшей школы экономики. Предложенная методология изучения социально-образовательных сред и разработанный методический арсенал используются в ряде психолого-педагогических исследований [25–27 и др.], что свидетельствует о формировании не только методологической, но и эмпирической базы экологической психологии образования.

Список литературы

1. Леонтьев А. Н. О учении о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Научный архив РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. Хр. 402.
2. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопр. психологии. 1998. № 1. С. 108–127.



3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. Ижевск, 2001. 304 с.
4. *Давыдов В. В., Переверзев Л. Б.* К исследованию предметной среды для детей // *Техническая эстетика*. 1976. № 2–3. С. 4–6.
5. *Нийт Т.* Общие тенденции развития теорий о взаимоотношении человека и среды // *Человек. Среда. Общение*. Таллин, 1980. С. 5–25.
6. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // *Вопр. психологии*. 1993. № 1. С. 13–23.
7. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988. 464 с.
8. *Абрамова Ю. Г.* Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 22 с.
9. *Рубцов В. В.* О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 77–81.
10. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 172–176.
11. *Климов Е. А.* О среде обитания человека глазами психолога // *Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии / под ред. В. И. Панова*. М. ; Самара, 2001. С. 7–9.
12. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 347 с.
13. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 193 с.
14. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // *Психол. журн*. 1996. № 17 (6). С. 4–18.
15. *Ясвин В. А.* Моделирование образовательной среды. М., 1997. 365 с.
16. *Dunkan O. D., Shnora L. F.* Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization // *Amer. Journal of Sociology*. 1969. Vol. 65, № 2. P. 132–136.
17. *Ясвин В. А.* Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // *Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология*. 2013. № 4 (26). С. 42–49.
18. *Ясвин В. А.* Психологическое моделирование образовательных сред // *Психол. журн*. 2000. Т. 21, № 4. С. 79–88.
19. *Ясвин В. А.* Экспертно-проектное управление развитием школы. М., 2011. 175 с.
20. *Кондрашина Ю. Ю.* Проектирование и мониторинг развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях : дис. ... магистра по направлению «Психолого-педагогическое образование». М., 2013. 92 с. URL: http://yasvinlab.ru/Content/pdfs/lab/Kondrashina_Magistr.pdf (дата обращения: 01.09.2016).
21. *Капцов А. В., Кичигин В. И.* Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования. Самара, 2003. 316 с.
22. *Нагорнова Л. Е.* Оценка студентами университетской среды // *Вопр. гуманитарных наук*. 2005. № 3. С. 34–52.
23. *Ясвин В. А.* Школа как развивающая среда. М., 2010. 360 с.
24. *Ясвин В. А., Рыбинская С. Н.* Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 68–72.
25. *Вачкова С. Н.* Формирование уклада школы в информационно-коммуникационной среде : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 356 с.
26. *Гущина Т. Н.* Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2014. 545 с.
27. *Чеклина Н. В.* Параметрическая характеристика взаимодействия школы и семьи как компонентов образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 142 с.

Образец для цитирования:

Ясвин В. А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 80–90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.

Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results

W. A. Jasvin

Witold A. Jasvin, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, 4, Selskokhozya-
stveenny Road, Moscow, 129226, Russia, vitalber@yandex.ru

It provides the most important methodological approaches to the study of social and educational environment that have emerged throughout the twentieth century in the Russian psychological and

pedagogical science. Substantiated formation of ecological education of psychology as a research direction. Summarizes the empirical results obtained in the study of educational media for more than 5 thousand Russian schools in the period 1995–2015 years on the basis of the author's methodology, including a set of system parameters: modality, breadth, intensity, conscious to, generality, emotionality, dominance, coherence, social activity, mobility, structure, security, and stability. The connection of the different levels of the school environment parameters with the level of educational success of students. The comparative analysis of the characteristics of pre-school, school and university environment. The differences in the assessment of the environment in different categories of members of the educational community in different organizational settings. Showing empirically



identified professional psychological contradictions between heads of schools and teachers, resulting from the restructuring of schools through the establishment of several schools of a single legal entity with structural divisions.

Key words: educational environment, development of personality, environmental psychology, education, the environment, assessment, educational environment, educational conditions and opportunities.

References

1. Leontev A. N. O uchenii o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [About the teaching on environment in pedological works of L. S. Vygotsky {a critical study}]. *Nauchnyy arkhiv RAO* [Research archive Russian Education Academy], fund 82, inventory 3, storage unit 402 (in Russian).
2. Leontev A. N. Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie) [The teaching on environment in pedological works of L. S. Vygotsky {a critical study}]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1998, no.1, pp. 108–127 (in Russian).
3. Vygotskiy L. S. *Lektsii po pedologii* [Lectures on Pedology]. Izhevsk, 2001. 304 p. (in Russian).
4. Davydov V. V., Pereverzev L. B. K issledovaniyu predmetnoy srede dlya detey [To the study of the subject environment for children]. *Tekhnicheskaya estetika* [Technical aesthetics], 1976, no. 2–3, pp. 4–6 (in Russian).
5. Niyt T. Obshchie tendentsii razvitiya teorii o vzaimootnoshenii cheloveka i srede [The General trends of the development of theories about the relationship between human and environment]. In: *Chelovek. Sreda. Obshchestvo* [Man. Environment. Communication]. Tallinn, 1980, pp. 5–25 (in Russian).
6. Kovalev G. A. Psikhicheskoe razvitie rebenka i zhiznennaya sreda [Mental development of the child and environment]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1993, no. 1, pp.13–23 (in Russian).
7. Gibson J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston, 1979. 332 p. (Russ. ed.: Gibson Dzh. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu*. Moscow, 1988. 464 p.).
8. Abramova Yu. G. *Osobennosti predstavleniy uchashchikhsya o prostranstve shkolnoy srede*: avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk [Perceptions of students about the space of the school environment: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Moscow, 1995. 22 p. (in Russian).
9. Rubtsov V. V. O probleme sootnosheniya razvivayushchikh obrazovatelnykh sred i formirovaniya znaniya (k opredeleniyu predmeta ekologicheskoy psikhologii) [About the problem of the relation of the developing educational environments and the formation of knowledge {the definition of the subject of environmental psychology}]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 77–81 (in Russian).
10. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatel'noy srede v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya [The concept of the educational environment in the concept of developing education]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 172–176 (in Russian).
11. Klimov E. A. O srede obitaniya cheloveka glazami psikhologa [On the human environment through the eyes of a psychologist]. *Materialy 2-i Ros. konf. po ekologicheskoy psikhologii* [Proceedings 2nd Russian conference on environmental psychology]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, Samara, 2001, pp. 7–9 (in Russian).
12. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg, 2007. 347 p. (in Russian).
13. Manuylov Yu. S. *Sredovoy podkhod v vospitanii*: dis. ... d-ra ped. nauk [Environmental approach in education: autoref. diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 1997. 193 p. (in Russian).
14. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoy psikhologii [Methodological problems of formation and development of ecological psychology]. *Psikh. zhurn.* [Psychological Journal], 1996, no. 17 (6), pp. 4–18 (in Russian).
15. Yasvin V. A. *Modelirovanie obrazovatelnoy srede* [Modeling of the educational environment]. Moscow, 1997. 365 p. (in Russian).
16. Duncan O. D., Shnore L. F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in study of social organization. *American Journal of Sociology*, 1969, vol. 65, no. 2, pp. 132–136.
17. Yasvin V. A. Ekologicheskaya psikhologiya obrazovaniya kak napravlenie psikhologo-pedagogicheskoy nauki [Environmental psychology of education as the direction of psychological and pedagogical science]. *Vestn. Moskov. gor. ped. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* [Vestnik of Moscow city pedagogical University. Ser. Pedagogy and psychology], 2013, no. 4 (26), pp. 42–49 (in Russian).
18. Yasvin V. A. Psikhologicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh sred [Psychological modeling of educational environments]. *Psikh. zhurn.* [Psychological Journal], 2000, vol. 21, no. 4, pp. 79–88 (in Russian).
19. Yasvin V. A. *Ekspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly* [Expert project management of the development of the school]. Moscow, 2011. 175 p. (in Russian).
20. Kondrashina Yu. Yu. *Proektirovanie i monitoring razvivayushchey srede v doshkolnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh*: dis. ... magistra po napravleniyu «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Designing and monitoring of educational environment in preschool education institutions: diss. ... master of psychology]. Moscow, 2013. 92 p. Available at: http://yasvinlab.ru/Content/pdfs/lab/Kondrashina_Magistr.pdf (accessed 1 September 2016) (in Russian).



21. Kaptsov A. V., Kichigin V. I. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya* [Psychological and pedagogical support of multilevel higher education]. Samara, 2003. 316 p. (in Russian).
22. Nagornova L.E. Otsenka studentami universitetskoy sredy [Student evaluation of University environment]. *Voprosy gumanitarnykh nauk* [Journal of humanitarian Sciences], 2005, no. 3, pp. 34–52 (in Russian).
23. Yasvin V. A. *Shkola kak razvivayushchaya sreda* [School as educational environment]. Moscow, 2010. 360 p. (in Russian).
24. Yasvin V. A., Rybinskaya S. N. The effect of the characteristics of the school environment on academic achievement of students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 2, pp. 68–72 (in Russian).
25. Vachkova S. N. *Formirovanie ukлада shkoly v informatsionno-kommunikatsionnoy srede*: dis. ... d-ra ped. nauk [The formation of school lifestyle in the information-communications environment: diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 2014. 356 p. (in Russian).
26. Gushchina T. N. *Pedagogicheskie osnovaniya razvitiya subektnosti starsheklassnikov v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya*: dis. ... d-ra ped. nauk [Pedagogical bases of development of subjectivity of students in the system of additional education: diss. ... doct. of pedagogy]. Moscow, 2014. 545 p. (in Russian).
27. Cheklina N. V. *Parametricheskaya kharakteristika vzaimodeystviya shkoly i semi kak komponentov obrazovatelnoy sredy*: dis. ... kand. ped. nauk [Parametric characterization of the interaction of school and family as components of the educational environment: diss. ... cand. of pedagogy]. Moscow, 2006. 142 p. (in Russian).

Cite this article as:

Jasvin W. A. Research Educational Environment in Russian Psychology: from Methodological Discussion by the Empirical Results. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 80–90. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-80-90.



ПЕДАГОГИКА

УДК 372.8

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Г. И. Железовская, В. С. Хижняк

Железовская Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sgu.pedagogika@yandex.ru

Хижняк Вероника Сергеевна, доктор юридических наук, магистрант кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, veronoka_h@mail.ru

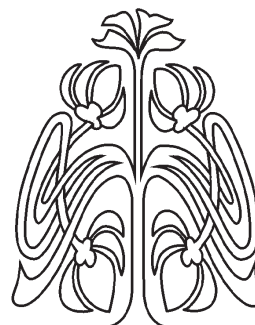
Статья посвящена актуальной проблеме использования новых форм и соответствующих им методов преподавания юридических дисциплин. Освещены некоторые вопросы истории преподавания в юридических вузах, отмечается, что в советский период педагогическая деятельность в них не способствовала развитию инновационных форм обучения в связи с тем, что основная специфика обучения будущих юристов заключалась в необходимости заучивания нормативно-правового материала, нечасто подвергавшегося законодательным поправкам и обновлению. Рассмотрены существенные изменения в подходах к обучению юридическим дисциплинам вообще и дисциплине международного права в частности в 2000-е гг. на фоне формирования и развития особой отрасли знания – юридической педагогики, а также влияния зарубежной педагогической мысли на использование новых форм обучения в российских вузах. Особое внимание уделено международным игровым процессам, в рамках подготовки к которым может быть использовано предметно-языковое интегрированное обучение. Сделан вывод, что особенности методической инноватики должны быть обусловлены наполнением существующих в современной дидактике и практической деятельности методов обучения конкретным юридическим содержанием, что позволит осуществлять их инновационную модификацию на постоянной основе.

Ключевые слова: формы обучения, методы обучения будущих юристов, игровые формы обучения, предметно-языковое интегрированное обучение.

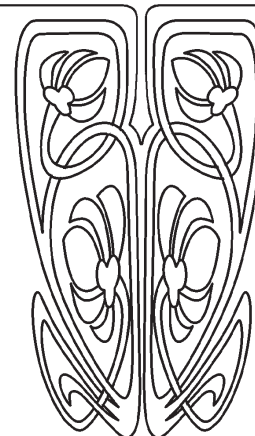
DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-91-94

Цель данной статьи – рассмотреть приоритетные направления педагогической деятельности юридических вузов, которые обязаны внедрять в учебный процесс новые достижения педагогической науки, преодолевая старые стереотипы в применении форм и методов обучения, а также использовать передовой зарубежный педагогический опыт.

В XX в. на протяжении многих десятилетий вопросы развития методов обучения праву не стояли так остро, как в настоящее время. Образовательный процесс в юридическом вузе осуществлялся в форме лекций, на которых студенты были пассивными слушателями, и семинарских занятий, на которых в лучшем случае использовались активные формы обучения, а специфика преподавания в юридических вузах была обусловлена только содержательной стороной преподаваемых дисциплин. Показательна в этом плане монография, посвященная общей вузовской педагогике и юридической педагогике в частности, опубликованная в 1984 г. доктором юридических наук, профессором кафедры конституционного права Саратовского юридического института им. Д. И. Курского И. Е. Фарбером, в которой определенное



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





внимание было уделено и методам обучения [1], однако в качестве специфики юридической педагогики автор указывал лишь содержательную нормативно-правовую базу обучения.

В последние два десятилетия в рамках вузовской педагогики возникло новое направление – юридическая педагогика. Первое ее систематическое изложение было представлено в учебнике К. М. Левитана [2], в котором в общем плане рассматриваются различные формы обучения, как традиционные, так и инновационные (например, семинар исследовательского типа, учебная конференция и др.). Что касается методов преподавания, то они также представлены без учета специфики юридического образования. В одной из последних работ, посвященной методам обучения в юридическом вузе, авторы начинают обращаться к конкретным примерам наполнения используемых методов юридической составляющей, например, рассмотрение возможной правовой проблематики, заключенной в фабулах детских сказок, мозговой штурм с использованием высказываний выдающихся юристов и др. [3].

Ряд инновационных форм в системе образования юристов пришло в Россию из-за рубежа, например, юридические «клиники», в которых применяются методы обучения, направленные на решение реальных правовых ситуаций, возникающих у граждан, обращающихся в «клинику» за юридической консультацией. Обучающийся в этом случае находится не в игровой, а в реальной правовой ситуации, когда он должен сформулировать позицию по делу и оформить соответствующий правовой документ (жалобу, претензию, заявление и т.п.).

Одной из проблемных дисциплин для использования активных и интерактивных методов обучения в советский период было международное право – предмет, который традиционно рассматривался как не имевший практического значения в большинстве вузов юридического профиля. Действительно, ранее вероятность того, что выпускник юридического вуза столкнется с проблемой применения норм международного права, была минимальной. Особое внимание этому предмету прежде уделялось в МГИМО, выпускники которого изначально планировали и имели реальную возможность связать свою профессиональную деятельность с международными отношениями. Однако современная ситуация складывается таким образом, что знание международного права становится необходимым для любого юриста.

В настоящее время существует большое количество международных судебных органов, разрешающих споры не только между государствами, но и между государствами и их гражданами, между международными организациями и

их служащими и т. д. На примере процедуры рассмотрения этих дел можно изучать процесс применения международного права на международном уровне. Конституция РФ 1993 г. сделала возможным прямое применение норм международного права в России, т.е. на внутригосударственном уровне, поэтому целесообразным представляется проведение игровых процессов и в этом ключе. В данном случае необходимо составить фабулу дела, которое гипотетически может быть рассмотрено судом первой инстанции, однако в ней должны присутствовать такие аспекты, которые указывали бы на возможность разрешения дела на основе положений международных договоров Российской Федерации. Следует учитывать, что суд может ссылаться в своем решении только на нормы ратифицированных договоров: задача обучающихся – найти соответствующий договор и правильно применить его нормы. При решении подобных задач студенты должны пользоваться как международными нормативно-правовыми актами, так и внутригосударственными для того, чтобы научиться разрешать коллизионные ситуации и использовать все возможные варианты применения норм международного права во внутригосударственных отношениях: 1) приоритетное применение норм международного права, 2) совместное применение норм международного и внутригосударственного права, 3) самостоятельное применение норм международного права без прямого участия норм национального законодательства, но не вне сферы их воздействия. Предпочтительно, чтобы преподаватель свел свою помощь студентам по подбору материала и составлению процессуальных документов к минимуму, лишь указав направления поиска и основы составления документов.

Поскольку игровой процесс в этом случае представляет собой рассмотрение дела российским судом, то в качестве консультантов могут быть привлечены специалисты с кафедр уголовного и гражданского процессов. Проведение игрового процесса охватывает три этапа: 1) подбор материала, необходимого студентам для проведения процесса; 2) подготовка процессуальных материалов; 3) проведение самого процесса. Эта деятельность проводится студентами самостоятельно. Основная задача преподавателя – составление фабулы, разъяснение особенностей применения норм международного права на национальном уровне и выступление в роли модератора в ходе игрового процесса. Проведение таких процессов повышает уровень знаний обучающихся как в международном, так и во внутригосударственном праве, кроме того, обучающиеся приобретают навыки практической работы.

Изучение возможностей применения норм международного права во внутригосударственных



отношениях, несомненно, актуально, однако не следует обходить вниманием и вопросы применения норм международного права в их «природной среде» – для урегулирования международных отношений. Большую помощь в этом может оказать проведение игровых процессов, моделирование процедуры рассмотрения дел международными судебными органами, такими как Международный суд ООН, Международный арбитраж, Европейский суд по правам человека и т. д.

Значительной дидактической ценностью обладают проводимые в настоящее время международные игровые процессы для обучающихся юридических вузов. Они представляют собой многоэтапные конкурсы, которые проводятся сначала на национальных, а затем на международном уровнях: например, конкурс им. Ф. Джессопа, Международный конкурс по правовому консультированию им. Брауна-Мостена. В ходе этих процессов или конкурсов по юридической медиации (альтернативному решению споров с помощью посредника во внесудебной деятельности) используется к тому же инновационный межпредметный подход к обучению, так как все они как на национальных, так и на международном уровнях осуществляются на английском языке. Данная форма обучения представляет собой предметно-языковое интегрированное обучение [4]. В ходе подготовки к таким формам обучения используется комплекс методов: объяснение правовых вопросов преподавателем, самостоятельный поиск обучающимися дополнительного нормативного материала, дискуссии по выявлению направлений решения проблем, мозговой штурм с использованием вариативного изменения содержательных элементов рассматриваемой ситуации.

Обучающиеся Саратовской государственной академии права с 2002 г. участвуют в международных игровых процессах: в феврале 2002 г. студенты академии стали участниками первого общероссийского этапа конкурса по международному праву им. Ф. Джессопа (Jessep Competition) в Москве, где заняли второе место. Этот конкурс представляет собой модель Международного суда ООН – одного из наиболее авторитетных международных судебных органов. Подготовка к нему заняла более трех месяцев: студенты изучали основы международного публичного права, возможности его применения как на международном, так и на внутригосударственном уровнях, а также правила использования прецедентов и авторитетных мнений при обосновании своей позиции в

международных судебных органах. При выступлении в таких органах сторонам важно четко аргументировать свои позиции, которые должны быть достаточно гибкими для того, чтобы было легче отразить аргументацию другой стороны. Право, применимое в том или ином случае, определяется по виду судебного органа, который будет рассматривать международный спор. Иногда аргументы в свою пользу приходится подбирать без подготовки: из лица пассивного, которому лишь предлагается определенный объем информации, обучающийся превращается в активную фигуру, обладающую определенным контролем за объемом и качеством получаемых знаний.

Игровые процессы, цель которых – рассмотрение возможных вариантов решения наиболее актуальных проблем правоприменения, являются неотъемлемым и традиционным элементом обучения за рубежом, в российских юридических вузах их также иногда используют при изучении таких курсов, как «Гражданский процесс» и «Уголовный процесс». Польза игровых процессов очевидна: они не только наглядно демонстрируют обучающимся, что право – предмет практический, но и позволяют им научиться его применять.

Таким образом, в настоящее время система методов преподавания в юридическом вузе основана, с одной стороны, на общепринятых формах и методах обучения, как традиционных, так и инновационных, а с другой стороны, в юридическом образовании используются специфические формы обучения, в рамках которых может применяться весь комплекс современных методов. Специфика методической инноватики в юридическом вузе, на наш взгляд, должна быть связана, прежде всего, с наполнением используемых методов конкретным юридическим материалом и алгоритмом его использования в системе применяемых методов, т.е. учебный материал и используемый для его усвоения метод должны быть взаимообусловленными.

Список литературы

1. Фарбер И. Е. Очерки вузовской педагогики. Саратов, 1984. 252 с.
2. Левитан К. М. Юридическая педагогика. М., 2007. 432 с.
3. Методика преподавания правовых дисциплин : учеб.-метод. пособие. Челябинск, 2016. 149 с.
4. Вьюшкина Е. Г. Предметно-языковое интегрированное обучение : юридическая консультация на английском языке // Вестн. Саратов. гос. юр. акад. 2014. № 5 (100). С. 197–202.

Образец для цитирования:

Железовская Г. И., Хижняк В. С. Традиции и инновации в преподавании юридических дисциплин // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 91–94. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-91-94.



Traditions and Innovations in Teaching Legal Subjects

G. I. Zhelezovskaya, V. S. Khizhnyak

Galina I. Zhelezovskaya, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, sgu.pedagogika@yandex.ru

Veronika S. Khizhnyak, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, veronoka_h@mail.ru

The article is devoted the problem of using new forms and corresponding methods of teaching legal disciplines. Highlighted are some questions concerning the history of teaching in law schools; it is stated that in the Soviet period pedagogical activity in them did not contribute to the development of innovative forms of learning, because the specifics of training future lawyers required memorization of legal normative material, rarely subject to legislative changes and renovation. Significant alterations in approaches to teaching legal subjects in general and international law, in particular, in 2000-ies on the background of formation and development of a special branch of knowledge – legal pedagogy, and the impact of foreign pedagogical thought on the use of new forms of teaching in Russian law schools are considered. Special attention is paid to international moot courts, preparing for which one can use subject and language

integrated learning. It is concluded that the specifics of methodical innovation must be stipulated by filling the existing methods used in modern didactics and teaching practice with specific legal content that will allow their permanent innovative modification.

Key words: forms of training, methods of training future lawyers, game forms of education, subject-language integrated learning.

References

1. Farber I. E. *Ocherki vuzovskoy pedagogiki* [Sketches of high school pedagogy]. Saratov, 1984. 252 p. (in Russian).
2. Levitan K. M. *Yuridicheskaya pedagogika* [Legal pedagogics]. Moscow, 2007. 432 p. (in Russian).
3. *Metodika prepodavaniya pravovykh distsiplin* [Teaching methods of legal disciplines]. Chelyabinsk, 2016. 149 p. (in Russian).
4. Vyushkina E. G. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie: yuridicheskaya konsultatsiya na angliyskom yazyke [Language-based integrated learning: legal advice in English]. *Vestn. Sarat. gos. yur. akad.* [Bulletin of the Saratov State Law Academy], 2014, no. 5 (100), pp. 197–202 (in Russian).

Cite this article as:

Zhelezovskaya G. I., Khizhnyak V. S. Traditions and Innovations in Teaching Legal Subjects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 91–94. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-91-94.

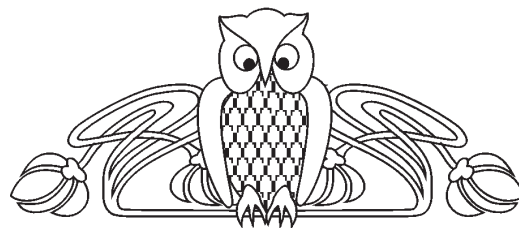


УДК 37(47+57)(09)

ЗЕМСТВО И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (обзор некоторых документов земских учреждений)

А. Н. Поздняков

Поздняков Александр Николаевич, доктор исторических наук, заместитель директора по учебной и научной работе, Институт дополнительного профессионального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alnikproz@mail.ru



В статье прослеживается развитие земской деятельности в области народного образования. Появление земских учреждений стало результатом реализации земской реформы, которая являлась одним из главных направлений преобразовательной деятельности Александра II. Земские учреждения не сразу заняли активную и заинтересованную позицию по отношению к народному образованию. Постепенно их отношение к народному образованию менялось, становясь все более глубоким. Шел поиск путей развития сферы народного образования, форм и степени участия в этой деятельности земских учреждений. Расширение их участия в развитии образования во многом осуществлялось благодаря активной позиции видных представителей земского движения. Источником исследования явились документы и материалы земских учреждений различных губерний страны, опубликованные в конце XIX – начале XX в. Документы свидетельствуют, что созданные в результате реформационной деятельности условия позволили успешно осуществить широкомасштабные меры по развитию образовательной сферы. На основе анализа статистических данных показан процесс расширения и углубления земской деятельности в сфере народного образования. Одним из показателей этого являлось значительное увеличение количества учебных заведений, существенный рост объема финансирования образовательной деятельности.

Ключевые слова: земское движение, земские учреждения, народное образование.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-95-99

Вторая половина XIX в. характеризовалась глубокими качественными изменениями в системе российского образования. Базовая основа для них была создана Великими реформами, осуществлявшимися императором Александром II. Важнейшую роль в обновлении системы просвещения сыграли две из них: земская и реформа образования.

Проблема участия земских учреждений в развитии образования всегда интересовала и продолжает интересовать ученых. Серьезные исследования по данной проблематике проводились еще в конце XIX – начале XX в. В числе первых научных трудов по истории земского движения в сфере образования работа Е. А. Звягинцева «Полвека земской деятельности по народному образованию» [1], хорошо известно четырехтомное исследование Б. Б. Веселовского «История земства за сорок лет» [2]. В его первом томе, вышедшем

в 1909 г., большое место заняли вопросы участия земства в развитии образования. Огромное значение для современных исследователей имеет изданная в 1910–1911 гг. работа В. И. Чарнолуцкого «Земство и народное образование» [3].

Интересные исследовательские работы по проблемам социально ориентированной деятельности земских учреждений появляются и в наше время: среди них монография Р. Р. Мустафина «Деятельность уездного земства по развитию образования и здравоохранения Нижегородской губернии во второй половине XIX века» [4], диссертации Л. А. Мельниковой «Миссия Екатеринбургского земства в истории образования Урала» [5], Ю. Н. Моногарова «Деятельность Острогского уездного земства по развитию начального народного образования: 1865–1917 гг.» [6] и др.

В настоящей статье на основе анализа документов, в основном губернского уровня, прослеживается развитие земской деятельности, обращается внимание на последовательное изменение ее содержания и направленности.

Появление земских учреждений явилось результатом реализации одного из главных направлений преобразовательной деятельности Александра II – земской реформы. Нормативную базу ее осуществления обеспечивало Высочайше утвержденное 1 января 1864 г. «Положение о губернских и уездных земских учреждениях» [7, с. 1–14]. В нем устанавливалось, что «для заведывания делами», относящимися к местным «хозяйственным пользам и нуждам» в каждой губернии и каждом уезде должны были создаваться губернские и уездные земские учреждения. К делам, подлежащим ведению земских учреждений, относилось и «попечение о народном образовании».

Однако далеко не сразу земские учреждения заняли активную и заинтересованную позицию по отношению к народному образованию. Об этом, в частности, свидетельствует постановление Владимирского губернского земского собрания от 15 декабря 1866 г. В нем отмечалась необходимость обеспечения школ материальными сред-



ствами настолько, чтобы «существование их было возможно», чтобы учителя могли получать за свой труд «достаточное вознаграждение» и могли быть «снабжены необходимыми учебными пособиями». Однако решение этих проблем предлагалось возложить на сами сельские общества [8, с. 2–3].

Постепенно отношение земства к народному образованию менялось, оно становилось все более глубоким и заинтересованным. Этому во многом способствовала активная позиция видных представителей земского движения. Заметной фигурой среди них являлся Дмитрий Дмитриевич Дашков. «До вступления Дашкова в состав Рязанского губернского земского собрания, – писал один из земских активистов князь Н. С. Волконский, – руководящее большинство земских деятелей этой губернии считало народное образование хотя и очень важным, но совершенно непосильным земству делом, на которое у него не было ни средств, ни способов. <...> Заслуга Дашкова заключалась в том, что он заставил собрание изменить взгляд, показав, что и при наличных средствах и органах земство может, а следовательно, и должно помочь этому делу» [9, с. 3].

Шел поиск путей развития народного образования, форм и степени участия земских учреждений в этой деятельности. Так, интересная дискуссия по этой проблематике развернулась на заседании Ярославского губернского земского собрания в 1867 г. Там отмечалось, что «дело народных школ следует предоставить самостоятельности уездных земств, так как они заключают в себе все элементы, необходимые для правильного направления дела. Но, с другой стороны, нельзя не обратить внимания на то обстоятельство, что если народное образование составляет обязанность земства, то правильнее всего тягость этой обязанности распределить не по уезду, а по всей губернии, как общую губернскую земскую повинность; иначе уезды, находящиеся в неблагоприятных обстоятельствах и бедные, по неимению средств, не будут в состоянии удовлетворить потребности в народных школах» [10, с. 30].

Финансирование системы народного образования постепенно становилось одной из основных статей земских расходов. Так, по данным Тульского губернского земства в 1913 г. на народное образование было ассигновано 1 152 945 руб., что составляло 23,9% общей земской сметы [11, с. 12]. Выделение земствами значительных средств на развитие образования создавало условия для существенного роста сети общеобразовательных учреждений. По данным, включенным в «Обзор начального народного образования в Костромской губернии», подготовленном земской управой, в 1865 г. в губернии насчитывалось 49 земских школ, в 1884 г. – уже 249, в 1902 г. – 474 [12,

с. 6–7]. О заметном увеличении количества земских школ, расширении их сети свидетельствовали и материалы, подготовленные к первому общеземскому съезду по народному образованию во Владимирской губернии. В период с 1861-го по 1865 г. здесь было открыто 25 сельских земских школ. В каждое из последующих трех пятилетних количество вновь открываемых земских общеобразовательных учреждений постепенно возрастало. За три последних неполных пятилетия (1896–1909 гг.) было открыто 414 школ, что составляло более половины всех сельских земских школ Владимирской губернии. Другими словами, за 14 лет появилось фактически столько же новых школ, сколько их было открыто в течение предыдущих 35 лет [13, с. III–IV].

По мере расширения сферы деятельности земств они все более остро ощущали потребность в создании системы статистики. По данным краткого обзора положения статистики начального народного образования в губернских земствах, опубликованного в 1915 г., первым осознал их необходимость Вятское земство, предпринявшее уже в начале 1870-х гг. статистическое исследование положения народного образования в Вятской губернии за 10 лет. Далее следовали земства Московское, Тверское и Херсонское, первые работы которых в этой области относились к 1882–1885 гг. Позже появились статистические материалы таких земств, как Таврическое (1886 г.), Петроградское, Орловское, Харьковское, Новгородское, Полтавское (1882–1897 гг.). К 1898–1899 гг. относились работы Саратовского земства, к 1900 г. – Уфимского, 1902 г. – Вологодского, 1904 г. – Рязанского, 1911 г. – Смоленского и Костромского [14, с. 2].

Однако лишь в июне 1913 г. на Первом общеземском съезде по статистике народного образования, состоявшемся в Харькове, было принято решение о создании системы статистики на общероссийском уровне. Было заявлено, что статистика народного образования, имея своей задачей «научное исследование» состояния народного образования, является необходимым условием «целесообразной постановки» и успешного развития мероприятий по народному образованию и «сбережения затрачиваемых на это дело средств» [14, с. 34]. Предполагалось проведение трех видов статистических обследований народного образования: 1) ежегодных («текущих»); 2) периодических, повторяемых через определенное число лет («основных»); 3) по отдельным вопросам («монографических»).

Эти решения, хотя и медленно, но стали реализовываться на местах. Так, в Саратовской губернии в 1915 г. на совещании деятелей по народному образованию при Саратовской губернской земской управе было принято решение «признать необхо-



димым ввести во всех уездах губернии однообразную статистику по народному образованию» [15, с. 18]. На сессии Оренбургского губернского земского собрания в 1916 г. также было отмечено, что «важной очередной задачей следует признать организацию статистики по народному образованию, без коей нельзя вести дело» [16, с. 13].

Развитие системы образования, расширение и углубление задач, вставших в связи с этим перед земствами, требовали совершенствования управления данной сферой. С течением времени повсеместно стали создаваться специальные органы управления – отделы народного образования. Как говорилось на совещании деятелей по народному образованию, состоявшемся в Саратовской губернии в июне 1916 г., «еще в недавнее время, когда деятельность земств по развитию народного просвещения выражалась в очень скромных размерах, не ощущалось большой нужды в организации при земских управах особых отделов народного образования. Практическая работа земств в этой области предьявляла сравнительно несложные задачи» [17, с. 136]. Теперь же, отмечалось на совещании, в целях достижения «большой планомерности и последовательности» в осуществлении мероприятий по народному образованию становилась совершенно необходимой организация при всех уездных земских управах губернии отделов народного образования. На сессии Оренбургского губернского земского собрания также подчеркивалась необходимость «для планомерного и быстрого проведения в жизнь всех неотложных просветительных мероприятий» создания отделов народного образования [16, с. 20].

Появление специализированных органов управления образованием способствовало более глубокому изучению реального положения дел в образовательной сфере, принятию действенных мер по его улучшению. Показательны в этом отношении первые отчеты заведующих отделами народного образования уездных земств Олонецкой губернии, созданных в 1911 г.

В отчете заведующего отделом народного образования Лодейнопольского уездного земства говорилось о плачевном состоянии учебно-материальной базы земских школ. Из 24 учебных заведений 11 являлись вновь открытыми. В них отмечались большие недостатки «как в отношении оборудования их школьной обстановкой, так и в отношении классного помещения», «в количестве» учебников, учебных материалов, констатировалось «полнейшее отсутствие наглядных пособий». При этом «старые училища» в отношении помещений и обстановки «ничуть не отличались от новых», книжным инвентарем и наглядными пособиями были «немногим богаче новых» [18, с. 63].

Заведующий отделом народного образования Каргопольского земства с болью констатировал в своем отчете тяжелое материальное положение семей обучавшихся, что не позволяло многим детям продолжать обучение. «Отсутствие заработков приводит к бедности, – писал он, – вследствие чего родители отправляют своих детей просить милостыню. Значительная часть учащихся в течение года покидает училище или по малоуспешности, или же отправляются с родителями на заработок в другую местность. Часто учащиеся в течение зимнего периода пропускают значительное число уроков и потому, что не имеют теплой одежды и хорошей обуви» [18, с. 139].

Однако в отчетах содержалась не только критика создавшегося положения дел: стали констатироваться и положительные результаты. В одном из отчетов отмечалось, что «заботы земства о народном образовании» с первых же лет вылились «в реальные формы» и выразились в открытии школ, правда, в «очень малом количестве». Земство, «ввиду ограниченности средств», само мало открывало школы, а давало пособие духовенству на «школы грамоты». Последние «не удовлетворяли запросов населения», и поэтому земство подняло вопрос об открытии достаточного количества «нормальных земских училищ». В 1907 и 1908 гг. был выработан план введения всеобщего обучения, составлена школьная сеть уезда, «исходатайствовано» пособие от Министерства народного просвещения, «школы грамоты все были преобразованы в нормальные земские училища» [18, с. 21].

Существование земских учреждений обеспечивало решение многих вопросов, касавшихся сферы народного образования. Вместе с тем проблемы сохранялись, при этом земства были настроены на их успешное решение. Наглядным примером может служить «План ближайшей деятельности уездных единиц и губернского земства по народному образованию», одобренный в 1916 г. Оренбургским губернным земским собранием. В документе подчеркивалось, что одной школы недостаточно для поднятия культурного уровня населения, поскольку «некультурность окружающей среды, подобно пружине, тянет детей обратно, к первобытному состоянию и в большинстве случаев эта темная сила пересиливает влияние школы» [16, с. 5]. В связи с этим утверждалась необходимость широкой просветительной работы среди взрослого населения. Актуальными становились задачи по привлечению к просветительной работе широких кругов местного населения, улучшению общей постановки учебно-воспитательного дела в начальной школе, подбору и подготовке учительского и внешкольного персонала. Большое



внимание было уделено вопросам взаимодействия губернского земства и уездных земских учреждений, взаимоотношений с другими структурами, занимавшимися вопросами образования.

Таким образом, земская реформа и реализовывавшаяся одновременно с ней реформа системы образования сыграли огромную роль в развитии в России народного просвещения. Благодаря созданным в результате их осуществления условиям, разработанные меры по развитию образовательной сферы были успешно осуществлены. За сравнительно небольшой срок система народного образования в стране, хотя и сохранила немало проблем и недостатков, изменилась неузнаваемо, став одной из важнейших составляющих социальной сферы.

Список литературы

1. *Звягинцев Е. А.* Полвека земской деятельности по народному образованию. 2-е изд. М., 1917. 88 с.
2. *Веселовский Б. Б.* История земства за сорок лет : в 4 т. СПб., 1909–1911.
3. *Чарнолуский В.* Земство и народное образование : в 2 ч. СПб., 1910–1911.
4. *Мустафин Р. Р.* Деятельность уездного земства по развитию образования и здравоохранения Нижегородской губернии во второй половине XIX века. Нижний Новгород, 2013. 152 с.
5. *Мельникова Л. А.* Миссия Екатеринбургского земства в истории образования Урала : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 25 с.
6. *Моногаров Ю. Н.* Деятельность Острогжского уездного земства по развитию начального народного образования : 1865-1917 гг. : автореф. дис. ... канд. истор. наук. Воронеж, 2009. 31 с.
7. Высочайше утвержденное Положение о губернских и уездных земских учреждениях от 1 января 1864 г. // Полн. собр. законов Рос. империи. Собр. 2-е : в 55 т. Т. 39. Отделение первое. СПб., 1867. С. 1–14.
8. Сборник постановлений Владимирского губернского земского собрания. 1866–1895 гг. Народное образование. Владимир, 1905. 204 с.
9. Деятельность Дмитрия Дмитриевича Дашкова по народному образованию в рязанском земстве и его доклады Рязанскому губернскому земскому собранию за 1869–1875 гг. с приложением статьи Дашкова «Дворянство и народ». Рязань, 1903. 195 с.
10. *Трефолов Л. Н.* Очерк деятельности Ярославского губернского земства (1865–1891 год). Вып. первый. Ярославль, 1896. 172 с.
11. Положение начального народного образования в Тульской губ. в 1912 г. Краткий обзор. Тула, 1913. 119 с.
12. Обзор начального народного образования в Костромской губернии к 1903 году. Кострома, 1903. 92 с.
13. Положение народного образования во Владимирской губ. по исследованию 1910 года (К первому обще-земскому съезду по нар. образованию) : в 4 вып. Владимир, 1911. Вып. I. 128 с.
14. По вопросу о положении статистики народного образования в губернских земствах и по поводу постановления Харьковского общеземского съезда 1913 г. Рязань, 1915. 103 с.
15. Совещание деятелей по народному образованию при Саратовской губ. земской управе 3–4 августа 1915 года. Журналы, доклады. Саратов, 1915. 71 с.
16. Оренбургское губ. земское собр. 3-я очередная сессия. Докл. по нар. образованию и журн. Оренбург, 1916. 325 с.
17. Труды Второго совещания деятелей по народному образованию, состоявшегося при Саратовской губ. земской управе 14–16 июня 1916 года. Журналы, постановления и доклады. Саратов, 1916. 311 с.
18. Отчеты заведующих отделами нар. образования уездных земств Олонецкой губернии за 1911–1912 год. Петрозаводск, 1912. 192 с.

Образец для цитирования:

Поздняков А. Н. Земство и проблемы развития народного образования (обзор некоторых документов земских учреждений) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 95–99. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-95-99.

Zemstvo and the Problems of Development of Public Education (Review of Certain Documents Zemstvo Institutions)

A. N. Pozdnyakov

Aleksandr N. Pozdnyakov, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, alnikpoz@mail.ru

The article traces the development of Zemstvo activities in the field of public education. The emergence of the Zemstvo institutions was the result of the implementation of the Zemstvo reform, which was one of the main areas of transformation activity of Alexander

II. The Zemstvo institutions did not immediately take an active and concerned stance towards public education. Gradually their attitude towards public education has changed, it became deeper. Was the search of ways of development of education, forms and degrees of participation in this activity of Zemstvo institutions. Their participation in the development of education is largely accomplished through the active position of the prominent representatives of the Zemstvo movement. Source of research was the documents and materials of the Zemstvo institutions of various provinces of the country, published in the late XIX – early XX centuries. Documents show that created as a result of the reformation activities conditions allowed us to successfully implement large-scale measures to develop the educational sphere. Based on the analysis of statistical



data shows the process of expansion and deepening of Zemstvo activity in the field of public education. One measure of this was the significant increase in the number of educational institutions, a significant increase in funding educational activities.

Key words: zemstvo movement, zemstvo institutions, public education.

References

1. Zvyagintsev E. A. *Polveka zemskoy deyatelnosti po nar. obrazovaniyu* [A half-century Zemstvo activities for public education]. 2nd ed. Moscow, 1917. 88 p. (in Russian).
2. Veselovskiy B. B. *Istoriya zemstva za sorok let: v 4 t.* [The history of the Zemstvo for forty years: in 4 vol.] St. Petersburg, 1909–1911 (in Russian).
3. Charnoluskiy V. *Zemstvo i nar. obrazovanie: v 2 ch.* [The Zemstvo and public education: in 2 parts]. St. Petersburg, 1910–1911 (in Russian).
4. Mustafin R. R. *Deyatelnost uездного земства po razvitiyu obrazovaniya i zdravookhraneniya Nizhegorodskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX veka* [The activities of the district local government to promote education and health of the Nizhny Novgorod province in second half XIX century]. Nizhny Novgorod, 2013. 152 p. (in Russian).
5. Melnikova L. A. *Missiya Ekaterinburgskogo zemstva v istorii obrazovaniya Urala: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Mission of the Ekaterinburg district councils in the history of the formation of the Urals: autoref. diss. ... kand. of pedagogy]. Ekaterinburg, 2010. 25 p. (in Russian).
6. Monogarov Yu. N. *Deyatelnost Ostrogozhskogo uездного земства po razvitiyu nachalnogo nar. obrazovaniya: 1865–1917 gg.: avtoref. dis. ... kand. istor. nauk* [Activities Ostrogozhsk district local government for the development of elementary public education: 1865–1917: autoref. diss. ... kand. of history]. Voronezh, 2009. 31 p. (in Russian).
7. Vysochayshe utverzhdennoe Polozhenie o gub. i uездных zemskikh uchrezhdeniyakh ot 1 yanvarya 1864 g. [The Emperor approved the Regulation on the provincial and district Zemstvo agencies from January 1, 1864]. In: *Poln. sobr. zakonov Ros. imperii. Sobr. 2-e.: v 55 t.* [Complete collection of laws of the Russian Empire. Coll. 2: in 55 vol.]. St. Petersburg, 1867. Vol. 39. Separating the first, pp. 1–14 (in Russian).
8. *Sb. postanovleniy Vladim. gub. zemskogo sobr. 1866–1895 gg. Narodnoe obrazovanie* [A collection of decrees of the Vladimir provincial Zemstvo Assembly. 1866–1895 gg. Education]. Vladimir, 1905. 204 p. (in Russian).
9. *Deyatelnost Dmitriya Dmitrievicha Dashkova po nar. obrazovaniyu v ryazanskom zemstve i ego dokl. Ryazanskomu gub. zemskomu sobraniyu za 1869–1875 gg. s prilozheniem stati Dashkova «Dvoryanstvo i narod»* [The work of Dmitry Dmitrievich Dashkova on public education in the Ryazan Zemstvo and the reports of the Ryazan provincial Zemstvo Assembly in 1869–1875. with the application of Dashkov article «The Nobility and the people»]. Ryazan, 1903. 195 p. (in Russian).
10. Trefolev L. N. *Ocherk deyatelnosti Yaroslavl. gub. zemstva (1865–1891 god)* [Overview of the activity of the Yaroslavl province Zemstvo {1865–1891 year}]. Iss. 1. Yaroslavl, 1896. 172 p. (in Russian).
11. *Polozhenie nachalnogo nar. obrazovaniya v Tul'skoy gub. v 1912 g. Kratkiy obzor* [Provision of primary public education in Tula province in 1912. Brief overview]. Tula, 1913. 119 p. (in Russian).
12. *Obzor nachalnogo nar. obrazovaniya v Kostromskoy gubernii k 1903 godu* [Overview of primary public education in the Kostroma province in 1903]. Kostroma, 1903. 92 p. (in Russian).
13. *Polozhenie nar. obrazovaniya vo Vladimirskoy gubernii po issledovaniyu 1910 goda (K pervomu obshchezemskomu sezdru po nar. obrazovaniyu): v 4 vyp.* [The situation of public education in the Vladimir province study in 1910 {To the first all-Russian congress of zemstvos on public education}]: in 4 iss. Vladimir, 1911. Iss. I. 128 p. (in Russian).
14. *Po voprosu o polozenii statistiki nar. obrazovaniya v gub. zemstvakh i po povodu postanovleniya Kharkovskogo obshchezemskogo sezda 1913 g.* [On the question of the statistics of public education in the provincial zemstvos and the resolution of the all-Russian congress of zemstvos in Kharkiv, 1913]. Ryazan, 1915. 103 p. (in Russian).
15. *Soveshchanie deyateley po nar. obrazovaniyu pri Saratovskoy gub. zemskoy uprave 3–4 avgusta 1915 goda. Zhurnaly, doklady* [The meeting of leaders of education of the Saratov province Zemstvo Council on August 3–4, 1915. Magazines, reports]. Saratov, 1915. 71 p. (in Russian).
16. *Orenburgskoe gub. zemskoe sobr. 3-ya ocherednaya sessiya. Doklady po narodnomu obrazovaniyu i zhurnaly* [Orenburg provincial Zemstvo Assembly. 3rd regular session. Reports on public education and magazines]. Orenburg, 1916. 325 p. (in Russian).
17. *Trudy Vtorogo soveshchaniya deyateley po nar. obrazovaniyu, sostoyavshegosya pri Saratovskoy gub. zemskoy uprave 14–16 iyunya 1916 goda. Zhurnaly, postanovleniya i doklady* [Proceedings of the Second meeting of leaders on public education, held in Saratov province Zemstvo Council, June 14–16, 1916. The journals, resolutions and reports]. Saratov, 1916. 311 p. (in Russian).
18. *Otchet y zaveduyushchih otd. nar. obrazovaniya uездных zemstv Olonetskoy gubernii za 1911–1912 god* [Reports of heads of education departments of County-level Zemstvo of Olonets province for the year 1911–1912]. Petrozavodsk, 1912. 192 p. (in Russian).

Cite this article as:

Pozdnyakov A. N. Zemstvo and the Problems of Development of Public Education (Review of Certain Documents Zemstvo Institutions). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 95–99. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-95-99.

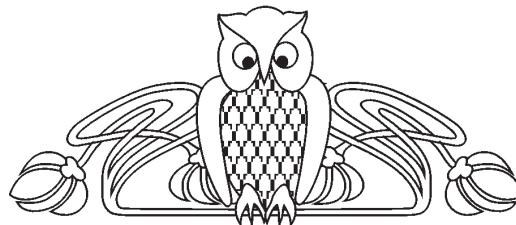


УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ю. А. Талагаева

Талагаева Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, talag-yulia@yandex.ru



В статье приводятся результаты оценки сформированности профессиональной готовности студентов педагогического вуза, обучающихся по направлению подготовки «Безопасность жизнедеятельности». Процесс включал в себя оценку уровня овладения студентами теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, а также сформированности их педагогических способностей. Используемая в работе методика оценки уровня профессиональной подготовленности предполагает, что уровень знаний и умений респондентов определяется по сумме их экзаменационных оценок по выбранным дисциплинам. Отбор дисциплин проводился с применением метода экспертных оценок, в ходе которого путем ранжирования студенты определяли пять наиболее значимых для них дисциплин. Для оценки педагогических способностей студентов применялась методика «Педагогические ситуации». В результате выявлена необходимость целенаправленной работы по формированию у студентов профессиональной готовности. С этой целью разработана и предложена модель процесса формирования профессиональной готовности, содержащая мотивационный, рефлексивный, функциональный и оценочный компоненты. Определены критерии и показатели уровня сформированности профессиональной готовности студентов, включающие в себя учебную активность и готовность к профессиональной деятельности, отношение к будущей профессии, интерес к педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию. **Ключевые слова:** модель профессиональной готовности, педагогические способности, студенты, оценка, профессиональные компетенции.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-100-105

Современные условия общественного развития требуют от студентов педагогических вузов высокого уровня профессиональной готовности, проявляющейся не только в виде теоретических знаний, практических умений и навыков, но и в виде профессионально значимых качеств личности, выраженных познавательных потребностей и интересов, поэтому необходимо, чтобы подготовка будущих педагогов представляла собой единый процесс воспитания и обучения, в ходе которого происходит формирование профессиональной компетентности, готовности к педагогической деятельности, личностных качеств.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту в основе образо-

вания лежит системно-деятельностный подход. Для его успешной реализации учителю основ безопасности жизнедеятельности недостаточно просто передать обучающимся знания по своему предмету: необходимо сформировать у них ценностное отношение к здоровью (собственному и окружающих) и безопасному образу жизни, способность сознательно выбирать в любой ситуации стиль поведения, безопасный для себя и других. Другими словами, цель курса основ безопасности жизнедеятельности в школе – формирование личности безопасного типа поведения. Следовательно, требования социального заказа к уровню готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности возрастают. Однако образовательный процесс в вузах часто ориентирован только на передачу студентам знаний, формирование у них умений и навыков, при этом формированию у них профессиональных компетенций, развитию личности значимых качеств, поддержанию мотивации к осуществлению будущей профессиональной деятельности не всегда уделяется достаточно внимания, а ведь это важный фактор профессиональной готовности [1, с. 90].

Анализ содержания понятия «профессиональная готовность» подробно представлен в работах О. А. Абдуллиной, Д. О. Плужниковой, В. А. Слостенина, Л. Ф. Спирина и др. Нашему исследованию более всего соответствует определение готовности А. И. Мищенко, который считает профессиональную готовность учителя целостным состоянием личности, выражающим качественные характеристики сознания, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позиции, направленность [2, с. 45].

Цель процесса формирования профессиональной готовности студентов заключается в подготовке всесторонне развитого педагога-воспитателя, способного инициативно, творчески и компетентно решать образовательные задачи в различных организационно-педагогических формах, для ее реализации необходимо:



обеспечить студентов базовыми теоретическими знаниями;

развить у них общепедагогические, методические умения, необходимые для эффективного применения полученных знаний в профессиональной деятельности;

развить мотивацию и личностные качества для успешного выполнения профессиональных задач [3, с. 42].

Для определения результата процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности мы использовали методику оценки уровня профессиональной подготовленности, предложенную А. В. Тимушкиным [4]. Исследование проводилось на базе Балашовского института

Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского со студентами четвертого курса факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, обучающимися по профилю «Безопасность жизнедеятельности» (12 человек). Отбор теоретических дисциплин для оценки уровня знаний осуществлялся с применением метода экспертных оценок. Студентам было предложено ранжировать по степени значимости 30 дисциплин, поставив на более высокие места те, которые, по их мнению, наиболее важны. Затем по наименьшей сумме рангов были отобраны пять дисциплин, сумма экзаменационных оценок по которым явилась критерием уровня профессиональных знаний у студентов (табл. 1).

Таблица 1

Оценка уровней теоретических знаний, практических умений и навыков студентов

Знания												
Учебные дисциплины	Оценка											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Безопасность жизнедеятельности	3	5	3	4	4	5	4	5	4	5	5	5
Здоровый образ жизни и его составляющие	3	5	3	4	4	5	4	4	3	5	5	4
Теоретические основы безопасности человека	3	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5
Методика обучения и воспитания по профилю подготовки «Безопасность жизнедеятельности»	4	5	4	3	5	4	4	5	5	5	4	4
Социология безопасности	3	4	5	4	3	3	3	5	4	5	5	3
Сумма	16	24	19	19	20	21	20	23	20	25	24	21
Практические умения												
Учебные дисциплины	Оценка											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Гражданская оборона	3	5	3	4	4	5	3	4	3	5	5	4
Опасности социального характера и защита от них	3	4	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4
Опасные ситуации природного характера и защита от них	3	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5
Опасные ситуации техногенного характера и защита от них	3	5	4	3	5	5	5	4	4	5	5	4
Криминальные опасности и защита от них	3	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4
Сумма	15	23	19	20	24	24	20	19	21	25	25	21
Практики												
Практика	Оценка											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3-й курс	4	5	3	4	5	5	3	4	5	5	5	4
4-й курс	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4
Сумма	8	10	7	8	10	10	8	9	9	10	10	8

Примечание. 1–12 – номера, присвоенные испытуемым.



Максимальное количество баллов, которое могли получить студенты по пяти указанным дисциплинам, – 25: от 20 до 25 баллов получили 9 студентов, что характеризует их качество знаний; количество студентов, получивших от 15 до 19 баллов, 3 человека. Наиболее успешно была сдана дисциплина «Методика обучения и воспитания по профилю подготовки “Безопасность жизнедеятельности”»; самые низкие оценки по дисциплине «Социология безопасности». Это можно объяснить тем, что «Методика обучения и воспитания по профилю подготовки “Безопасность жизнедеятельности”» является одним из базовых курсов и преподается в течение четырех семестров. Полученные в ходе ее освоения знания и умения студенты используют во время прохождения педагогической и преддипломной практик. Студенты осознают, что успешное освоение данной дисциплины необходимо им для эффективной работы по профессии. В то же время дисциплина «Социология безопасности» не рассматривается ими как необходимая для будущей педагогической деятельности.

Профессиональные умения педагогов складываются из способности технически правильно объяснить теорию и научить школьников практическим действиям по основным темам курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Уровень практических умений студентов определялся по сумме оценок за пять дисциплин. Максимальная сумма баллов, которую могли получить студенты, 25. Результаты усвоения знаний студентами по указанным практическим дисциплинам представлены в табл. 1.

Навыки преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» можно оценить по результатам педагогической и производственной практик (3-й и 4-й курсы соответственно). Уровень сформированных профессионально-педагогических навыков оценивается по сумме баллов, полученных студентом за все виды практики (см. табл. 1).

Эффективность усвоенных знаний, приобретенных умений и сформированных навыков определялась по коэффициенту профессиональной подготовленности (КПП) [4, с. 494], рассчитываемому по формуле:

$$\text{КПП} = A/B,$$

где A – сумма баллов, полученная студентами при определении уровня знаний, умений и навыков; B – максимально возможная сумма баллов.

Анализ итоговых данных показал, что средний уровень коэффициента профессиональной подготовленности равен 0,8. У двух студентов (16,6%) был отмечен максимальный уровень

профессиональной подготовленности (1); уровень КПП – 0,9 отмечен у четверых испытуемых (33,2%); КПП – 0,8 был зафиксирован также у четырех человек (33,2%); самый низкий КПП – 0,7 отмечен у двух студентов (16,6%).

Педагогические способности студентов зависят от того, насколько хорошо они овладели профессиональными компетенциями. О сформированности педагогических способностей можно говорить, если студенты демонстрируют умение выбирать эффективные способы поведения в ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью. Профессиональные компетенции не сводятся к усвоению теоретических знаний и практических умений: это более сложные характеристики, подразумевающие способность осознанно и творчески подходить к решению педагогических проблем, используя все изученное в вузе и личный жизненный опыт.

Для определения педагогических способностей студентов использовалась методика «Педагогические ситуации» [5, с. 429–434]. Студентам предлагалось рассмотреть 14 ситуаций, выбрав в каждой один из предлагаемых вариантов решения, результатом являлась средняя сумма полученных баллов (табл. 2).

Каждый ответ оценивался в баллах в соответствии с ключом. Способность правильно решать педагогические проблемы определяется как среднее арифметическое баллов, полученных за каждую ситуацию. Если средняя оценка выше 4,5 балла, значит, испытуемый обладает высоко развитыми педагогическими способностями (по данной методике); средняя оценка в интервале от 3,5 до 4,4 балла свидетельствует о том, что педагогические способности развиты средне. Наконец, если средняя оценка оказалась меньше 3,4 балла, то педагогические способности испытуемого развиты слабо.

Таким образом, из 12 испытуемых четыре продемонстрировали высокий уровень развития педагогических способностей, у остальных студентов уровень развития педагогических способностей средний.

Анализ результатов проведенного исследования показывает, что большинство студентов демонстрирует средний уровень владения профессиональными знаниями, умениями и навыками и такой же уровень развития педагогических способностей, т.е. необходима целенаправленная работа по формированию у них профессиональной готовности: для этого нами разработана соответствующая структурная модель.

Суть метода моделирования применительно к педагогическому исследованию заключается в



Таблица 2

Определение педагогических способностей студентов по методике «Педагогические ситуации»

Студенты	Нумерация вопросов														Оценка в баллах	Средняя сумма
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
1	5	5	4	3	5	5	5	4	5	3	2	3	4	4	57	4,1
2	5	5	3	4	4	5	4	4	5	3	4	5	4	4	59	4,2
3	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4	5	64	4,6
4	5	5	5	3	3	5	4	4	5	4	2	5	4	4	58	4,1
5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	2	5	4	5	65	4,6
6	3	5	5	4	4	3	5	5	4	4	2	4	4	4	56	4
7	5	5	4	3	5	5	5	2	5	4	5	5	5	3	61	4,3
8	3	5	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5	5	64	4,6
9	5	5	3	4	4	3	5	5	5	2	2	3	4	4	54	3,8
10	4	5	4	5	4	5	4	4	5	3	3	5	5	5	61	4,3
11	5	5	4	4	3	3	5	4	4	5	4	5	5	4	60	4,3
12	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	65	4,6

том, что на основе предварительного изучения предмета исследования выделяются присущие ему важные признаки, особенности, компоненты структуры, устанавливаются их существенные связи и взаимозависимости. В результате он предстает как некое более или менее завершенное целое, имеющее свою структуру, между составляющими частями которой есть определенные (закономерные) функциональные отношения и связи.

Модель формирования профессиональной готовности включает в себя мотивационный, рефлексивный, функциональный и оценочный компоненты.

Мотивационный компонент – положительное отношение к профессии, интерес к ней, выделяют две его функции: побуждающую и направляющую; первая отражает энергетику мотива, вторая – направленность на определенный объект, активность.

Рефлексивный компонент – готовность осознавать и переосмысливать свой профессиональный опыт; этот компонент указывает на оценку знаний, умений, навыков в ходе педагогической практики, самооценку и самоанализ профессиональной деятельности и ее результативность.

Функциональный компонент – готовность будущих педагогов к выполнению профессиональной деятельности, стремление добиться в работе хороших результатов.

Оценочный компонент – внешняя оценка профессиональной готовности: предполагает

проверку и оценку результатов формирования профессиональной готовности. Показателем этого компонента является работа в образовательных учреждениях, а также самооценка профессиональной готовности [3, с. 58–59].

Выявление и изучение структурных компонентов профессиональной готовности студентов педагогического вуза целесообразно проводить с помощью комплекса методов (практических занятий, самостоятельной работы, педагогической практики, специального курса), включающего наблюдение, опрос, беседу.

Далее необходимо определить критерии и показатели уровня сформированности профессиональной готовности студентов [3, с. 61–63]: он может быть высоким, средним или низким. Критерии его определения следующие: учебная активность и готовность к профессиональной деятельности, отношение к будущей профессии, интерес к педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию.

Высокий уровень профессиональной готовности студентов характеризуется наличием у них устойчивой потребности к приобретению опыта педагогической деятельности, осознанием личной ответственности за качество учебной деятельности, связанной с профессиональной подготовкой, постоянным стремлением к повышению этого уровня. Студенты овладевают профессиональными компетенциями; они демонстрируют положительное отношение к профессионально-педагогической деятельно-



сти, целеустремленность, твердость и последовательность в реализации целей и решение задач будущей профессии. Студенты в полной мере освоили теоретические знания, готовы к использованию новых технологий, творческому совершенствованию и росту профессионального мастерства.

Средний уровень профессиональной готовности проявляется в осознании студентами социальной значимости будущей профессии, проявлении стремления к приобретению опыта педагогической деятельности, но при этом они не в полной мере овладевают профессиональными компетенциями и лишь эпизодически проявляют интерес к педагогической деятельности. У них не до конца сформированы ценностные, образовательные, воспитательные, экологические ориентации; в реализации целей и задач будущей профессиональной деятельности отсутствуют последовательность и целенаправленность, а также готовность прилагать волевые усилия для их достижения. Для этого уровня характерно недостаточно глубокое овладение студентами системой профессионально-педагогических знаний, и их не всегда достаточно для организации и осуществления учебного процесса.

О низком уровне профессиональной готовности студентов свидетельствует отсутствие интереса к будущей профессии, проблемам окружающей среды и здоровья, педагогической деятельности в целом: при выполнении практических задач преобладают действия по образцу. Студенты демонстрируют слабое владение профессиональными компетенциями, безразличное отношение к педагогической деятельности, теряются в сложных ситуациях, испытывают затруднения при необходимости выбора средств педагогического воспитания; их педагогические знания поверхностны и бессистемны.

К особенностям модели процесса формирования профессиональной готовности можно отнести следующее: 1) представленная модель ориентирована на формирование у студентов самостоятельности в освоении новых методов преподавания основ безопасности жизнедеятельности; 2) построенная модель отражает структурные и функциональные связи между компонентами, а также указывает на факторы как способствующие, так и негативно влияющие на процесс при его реализации.

Итак, результатом проведенного исследования явилась разработка модели процесса формирования профессиональной готовности, включающая мотивационный, рефлексивный, функциональный и оценочный компоненты и определяющая степень профессиональной готовности студентов педагогического вуза, обучающихся по профилю «Безопасность жизнедеятельности».

Список литературы

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. 185 с.
2. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. 3-е изд. М., 2000. 512 с.
3. Черных З. Н. Формирование профессиональной готовности студентов педагогического вуза в процессе физкультурно-спортивной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2012. 162 с.
4. Тимушкин А. В. Оценка профессиональной подготовленности будущих преподавателей физической культуры // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. 2011. № 4. С. 493–495.
5. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М., 1995. 512 с.

Образец для цитирования:

Талагаева Ю. А. Модель формирования профессиональной готовности будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 100–105. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-100-105.

Model of Professional Readiness Formation of Soon-to-Be Life Safety Teachers in a Pedagogical University

Yu. A. Talagaeva

Yulia A. Talagaeva, Balashov Institute (Branch) of the Saratov State University, 29, Carl Marx Str., Balashov, Saratov Region, 412300, Russia, talag-yulia@yandex.ru

The paper contains the evaluation of the results of the professional readiness formation process in the students of the Pedagogical

University with educational program specialization in Life Safety. The procedure included evaluation to what degree they mastered theoretical knowledge and practical skills, as well as the level of development of their pedagogical abilities. Using the technique of professional readiness degree evaluation we estimate the level of respondents' knowledge and skills by summarizing their marks for the chosen disciplines. To select the disciplines we applied the expert evaluation method, where the students defined five most important disciplines by rating them. To evaluate their pedagogical abilities we applied the technique called "Pedagogical Situations". The results showed that additional work focused on the formation of professional readiness in students is needed. For this goal the



model of the process of professional readiness formation was developed and offered. It includes motivational, reflexive, functional and evaluative components. The criteria and professional readiness level markers are defined. They include studying activity, readiness to work, attitude to the future profession, interest to pedagogical work, urge to self-improvement.

Key words: professional readiness model, pedagogical abilities, students, evaluation, professional skills.

References

1. Voronin A. S. *Slovar terminov po obshchey i sotsialnoy pedagogike* [General and Social Pedagogics Dictionary]. Ekaterinburg, 2006. 185 p. (in Russian).
2. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. 3rd ed. Moscow, 2000. 512 p. (in Russian).
3. Chernykh Z. N. *Formirovanie professionalnoy gotovnosti studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse fiskulturno-sportivnoy deyatel'nosti*: dis. ... kand. ped. nauk [Professional Readiness Formation in Students of Pedagogical University in Physical Training and Sports: diss. ... cand. of pedagogy]. Shuya, 2012. 162 p. (in Russian).
4. Timushkin A. V. Otsenka professionalnoy podgotovlenosti budushchikh prepodavateley fizicheskoy kultury [Evaluation of Professional Readiness of Soon-to-Be Physical Training Teachers]. *Vektor nauki Tolyat. gos. un-ta* (Science Vector of Togliatti State University), 2011, no. 4, pp. 493–495 (in Russian).
5. Nemov R. S. *Psikhologiya: v 3 kn.* (Psychology: in 3 books). Kn. 3. *Experimental'naya pedagogicheskaya psikhologiya i psikhodiagnostika* [Book 3. Experimental pedagogical psychology and psychodiagnostics]. Moscow, 1995. 512 p. (in Russian).

Cite this article as:

Talagaeva Yu. A. Model of Professional Readiness Formation of Soon-to-Be Life Safety Teachers in a Pedagogical University. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 100–105. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-100-105.



УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

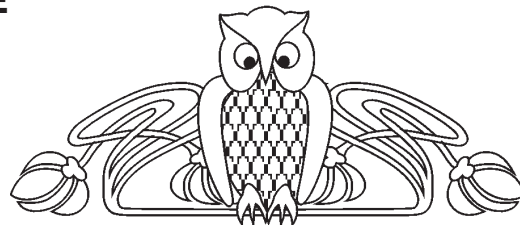
С. А. Шилова

Шилова Светлана Алексеевна, кандидат философских наук, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, sa_shilova@mail.ru

В статье рассматриваются условия и способы формирования компетенции командной работы в контексте преподавания иностранного языка в вузе. Анализируются особенности компетентностного подхода как методологической основы современного высшего образования. Уделяется внимание вопросам формирования наиболее востребованных надпрофессиональных компетенций, к которым автор относит навыки командной работы. Отмечается особая важность наличия высокого уровня сформированности данных компетенций для дальнейшего профессионального успеха выпускника высшей школы. Определены основные противоречия, препятствующие их эффективному формированию. Представлены результаты анкетирования студентов факультета компьютерных наук и информационных технологий СГУ, позволяющие определить исходный уровень сформированности компетенции командной работы. На основании полученных результатов делается вывод о необходимости создания педагогических условий для дальнейшего формирования данного гибкого навыка. Особое внимание уделяется вопросам использования интерактивной модели обучения, а именно технологий «Мозговой штурм» и групповой пазл, как эффективного дидактического приёма, направленного на формирование и развитие навыков командной работы в контексте преподавания иностранного языка в вузе. Даются практические рекомендации по организации учебной работы с применением данных технологий. **Ключевые слова:** интерактивные технологии обучения, компетенция командной работы, гибкие навыки, компетентностный подход.

DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-106-110

Современный виток развития высшего профессионального образования характеризуется модернизацией всех его составляющих. Во многом наблюдаемые изменения являются отражением социально-экономических процессов, протекающих как в России, так и во всём мире. Новый социальный заказ общества, присоединение России к Болонской конвенции и, как следствие, повышение академической мобильности современных студентов, изменения на мировом рынке труда обусловили необходимость реформирования системы высшего профессионального образования. Дискуссии о проблемах и путях модернизации российского образования довольно часто сопряжены с обсуждением вопросов теории и практической реализации ком-



петентностного подхода, так как согласно ФГОС ВПО третьего поколения именно такой подход является методологической основой содержания современного высшего образования.

Данный подход ориентирован не только на передачу знаний обучающимся, но и на формирование у них готовности к осуществлению профессиональной деятельности, а также умение эффективно взаимодействовать в сложном поликультурном меняющемся мире, т.е. на формирование широкого круга профессиональных и общекультурных компетенций [1]. Таким образом, цели обучения формулируются через компетенции, востребованные в профессиональной деятельности современного работника.

Обращаясь к истории развития компетентностного подхода, следует отметить, что его идея зародилась в начале 1980-х гг. и сводилась исключительно к понятиям профессиональной компетентности и профессиональных компетенций личности как цели и результате образования [2, с. 68]. Компетентность, в самом широком смысле, в то время понималась как «углублённое знание предмета или освоенное умение» [3]. Лишь в конце прошлого века с расширением объёма и содержания понятия в педагогических дискуссиях начали затрагиваться вопросы компетентностного подхода в образовании. В различное время исследования в данной области занимались такие учёные, как И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.

Как и в конце прошлого столетия, в настоящее время теоретические и практические исследования различных аспектов компетентностного подхода неразрывно связаны с определением понятий «компетенция» и «компетентность». Вопросам становления и наполнения данных понятий в педагогике были посвящены работы таких исследователей, как В. А. Адольф, Е. И. Балакирева, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, В. В. Игнатова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, С. И. Осипова, В. А. Сластенин, А. Л. Тряпицина, А. В. Хуторской и др.



Согласно А. В. Хуторскому, компетентность представляет собой владение человеком соответствующими компетенциями, тогда как компетенция определяется как деятельностная характеристика, определяющая способность и готовность работника к реализации приобретённых знаний, умений, навыков в реальной профессиональной деятельности [4]. Исходя из данного понимания компетенций, можно сделать вывод, что их формирование должно реализовываться в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной области деятельности. Е. И. Балакирева, говоря об интегрированной природе компетенций, определяет в качестве необходимого условия их развития целенаправленную активную деятельность, относящуюся к реальной профессиональной среде [5, с. 156]. Таким образом, преподавателю современной высшей школы необходимо иметь четкое представление о составляющих будущей профессиональной деятельности их студентов и о тех навыках, которые позволили бы им добиться успеха в выбранной карьере.

Все чаще в дискуссиях о наиболее востребованных на современном рынке труда компетенциях рассматривается вопрос об исключительной важности формирования надпрофессиональных навыков, называемых гибкими, или «мягкими» навыками (soft skills). Согласно данным ряда исследований, проведённым Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Стэнфордским научно-исследовательским институтом, именно от высокого уровня сформированности гибких навыков зависит успех выпускников в профессиональной сфере [6, 7]. В 2015 г. Организация экономического сотрудничества и развития опубликовала отчёт о результатах трёхлетнего исследования «Навыки для развития общества. Сила эмоциональных и социальных навыков» (Skills for social progress. The power of social and emotional skills), в котором также подчёркивается исключительная важность эмоциональных и коммуникативных качеств студента для его дальнейшего жизненного успеха [8]. Именно эти качества, как отмечается в отчёте, имеют приоритет по отношению к академической успеваемости.

Изменения в сфере экономики и информационных технологий повлекли за собой существенное перераспределение приоритетных для работодателей навыков. Особую ценность в данный момент представляют не только и не столько профессиональные компетенции, сколько дополнительные знания и умения, среди которых особо востребованными являются навыки командной работы. Несмотря на общепризнанную важность и значимость формирования данных навыков,

существуют противоречия, препятствующие их эффективному формированию: необходимость наличия высокого уровня сформированности навыков командной работы для достижения успеха в профессиональной деятельности и отсутствие возможности развития данного навыка в ходе обучения, связанное с доминированием фронтальных форм работы, составляющих основу пассивно-репродуктивной модели обучения; высокий уровень развития социальных навыков у современного поколения студентов, проявляемый ими в условиях виртуального общения (в социальных сетях и форумах), и сложности, которые вызывает у них «живое» межличностное общение.

Поиск путей преодоления указанных противоречий является одной из основных задач педагога высшей школы. Рассмотрение условий и особенностей формирования навыков командной работы приобретает особую актуальность и важность в контексте преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах, так как целью освоения дисциплины «Иностранный язык» выступает формирование таких компетенций, как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (Общекультурные компетенции-5); способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (Общекультурные компетенции-6). Таким образом, навык работы в команде становится одним из ключевых, которые должны формироваться и совершенствоваться в ходе обучения иностранному языку студентов высшей школы.

Для эффективного планирования работы по формированию навыков командной работы преподавателям желательно иметь представление об изначальном уровне сформированности данного навыка у студентов. С целью его определения преподавателями кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского государственного университета было проведено анкетирование студентов первого курса факультета компьютерных наук и информационных технологий. В качестве диагностического материала использовались следующие анкеты:

для выявления у студентов понимания и признания значимости работы в команде в учебной и профессиональной деятельности использовалась анкета «Оценка отношений подростка с классом» [9]. Данная методика позволила выявить три возможных типа восприятия индивидом группы, при этом показателем типа восприятия является роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего;



в целях установления у студентов уровня сформированности способности к диалоговому общению использовался тест «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» [10]. Данная методика содержит 40 вопросов; уровни способности к диалоговому общению (низкий, средний и высокий) определяются в зависимости от набранных баллов;

для определения общеизвестных стилей взаимодействия и руководства и для определения уровня активности – пассивности в межличностном взаимодействии использовалась «Методика определения стиля межличностного взаимодействия» С. В. Максимова, Ю. А. Лабейко [10].

Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных студентов осознают значимость партнёрского взаимодействия и диалогового общения (90%). Однако около 70% студентов не проявляют активного и устойчивого стремления к общению и иногда испытывают трудности в установлении контактов с людьми, редко проявляют инициативу. Они редко вмешиваются в действия других людей и проявляют активность в групповой деятельности.

Более половины опрошенных студентов (54%) не проявляют потребности в коллективных формах работы: они не воспринимают группу как самостоятельную ценность, предпочитают индивидуальную работу и ограничение контактов. Некоторыми студентами группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности», отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации, что свидетельствует о недостаточной сформированности мотивации работы в команде. Следовательно, можно сделать вывод о необходимости создания педагогических условий, способствующих формированию компетентности командной работы.

Таким образом, педагогу необходимо организовать образовательный процесс так, чтобы у каждого обучающегося был шанс получить личностный опыт работы в команде. Перспективным в этом контексте является использование интерактивной модели обучения, отвечающей за коммуникативный компонент в структуре компетенций. Примерами интерактивных форм работы является применение микрогрупповых форм организации учебной деятельности и технологий совместного обучения (например, «Мозгового штурма» и технологии jigsaw или группового пазла).

Микрогрупповые формы работы обладают большим потенциалом в контексте преподавания иностранного языка и в значительной

степени способствуют решению чисто методических задач, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, и позволяют успешно развивать такие основные гибкие навыки, как навыки командной работы и коммуникации.

Одним из примеров эффективного применения технологии «Мозговой штурм» в рамках микрогрупповой формы организации учебной деятельности является работа над написанием эссе. В большинстве случаев развитие навыков письменной речи предполагает выполнение значительного количества заданий в рамках самостоятельной работы, что, в свою очередь, ставит перед преподавателем задачу тщательно организовать эту деятельность студентов, так как именно она становится залогом успешности процесса формирования языковой компетенции.

Обучаясь в высшем учебном заведении, начиная от первичной его ступени – бакалавриата – и заканчивая аспирантурой, студентам приходится создавать тексты различной жанровой направленности. Пожалуй, одним из самых часто встречаемых видов письменных работ, являющимся также и обязательной частью многих международных экзаменов по английскому языку, является эссе.

Написание академического эссе включает в себя несколько этапов. Технологию «Мозговой штурм» целесообразно применять на этапе генерации основных аргументов, когда студенты совместными усилиями разрабатывают определенную тему. Обучающиеся спонтанно и свободно высказывают идеи и мнения, затрагивают различные аспекты и темы и фиксируют их неупорядоченно в виде отдельных слов, словосочетаний, фраз и коротких предложений: таким образом стимулируется речемыслительная деятельность учащихся, актуализируется их речевой опыт.

Достоинства «Мозгового штурма» особенно проявляются при групповой работе, так как, будучи упражнением открытого типа, он дает возможность студентам с разным уровнем владения языком вносить свой вклад в разработку идей, совместными усилиями расширять общее информационное поле, активизировать словарный запас. Более того, именно в ходе выполнения заданий такого типа студенты имеют возможность получить ценный личностный опыт формирования навыка командной работы.

Принимая во внимание значительную нехватку аудиторного времени и готовность современных студентов использовать информационные технологии в процессе обучения, представляется целесообразным перенести основную часть рабо-



ты в цифровое пространство Интернета. Для этой цели возможно использовать такие приложения, как Viber, VK, WhatsApp и Telegram. Каждая из групп, которые сформировал преподаватель на занятии, начинает свой диалог в приложении, где они средствами размещения сообщений генерируют и организуют идеи. Преподавателю предоставляется доступ к каждому диалогу, что позволяет ему направлять дискуссию и привлекать более «молчаливых» студентов к активному участию. Через определенный преподавателем срок группы предоставляют друг другу доступ к своим диалогам-обсуждениям. Так же в рамках групповой работы студенты обсуждают различные варианты плана изложения своих идей.

Следующий этап работы заключается в написании студентами первоначального варианта своего эссе. С целью формирования навыков критического мышления и анализа собственных достижений студентам предлагается обменяться своими работами и предложить конструктивные изменения, которые могли бы помочь устранить недочеты и улучшить окончательный вариант эссе.

Таким образом, использование технологии «Мозговой штурм» на различных этапах работы над написанием эссе позволяет превратить задание, которое в традиционной системе обучения носит исключительно индивидуальный характер, в эффективный инструмент формирования таких гибких навыков, как командная работа, критическое мышление и навыки коммуникации.

Другим примером эффективного применения интерактивной модели обучения в условиях преподавания иностранного языка является использование технологии групповой пазл (jigsaw). Этот дидактический приём был разработан в 1971 г. американским психологом Э. Аронсоном. Данная форма организации учебной деятельности коррелируется с идеей коллективного способа обучения, которая разрабатывалась в отечественной педагогике начиная с конца 1980-х гг.

Согласно В. К. Дьяченко, ведущему теоретику этого способа обучения, коллективный способ обучения в значительной степени способствует преодолению основных противоречий традиционной системы образования, заключающихся в несоответствии индивидуального характера преподавания и коллективной сущности воспитания, а также структур и сущности общения, используемых в общественной и личной жизни, и их применением на учебных занятиях в школе, в вузе и других учебных заведениях [11].

Технологии совместного обучения позволяют студентам, находясь в ситуации позитивной зави-

симости друг от друга, учиться ответственности и развивать навыки командной работы. В рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык» технология jigsaw, как правило, применяется для парной работы. Например, студентам предлагается ознакомиться с разными частями текста и совместно справиться с заданием, для успешного выполнения которого необходимо владеть всем объёмом информации. Таким образом, само задание подталкивает студентов к продуктивному взаимодействию и взаимообучению. Технологию jigsaw целесообразно применять и при работе над такими навыками чтения, как scanning (чтение с выборочным извлечением информации) и skimming (понимание основного содержания с извлечением основной информации), а также в ходе ознакомления с новыми лексико-грамматическими явлениями и в процессе закрепления уже пройденного материала.

Использование таких интерактивных технологий, как микрогрупповая работа и технологии совместного обучения обладает значительным потенциалом для решения одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед преподавателем современной высшей школы. Данные дидактические приёмы позволяют эффективно формировать навыки командной работы, являющиеся в данный момент одними из наиболее востребованных надпрофессиональных навыков.

Список литературы

1. Балакирева Е. И. Образовательные технологии в вузе : опыт национального исследовательского Саратовского государственного университета / под ред. Е. Г. Елиной. Саратов, 2012. 172 с.
2. Коняхина И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2012. № 11 (126). С. 68–71.
3. Игумнов О. А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании : междунар. науч. интернет-конф. (20–30 мая 2009, Старый Оскол). Старый Оскол, 2009. С. 36–41.
4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос : интернет-журн. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 29.08.2017).
5. Балакирева Е. И., Малышева А. В., Коновалова Е. Ю. Профессиональная компетентность : сущностные характеристики и условия развития // Балт. гуманит. журн. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 154–158.
6. Klaus P. Communication breakdown // California Job Journal. 2010. № 28. P. 1–9.
7. Watts M., Watts R. K. Developing Soft Skills in Students. 2008. URL: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (дата обращения: 29.08.2017).



8. Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies. Paris, 2015. 142 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> (дата обращения: 29.08.2017).
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн . 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999. 384 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
11. Дьяченко В. К. Дидактика : в 2 т. М., 2006. Т. 1. 400 с.

Образец для цитирования:

Шилова С. А. Использование интерактивных технологий для формирования компетенции командной работы в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 106–110. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-106-110.

Using Interactive Methods of Learning for Developing Teamwork Competency in the Context of Teaching Foreign Languages at University

S. A. Shilova

Svetlana A. Shilova, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia, sa_shilova@mail.ru

The article considers conditions and ways of development of teamwork skills in the context of foreign language teaching at university. Aspects of competency-based approach functioning as the methodological basis of the modern system of higher education are analysed. Special attention is paid to the issues of the development of teamwork skills, which the author defines as the most needed soft skills. The article points out that high level of these competencies is necessary for the university graduate to achieve success in their professional field. The main contradictions impeding effective development of these skills are defined. The article presents the results of the survey aimed at defining the entry level of teamwork competency of first-year students of computer science and information technology faculty of Saratov State University. On the basis of these results it is concluded that interactive methods of learning such as brainstorming and jigsaw technique have proven to be effective teaching tools aimed at developing teamwork skills within the framework of teaching foreign languages at university. Recommendations on the ways of practical implementation of these techniques for organising classroom activity are made.

Key words: interactive methods of learning, teamwork competency, soft skills, competency-based approach.

References

1. Balakireva E. I. *Образовательные технологии в вузе: опыт национального исследовательского Саратовского государственного университета* [Educational technologies at university: based on the experience of Saratov State University], Saratov, 2012. 172 p. (in Russian).
2. Konyakhina I. V. Kompetentnostny podhod v vysshem professionalnom obrazovanii (teoreticheskiy aspekt) [Competence approach in higher professional education {theoretical-methodological aspects}]. *Vestn. Tom.gos. ped. un-ta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2012, no. 11 (126), pp. 68–71 (in Russian).
3. Igumnov O. A. Formirovanie traditsiy kompetentnogo podkhoda v professionalnom obrazovanii [Development of the tradition of competency-based approach in professional education]. In: *Innovatsii i traditsii v sovremennom obrazovanii: mezhdunar. nauch. internet-konf.* [Innovations and traditions in modern education: international scientific Internet-conference]. Stary Oskol, 2009, pp. 36–41 (in Russian).
4. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy (Technology of designing core and subject competencies). *Eydos: internet-zhurn.* (Eydos: e-journal). Available at: <http://www.eidos.ru/yourjournal/2006/0505.htm> (accessed 29 August 2017) (in Russian).
5. Balakireva E. I., Malysheva A. V., Konvalova E. Yu. Professionalnaya kompetentnost: sushchnostnye kharakteristiki i usloviya razvitiya [Professional competence: essential characteristics and conditions of development]. *Balt. gum. zhurn.* [Baltic Humanitarian Journal], 2016, vol. 5. no. 4 (17), pp. 154–158 (in Russian).
6. Klaus P. Communication breakdown. *California Job Journal*, 2010, no. 28, pp. 1–9.
7. Watts M., Watts R. K. *Developing Soft Skills in students*. 2008. Available at: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (accessed 29 August 2017).
8. *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. Paris, 2015. 142 p. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> (accessed 29 August 2017).
9. Rogov E. I. *Nastolnaya kniga prakticheskogo psikhologa: v 2 kn. 2-e izd., pererab. i dop.* [School psychologist's Bible: in two books. 2nd ed., revised and enlarged]. Moscow, 1999. Book 1. 384 p. (in Russian).
10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, 2002. 490 p. (in Russian).
11. Dyachenko V. K. *Didaktika: v 2 t.* [Didactics: in 2 vol.]. Moscow, 2006. Vol. 1. 400 p. (in Russian).

Cite this article as:

Shilova S. A. Using Interactive Methods of Learning for Developing Teamwork Competency in the Context of Teaching Foreign Languages at University. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 1, pp. 106–110. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-106-110.

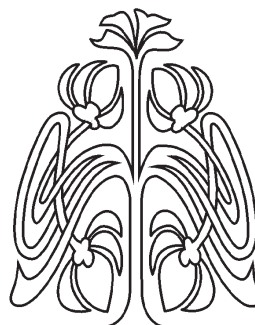


НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

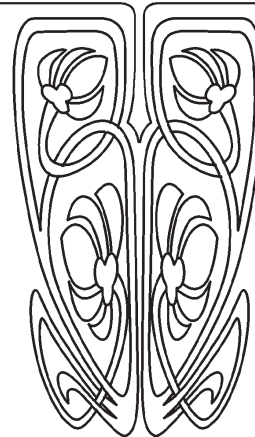
РОЛЬ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РУССКИХ РЕВОЛЮЦИЯХ (МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ КРУГЛЫЙ СТОЛ)

24 ноября 2017 г. в XII корпусе Саратовского национально-исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (СГУ) состоялось заседание Международного научно-практического круглого стола по теме «Роль интеллигенции в русских революциях» (мероприятие проводилось при поддержке РГНФ (проект «Россия в 1917 году: институциональный ресурс, социальные риски и цивилизационный коллапс», №15-33-12009), организованное Саратовским региональным отделением Российского философского общества на философском факультете представителями целого ряда высших учебных заведений города (помимо СГУ в организации мероприятия приняли участие: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, а также Саратовская государственная юридическая академия. Мероприятие было посвящено столетию Октябрьской революции, кроме того, оно было приурочено к Всемирному дню философии, а также столетию гуманитарного образования в Саратовском университете. В дискуссии приняли участие философы из ведущих высших учебных заведений Саратова, а также докладчики из Сан-Франциско (США) и Минска (Беларусь). Тематика выступлений выражала суть и смысл юбилейных событий, их значение для современности и роль интеллигенции в преобразовании российского общества.

В развернутом выступлении доктора философских наук, профессора **В. Б. Устьянцева** (СГУ) «**Духовные искания интеллигенции в русских революциях**» основное внимание уделено особенностям философского сознания интеллигенции в переломную для России революционную эпоху. Выдвинутая в последнее десятилетие в академических кругах концепция о революциях 1905, 1917 гг. как о едином и многомерном революционном процессе дает возможность по-новому осмыслить эволюцию духовных исканий русской интеллигенции в трех философских манифестах: «Проблемы идеализма» (1902), «Вехи» (1909), «Из глубины» (1918–1921). В манифестах, отличающихся глубоким философским смыслом, разворачивается пока еще мало исследованная в философской литературе *ценностная теория революции*, раскрывающая самобытность и историческую уникальность самосознания русского интеллигента в кризисную эпоху. В статьях известных философов, публицистов того времени обнаруживается стремление осмыслить революцию с позиций *общечеловеческих ценностей и ценностей личности*, осудить насилие борющихся революционных сил, неизбежно по-



ПРИЛОЖЕНИЯ





рождающих социальный и духовный беспредел, разрушающих порядок общественной жизни.

Ценностная теория революции, преимущественно либерально-демократического толка, с ярко выраженной гуманистической направленностью, хотя и оказалась не востребованной в революционном российском социуме, пронизанном противостоянием сил, борющихся за власть, сегодня, благодаря обращенности к фундаментальным основам бытия человека, сохраняет эвристический потенциал. Представленная теория находит свое продолжение в современной концепции России как обществе риска, где открываются новые горизонты самоутверждения человека в условиях рискогенной реальности.

Выступление доктора философских наук, профессора **А. И. Демидова** (Саратовская государственная юридическая академия) «**Уроки революционного опыта русской интеллигенции**» содержало анализ ведущей роли интеллигенции как интеллектуальной силы, массовой базы и одной из очевидных страдательных сторон в русских революциях XX в. По его мнению, сейчас наступает время глубокого осмысления полученного в них исторического опыта. Один из его уроков – понимание контрпродуктивности как левого, так и правого радикализма, ограниченных возможностей революции как вида социальных преобразований. Ее результаты практически всегда не соответствуют замыслам, а приобретения не покрывают издержек. В ходе революционных перемен в обществе уничтожается накопленное за годы постепенного развития. В рамках модели власти, где жесткость государственной централизации не смягчается гражданским обществом, получившей название «русская система» (А. И. Фурсов, Ю. С. Пивоваров), огромное значение имеют целенаправленные усилия по обеспечению соединения двух начал: частного и общего, их учета, уравновешенности, меры. Ведь если безмерность (несправедливость) разъединяет, то справедливость – равенство в исполнении должного, в человеческих отношениях – обеспечивает их органическое единство (В. С. Соловьев).

Важнейший урок, извлеченный интеллигенцией из российского и мирового революционного опыта, – внимательное отношение к теории и практике либерального консерватизма, достаточно мощного и влиятельного течения в мировой политической практике и теории. В России либеральный консерватизм был не столько идеологией, более или менее стройной системой идей, сколько позицией, разделяемой многими и совпадающей, по сути дела, со здравым смыслом.

В выступлении доктора философских наук, профессора **В. Н. Гасилина** (Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина) «**Философский пароход (или что потеряла Россия?)**» рассматривались события высылки за границу значительной части ведущих представителей русской интеллигенции, обозначенные общим понятием «Философского парохода». Выступающий подчеркнул, что «Философский пароход» – это собирательное название процесса, в ходе которого в сентябре – ноябре 1922 г. были высланы представители русской интеллигенции, в том числе выдающиеся мыслители и философы.

Докладчик подчеркнул, что решение о высылке было осуществлено по инициативе В. И. Ленина, а также описал условия и привел краткую хронологию событий. Было отмечено, что каждый из высланных (около 500 человек) дал подписку, что не вернется в Россию; возврат карался высшей мерой наказания. Таким образом, по мнению выступающего, свободомыслие в России было подавлено.

Высылка была организована не как свободная эмиграция, которой пользовались большевики до революции, но насильственно. С другой стороны, практически все, кто остался, погибли. Таким образом, обе тенденции можно обозначить как уничтожение элиты российской интеллигенции. Выступающий назвал имена расстрелянных философов: П. Л. Флоренский, Г. Г. Шпет, М. С. Фельдштейн. Скончался от голода Л. М. Лопатин. В 1930-х гг. был арестован А. Ф. Лосев, который никогда не участвовал ни в каких антигосударственных организациях; Л. П. Карсавин был выслан, но затем жил и работал в Вильнюсе и после Второй мировой войны был репрессирован и умер в лагере...

В совместном выступлении доктора философских наук, профессора **О. В. Костинной** и кандидата философских наук, доцента **Л. Ю. Пионткевич** (Саратовская юридическая академия) «**Интеллигенция как энтелехия культуры**» поднималась тема интеллигенции как внутренней формы культуры, такой, которая уже включена в структуры мира на правах действующей интеллигибельной силы. Разгадывание софийности мира, творческое соучастие, продумывание красоты как способа осуществления полноты жизни, возведение себя к умному месту, нравственное труждение – все является важным для понимания основной несущей смысловой конструкции русской культуры как духовной энтелехии.

В выступлении доктора философских наук, профессора **И. В. Стекловой** (Саратовский



государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.) **«Амбивалентность интеллигенции: традиционные и революционные черты»** было подчеркнуто, что интеллигенция представляется русским явлением и имеет характерные черты, в основе которых находятся национальная история и свойства национального характера. Историческим истоком раздвоения сознания, т.е. присутствия в нем традиционных и революционных элементов, послужил церковный раскол середины XVII в., подорвавший силы русской церкви и сделавший возможными и объяснимыми реформы Петра I. Он привел к утрате целостного восприятия мира русским народом. Более того, из двух имеющихся социальных мифов – мифа о происхождении и мифа о конце, у русских преобладал эсхатологический миф. В связи с этим «русская тема» прошлого столетия – это стремление к прогрессу, к достижениям мировой цивилизации, к социализму, к революции и одновременно острое осознание пустоты, мещанства всех результатов мирового прогресса. Идеальной действительностью выглядели или Запад, или допетровская Русь, или грядущая революция и социализм.

Непереносимость существующей действительности выражалась в эмоциональной революционности. Отсюда появляется и свойственный русской интеллигенции нигилизм – отрицание всего достигнутого предшествующими поколениями. В итоге, в начале прошлого столетия русская интеллигенция выглядела, с одной стороны, «совестью нации», концентрированным выражением достижений культуры, а с другой – демонстрировала любовь к абстрактным рассуждениям, нетерпимость критики в свой адрес, склонность к «духовному сектантству». Учитывая и ощущая наличие амбивалентности сознания, русская интеллигенция стремилась выработать тотальное мировоззрение, в котором правда-истина будет совмещена с правдой-справедливостью.

Выступление кандидата философских наук **Е. Д. Заровой** (г. Минск, Беларусь) **«Я и Другой в сознании русской интеллигенции»** было посвящено анализу проблемы самоидентификации личности интеллигента и интеллигенции как социальной группы. По мнению выступающей, проблема самоидентификации личности является одной из наиболее острых, обсуждаемых в среде ученого сообщества, философов и деятелей культуры России. Переходное состояние развития российской культуры и цивилизации возникло и в начале XX в., и в начале XXI. Отсюда вытекает актуальность самоидентификации.

В эпоху господства инстинктов – далеко не высокодуховных жизненных приоритетов, активно популяризуемых массовой потребительской культурой постмодерна, возникает настоятельная потребность в возрождении тех ценностных и духовных оснований личности, носителями которых являются православная церковь, русская мысль, русская литература и искусство. В качестве исконно русских ценностей и духовных оснований выступают, по мнению докладчика, прежде всего православие, соборность, народность, коллективизм, свобода, понимаемая как воля, стремление к высшим целям, патриотизм русского народа.

Идентичность относительна, она не имеет «эссенции», сущности, но формируется в процессе дифференциации и начинается с момента противопоставления Другому. В России для интеллигенции Другой – это, с одной стороны, власть, с другой стороны, народ, который интеллигенция собирается «защищать» от этой власти. Таким образом, для русской интеллигенции в качестве Другого выступает и Власть, и Народ, а сама она становится Другим и для тех, и для других. И поскольку самоидентификация отражает внутреннее побуждение личности (или группы) придать собственным «мерцающим» представлениям о себе и своем месте в реальности определенную устойчивость и целостность, такое место и положение «между» массивными социальными группами обуславливает устойчивую неустойчивость и метания русской интеллигенции.

Кандидат философских наук, доцент **Г. В. Епифанова** (Музей-архив русской культуры в Сан-Франциско, США) в своем выступлении **«Русская революция как отражение духовного раскола русской интеллигенции»** обратила внимание, что при изучении духовных оснований революционного мышления русской интеллигенции в столетие русских революций 1917 г., неизменно выстраиваются исторические параллели и с декабристскими идеями, и с современными политическими взглядами определенных кругов. Докладчик процитировала слова Петра Струве: «Интеллигенция в русском политическом развитии есть фактор совершенно особенный: историческое значение интеллигенции в России определяется ее отношением к государству в его идее и в его реальном воплощении». Возникшие раньше, но теоретически оформленные в споре славянофилов и западников, раскол и борьба в среде интеллигенции не утрачивают своей остроты и сегодня. Присущий значительной части интеллигенции космополитизм и противопоставление себя существующему государственному



устройству, отрицание ценности патриотизма и национального самосознания, абсолютизация западной системы неизменно приводят к восприятию себя как несовершенного человека, вечного ученика, а своего народа – глазами западных идеологов, транслируется этот образ в массовое сознание.

В конечном итоге такая позиция приводит к пониманию политики как всеобъемлющей цели и к стремлению достижения власти именно революционными способами. Сохранение национальных интересов возможно через развитие альтернативных идей с ориентацией на цивилизационные основания: на четкое формулирование основ и принципов государства, на сохранение и развитие национальной идеи, на здоровый патриотизм, историческую память, культурную, национальную и цивилизационную идентичность.

Выступление кандидата философских наук, доцента **Д. И. Зарова** (Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.) **«Красные и белые: трагедия раскола сознания русской интеллигенции»** был посвящен анализу «красного» и «белого» раскола. Выступающий выразил недоумение в отношении господствующего в общественном сознании представления о неприятии революции интеллигенцией. Революция (и не одна) была совершена под руководством и при активном участии интеллигенции. Среди принявших революцию было много не просто интеллигентов, но дворян: Н. Крестинский, В. Куйбышев, С. Орджоникидзе, Ф. Дзержинский, Г. Бокий, В. Ленин, литераторы В. Маяковский, А. Блок, В. Брюсов, А. Мариенгоф, А. Толстой, В. Катаев. Более того, в Красной Армии служило 75 тысяч бывших царских офицеров, тогда как в Белой армии их было около 35 тысяч. Подчеркнуто, что раскол на красных и белых прошел, в первую очередь, через сознания интеллигенции и оказался расколом сознания.

Выступающий напомнил слова Г. Федотова, что главным событием XX в. является не открытие распада атома, а открытие распада души. Очевидно, что речь здесь идет, в первую очередь, о распаде души русского интеллигента. Роль интеллигенции в русском обществе – нередко провоцирующая: характерными установками ее сознания являются перфекционизм и нигилизм. Перфекционизм интеллигенции вырастает на основе высокого уровня рефлексии и сам порождает высокие притязания с позиции носителей абсолютной истины. Предложения по переустройству общества также исходят из

позиции абстрактного гуманизма и достижения абсолютно истинного результата, позволяющего А. Солоневичу сделать вывод, что гений в политике – хуже чумы для народа. В итоге, будучи отчужденной и от власти, и от народа, интеллигенция впадает либо в декаданс, либо в революцию, а парадоксом является то, что сама же она больше всех страдает и от того, и от другого.

По мнению докладчика, роль современной интеллигенции состоит в разработке стратегий цивилизационного развития российского общества, объединяющих и «белое», и «красное» движения.

В выступлении кандидата философских наук, доцента **И. А. Абросимовой** (Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А.) **«Интеллигентность как установка личностного поведения и революционного действия»** были рассмотрены противоречия личностных и общественных установок поведения интеллигенции. По мнению докладчика, так называемая «интеллигентность» интеллигента касается в основном его личностного поведения, отношений с отдельными людьми. В отношении же профессиональном, как носителя профессиональных качеств, а также как представителя общества, ставящего себе задачу заботы и ответственности за это общество, формируется отношение к обществу как к неразумному ребенку, которого интеллигенция растит, окультуривает, образовывает, дает путевку в жизнь. Именно через такое отношение к обществу проявляется жесткость и принципиальность, назидательность и морализаторство, за которые Ф. Ницше не любил христианство.

Однако российское общество нередко проявляет себя как независимый и самостоятельный субъект, не подчиняющийся ни власти, ни интеллигенции. И если со стороны власти могут следовать репрессии, то со стороны интеллигенции – за то, что общество не «послушалось» советов – также полагается соответствующее наказание – революция. В революции интеллигент столь же жесток и беспощаден, но еще и обосновывает свои убеждения знаниями и рациональными аргументами – о том, как революция всегда пожирает своих сыновей.

В целом интеллигент, являясь человеком равнодушным и к проблемам отдельных людей, и к развитию общества и культуры, привержен установкам на бесконечное развитие культуры, образования, пропаганде ценности знания и открытости всему новому и про-



грессивному, однако это стремление он готов реализовать даже за счет разрушения.

В выступлении кандидата философских наук, доцента *С. А. Данилова* (СГУ) «**Институциональное измерение общества и риски предреволюционного транзита: фактор власти**» в качестве актуального понимания революции был представлен анализ институционального измерения революционного общества. Революционный социум как пример транзитивного общества демонстрирует конфигурации взаимодействия формальных и неформальных институтов. В случае российского опыта революции трансформация института власти была системообразующим риском, приведшим к коренным преобразованиям всей институциональной структуры. В опыте российского революционного процесса социокультурные основы, с укорененной традицией восприятия власти как личностно-персонифицированного явления, выступили важным фактором социально-ментальных процессов. Так, неформальные институты, активировав реверсивный характер революционного транзита, «вернули» общество к прежним формам на новом историческом уровне.

По мнению докладчика, транзитивность российских революций может быть описана в терминах незавершенной институализации – одного из ракурсов многомерной революции, характеризующейся демонтажом прежних институциональных образований и генезисом новых институциональных структур. Одно из измерений незавершенной институализации – состояние, определяемое как «реверсивная институализация» – процесс формирования институциональной структуры, характеризующийся возвращением к прежним институциональным формам, избираемым в качестве наиболее устойчивых. С другой стороны, ценностные импульсы революционного романтизма не получили эффективную конвертацию в устойчивые институциональные конструкции, не стали устойчивой институциональностью – новыми правилами, процедурами.

В своем выступлении «**Литературная критика как работа с политической реальностью: русская интеллигенция на рубеже XIX–XX вв.**» кандидат философских наук, доцент *М. А. Богатов* (СГУ) обратился к феномену литературоцентричности русской интеллигенции, формирующейся на протяжении всего XIX в. Авторы литературных произведений, а также критики таковых, литературные журналы выступали на протяжении всего столетия той политической агорой, в которой формировались и

модифицировались настроения эпохи, в первую очередь политические. При этом поразительным образом отсутствовала сфера собственно политических высказываний, так или иначе не апеллирующих к искусству. Революционное настроение нашло воплощение в трёх сборниках: «Проблемы идеализма», «Вехи», «Из глубины».

Аспирант философского факультета СГУ *А. В. Поляков* выступил с сообщением «**Русская интеллигенция и французские интеллектуалы на рубеже XIX–XX вв.**». Это выступление послужило своего рода продолжением предыдущего доклада. Автор обратился к реакции писателей Франции на известное «дело Дрейфуса», расколовшее французское общество на два противоположных лагеря: раскол отразился в художественных произведениях, создаваемых в тот период. В политической действительности того времени «дело Дрейфуса» играло двойную роль: оно диагностировало настроения общества, а также позволило реализоваться тем имманентным протестным намерениям, которые подогревали атмосферу недовольства во Франции того времени. В конце своего выступления автор доклада обращается к параллелям и различиям описанной ситуации с ситуацией в России накануне и во время революционных перемен.

В своем выступлении «**Педагогика после и до революции: Макаренко, Пантелеев, Кассиль**» аспирант философского факультета СГУ *Ю. А. Щёкотов* коснулся чрезвычайно важной сферы – педагогики. Высказав тезис, что именно в этой сфере революционные изменения заявили о себе радикальнее всего, докладчик охарактеризовал ситуацию в педагогике до революции и обратился к революционным и постреволюционным педагогическим экспериментам в России. Особое место в этом докладе было отведено творческой эволюции взглядов А. С. Макаренко, А. И. Пантелеева и Л. А. Кассиля.

Магистрант философского факультета СГУ *Д. А. Павлова* в своем выступлении «**“Другое начало” Владимира Библихина и русская революция**» обращается к интерпретации русской истории, данной В. Библихиным в целом ряде статей и лекционных курсов. Несмотря на то, что термин «другое начало» Библихин заимствует у М. Хайдеггера, само понимание «другого начала» претерпевает у Библихина значительную трансформацию. Вбирая в себя особенности русской истории, раскрытые Библихиным в лекционном курсе «Введение в философию права», «другое начало» оказывается куда радикальнее, чем любая из трех русских революций. Последние, наряду с приватизацией 90-х гг.



XX в., предстают особой формой вопроса и задачи понимания, на которые до сих пор наша история не дала соответствующего ответа.

В своем выступлении **«Политическая теория накануне Февральской революции»** магистрант философского факультета СГУ **В. Г. Ступаченко** обращается к тому интеллектуальному горизонту рубежа XIX–XX вв., который характеризовал возможности и невозможности политической философии этого времени в Европе и России. Несмотря на обилие вариантов, предлагаемых политической мыслью Европы, и на скудость российской политической философии, само событие русской революции предъявило вызов европейской политической мысли. В выступлении сравнивались сторонние оценки и самооценки революционных событий в России, до сих пор бросающие вызов современной философии и понуждающие последнюю к формированию собственной позиции – для лучшего понимания текущего политического момента.

В ходе обсуждений на круглом столе были озвучены различные аспекты отношения к роли интеллигенции в русских революциях начала XX в. Общая дискуссия позволила сформировать творческую атмосферу продуктивного научного поиска, а также найти точки соприкосновения оппонировавших мнений. Обсуждение роли интеллигенции в русских революциях показало, что актуальность данной проблемы не снижается, а нарастает в настоящее время. Обострение проблем современного развития, вызовы общества риска, национальные, религиозные и цивилизационные столкновения – все это делает необходимым постановку задач глубокой рефлексии и разработки на этом основании реализуемых сценариев общественного развития.

Д. И. Заров,

кандидат философских наук, доцент

М. А. Богатов,

кандидат философских наук, доцент



Подписка на II полугодие 2018 года

Индекс издания в объединенном каталоге
«Пресса России» 36014, раздел 30
«Научно-технические издания.
Известия РАН. Известия вузов».

Журнал выходит 4 раза в год.

Цена свободная.

Оформить подписку онлайн можно
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» (www.akc.ru).

Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83;

Тел.: +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: izvestiya@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,

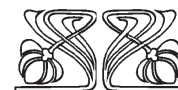
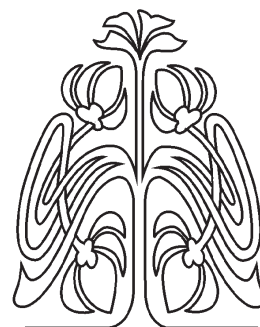
СГУ имени Н. Г. Чернышевского,

философский факультет

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: aporia@inbox.ru

Website: <http://phpp.sgu.ru>



ПОДПИСКА

