



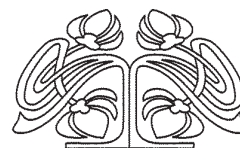
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 3

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



Научный журнал  
2019 Том 19  
ISSN 1819-7671 (Print)  
ISSN 2542-1948 (Online)  
Издается с 2005 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Философия

- Борисов Л. А.** Католики-традиционалисты: к уточнению понятия 242
- Бусов С. В.** Свобода и ответственность в контексте эволюции сознания: синергетический анализ 246
- Иванов А. В.** Коммуникация риска: теоретические основания и современные дискуссии 251
- Косыхин В. Г., Малкина С. М.** Проблема интеллектов в средневековом аристотелизме 257
- Крайнов А. Л.** Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ 262
- Маховиков А. Е.** Развитие личности как мировоззренческая иллюзия идеи прогресса 267
- Михель Д. В., Михель И. В.** Упорство в истине: философия и политика Махатмы Ганди 272
- Порошенко О. Ю.** Философия уникальности 277
- Рожков В. П.** Цивилизационный подход: историко-философский анализ проблемы методологического ресурса 282
- Тихонова С. В., Фролова С. М.** Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований 287
- Хачатрян М. В.** София как Мировая Душа в мирозерцании русских софиологов и Григора Нарекаци 291

#### Психология

- Белых Т. В.** Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации 298
- Куприянчук Е. В.** Особенности профессиональной виктимности у сотрудников МЧС и правоохранительных органов 304
- Лобова Л. Г.** Процессы музыкального мышления в исполнительской деятельности: информационный подход 310
- Сухопарова О. А.** Характеристики профессиональной направленности учителей общеобразовательных школ 316
- Тарасова Л. Е.** Анализ дискриминационных установок студенческой молодежи 320

#### Педагогика

- Невраева Н. Ю.** Генезис проблемы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в педагогической науке послевоенного советского периода 326
- Подольяка А. Е.** Развитие профессионально значимых физических качеств средствами физической рекреации студентов гуманитарных специальностей 329
- Таан Г. Х.** Моделирование электронных курсов обучения информатике в системе дистанционного образования в Ираке 334
- Тимушкин А. В., Попов А. В., Талагаева Ю. А.** Проблема готовности будущих педагогов к использованию оздоровительных технологий в образовательном процессе 339
- Хомутова О. М.** Исследование условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных научных журналах 344
- Шабалин К. В.** Возможности образовательной робототехники для формирования креативных способностей обучающихся (на основе анализа российского и зарубежного опыта) 349

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 (специальности: 09.00.01; 09.00.03; 09.00.05; 09.00.07; 09.00.08; 09.00.11; 09.00.13; 09.00.14; 13.00.01; 13.00.02; 13.00.05; 13.00.08; 19.00.01; 19.00.04; 19.00.05; 19.00.07)

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

Садыкова Марина Владимировна

#### Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

#### Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

#### Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

#### Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

#### Корректор

Садыкова Марина Владимировна

#### Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89

E-mail: izvestiya@info.sgu.ru

Подписано в печать 26.08.2019

Подписано в свет 31.08.2019

Формат 60×84 1/8.

Усл. печ. л. 13,48 (14,5).

Тираж 500 экз. Заказ 105-Т.

Цена свободная

Отпечатано в типографии Саратовского университета.

#### Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2019



## 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](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](mailto: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

- Borisov L. A.** Catholic Traditionalists: An Attempt to Refine the Definition 242
- Busov S. V.** Freedom and Responsibility in the Context of Consciousness Evolution: Synergetic Analysis 246
- Ivanov A. V.** Risk Communication: Theoretical Foundations and Current Issues 251
- Kosykhin V. G., Malkina S. M.** The Problem of Intellectuals in Medieval Aristotelianism 257
- Kraynov A. L.** Clip Thinking in the Context of Educational Practices: a Socio-philosophical Analysis 262
- Makhovikov A. E.** Personality Development as an Ideological Illusion of the Idea of Progress 267
- Mikheil D. V., Mikheil I. V.** Holding onto Truth: Philosophy and Politics of Mahatma Gandhi 272
- Poroshenko O. Yu.** The Philosophy of Uniqueness 277
- Rozhkov V. P.** Civilization Approach: Historical and Philosophical Analysis of the Methodological Resource 282
- Tikhonova S. V., Frolova S. M.** Digital Society and Digital Anthropology: Transdisciplinary Foundations of Social and Epistemological Research 287
- Khachatryan M. V.** Sophia as a World Soul in the Worldview of Russian Sophiologists and Gregory of Narek 291

#### Psychology

- Belykh T. V.** Specificity of Inter-Level Relations in the Structure of the Integral Individuality of Students with Different Levels of Adaptation in a Stressful Situation 298
- Kupriyanchuk E. V.** Features of Professional Victimization Among Employees of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters and Law Enforcement Agencies 304
- Lobova L. G.** Processes of Musical Thinking in the Performing Activity: Information Approach 310
- Sukhoparova O. A.** The Characteristics of the Teachers' Professional Orientation 316
- Tarasova L. E.** Analysis of Discriminatory Attitudes of Students 320

#### Pedagogy

- Nevrayeva N. Yu.** Genesis of the Problem of Preparing Students for Intercultural Interaction in the Pedagogical Science of the Post-War Soviet Period 326
- Podolyaka A. E.** Development of Professionally Significant Physical Qualities by Means of Physical Recreation of Students 329
- Taan Gh. H.** Modeling E-Learning Courses in Informatics with an Individual Trajectory of Development in the System of Distance Education in Iraq 334
- Timushkin A. V., Popov A. V., Talagaeva Yu. A.** The Problem of Future Teachers' Readiness to Use Health Preserving Technologies in Educational Process 339
- Khomutova O. M.** Study of the Conditions for the Formation of Social Attitudes of Teachers to Inclusive Education and Children with Disabilities in Foreign Scientific Journals 344
- Shabalin K. V.** Opportunities of Educational Robotics for The Formation of Creative Abilities of High School Students (based on the Analysis of Russian and Foreign Experience) 349



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.  
СЕРИЯ: Философия. Психология. Педагогика»**

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

Листвина Евгения Викторовна, 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)  
Варламов Дмитрий Иванович, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Гасилин Владимир Николаевич, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Гобозов Иван Аршакович, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)  
Гриценко Валентина Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)  
Железовская Галина Ивановна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Жуковский Владимир Петрович, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Кальной Игорь Иванович, доктор филос. наук, профессор (Симферополь, Россия)  
Мартынович Сергей Федорович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Рязанов Александр Владимирович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Стеклова Ирина Владимировна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Стризое Александр Леонидович, доктор филос. наук, профессор (Волгоград, Россия)  
Тельтевская Нателла Ваханговна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Филимонова Ольга Федоровна, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Фролова Светлана Владимировна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)  
Чумаков Александр Николаевич, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)  
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)

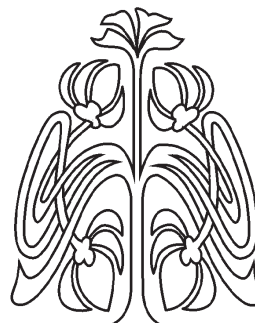
**Deputy Editor-in-Chief** – Evgeniya V. Listvina (Saratov, Russia)

**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)  
Dmitry I. Varlamov (Saratov, Russia)  
Vladimir N. Gasilin (Saratov, Russia)  
Ivan A. Gobozov (Moscow, Russia)  
Valentina V. Gritsenko (Moscow, Russia)  
Galina I. Zhelezovskaya (Saratov, Russia)  
Vladimir P. Zhukovsky (Saratov, Russia)  
Igor I. Kalnoy (Simferopol, Russia)

Sergei F. Martynovich (Saratov, Russia)  
Mikhail O. Orlov (Saratov, Russia)  
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)  
Alexander V. Ryazanov (Saratov, Russia)  
Irina V. Steklova (Saratov, Russia)  
Alexander L. Strizoe (Volgograd, Russia)  
Natella V. Teltevsckaya (Saratov, Russia)  
Olga F. Filimonova (Saratov, Russia)  
Svetlana V. Frolova (Saratov, Russia)  
Igor A. Furmanov (Minsk, Belarus)  
Alexander N. Chumakov (Moscow, Russia)  
Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





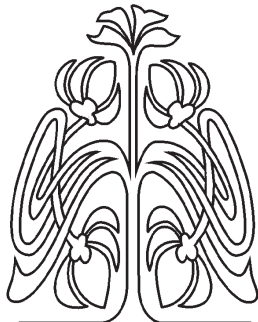
## ФИЛОСОФИЯ

УДК 273.99

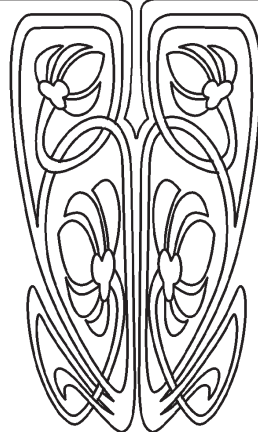
### Католики-традиционалисты: к уточнению понятия

Л. А. Борисов

Борисов Леонид Андреевич, аспирант кафедры философии религии и религиоведения, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Москва, Borisovphd@yandex.ru



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



Обращаясь к исследовательской литературе по католическому традиционализму, а также работам самих католиков-традиционалистов, виднейшим представителем которых был вставший в оппозицию к Риму архиепископ Марсель Лефевр, мы сталкиваемся с многообразием определений и самоопределений для традиционалистских групп. Эти определения сконструированы, как правило, вокруг того факта, что Второй Ватиканский собор (1962–1965) послужил причиной рождения католического традиционализма, однако обилие описательных подходов и исследовательских акцентов в теме католического традиционализма (от исследования политических корней до изучения его фундаменталистских основ) усложняет проблему понимания этого крупного религиозного движения XX–XXI вв. Цель настоящей статьи – уточнить границы для определения католиков-традиционалистов. Под католиками-традиционалистами мы понимаем представителей, объединенных идеей частичного или полного неприятия нововведений Второго Ватиканского собора религиозных групп, как внутри Католической церкви, так и исторически тесно связанных с ней. Обсуждению этого определения, а также уточнению его объема и посвящена настоящая статья.

**Ключевые слова:** Католическая церковь, Второй Ватиканский собор, католический традиционализм, модернизм, Марсель Лефевр, FSSPX.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-242-245>

#### Введение

Второй Ватиканский собор оказался центральным событием католической истории XX в. Опираясь на предложенную папой Бенедиктом XVI дихотомию двух герменевтик в оценке его итогов, можно выделить группы верующих, известных как католики-традиционалисты, которые встали на позиции «герменевтики разрыва»: для них Второй Ватиканский собор стал причиной разрыва с традицией Католической церкви. «Я осуждаю Собор!» – то *motto*, пожалуй, самого известного католика-традиционалиста монс. Марселя Лефевра (1905–1991), вынесенное им в заглавие одной из своих книг и в полной мере выразившее саму основу традиционалистского мировоззрения.

Обращаясь к работам, посвященным проблемам католиков-традиционалистов, можно видеть, что спектр представления здесь простирается от религиозного фундаментализма [1, р. 98–99] до политического активизма [2, р. 212]. Это обилие описательных подходов и исследовательских акцентов зачастую усложняет проблему понимания католиков-традиционалистов как крупного религиозного движения в XX–XXI вв. Желая, в свою очередь, поучаствовать в ее разрешении, целью этой статьи мы ставим уточнение границ для определения католиков-традиционалистов, вслед за подавляющим



большинством исследователей конструируя наше понимание католиков-традиционалистов вокруг несомненного факта: Второй Ватиканский собор оказался причиной и моментом рождения для этой религиозной группы.

Итак, под католиками-традиционалистами мы будем понимать представителей, объединенных идеей частичного или полного неприятия нововведений Второго Ватиканского собора (1962–1965) религиозных групп (как внутри Католической церкви, так и исторически тесно связанных с ней).

### Границы католического традиционализма

Дав определение представителей католиков-традиционалистов, сделаем ряд замечаний и уточнений.

1. Слова об «исторически тесной связи» нужно понимать следующим образом: в основе религиозного учения в группах католиков-традиционалистов нет никаких догматических положений, отличных от учения Католической церкви до Второго Ватиканского собора. Так, например, часто относимую рядом исследователей к католикам-традиционалистам религиозную группу «Пальмарианская церковь» мы рассматривать не будем – изменения догматического порядка (догмат о телесном вознесении св. Иосифа и пр.) [3, р. 196–199] выводят ее в нашем понимании за пределы католиков-традиционалистов. То же самое можно сказать и про других *конклавистов* (группы верующих, в которых после Второго Ватиканского собора прошли «конклавы» для избрания «истинного папы» взамен «впавшего в апостасию» римского понтифика) – маргинальность этих групп сильно затрудняет их религиозно-исторический анализ. Проблема *Sede Vacante* рассматривается как богословский курьез, *седевакантисты* (представители тех религиозных групп внутри католического традиционализма, которые считают, что папы, начиная с Иоанна XXIII (или, в другом случае, с Павла VI), впали в ересь и лишились *ipso facto* Святого Престола (оставив его, таким образом, вакантным – лат. *Sede Vacante*)) нами отнесены к католикам-традиционалистам.

Неприятие реформ Второго Ватиканского собора для католиков-традиционалистов выстроилось дискретно из богословского анализа конкретных соборных и послесоборных церковных документов, но в то же время континуально было предрешено той платформой взглядов, на которой стояли будущие лидеры традиционалистского движения ко дню открытия собора 11 октября 1962 г. Католики-традиционалисты в известном смысле продолжают консервативную линию «защиты Церкви», восходящую через

папу Пия X и папу Пия IX к папе Григорию XVI и папе Пию VI. Идейная предьстория католиков-традиционалистов уходит в дособорную эпоху Пиев, ее легко можно проследить уже со второй половины XIX в., ориентируясь, в первую очередь, на официальные церковные документы того времени и, конечно же, на известный *Syllabus Errorum* папы Пия IX от 1864 г. «*Они ненавидят Силлабус*» – эти экспрессивно окрашенные слова теолога и традиционалиста Виктора-Алана Берто о церковных либеральных активистах на Втором Ватиканском соборе указывают на линию, ограничивающую сознание дособорной Католической церкви и затем католиков-традиционалистов – линию, траектория которой задается смысловым содержанием Силлабуса. Такому пониманию традиционализма органично соответствует и самоощущение самих католиков-традиционалистов. В книге «Воскресение Римско-Католической церкви. Руководство по течению католического традиционализма» дается следующее определение католиков-традиционалистов: «Течение католического традиционализма есть Римско-Католическая Церковь» [4, р. 6]. Под Католической церковью подразумевается церковь до реформ Второго Ватикана.

2. В приведенном определении католиков-традиционалистов мы ограничиваемся религиозными группами (группа рассматривается в контексте ее инклюзивной институционализации) и не принимаем во внимание традиционалистские движения. Такой подход обусловлен двумя соображениями. С одной стороны, тем, что сами представители подобных движений очень часто уже и так состоят в какой-либо религиозной группе католиков-традиционалистов (в противном случае, скорее, имеет смысл говорить о таких явлениях, как, например, литургическое движение за возвращение к традиционным формам служения мессы внутри Католической церкви, мирские католические консервативные движения и пр.). С другой стороны, само понятие «традиционалистские движения» вызывает слишком много вопросов и не всегда является религиозным: известное движение *Una Voce*, распространенное сегодня в более чем 30 странах [5] и сыгравшее важную роль в защите Тридентской мессы, является таковым, а вот кампания британских интеллектуалов 1970–1971 гг. по защите Тридентской мессы, приведшая к так называемому «индульту Агаты Кристи», подтверждающему возможность (при определенных условиях) служения Тридентской мессы на территории Англии и Уэльса, была подчеркнута светской. Так что сама широта трактовки понятия «традиционалистские движения» затрудняет с ним работу.



3. В приведенном определении мы не указываем на фундаменталистский или консервативный характер движения католиков-традиционалистов, проводя разграничение между такими понятиями, как «консерватизм», «фундаментализм» и «интегризм», «традиционализм» [6, р. 126]. Также, признавая симпатии многих католиков-традиционалистов к правополитическим организациям (особенно во Франции) [7, р. 71], мы не будем сводить этот частный интерес отдельных верующих к общей формуле для определения католиков-традиционалистов.

4. Наконец, мы не стали идентифицировать (распознавать) представителей католиков-традиционалистов через их жесткое отрицание литургической реформы Второго Ватикана. Действительно, литургическая реформа оказалась одним из центральных пунктов в критике [8, с. 230–232] традиционалистами Католической церкви после реформ Второго Ватиканского собора, однако поле дискуссии «традиционалистов» и «модернистов» выходит за рамки обрядового вопроса. В 2014 г. Бернар Фелле, генеральный настоятель крупнейшей группы католиков-традиционалистов Священнического братства св. Пия X, заявил, что «... нашим первым принципом остается Сохранение Веры и нашей традиционной католической идентичности» [9], понимаемой, очевидно, шире просто приверженности Тридентской мессе.

5. В таком определении католиков-традиционалистов оказывается весьма неоднородным и многообразие религиозных групп, представители которых являются в нашем понимании католиками-традиционалистами, нуждающимися во введении своей типологии. Проблема типологизации любых религиозных течений, сопряженная со многими трудностями и нечеткостью в вопросах религиозной принадлежности, выводит сегодня в серьезное проблемное поле. Стремясь обойти большинство трудностей стороной, вслед за другими исследователями [10, с. 13] мы применим простой критерий для деления на группы католиков-традиционалистов – их формальные отношения со Святым Престолом, в соответствии с которым можно выделить три группы:

а) группы верующих, находящиеся в неполном каноническом единстве со Святым Престолом. Самым известным примером тут является Священническое братство св. Пия X SSPX, основанное в 1970 г. архиепископом Марселем Лефевром;

б) группы верующих, которые состоят в полном каноническом общении со Св. Престолом. Это Священническое братство св. Петра FSSP или Институт Христа Царя и Архиерея ICRSS, связанные с Папской комиссией *Ecclesia Dei*;

в) группы верующих, оказывающихся в полном каноническом разрыве со Святым Престолом, например, различные группы седевакантистов. Две основные проблемные области седевакантистской позиции состоят в следующем: во-первых, может ли Римский папа в принципе оказаться еретиком (проблема каноническая) и, во-вторых, в силу каких причин поствтороватиканские папы могут потерять Святой Престол (проблема богословская). Факт наличия *Sede Vacante* в Католической церкви в течение столь долгого времени (с 60-х гг. XX в.) для седевакантизма означает экстраординарную ситуацию, не имеющую прецедентов в прошлом, но разрешимую в будущем, и является для них, по сути, лишь структурной особенностью КЦ второй половины XX – начала XXI в. Наиболее полно седевакантизм представлен в США, менее активно – в Европе и странах Азии и Африки, где традиционно сильные позиции у SSPX и FSSP.

### Выводы

В противовес встречаемым иной раз в литературе определениям католиков-традиционалистов «в широком» (т.е. католики-традиционалисты – все, кто против реформ Второго Ватиканского собора) и даже «широчайшем смысле» (в этом случае под брендом католики-традиционалисты по принципу фундаменталистского жупела собирают всех: и старокатоликов, и пальмарианцев, и членов Мариавитской церкви, и членов *Petite Église*). Представленный выше подход к определению «католики-традиционалисты» можно считать определением «в узком смысле». Он имеет важное преимущество: формализованный в своем смысловом объеме вокруг соборной проблематики и сконструированный вне фундаменталистского или консервативного исследовательского дискурса, он дает точный инструмент анализа этого представительного религиозного течения.

### Список литературы

1. *Dinges W., Hitchcock J.* Roman Catholic traditionalism and activist conservatism in the United States // *Fundamentalisms observed*. Chicago : University of Chicago Press, 1991. P. 66–141.
2. *Michel F.* Intégrisme catholique et politique // *Études*. 2009. Vol. 411, iss. 9. P. 211–222.
3. *Lundberg M.* A Pope of Their Own : Palmar de Troya and the Palmarian Church. Uppsala Studies in Church History 1. Uppsala : Uppsala University, 2017. 247 p.
4. *Ruby G.* The Resurrection of the Roman Catholic Church : A Guide to the Traditional Catholic Movement. IUniverse, 2002. 508 p.



5. Worldwide Una Voce Member Associations. URL: <http://www.fiuvo.org/p/worldwide-member-associations.html> (дата обращения: 12.02.2019).
6. Krogg Christopher von der. Catholic Fundamentalism or Catholic Integralism // *To Strive and Not to Yield: Essays in Honour of Colin Brown*. Velington: Victoria University, 1992. P. 123–135.
7. Birnbaum P. *The New Right // The Columbia History of Twentieth-Century French Thought*. N.Y.: Columbia University Press, 2007. P. 69–73.
8. Лefевр Марсель, архиеп. Они Его развенчали. От либерализма к отступничеству. Трагедия Собора / пер. с фр. В. П. Пономарева. М.: ООО «Полиграф-Сервис», 2011. 279 с.
9. About a meeting: Pope Francis and Bishop Fellay. URL: <http://sspx.org/en/news-events/news/about-meeting-pope-francis-and-bishop-fellay-4067> (дата обращения: 10.02.2019).
10. Пучкин Д. Э. Современная ситуация в католическом традиционализме // *Община XXI век. Православное обозрение*. 2000. № 2. С. 13–14.

#### Образец для цитирования:

Борисов Л. А. Католики-традиционалисты: к уточнению понятия // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 242–245. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-242-245>

#### Catholic Traditionalists: An Attempt to Refine the Definition

L. A. Borisov

Leonid A. Borisov, <https://orcid.org/0000-0003-3889-6052>, St. Tikhon's Orthodox University, 23B Novokuznetskaya St., Moscow 115184, Russia, BorisovPhd@yandex.ru

Referring to the research literature on Catholic traditionalism, as well as the works of the traditionalist Catholics themselves (whose most prominent representative was the Archbishop Marcel Lefebvre), we invariably come across a whole variety of definitions and self-determination of traditionalist groups. These definitions are built, as a rule, upon the fact that the Second Vatican Council (1962–1965) turned out to be the cause and the moment of birth for Catholic traditionalism. At the same time the very abundance of descriptive approaches and research emphasis on the subject of Catholic traditionalism (from the study of its political roots to the study of its fundamentalist foundations) complicates the problem of understanding this important religious movement of the XX–XXI centuries. Wishing, in turn, to participate in resolving this problem, in this article we set ourselves the goal of clarifying the boundaries for the definition of traditionalist Catholics. By traditionalist Catholics, we mean representatives of the religious groups united by the idea of partial or total rejection of the innovations of the Second Vatican Council (both within the Catholic Church and historically closely related to it). This article is dedicated to discussing this definition and clarifying its scope.

**Keywords:** Catholic Church, Second Vatican Council, Catholic Traditionalism, modernism, Marcel Lefebvre, FSSPX.

#### References

1. Dinges W., Hitchcock J. Roman Catholic traditionalism and activist conservatism in the United States. *Funda-*

*mentalisms observed*. Chicago, University of Chicago Press, 1991, pp. 66–141.

2. Michel F. Intégrisme Catholique et Politique. *Études*, 2009, vol. 411, iss. 9, pp. 211–222.
3. Lundberg M. A Pope of Their Own: Palmar de Troya and the Palmarian Church. *Uppsala Studies in Church History 1*. Uppsala, Uppsala University, 2017. 247 p.
4. Ruby G. The Resurrection of the Roman Catholic Church. A Guide to the Traditional Catholic Movement. IUniverse, 2002. 508 p.
5. Worldwide Una Voce Member Associations. Available at: <http://www.fiuvo.org/p/worldwide-member-associations.html> (accessed 12 February 2019).
6. Krogg Christopher von der. Catholic fundamentalism or Catholic Integralism. In: *To Strive and Not to Yield: Essays in Honour of Colin Brown*. Velington, Victoria University, 1992, pp. 123–135.
7. Birnbaum P. The new right. In: *The Columbia history of twentieth-century French thought*. New York, Columbia University Press, 2007, pp. 69–73.
8. Lefebvre Marcel. *Ils l'ont découronné. Du libéralisme à la lapostasie. La tragédie conciliaire*. Moscow, Poligraf Servis Publ., 2011. 279 p. (in Russian).
9. About a meeting: Pope Francis and Bishop Fellay. Available at: <http://sspx.org/en/news-events/news/about-meeting-pope-francis-and-bishop-fellay-4067> (accessed 10 February 2019).
10. Puchkin D. E. The Current Situation in Catholic Traditionalism. *Obschina XXI vek. Pravoslavnoe obozrenie* [Community XXI Century. Orthodox Review], 2000, no. 2, pp. 13–14 (in Russian).

#### Cite this article as:

Borisov L. A. Catholic Traditionalists: An Attempt to Refine the Definition. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 242–245. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-242-245>



УДК 123.1:130.12

## Свобода и ответственность в контексте эволюции сознания: синергетический анализ

С. В. Бусов

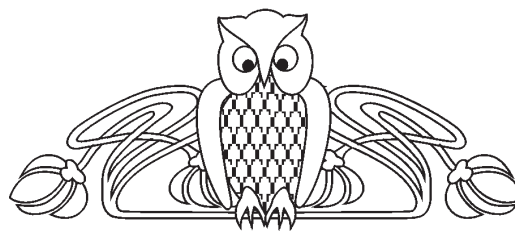
Бусов Сергей Васильевич, кандидат философских наук, доцент факультета технологического менеджмента и инноваций, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО), swbusoff@mail.ru

В статье рассматривается эволюция сознания и культуры в целом с позиций синергетической философии истории, исследующей эволюцию сложных социокультурных систем, процессы самоорганизации на уровне явлений (неравновесность, бифуркация) и на уровне сущности (отбор, суперотбор). Главная задача – показать, что синтез хаоса и порядка в природе и обществе переходит в синтез свободы и ответственности в культуре, что продемонстрировано на примере эволюции сознания, где переход от бессознательных форм к осознанному поведению интерпретируется как способ жизнедеятельности субъекта в искусственной среде, культуре, ядром которой является язык. Оригинальная аргументация данного тезиса представлена в следующей последовательности: а) становление базисных поведенческих стереотипов (архетипов) и мифа как форм адаптации и трансформации сознания человека в контексте развития функциональной асимметрии мозговой деятельности и развития функций полового диморфизма; б) анализ отношений отбора и логического вывода, отбора и свободного выбора на примере интерпретации эпоса о Гильгамеше; в) связь отбора и суперотбора в аспекте отношений свободы и ответственности посредством анализа «парадокса И. Пригожина о свободе». Оценка перспектив развития сознания в будущем приводит нас к идее суператтрактора – движения социокультурных систем в направлении формирования сверхчеловека и сверхчеловечества.

**Ключевые слова:** порядок, хаос, самоорганизация, свобода, ответственность, сознание, миф, архетип, отбор, суперотбор, суператтрактор.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-246-250>

Категории хаоса и порядка позволяют по-новому взглянуть на очевидные, многократно исследованные явления. Теперь за этими понятиями стоит уже достаточно мощный аппарат научной синергетики — вполне доказательной науки. Явные успехи теории самоорганизации (синергетики) проявились в области исследования проблем эволюции природы, общества и форм общественного сознания. Сознание понимается нами как способ жизнедеятельности субъекта в искусственной среде, в культуре. Этот тезис требует многоуровневой и разноаспектной трактовки. Попытаемся развернуть его аргументацию в следующей последовательности: становление



архетипики (базисных поведенческих стереотипов) и мифа как форм адаптации и трансформации сознания на основе развития функциональной асимметрии мозговой деятельности и развития функций полового диморфизма; соотношение отбора и суперотбора в аспекте отношений свободы и ответственности; анализ отношений отбора и логического вывода, отбора и свободного выбора; перспективы развития сознания в аспекте проблемы глобального будущего человечества.

Миф, как известно, синкретичная форма общественного сознания, содержащая элементы, зачатки искусства, морали, религии и права. Моральное поведение изначально представлено системой табу, ориентированной на традиции, авторитет духов предков, на тотем, точно так же и эстетические вкусы формировались, по видимому, из ориентации на «вкусы прародителей» (тотем, духи предков). Наличие вышеназванных элементов, средств коммуникации (язык), искусственной среды, представленной орудиями труда и способами материального преобразования мира, позволили сознанию уже на стадии каменного века обрести целостность.

Анимизм и антропоморфизм служат основными свойствами мифа, который связан с такой общепризнанной характеристикой древних форм поведения, как архетип, проявляющийся в виде повторяющейся бессознательной реакции человека (сообщества) на повторяющиеся события искусственной среды. Поскольку среда трансформировалась в результате сложной адаптации людей, то ее следует определить, как искусственную или, лучше сказать, культурную. Ядром культурной среды является *язык* – средство коммуникации. Поскольку общение с окружающим миром приобрело языковую специфику (вторая сигнальная система), постольку мир становится одушевленным, очеловеченным. А.Ф. Лосев писал: «... Миф есть (для мифического сознания, конечно) наивысшая по своей конкретности, максимально интенсивная и в величайшей мере напряженная реальность. Это не выдумка, но — *наиболее яркая и самая подлинная действительность*» [1, с. 36]. Все явления природы и социума, имевшие полезность или практическую значимость, подверглись одухотворению (обожевлению).





Исторический переход от инстинктивных форм поведения к архетипам и мифу как более высоким уровням (разумного) поведения имел ряд важных предпосылок. Асимметрия всегда знаменовала начало чего-то нового как во Вселенной, так и в эволюции биологических и антропо-социальных систем. Согласно американскому философу Э. Янчу развитие есть результат нарушения симметрии и не только в становлении Вселенной, но и в эволюции человеческого сознания [2, р. 293–296]. Советский ученый В. А. Геодакян выдвинул гипотезу, согласно которой в основе половой дифференциации и дифференциации мозга на два полушария и на подкорку и кору лежит один и тот же принцип *сопряженных подсистем* [3, с. 173]. Асимметрия мозга тесно связана с полом. У раздельнополых форм при смене *стабилизирующей* среды на *движущую* среду расширение дисперсии признака и его эволюция начинается только у *мужского* пола. Так, например, широкая норма реакции обеспечивает женский пол повышенной онтогенетической *пластичностью* (адаптивностью), что означает, в частности, быстроту внушаемость, воспитуемость, обучаемость. Поэтому в дискомфортных зонах отбора остаются в основном мужские особи. <...> Само пребывание в зоне дискомфорта стимулирует поисковое поведение [3, с. 184–185].

Половой диморфизм в социуме можно понимать также как разделение труда, разделение форм проявления свободы и ответственности. Свобода в синергетическом смысле выступает специфическим аналогом случайности, т.е. это фактор, меняющий соотношение эволюционных возможностей системы [4, с. 259]. Так, на ранних этапах развития сознания как способа ориентации в культурной среде усваивается форма свободы как познанной необходимости, когда субъект несет ответственность за собственный выбор, но в рамках мифологического сознания еще не выделено индивидуальное «я», господствует «мы». Субъект выбора коллективный; им может быть вся община, а может быть лишь женская ее часть или мужская. Поведенческий принцип «быть как все» как основа морали действует также как принцип максимальной устойчивости. Случайная «инаковость», исключительность поведения полагается опасной, хотя иногда и помогает сохранять устойчивость системы в кризисных ситуациях.

В процессе антропогенеза возникают механизмы, сначала дублирующие естественный отбор, затем оказывающиеся надстройкой и своего рода суперотбором (отбором факторов естественного отбора), или социальным отбором, одной из форм проявления которого выступает логическое мышление. Логическая парадигма довлеет до тех

пор, пока противоречие между отбором и выводом не достигнет максимума неравновесности. Здесь логика мышления подвергается социальному отбору, проверке на устойчивость, в этой зоне она испытывает значительные флуктуации. «Тогда происходит революция в способах мышления, бифуркация, или качественный скачок, переход к другой форме соответствия отбора и вывода» [5, с. 142].

В сфере человеческих отношений ось порядок-хаос часто трансформируется в дополнительные пары добро-зло, прекрасное-безобразное и историческое (циклическое) движение совершается уже в этих координатах. Цикл смены хаоса и порядка может быть представлен также и другой системой – как, например, выполнение кармического долга и освобождение от него в ходе перевоплощений. Выберем из набора архетипов наиболее известный из них и, по-видимому, главный – архетип «героя», который призван осуществить (воспроизвести) посредством *жертвы* героя связь родового мифа общины, которую герой представляет, с космическим мифом (с духами Природы, Космоса), т.е. определить место общины (ее локальный цикл) в мифе о возникновении и конце мира (глобальный цикл). В герое соединились разные уровни жизнедеятельности, разные масштабы времени – индивидуальное и общественное, биографическое и историческое, человеческое и божественное и т.д. Эпос о Гильгамеше, записанный клинописью на глиняных табличках, относится к древней шумерской культуре. Он выражен в метафорическом языке наглядных образов, который, однако, можно представить и на языке абстрактных понятий. Образ *Потоп* как хаоса, который приходит и уходит, выражает глобальный цикл. Ему противостоит образ *спасительного Ковчега*, символизирующего *новый* порядок. На этом Ковчеге мудрый Утнапиштим принимает Гильгамеша, переплывшего воды океана («мертвая вода» как своеобразная метафора профанного, низкого знания), чтобы выведать у мудреца секрет бессмертия, но получает отказ. И лишь добрая жена Утнапиштима открывает ему великую тайну: *Трава молодости* (символ *нового идеала*) растет на дне моря («живая вода» как метафора высокого сакрального знания). Достав со дна моря Траву молодости, герой спешит домой. Во время плавания Гильгамеша змея, внезапно появившись из бездны («мертвая вода»), заглывает драгоценное растение, похищая вечную молодость человечества (крушение «нового идеала»). «Измученный и удрученный герой возвращается в Урук и ищет прибежища за могучими стенами, опоясывающими город»



[6, с. 215]. Путешествие Гильгамеша не увенчалось ожидаемым успехом, но оно помогло определить «тайну сверхчеловека», которая может быть выражена в осознании связи опыта прошлой эволюции человека (человечества) с возможными перспективами его будущего («сверхчеловечество»), а также наглядно представлена в призыве учиться на прошлых ошибках, чтобы не повторять их в будущем (суперотбор), в требовании разрывать замкнутый цикл неизбежного повторения того, что было (мифологическая сила судьбы), и приближаться к пониманию того, как соотносятся в жизни социума и индивида свобода выбора и ответственность за него.

Общество, будучи упорядоченной структурой, представляет собой форму совместной деятельности людей, основным содержанием которой выступает стремление индивидов и групп проявлять *волю* к самоорганизации (аналогично: «следуй Природе!») в условиях наличия свободы выбора. Академик Н. Н. Моисеев стремился понять «особенности того процесса самоорганизации, который называется историей людей. «И особенно важным мне представляется, – пишет он, – установить некоторые универсалии. Этим термином я называю такие характеристики процесса самоорганизации, которые изменяются относительно медленно» [7, с. 119]. К таким универсалиям относятся понятия сознания, свободы, ответственности и т.д. Он говорил как об утопии о таком обществе, в котором можно было бы управлять историей. Причем термин «коллективный разум» присутствует в его концепции в качестве доминирующего «рацио» в системе социальных коммуникаций и для этого необходим определенный баланс свободы и ответственности на всех уровнях социума. Это, по его мнению, самая актуальная проблема современной цивилизации. Прежде чем приступить к ее анализу, рассмотрим другой, не менее актуальный вопрос: каковы перспективы развития свободы в современном мире, в мире «сетей» и глобализации? Этот вопрос интересовал в последние годы жизни одного из основателей естественнонаучной синергетики И. Пригожина. В ясной форме он был им изложен в интервью журналу «Эксперт» в декабре 2000 года [8, с. 14]. К чему движется человечество: к большему порядку или большей свободе (беспорядку, хаосу)? «Я убежден, что мы приближаемся сейчас к такой точке бифуркации, после прохождения которой человечество окажется на одной из нескольких вероятных траекторий. Главный фактор – информационно-технологический бум. Мы подходим к созданию “сетевого общества”, в котором люди будут связаны между собой так,

как никогда ранее. Хорошо это или плохо? <...> С ростом народонаселения планеты повышается вероятность нелинейных микрофлуктуаций, связанных с индивидуальной свободой выбора, поскольку увеличивается численность игроков. С другой стороны, поскольку люди становятся все более объединены сетями, может появиться и обратный эффект: императивы объединенного коллектива подавят индивидуальную свободу выбора» [8, с. 15]. Парадокс состоит в том, что обе противоположные тенденции проявляются одновременно. С «парадоксом Пригожина о свободе» коррелирует столь же парадоксальное суждение: человечество не способно задумываться о роковых последствиях ошибок в своем развитии, так как на бессознательном уровне полагает род бессмертным; лишь индивид задумывается над этим, ибо он смертен. Философам следует определиться: возлагать ли ответственность за будущее на человечество в целом или такую ответственность должны брать на себя отдельные индивиды?

Как считает В. П. Бранский (1930–2017), лидер санкт-петербургской научной школы социальной синергетики, решением проблемы, сформулированной Пригожиным, может быть не компромисс, а синергетический синтез хаоса и порядка, свободы и ответственности. «Очевидно, что, обсуждая указанное противоречие, Пригожин вплотную подходит к понятию суператтрактора. Но он не формулирует его по той, по-видимому, причине, что его физическая синергетика не требует этого понятия. А не требует она его потому, что ограничивается только отбором и не затрагивает механизм суперотбора. Этот механизм специфичен, видимо, именно для социальной синергетики» [9, с. 332].

Социальная синергетика дает следующее толкование названного парадокса: его разрешение связано со стремлением социума, прежде всего в лице *пассионариев*, в направлении к суператтрактору. «Переходы между социальным порядком и социальным хаосом оказываются *неустойчивыми* – в силу обратной связи между результатами отбора и факторами отбора. Следствием такой неустойчивости становится стремление социума к росту степени синтеза порядка и хаоса, ибо только такой синтез делает систему устойчивой» [10, с. 157]. Благодаря действию суперотбора (извлечению уроков из истории, т.е. иерархическому обучению на собственных ошибках) социальная самоорганизация в своем движении к суператтрактору приобретает асимптотический характер, при этом возникает возможность обогнать обострение глобальных проблем. Важным проявлением суперотбора



является также отбор ценностей и идеалов. Это означает, что из множества «относительных» идеалов последовательно формируется общечеловеческий, «абсолютный» идеал – в результате дифференциации и интеграции идеалов. Происходит, по меткому замечанию В. П. Бранского, «вышелушивание» твёрдого ядра из хрупкой скорлупы. По сути «суператтрактор и есть не что иное, как результат реализации общечеловеческого идеала» [11, с. 124].

Более пристальный взгляд на возможную эволюцию сознания неизбежно зафиксирует изменения в архетипике поведения. Так, пере рождение или даже исчезновение «религиозного сознания» станет первым признаком существенных изменений в структуре сознания, утраты им метастабильности. Впрочем, речь не идет обо всем роде людей. Если человечество перестанет быть единым целым, а неравенство (в результате нарастания глобальных проблем) достигнет небывалых размеров, то какую-то его часть будут составлять «несовершенные», «старые» люди, тогда как другую часть составят достигшие «совершенства» «новые». Во всяком случае, нет ничего невозможного в том, что человечество в будущем разделится на неравные части в результате дивергенции, что уже происходило – и неоднократно! – в процессе антропогенеза. Разрыв единства способен привести к появлению разных вариантов «сверхчеловечества». Метастабильность сознания может быть утрачена в результате преодоления половой дифференциации в условиях преобразования (исчезновения) зон дискомфорта и в связи с радикальной трансформацией искусственной среды. Прежние смыслы жизни могут потерять свою ценность, выстроится совершенно новая иерархия ценностей. Воспроизводимый веками смысл жизни отдельного индивида, сводившийся к обеспечению бессмертия рода путем собственной смерти и сменяемости поколений, может существенным образом измениться за счет радикального удлинения жизни людей, что, в свою очередь, создаст условия для появления новых моделей социума, способов воспроизводства и смены поколений.

Фильм «Трудно быть богом» (2013) Алексея Германа-ст. (рабочее название «История арканарской резни») повествует о том, как объективная утрата влияния суператтрактора на процессы самоорганизации социума приводит к фатальным последствиям. Фильм заставляет

размышлять о бесперспективности такого рода сообществ людей, так и не сумевших создать предпосылки суператтрактора, разрушивших целостность и метастабильность сознания, а стало быть, утративших смысл как общественного, так и индивидуального существования. Служение идеалу, а тем более глобальному, требует от человека духовной готовности к жертвам, к тяжкому, связанному с риском и опасностями, пути познания. При этом нельзя упускать из виду эту «светлую точку», тот идеал, который описал Данте такими словами: «Увидел Точку, лившую такой Острейший свет, что вынести нет мочи Глазам, ожженным этой остротой» [12, с. 490].

### Список литературы

1. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М. : Мысль, 2001. 561 с.
2. Jantsch E. The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution. N.Y., 1980. 343 p.
3. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. М. : Наука, 1989. 504 с. С. 171–189.
4. Бусов С. В. Проблема свободы как познанной случайности в рамках закономерности : синергетический анализ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17, вып. 3. С. 258–265.
5. Бусов С. В., Зобова М. Р. Антропный принцип в свете эволюционизма и синергетики. СПб. : ООО АИК, 2016. 392 с.
6. Крамер С. Н. История начинается в Шумере / пер. Ф. Л. Мендельсон. М. : Наука, 1965. 257 с.
7. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М. : Языки русской культуры, 2000. 224 с.
8. Пригожин И. Творящая натура. Детерминизма нет ни в обществе, ни в природе // Эксперт. 2000. № 48 (260). 18 декабря. С. 14–15. URL: [http://expert.ru/expert/2000/48/48ex-pigozh\\_21916/](http://expert.ru/expert/2000/48/48ex-pigozh_21916/) (дата обращения: 11.01.2019).
9. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. СПб. : Политехника, 2004. 400 с.
10. Синергетическая философия истории / под ред. В. П. Бранского, С. Д. Пожарского. Рязань : Копи-Принт, 2009. 314 с.
11. Бранский В. П. Социальная синергетика как постмодернистская философия истории // Общественные науки и современность. 1999. № 6. С. 117–127.
12. Данте Алигьери. Божественная комедия / пер. с итал. М. Лозинского. М. : Правда, 1982. 640 с.

### Образец для цитирования:

Бусов С. В. Свобода и ответственность в контексте эволюции сознания: синергетический анализ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 246–250. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-246-250>



## Freedom and Responsibility in the Context of Consciousness Evolution: Synergetic Analysis

S. V. Busov

Sergey V. Busov, <https://orcid.org/0000-0001-6710-2042>, St. Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (University ITMO), 49 Kronverksky Ave., 197101 St. Petersburg, Russia, [swbusoff@mail.ru](mailto:swbusoff@mail.ru)

The main subject of the article includes the characteristics of the evolution of consciousness and culture in general from the standpoint of the synergetic philosophy of history exploring the evolution of complex socio-cultural systems, the processes of self-organization at the phenomena level (non-equilibrium, bifurcation) and at the level of essence (selection, super-selection). The main problem is to show that the synthesis of chaos and order in nature and in society transfers into the synthesis of freedom and responsibility in culture which is demonstrated using the example of the evolution of consciousness, where the transition from unconscious forms to a conscious behavior is interpreted as the subject's way of life in an artificial environment and culture the core of which is language. The original argumentation of this thesis is presented in the following sequence: a) the formation of basic behavioral stereotypes (archetypes) and the myth as the forms of adaptation and transformation of human consciousness in the context of the development of functional asymmetry of brain activity and the development of sexual dimorphism functions; b) the analysis of the relations between selection and logical conclusion; c) the analysis of selection and a free choice taking the interpretation of Gilgamesh epos as an example; d) the correlation between selection and super-selection in the aspect of the relations between freedom and responsibility via analysis of the "Prigogine's paradox about freedom". The analysis of the prospects of the development of consciousness in future leads us to the idea of super-attractor that is the movement of socio-cultural systems in the direction of the formation of superman and super-humanity.

**Keywords:** order, chaos, self-organization, freedom, responsibility, consciousness, myth, archetype, selection, super-selection, super-attractor.

## References

1. Losev A. F. *Dialektika mifa* [The Dialectics of Myth]. Moscow, Mysl', 2001. 561 p. (in Russian).
2. Jantsch E. *The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*. New York, 1980. 343 p.
3. Geodakyan V. A. The Theory of Gender Differentiation in Human Problems. In: *Chelovek v sisteme nauk* [Man in the System of Sciences]. Moscow, Nauka, 1989, pp. 171–189 (in Russian).
4. Busov S. V. The Problem of Freedom as a Known Chance within the Framework of the Consistent Pattern: A Synergetic Analysis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17, iss. 3, pp. 258–265 (in Russian).
5. Busov S. V., Zobova M. R. *Antropny printsip v svete evolyutsionizma i sinergetiki* [The Anthropic Principle in the Light of Evolutionism and Synergetics]. St. Petersburg, AIK Publ., 2016. 392 p. (in Russian).
6. Kramer S. N. *History Begins at Sumer: Thirty-Seven Firsts in Man's Recorded History*. New York, 1959. 247 p. (Russ. ed.: Kramer S. N. *Istoriya nachinaetsia v Shumere*. Moscow, Nauka Publ., 1965. 257 p.).
7. Moiseev N. N. *Sudba tsivilizatsii. Put razuma* [The Fate of civilization. Mind Path]. Moscow, Yazyki russkoy kul'tury, 2000. 224 p. (in Russian).
8. Prigozhin I. Creative Nature. There is no Determinism neither in Society nor in Nature. *Ekspert* (Expert). 2000, no. 48 (260), December 18, pp. 14–15. Available at: [http://expert.ru/expert/2000/48/48ex-pigozh\\_21916/](http://expert.ru/expert/2000/48/48ex-pigozh_21916/) (accessed 11 January 2019) (in Russian).
9. Branskiy V. P., Pozharskiy S. D. *Globalizatsiya i sinergeticheskiy istorizm* [The Globalization and Synergetic Historicism]. St. Petersburg, Politehnika, 2004. 400 p. (in Russian).
10. *Sinergeticheskaya filosofiya istorii* [The Synergetic Philosophy of History]. Ed. by V. P. Branskiy, S. D. Pozharskiy. Ryazan, Copi-Print Publ., 2009. 314 p. (in Russian).
11. Branskiy V. P. Social Synergetics as a Postmodern Philosophy of History. *Obshchestvennye nauki i sovremennost* [Social Sciences and Modernity], 1999, no 6, pp. 117–127 (in Russian).
12. Dante Alighieri. *The Divine Comedy*. Transl. and comment. by C. Langdon. London, 1918. 888 p. (Russ. ed.: Dante Alig'eri. *Bozhestvennaya komediya*. Moscow, Pravda Publ., 1982. 640 p.).

## Cite this article as:

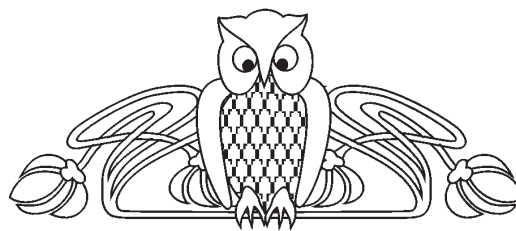
Busov S. V. Freedom and Responsibility in the Context of Consciousness Evolution: Synergetic Analysis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 246–250. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-246-250>



УДК 316.75

## Коммуникация риска: теоретические основания и современные дискуссии

А. В. Иванов



Иванов Андрей Валерьевич, кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, ivanowaw@gmail.com

В статье анализируется системный подход к изучению проблемы коммуникации социального риска. Реакция людей на риск определяется ценностными ориентациями, потребностями и интересами, типом культуры, влиянием социального окружения и социальными институтами. Следовательно, изучение риска в социальных науках не может ограничиваться техническим анализом его параметров, вероятности и степени ущерба. Рассматриваются теоретико-методологические основания теории коммуникации социального риска, прослеживается ход ее развития, исследуется ее значение для актуальных научных дискуссий. Современное общество характеризуется появлением принципиально новых рисков, изучение которых не представляется возможным с помощью традиционных рискологических подходов. Восприятие рисков становится более значимым, чем сами риски, эффект воздействия от которых распространяется на все общество в целом. Риск — это социальный конструкт. Следовательно, коммуникация риска имеет важнейшее значение для понимания современных конфликтов, а сами риски связаны с проблемами их восприятия и особенностями усиления их эффектов в медийно-коммуникативной сфере. Исследование направлено на совершенствование методологического инструментария и предполагает использование целостного подхода, ориентированного на интеграцию когнитивной и социокультурной перспективы исследования.

**Ключевые слова:** общество риска, теория риска, коммуникация, восприятие риска, социокультурная теория, доверие, конфликт.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-251-256>

В развитии рискологии как области знания в последние десятилетия происходят существенные изменения. Глобальные по своим масштабам угрозы XX столетия, связанные с появлением атомного, химического оружия и других разрушительных технологий, отчетливо продемонстрировали явную недостаточность традиционных методов анализа на основе вероятностного подхода. Классический вопрос о том, каким должен быть приемлемый уровень риска «*How safe is safe enough?*», сформулированный Ч. Старром в 1960-е гг., на многие десятилетия вперед определил направления научных дебатов [1]. В итоге публичных дискуссий, развернувшихся по

поводу отношения к риску, обозначились существенные и подчас непреодолимые различия во взглядах и ценностных предпочтениях ученых, экспертов, гражданских активистов и политических деятелей. Несовместимость, а подчас и противоречивость их взглядов подтвердили давнюю гипотезу о существенном воздействии социокультурных факторов на индивидуальную оценку риска. Анализ механизмов восприятия и коммуникации является важнейшим аспектом изучения риска как такового. Решение данной задачи предполагает осознание того, что отношение к риску опосредуется ментальными, когнитивными и коммуникативными процессами. Реакция человека или группы людей на риск определяется детерминантами различной природы, в этом отношении риск как субъективно оцененная вероятность событий можно рассматривать в качестве продукта социального конструирования, в ходе которого внешние негативные стимулы под воздействием средовых факторов приобретают статус не только нежелательных, но и социально неприемлемых событий. Несмотря на давнее убеждение ученых в том, что исследование риска должно базироваться на изучении объективных параметров, независимых от сознания человека, которые могут быть столь же объективным образом оценены на основе формализованных методов, постепенно возникает иная точка зрения, согласно которой оценка потенциальных опасностей, отбор данных, а также сама процедура вероятностной калькуляции подвержены воздействию субъективных ценностных предпочтений, интуитивно привносимых сознанием экспертов в процесс анализа, не говоря уже о влиянии на них политических и социальных факторов.

Действительно, специалисты в области риска в своих оценках подчас ориентируются не только на количественные характеристики и возможные последствия негативных событий, но и на уже сформировавшееся мнение общественности, степень доверия распространяемым сведениям о факторах риска, силу их эмоционального воздействия на общественное сознание. По мнению К. Шредер-Фречетт, данный факт является свидетельством необходимости формирования новой критической теории, базирующейся на



убеждении в том, что исследования риска в социальных науках выходят далеко за пределы простой количественной оценки параметров рискованных ситуаций [2, р. 47]. С появлением знаменитой книги «Логика, или искусство мыслить», изданной во французском монастыре Порт-Рояль в 1662 г., в науке утвердилось определение риска как величины, характеризующей произведение вероятности наступления события и величины потенциального ущерба. Как полагает шведский философ Свен Ове Ханссон, сегодня подобная терминология проблематична уже потому, что в этом случае риск определяется через степень риска. Например, если вероятность смерти одного человека на американских горках составляет 1 из 1000 и количественно равна вероятности гибели 1 000 чел. из 1 000 000 чел. во время аварии на ядерном реакторе, то из этого не следует, что в приведенных примерах мы имеем дело с одним и тем же риском лишь потому, что риск смерти в них равен 0,001 [3, р. 30]. А это означает, что современному ученому-рискологу следует не только руководствоваться концептуально выверенными и непротиворечивыми дефинициями, но и учитывать, что парадигмальные противоречия между различными группами ученых в интерпретации рисков свидетельствуют о существовании несоизмеримых социальных дискурсов, определяющих границы самой научной рациональности.

Как полагает Д. Лаптон, формирование коллективных риск-представлений происходит в процессе коммуникации, которая является историческим, культурно заданным феноменом и осуществляется в результате взаимодействия горизонтов «индивидуального восприятия и коллективной интерпретации» [4, р. 33]. Коммуникация является тем способом, с помощью которого производятся основополагающие релевантные значения риска для общества. Основная особенность данного взаимодействия заключается в том, что именно в акте коммуникации происходят объективация и конституирование феномена риска как социального факта, в результате чего сами риски становятся дискурсивными событиями в жизненном пространстве социальных групп, которые начинают интерпретировать внешние события природного мира на основе имеющегося жизненного опыта, заданного уровня социального самочувствия, индивидуальных особенностей актуализации потребностей в безопасности.

Коммуникацию о рисках можно рассматривать в качестве бесконечного экзистенциального диалога субъектов в потоке повседневного опыта, событий природного, социального и внутреннего духовного мира. Для всех людей существуют

объективные условия, например, угрозы терактов и экологических катастроф. Вместе с этим для отдельного человека риск проявляется как субъективно воспринимаемая индивидом ситуация, на основе рефлексии которой им принимаются соответствующие решения. Для каждого общества, социальной группы и индивида может существовать своя «шкала» опасностей, которая определяется иерархией ценностных приоритетов и субъективных потребностей. В этом отношении риски не являются ни просто объективными, ни просто субъективными событиями, они принадлежат и объективно-реляционным свойствам социального бытия.

Описание комплексной природы риска с позиций социальных наук предполагает детальное исследование условий его актуализации в общественном сознании, а также факторов, усиливающих его воздействие. Восприятие риска как процесс социального конструирования анализируется в современной рискологии с точки зрения различных теоретико-методологических позиций. Изучение риска в рамках «*психометрической парадигмы*» базируется на рассмотрении воспринимаемого риска преимущественно на индивидуальном уровне, анализе средовых факторов, определяющих его субъективную интерпретацию, например, неизвестность, добровольность, степень социального доверия, контроля, катастрофический потенциал и др. [5, р. 117]. Психометрический метод базируется на четырех основных предпосылках: 1) понимание риска как социального конструкта, а не просто объективной сущности; 2) включение в контекст исследования не только технических, но и социально-психологических и ценностных аспектов; 3) рассмотрение в качестве объекта исследования социальных представлений о риске в контексте повседневной жизни в противоположность экспертным оценкам специалистов; 4) широкое применение методов многомерной статистики, факторного и регрессионного анализа.

Другим широко распространенным рискологическим подходом является *теория социального усиления риска*, согласно которой восприятие некоторых опасных событий усиливается или ослабляется рядом коммуникативных факторов [6]. У истоков создания этой теории стояли всемирно известные ученые Роджер и Джин Касперсоны, а также Пол Словик и Джеймс Флинн, которые выявили в процессе коммуникации так называемый феномен стигматизации, который, однако, можно наблюдать и во многих других сферах культурного бытия современного общества. Авторы исследовали особенности передачи информации о рисках СМИ и выявили, что в



ходе этого процесса исходная информация искажается из-за множества фреймирующих факторов – социальных, культурных, психологических, благодаря которым происходят усиление или, наоборот, ослабление их воздействия на сознание человека. Нередко вторичные эффекты могут во много раз превзойти ущерб, обусловленный воздействием первичного события или процесса. Чем чаще стигматизирующие элементы ассоциируются с неким событием, тем с большей вероятностью оно будет восприниматься в качестве неприемлемого, вероятного и влекущего за собой социально опасные последствия.

В теории когнитивного шума, разработанной В. Ковелло, акцентируется внимание на том, как индивиды обрабатывают информацию в условиях психологического давления, а также на исследовании изменений, возникающих под влиянием процесса коммуникации. Находясь в состоянии повышенного уровня тревожности, беспокойства, индивид утрачивает способность эффективно и рационально рефлексировать непрерывно поступающую информацию о потенциальных опасностях и угрозах. Например, когда в сообщениях, описывающих участившиеся случаи заражения редкими заболеваниями в каком-то регионе, рост наркомании среди подростков и т.д., используется чрезмерно эмоционально нагруженный язык описания, сложно сформировать адекватное представление о возможном риске. Другой феномен, который был выявлен В. Ковелло, – асимметрия восприятия информации о рисках. В целом отношения между негативной и позитивной информацией, по его мнению, асимметричны, при этом негативная информация, как правило, преобладает. Основной тезис данной модели – люди придают большую ценность потерям, чем позитивному результату, поэтому негативные сообщения дольше остаются в памяти, оказывают большее влияние, чем сообщения с позитивным или нейтральным ценностным содержанием [7].

Сторонники теории сетевого заражения (*social network contagion approach*) утверждают, что люди при оценке рисков, с которыми они сталкиваются, стремятся согласовать свое поведение с поведенческими паттернами социальных сетей, членами которых они являются [8]. При этом определяющая роль социальных сетей в формировании установок и воззрений не столько заключается в непосредственном целенаправленном воздействии на сознание людей чье-либо мнения, а сколько в том, что является следствием общих разделяемых оценок и ценностей, возникающих в процессе коммуникативного взаимодействия. Чем плотнее социальные связи в

социальной сети и чем чаще члены социальной сети общаются друг с другом, тем с большей вероятностью у членов данной сетевой группы возникнет схожая реакция на риск. Подход П. Сандмана также можно рассматривать в качестве практического приложения психометрической концепции Фишхоффа и Словика, согласно которому отношение к рискам в общественном сознании в отличие от экспертного базируется не на анализе фактов или объективных характеристиках какого-либо события, а возникает в ходе эмоциональных переживаний данного события. Следовательно, в процессе коммуникации риска обращение к техническим фактам о риске может оказаться недостаточным, чтобы убедить аудиторию в их значимости. Аудитория не будет воспринимать информацию до тех пор, пока она не будет адресована их эмоциональным убеждениям [9].

Концепция ментальных моделей, разработанная М. Морганом и другими исследователями университета Карнеги-Меллон, ориентирована на качественное исследование групповых представлений о рисках и опасностях и составлении на основе них ментальных моделей, позволяющих более эффективно выстроить стратегию коммуникации в критических ситуациях, в которых могут оказаться политические фигуры и даже государственные учреждения. В целом эта концепция воспроизводит основные положения социального конструктивизма [10]. Все указанные теории, бесспорно, произвели революционный переворот в понимании риска и его природы. Однако, несмотря на очевидные успехи, их авторы зачастую оказываются неспособными объяснить, почему отдельные последствия риска наделяются различными социальными и культурными атрибутами. В данном случае остаются неучтенными социальные и исторические контексты представлений о риске. Некоторые аспекты, например, социальная оценка справедливости в распределении последствий от риска, требуют особого внимания.

Социальные исследования, осуществляемые в рамках антропологического направления, напротив, доказывают, что индивидуальные представления о риске и его оценка берут свое начало в коллективных и культурных условиях, благодаря которым социокультурная среда общества как сложная система смыслов, представлений и норм становится необходимым условием ориентации личности в пространстве рисков, определяя селекцию одних рисков и игнорирование других. Согласно классической культурной теории риск – это не простая объективная сущность, которая может быть выявлена и идентифицирована вне зависимости от личностного и социального



контекста, риск – это определенный конструкт, который общество создает в процессе своей эволюции. По этой причине в исследованиях риска невозможно исключить влияния принадлежности субъектов к социокультурным общностям и социальным группам, для которых характерны специфические критерии оценки и идеологические стандарты. Всего в общей сложности выделяется четыре основных типа культуры риска – предпринимательская, эгалитаристская, бюрократическая и индивидуалистская, каждая из которых базируется на собственных нормативно-ценностных критериях групповой интерпретации рисковенных явлений [11, р. 21]. Таким образом, оценка и отношения к рискам в культурно-антропологической теории рассматриваются как функции их ценностных предпочтений, которые в свою очередь определяются принадлежностью к социокультурной общности с набором специфических установок, этосом, коллективной мифологией и нормативными ограничителями. Данная область исследований в наибольшей степени связана с философской рефлексией онтологических и социокультурных оснований коллективных представлений о рисках.

Подводя итог анализу исследовательских подходов, можно констатировать, что обозна-

ченные конкурирующие исследовательские программы не исключают друг друга, а могут рассматриваться в качестве взаимодополняющих элементов мультифакторного подхода к исследованию восприятия социального риска. При всем различии обозначенных исследовательских перспектив между культурно-антропологической теорией риска и психометрической парадигмой, конечно, существуют и определенные точки соприкосновения, которые касаются возможности использования социально-психологических методов для операционализации положений антропологической теории риска. Как продемонстрировал К. Дейк, социально-психологические методы могут успешно использоваться для определения принадлежности индивидов к той или иной риск-культуре, о которой М. Дуглас рассуждала в основном в идеально-типическом смысле. Для сравнения предложенных исследовательских подходов, таким образом, можно использовать идеально-типическую многофакторную модель коммуникации и восприятия риска, которая включает в себя как психометрические (социально-психологические), так и ценностно-институциональные и социокультурные компоненты (рисунок). Взаимосвязь факторов, определяющих



Мультифакторная модель восприятия социального риска





восприятие социального риска, носит комплексный характер, а это обстоятельство ставит вопрос о корреляции индивидуальных и надывидиальных факторов в процессе конструирования коллективных представлений о риске.

Таким образом, как свидетельствует анализ современных теорий, риск как продукт взаимодействия различных систем – когнитивных, социокультурных, природных, технических – тесно связан с коммуникативными процессами, а также с особенностью различных ментальных, ценностных и стратегических установок субъектов, на основе которых последние принимают соответствующие решения. Поэтому зачастую в общественном сознании представления о рисках конструируются не только объективными параметрами рискогенных событий, но и групповыми ценностными ориентациями, потребностями и интересами, типом культуры и социальными институтами, которые и формируют определенную модель субъективно воспринимаемого риска. Место риска определяется многомерностью коммуникативного социального пространства, включающего в себя психологическое, ценностное и институциональное измерения. В рамках конструктивистской парадигмы вероятностный подход также рассматривается как один из возможных способов культурной интерпретации риска, поскольку само понятие вероятности является теоретическим конструктом, опирающимся на сциентистское понимание мира. Таким образом, научно-теоретический и повседневный модусы восприятия риска, свойственные представителям экспертного сообщества и неспециализированного знания, являются двумя различными, но на практике тесно связанными между собой горизонтами интерпретации, образующими последовательные стадии единого процесса коллективного конструирования риска.

## Список литературы

1. *Starr C.* Social Benefit versus Technological Risk. What is our society willing to pay for safety? // *Science*. 1969. Vol. 165. P. 1232–1238.
2. *Shrader-Frechette K.* Scientific Methods, Antifoundationalism and Decision Making // *Löfstedt R., Frewer L.* The Eathscan Reader in Risk and Modern Society. L. : Routledge, 1998. P. 45–55.
3. *Hansson S. O.* A Panorama of the Philosophy of Risk // *Handbook of Risk Theory. Epistemology, Decision Theory, Ethics, and Social Implications of Risk / ed. by S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin, M. Peterson.* Heidelberg ; L. ; N.Y. : Springer, 2012. P. 27–55.
4. *Lupton D.* Risk. L. ; N.Y. : Routledge, 1999. 190 p.
5. *Slovic P.* Perceptions of Risk : Reflections on the Psychometric Paradigm // *Krimsky S., Golding D.* Social Theories of Risk. L. : Praeger, 1992. P. 117–152.
6. *Flynn J., Slovic P., Kunreuther H.* Risk, Media, and Stigma : Understanding Public Challenges to Modern Science and Technology. L. : Taylor & Francis, 2001. 399 p.
7. *Peters R. G., Covello V. T., McCallum D. B.* The Determinants of Trust and Credibility // *Environmental Risk Communication: An Empirical Study // Risk Analysis*. 1997. № 17 (1). P. 43–54.
8. *Scherer C. W., Cho.* A Social Contagion Theory of Risk Perception // *Risk Analysis*. 2003. № 23 (2). P. 261–267.
9. *Sandman P. M.* Four Kinds of Risk Communication // *The Synergist (Journal of the American Industrial Hygiene Association)*. 2003. № 4. P. 26–27.
10. *Morgan M. G., Fischhoff B., Bostrom A., Atman C. J.* Risk Communication : A Mental Models Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 366 p.
11. *Dake K.* Myths of Nature : Culture and the Social Construction of Risk // *Journal of Social Issues*. 1992. Vol. 48, № 4. P. 21–37.

### Образец для цитирования:

Иванов А. В. Коммуникация риска: теоретические основания и современные дискуссии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 251–256. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-251-256>

### Risk Communication: Theoretical Foundations and Current Issues

A. V. Ivanov

Andrey V. Ivanov, <https://orcid.org/0000-0001-8840-7937>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [ivanowaw@gmail.com](mailto:ivanowaw@gmail.com)

This article introduces the framework of risk communication problem. Values, attitudes, social influences and cultural identity,

and institutes influence what human beings perceive as their risks. Hence, the social experience of risk is not confined to the technical parameters of risk, i.e. the probability and magnitude. The present work examines the methodological roots of risk communication theory, traces the development of this subject in risk literature, and explores its value in current risk issues. Contemporary society can be considered not only as a communication and information society, but also as a risk society which is characterized by the emergence of the so-called 'new risks'. New risks cannot always be directly observed within the current methodologies for risk analysis. Risk perceptions are very often much more



important than the risks as such and eventually have their impact on social and cultural domains in the entire society. The risk is socially constructed. Hence, risk communication is essential to understanding conflicts, which are commonly seen as rooted in problems of risk perception and media amplification. The current study focuses on improving the analytical tools used to examine risks, which are socially and medially constructed. The research outcome includes an outline of holistic approach integrating cognitive and sociocultural perspectives on risks perception, which are not individually, but also socially constructed.

**Keywords:** risk society, risk theory, communication, risk perception, cultural theory, trust, conflict.

## References

1. Starr C. Social Benefit versus Technological Risk. What is our society willing to pay for safety? *Science*, 1969, vol. 165, pp. 1232–1238.
2. Shrader-Frechette K. Scientific Methods, Antifundamentalism and Decision Making. In: Löfstedt R., Frewer L. *The Eathscan Reader in Risk and Modern Society*. London, Routledge, 1998, pp. 45–55.
3. Hansson S. O. A Panorama of the Philosophy of Risk. In: *Handbook of Risk Theory. Epistemology, Decision Theory, Ethics, and Social Implications of Risk*. Ed. by S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin, M. Peterson. Heidelberg, London, New York, Springer, 2012, pp. 27–55.
4. Lupton D. *Risk*. London, New York, Routledge, 1999. 190 p.
5. Slovic P. Perceptions of Risk: Reflections on the Psychometric Paradigm. In: Krimsky S., Golding D. *Social Theories of Risk*. London, Praeger, 1992, pp. 117–152.
6. Flynn J., Slovic P., Kunreuther H. *Risk, Media, and Stigma: Understanding Public Challenges to Modern Science and Technology*. London, Taylor & Francis, 2001. 399 p.
7. Peters R. G., Coviello V T., McCallum D. B. The Determinants of Trust and Credibility // *Environmental Risk Communication: An Empirical Study*. *Risk Analysis*, 1997, no. 17(1), pp. 43–54.
8. Scherer C. W., Cho. A Social Contagion Theory of Risk Perception. *Risk Analysis*, 2003, no. 23(2). pp. 261–267.
9. Sandman P. M. Four Kinds of Risk Communication. *The Synergist (Journal of the American Industrial Hygiene Association)*, 2003, no. 4, pp. 26–27.
10. Morgan M. G., Fischhoff B., Bostrom A., Atman C. J. *Risk Communication: A Mental Models Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. 366 p.
11. Dake K. Myths of Nature: Culture and the Social Construction of Risk. *Journal of Social Issues*, 1992, vol. 48, no. 4, pp. 21–37.

---

## Cite this article as:

Ivanov A. V. Risk Communication: Theoretical Foundations and Current Issues. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 251–256. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-251-256>

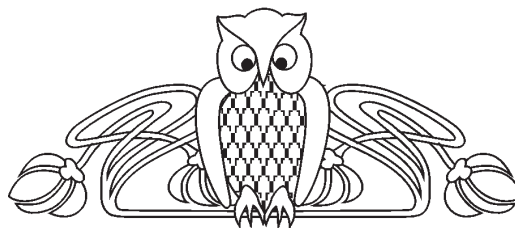
---



УДК 111.1+101.2+929А

## Проблема интеллектов в средневековом аристотелизме

В. Г. Косыхин, С. М. Малкина



Косыхин Виталий Георгиевич, доктор философских наук, заведующий кафедрой философии и методологии науки, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Kosyhinvg@rambler.ru

Малкина Светлана Михайловна, доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Malkinasm@gmail.com

В статье рассматриваются роль и значение «лестницы интеллектов» в средневековом аристотелизме. Целью статьи является демонстрация решающего влияния проблемы интеллектов на различие в интерпретации наследия Аристотеля в Средние века, когда Аристотеля считали теологом и учителем первопричин, и в Новое время, когда он рассматривался как эмпирик, метафизик и основоположник ряда наук. Этой цели подчинены задачи предпринятого исследования, нацеленные на выявление специфики восприятия учения Аристотеля у Данте Алигьери, Аверроэса и Маймонида. По-новому освещается отношение Данте Алигьери в «Божественной комедии» к Аристотелю и его комментаторам Аверроэсу и Сигеру Брабантскому, учение которого было отвергнуто католической церковью после известного процесса над аверроистами. Новизна заключается в выявлении оснований и особенностей средневековой герменевтики аристотелизма у Аверроэса и Маймонида в контексте понимания соотношения физики и метафизики у Аристотеля. Достигнуты следующие результаты: установлено, что уже у Данте Алигьери присутствует понимание существования двух взаимоисключающих интерпретаций доктрины Аристотеля; продемонстрирована связь учения о десяти интеллектах у Аверроэса и Маймонида с аристотелевской теорией познания и учением о строении мироздания; осуществлена новая проблематизация аристотелевской концепции истины.

**Ключевые слова:** интерпретация, интеллект, истина, ум, причина.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-257-261>

Говоря о наследии Аристотеля, о том разнообразном и противоречивом влиянии, которое аристотелизм оказывал в разное время на всю последующую историю европейской философии, нельзя игнорировать проблему различия в интерпретации аристотелевской мысли в Средние века и Новое время. Последнее склонно рассматривать Аристотеля в основном как эмпирика, метафизика, основателя классической теории истины, основоположника многих наук от логики до этики. А в Средние века Аристотеля понимали как теолога, с одной стороны, как учителя перво-

причин, и как создателя той картины мира, которая долгое время считалась истинной, с другой.

В основе знаменитой поэмы Данте «Божественная комедия» лежит именно аристотелевская модель мироздания. Структура поэмы – это зеркальное отражение той механики небесных тел, которую описывает физика Аристотеля. Но именно у Данте мы впервые видим фиксацию сложного внутреннего раскола герменевтик аристотелизма в позднем Средневековье, который, в конечном счете, приведет к полной смене парадигмы понимания Аристотеля в Новое время.

Итак, как представляет Данте в своей «Божественной комедии» Аристотеля и каково отношение поэта к греческому мыслителю и интерпретации его наследия? Мы помним, что поэма Данте христианская, католическая и поэтому поэт в полном соответствии с догматикой католической церкви того времени говорит, что все добродетельные мужи Древности и Античности, которые были до Христа, находятся не в чистилище или в раю, а в первом круге ада, где нет никаких мучений, а только печаль. Как говорит Вергилий своему спутнику, «знай, эти не грешили; не спасут одни заслуги, если нет крещенья, которым к вере истинной идут; кто жил до христианского учения, тот бога чтил не так, как мы должны, таков и я. За эти упущения, не за иное, мы осуждены» [1, с. 23]. Компанию Аристотелю там составляют другие известные философы Древней Греции. Место Аристотеля самое почетное, он находится в центре. Как пишет Данте, «он учитель тех, кто знает» [1, с. 25], и ближе всех к нему находятся Сократ и Платон, которые взирают на него с почтением. Из этого описания следует, что для Данте главным философом Античности, безусловно, является не Платон, а Аристотель. Более того, среди этого круга античных философов есть и два средневековых мыслителя, последователя Аристотеля – Авиценна и Аверроэс. Это вполне логично, поскольку Данте прекрасно знал, что возрождение аристотелизма в Европе XIII в. произошло благодаря переводам сочинений Аристотеля и комментариев к ним Авиценны и Аверроэса с арабского языка.

Если же мы далее перенесем свой взор в Рай «Божественной комедии», то увидим что там,



в сфере Солнца, находятся мудрецы во главе с крупнейшим представителем средневекового аристотелизма Фомой Аквинским, среди которых особое место занимает Сигер Брабантский – последователь Аристотеля, с которым, собственно, и связан решающий поворот в интерпретации учения Аристотеля об истине, трактовка которой сильно меняется после знаменитого процесса Сигера Брабантского, процесса авероистов, отстаивавших аристотелевский тезис о вечности мира. Согласно христианскому учению мир является сотворенным, а не вечным. Отсюда возникло противоречие между христианской догматикой и учением Аристотеля. Фома Аквинский, тоже испытавший сильное влияние Аверроэса, пытался примирить это противоречие, вводя учение о двух истинах – истине философии и истине теологии. Истина философии проверяется умом и логикой Аристотеля, а истина теологии принимается на веру, она является истиной откровения. Хотя ко времени Данте Сигер Брабантский официально был осужден как еретик и его сочинения подверглись публичному сожжению, Данте тем не менее характеризует его как человека при высшей из наук, того, вслед за которым можно вернуться взглядом Самому Данте. Он говорит о вечном свете Сигера, учившего истине, которая была негодна [1]. Тем самым Данте обозначает существование в начале XIV в. двух альтернативных подходов к интерпретации аристотелизма. Он полагает, что именно в учении Сигера Брабантского и его последователей доктрина Аристотеля была выражена наиболее последовательно, потому что Сигер Брабантский верно понял смысл учения Аристотеля о мире сквозь призму комментариев Аверроэса и Маймонида.

Согласно Аверроэсу, арабскому мыслителю XII в., ближайший к человеку мир тот, который у нас перед глазами – это мир возникновения и уничтожения. Его образуют четыре стихии с их четырьмя противоположными качествами: теплом, холодом, влажностью и сухостью. Сочетаясь друг с другом в различных пропорциях, они создают неисчислимое множество субстанций, разных предметов, обладающих материей и превращающих этот мир в мир проявляющихся и исчезающих феноменов, мир, в котором мы живем. Используя аристотелевские категории возможности и действительности, Аверроэс полагает, что «движение небесных сфер ... является тем деятельностным началом, которое выводит формы подлунного мира из потенциального состояния в актуальное» [2, с. 101]. Подлунный мир – это мир многообразия, мир различных вещей, которые встречаются в природе. Выше сферы Луны (а над Луной находятся планеты,

сфера звезд, зодиакальная сфера) вещей не так уж и много и они не столь разнообразны. Возникает вопрос о причинах подобного разнообразия. То, что мы видим в мире, обрело свое актуальное состояние под действием небесных форм, которые выводят все, что есть в потенци, в действительность. То есть существование нашего мира объясняется воздействием надлунных космических сфер.

Как отмечает А. В. Сагадеев, у Аверроэса «действие небесных тел относится к действию причин в мире возникновения и уничтожения как общее к частному, внося элементы постоянства и порядка» [2, с. 101–102]. Более того, то, что постоянно, упорядочено и едино относится, опять же, к движению надлунных небесных тел согласно этой доктрине. Вращение небесных тел вызвано божественным разумом (интеллектом). По Аверроэсу есть десять основных сфер вращения и за каждой из этих сфер стоит божественный интеллект. Всего этих интеллектов у Аверроэса десять и только первый из них можно охарактеризовать собственно как божественный в чистом виде, так как именно он являет собой знаменитую аристотелевскую «форму форм». Следует отличать этот первый божественный интеллект от нашего ума как десятого интеллекта, направленного на материальный мир возникновения и уничтожения. Поэтому, когда ссылаются на классическое аристотелевское определение истины как соответствия интеллекта и вещи (*adaequatio intellectus et rei*), возникает вопрос, какого именно интеллекта? Для нас, людей, живущих в подлунном мире, истина в первую очередь выступает как познание сущности (*ousia*), состоящей из единства формы и материи, как соответствие понятия вещи. Но можем ли мы знать другие интеллекты? Аверроэс, ссылаясь на Аристотеля, отвечает: да, можем, наше познание является ступенчатым, мы переходим от одного интеллекта к другому, восходя по «лестнице интеллектов», простирающейся от нашего материального мира возникновения и уничтожения вплоть до божественной формы форм. И чтобы нам открылась подлинная истина всего мироздания, а не только подлунного мира, необходим уже не только низший, десятый интеллект, но и все интеллекты, находящиеся выше. Мы не понимаем мир не потому, что не прилагаем к этому стараний, мы просто не можем его понять, поскольку возможностей одного нашего первого интеллекта на это не хватает. Поэтому и нужно пользоваться согласно Аверроэсу возможностями более высоких интеллектов.

Характеризуя свойства интеллекта в полемическом трактате «Опровержение опровержения»,



Аверроэс отмечает, что интеллект полностью отделен от материи, которая относится только к постоянно изменяющемуся подлунному миру. Он постигает устойчивое и неизменное, что соответствует его нематериальной природе. Отделенный от материи разум «воспринимает только собственную сущность, но, воспринимая ее, он одновременно воспринимает все существующее, поэтому разум – это не что иное, как гармония и порядок, они находятся во всех предметах» [цит. по: 2, с. 106]. Рассматривая значение «лестницы интеллектов» у Аверроэса, А. В. Сагадеев отмечает, что каждый из последующих интеллектов «воплощает специфическую закономерность “управляемого” им участка Вселенной и одновременно выступает в качестве начала, воспринимающего гармонию и энергии из вышестоящей сферы и передающего сфере нижестоящей» [2, с. 110].

В мироздании все сферы взаимодействуют, как возможность и действительность. Наш десятый интеллект это не что иное, как возможность девятого интеллекта, а тот, в свою очередь, выступает как возможность восьмого и т.д. Когда человек не обладает знанием, то мы говорим, что он может обладать знанием, если он из возможности переведет знание в действительность, т.е. получит интеллект. Но полученный интеллект является возможностью следующего интеллекта и т.д. Каждая возможность становится действительностью. Отсюда процесс познания по Аристотелю состоит в интеллектуальном созерцании, он значительно превосходит то, что мы называем этим миром. Рай Данте и составляют, кстати, сферы этих божественных интеллектов, описанных Аверроэсом.

В XIV в., когда осужденное католической церковью учение Аверроэса и Сигера Брабантского (они, собственно, и придерживались такого учения об интеллекте) лишилось многих своих сторонников, верх одержала доктрина знаменитого Уильяма Оккама, номинализм. Оккам был мыслителем поздней схоластики, предложившим принцип познания истины, известный как «бритва Оккама». Для понимания истины не нужно умножать сущности, не нужно десять раз мыслить об одном и том же предмете, когда достаточно мыслить просто: уберем все лишнее. Однако возникает вопрос: что же оказалось у Оккама лишним? А лишним стало учение об интеллектах, которое было просто выкинутым из Аристотеля. В дальнейшем Аристотеля изучали вне этого учения. Не случайно опять-таки Данте говорил, что Сигер Брабантский был одним из последних европейских мыслителей, который занимался этими проблемами интеллекта. По-

следним, собственно, был Данте, говоривший в «Божественной комедии», что Сигер – это «тот, вслед за кем, ко мне вернешься взглядом» [1, с. 357], т.е. именно к Данте, к его аристотелевско-аверроистской концепции мироздания. Излагая свое видение истины в «Божественной комедии», Данте утверждает, что, начиная с определенного момента, следы, ведущие к истине, пошли в обратном направлении. Это означает, что учение истины, а под ним Данте понимает учение Аристотеля, было превратно истолковано после процесса над аверроистами. И то, что с определенного момента начали считать истиной у Аристотеля, такой истиной абсолютно не является. В данном случае мы видим, как этот процесс трансформации средневековой герменевтики аристотелизма завершается оккамовским сокращением учения об интеллектах.

Помимо Аверроэса, огромное значение в истории средневекового аристотелизма и учении об интеллектах имело истолкование Аристотеля философом и теологом Моше Маймонидам, автором попытки синтеза аристотелизма и иудаизма, в своем, ставшем знаменитом, произведении «Путеводитель растерянных». Маймонид говорит о том, что основной задачей разума является чистое высшее знание о Боге, т.е. собственно знание интеллектов. Высшее знание возникает, когда объектом понимания становится сам разум, а интеллект направлен на познание интеллекта, т.е. когда первый интеллект постигает второй, второй постигает третий и т.д., перед нами разворачиваются уровни того знания, о котором говорит Маймонид. Заметим, что по Маймониду мы обладаем разумом лишь в потенции, разум наш еще должен достичь актуальности. Мы – не разумные существа, мы – потенциально разумные существа. Актуально разумными мы станем тогда, когда достигнем уровня первого интеллекта, а это уже, собственно, даже не совсем индивидуальный ум. Маймонид утверждает, что чистая деятельность разума направлена на достижения высших ступеней мудрости. Основная проблема истолкования Аристотеля находит свое выражение в дилемме: либо мы пытаемся вывести следствия из причин, либо причины из следствий. По первому пути шли арабские комментаторы Аристотеля, Маймонид, Сигер Брабантский и Данте, второй путь открывался с начала процесса над аверроистами и заканчивался «бритвой Оккама», номинализмом, а в конечном итоге Бэконом и Декартом. Однако Маймонид, также внимательно рассматривавший эти возможности, утверждает, что если путь от причины к следствию свободен, то путь от следствия к причине закрыт. Таким образом, когда мы



смотрим на наш мир как на мир следствия, из мира причины дорога к познанию мира следствия есть, но познание, пытающееся восходить от мира следствия к миру причины, ведет в никуда. Это хорошо понимал Данте. Но в Новое время происходит распад интеллектуального пространства аристотелизма, когда в лучшем случае историки философии типа Целлера изучают физику, метафизику, этику, логику Аристотеля, как если бы они были отделены пропастью друг от друга. В худшем случае, подобно аналитическим философам, изучают только отдельные проблемы философского наследия Аристотеля, будучи не в силах даже предположить, что существует целостная картина аристотелевской мысли. Почему? Повторим мысль Маймонида, воспринятую Данте, поскольку обратной дороги к Аристотелю, исходя из поздней ее интерпретации, нет.

В познании, полагает Маймонид, необходимо существуют ступени мудрости. Сначала изучают логику, этику, а затем уже на более высоком уровне науку о природе, физику, из которой уже естественно вытекает изучение метафизики как науки о высших причинах. Заметим, что логика идет перед физикой, потому что согласно этому учению физика строится на логике. После объяснения подлунного мира дальше идет учение о небесных сферах и их движении, и все понятия физики должны быть объяснены как упорядоченный космос, управляемый силами и закономерностями. Однако вершиной интеллектуального созерцания (вспомним аристотелевскую классификацию наук) является умопостигаемый уровень бытия, которым обладают отдельные интеллекты и Бог. Маймонид предлагает аналогичную аверроэсовской нумерацию интеллектов. Десятый интеллект является последним интеллектом, нацеленным на мир следствий, а первый интеллект – это первооснова, первопричина или Бог. Он называет его подателем формы, и действием именно этого интеллекта объясняется переход нашего разума из потенциального в актуальное состояние [3, с. 58–59]. Почему человек обладает разумом? Потому, отвечает Маймонид, что десятый интеллект переводит из потенции в действительность наш разум. На этом построен весь процесс познания. Мы разумны не потому, что такова наша природа или сама природа разумна, а потому что есть разумные интеллекты, которые существуют раньше природы, и вот они-то и делают наш разум способным к познанию, т.е. к переходу от возможности к действительности. Именно в этом и состоит процесс получения знания. То, что мы от незнания переходим к знанию, является заслугой только десятого интеллекта, который, направляемый силами

«перводвигателя», т.е. божественного ума или первого интеллекта, направляет нас к познанию девяти предшествующих интеллектов как причин всего познаваемого. Отсюда становится понятно, почему, с точки зрения Маймонида, платоновское истолкование процесса познания выступает как направленное на внешние для самого познания предметы. Таким образом, мы можем понимать Аристотеля, исходя из того, что живем в мире причины – существует этот мир и больше ничего нет, а отсюда наше познание является следствием того, что мы здесь живем, или, исходя из другого варианта, мы как познающие существа познаем благодаря тому, что форма нашего интеллекта возникла раньше этого мира. Вот там-то и начинается структура познания. Отсюда трактовка знаменитой аристотелевской формулировки истины как соответствия познания (интеллекта) предмету (тому, на что он направлен) может осуществляться двумя путями, в зависимости от того, понимаем ли мы свой разум (интеллект) как начальную или конечную инстанцию познания.

Согласно Маймониду все существующее, если рассматривать его с точки зрения следствий, подразделяется на четыре сферы: первая – мир, возникновения и уничтожения – земной, подлунный мир. Вторая – это мир неизменных форм или надлунных тел. Дальше располагаются третья сфера – мир нематериальных форм и интеллектов и четвертая сфера – мир Божественного интеллекта, перводвигателя или формы форм [3, с. 17]. В соответствии с устройством сущего наше познание постепенно двигается от мира к миру, чтобы достигнуть знания всего. С каждым следующим этапом мы сохраняем предыдущее знание и знаем все больше, пока не достигнем вершины божественного знания, которое является знанием всего, формой форм. Но что такое формы в интерпретации Маймонида? Формы – это интеллекты. И когда говорится, что Бог – форма форм, имеется в виду, что Бог знает все интеллекты, девять из которых являются интеллектами, познающими общее, и только низший интеллект может познавать частности. Отсюда и учение о бессмертном уме. Первые два уровня четырехчастного сущего у Маймонида – это мир, расположенный в настоящем, а два других составляют мир, находящийся в будущем. Именно это его положение будет фигурировать в дальнейшем и у Фомы Аквинского, и у Данте. Это тот мир, который, собственно, находится для нашего интеллекта в будущем, и он предполагает наличие определенных ступеней познания, которые не обойти. «Все люди стремятся к знанию» – это знаменитое положение аристотелевской «Метафизики» указывает не только на всеобщий и необходи-



мый характер подобного устремления, но и на цель устремления в будущее время.

Таким образом, говоря о герменевтике аристотелизма, мы должны понимать, что наряду с рецепцией наследия Аристотеля в современной европейской философии была эпоха, когда Аристотеля понимали совершенно иначе. Особенности и основания подобного понимания мы и попытались рассмотреть в данной статье.

## Список литературы

1. Данте Алигьери. Божественная комедия. М. : Наука, 1967. 628 с.
2. Сагадеев А. В. Ибн-Рушд (Аверроэс). М. : Мысль, 1973. 207 с.
3. Маймонид М. Путеводитель растерянных / пер. с иврита и коммент. М. А. Шнейдера. М. : Гешарим ; Иерусалим : Маханаим, 2010. 565 с.

## Образец для цитирования:

Косыхин В. Г., Малкина С. М. Проблема интеллектов в средневековом аристотелизме // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 256–261. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-256-261>

## The Problem of Intellects in Medieval Aristotelianism

V. G. Kosykhin, S. M. Malkina

Vitaliy G. Kosykhin, <https://orcid.org/0000-0003-4964-3501>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [Kosyhinvg@rambler.ru](mailto:Kosyhinvg@rambler.ru)

Svetlana M. Malkina, <https://orcid.org/0000-0001-7121-5832>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [Malkinasm@gmail.com](mailto:Malkinasm@gmail.com)

The article deals with the problem of the role and significance of the “ladder of intellects” in Medieval Aristotelianism. The purpose of the article is to demonstrate the decisive influence of the problem of intellects on the difference in the interpretation of the heritage of Aristotle in the Middle Ages, when Aristotle was understood as a theologian and the teacher of primary causes, and in the Modern era, when Aristotle was regarded as an empiricist, metaphysician and the founder of several sciences. This purpose defines the objectives of the study undertaken in the article aimed at identifying the specific perception of the teachings of Aristotle by Dante Alighieri, Averroes and Maimonides. The article in a new way highlights the attitude of Dante Alighieri in “The Divine Comedy” to Aristotle and his commentators Averroes and Siger of Brabant, whose teaching was rejected by the Catholic Church after the well-known legal process

against the Averroes’ followers. The novelty of the research consists also in revealing the foundations and peculiarities of the Medieval hermeneutics of Aristotelianism in Averroes and Maimonides in the context of understanding the relationship between physics and metaphysics in works by Aristotle. The following results were achieved: it was shown that Dante Alighieri already has the understanding of the existence of two mutually exclusive interpretations of Aristotle’s doctrine; the connection of the doctrine of ten intellects of Averroes and Maimonides with the Aristotelian theory of knowledge and the doctrine of the structure of the universe was demonstrated; a new vision of the Aristotelian concept of truth has been implemented.

**Keywords:** interpretation, intellect, truth, mind, reason.

## References

1. Dante Alighieri. *The Divine Comedy*. Oxford, Oxford University Press, 2008. 752 p. (Oxford World’s Classics). (Russ. ed.: Dante Alighieri. *Bozhestvennaya komediya*. Moscow, Nauka Publ., 1967. 628 p.).
2. Sagadeev A. V. *Ibn-Rushd (Averroes)*. Moscow, Mysl Publ., 1973. 207 p. (in Russian).
3. Maimonides M. *The Guide of the Perplexed*. Vol. 1. Chicago, University of Chicago Press, 1974. 384 p. (Russ. ed.: Maimonid M. *Putevoditel Rasteryannykh*. Moscow, Gesharim Publ.; Ierusalim, Makhanaim Publ., 2010. 565 p.).

## Cite this article as:

Kosykhin V. G., Malkina S. M. The Problem of Intellects in Medieval Aristotelianism. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 257–261. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-257-261>



УДК 101.1:316

## Клиповое мышление в контексте образовательных практик: 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, [kraival@sgau.ru](mailto:kraival@sgau.ru)

В статье анализируется клиповое мышление как феномен информационного общества. Цель – определить степень влияния глобальной компьютеризации на качество образовательного процесса и выявить оптимальные способы задействования клипового мышления в нем. Зависимость человека от информационных гаджетов влияет на его аналитические способности, в результате чего он перестает глобально мыслить и анализировать большие объемы важной информации. Особенно отчетливо эффект клипового мышления виден в системе образования на примере учеников и студентов, утративших способность осмысленно пересказывать научный текст, не подглядывая в смартфон или реферат. Данная проблема не связана с их нежеланием учиться, а является следствием применения стандартов коммуникации цифрового общества, основанных на передаче и восприятии малого объема информации, детерминированного размерами экрана цифрового гаджета. Клиповое мышление делает его обладателя склонным к различного рода манипуляциям за счет снижения уровня критического восприятия информации. Тем не менее современную тенденцию информатизации системы образования и связанные с ней последствия нельзя устранить, следовательно, необходимо научиться по-новому выстраивать коммуникацию с обучающимися, – таким образом, чтобы клиповое мышление не препятствовало, а способствовало образовательному процессу. В связи с этим особое внимание следует уделить использованию мультимедийных технологий в системе образования и элементов геймификации.

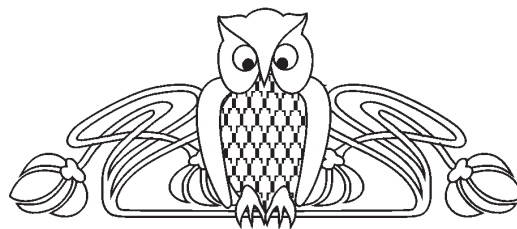
**Ключевые слова:** клиповое мышление, информационное общество, глобализация, манипуляция сознанием, образование.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>

Актуальность исследования обусловлена влиянием информационной глобализации общества на мышление человека, способствуя его дискретизации. Клиповое мышление приводит к интеллектуальной деградации, представляя собой угрозу для общества.

Цель исследования заключается в анализе феномена клипового мышления и поиске путей нивелирования условий его формирования.

Новизна рассматриваемой темы состоит в осмыслении клипового мышления как феномена, возникновение которого детерминировано развитием информационно-телекоммуникационных устройств и сети Интернет.



У истоков возникновения понятия «клиповое мышление» стоит американский ученый Э. Тоффлер, который вводит в философский дискурс понятие клип-культуры (blip culture), характеризующее переход от массового общества Второй волны к информационному обществу Третьей волны [1, р. 181]. В оригинале используется понятие «блип», что означает мерцающую точку на экране. «Вместо получения пространных, соотносящихся друг с другом “полос” идей, собранных и систематизированных, нас все больше пичкают короткими модульными вспышками информации – рекламой, командами, теориями, обрывками новостей, какими-то обрезанными, усеченными кусочками, не укладывающимися в наши прежние ментальные ячейки» [1, р. 182].

Следует отметить, что философ видел в данной тенденции переход от массовизации общества к его индивидуализации, уповая на то, что новые информационные технологии способствуют избирательному подходу к информации и повышению компетентности человека, который должен анализировать огромный информационный поток и учиться выбирать из него нужное, в отличие от старых технологий Второй волны [1, р. 183].

Рассмотрим, оправдалась ли вера Э. Тоффлера в информационный прогресс как демассификацию цивилизации средствами масс-медиа. Произошел ли переход от пассивного потребителя навязываемой извне информации к потребителю-избирателю информационного потока, который представляет собой ярко выраженную индивидуальность с хорошо развитым критическим мышлением и аналитическими способностями?

С уверенностью можно сказать, что сегодняшний потребитель продуктов масс-медиа, безусловно, выбирает что и на каком носителе воспринимать. Более того, сами поставщики информации используют таргетинг для ее распространения, т. е. целенаправленную ориентированность на географические, половозрастные, вкусовые и прочие характеристики реципиента. Тем не менее клиповая культура, описанная Э. Тоффлером, привела к возникновению клипового мышления, но не решила проблему демассификации общества.





Возникновение клипового мышления во многом детерминировано способом передачи информации с помощью современных информационно-телекоммуникационных устройств и появлением сети Интернет. Оно как бы возвращалось годами, находясь в зависимости от огромного объема информации, с одной стороны, и жесткими рамками ее передачи, с другой. Достаточно вспомнить следующие стандарты ограничения восприятия информации:

пейджер – на дисплее, в среднем, отображалось 94 символа;

SMS-сообщение – 70 символов на кириллице, 160 на латинице;

твит – 140–280 символов;

пост в Интернете – идеальная длина составляет 1600 слов или 7 мин. на чтение [2].

Другим немаловажным фактором подачи информации, способствующим ограничению мышления, является размер экрана цифрового гаджета. Речь, прежде всего, идет о сотовых телефонах и смартфонах как наиболее часто используемых цифровых устройствах для коммуникации и выхода в Интернет [3]. Первые экраны были очень малы и малофункциональны, да и современные 6-дюймовые экраны смартфонов сужают угол зрения при чтении информации в отличие от книги. Если учесть, что информационные технологии в мире активно начали развиваться с 70–80-х годов, а в жизнь россиян вошли с 90-х годов XX в., получается, что целое поколение (и не одно) выросло на новых стандартах восприятия информации.

Согласно Е. В. Русских «в настоящее время, в век скоростных технологий, наблюдается снижение качества чтения среди юношества» [4, с. 236]. Виной тому автор считает восприятие цифрового гаджета как средства отвлечения от реальности, главная задача которого развлекать. В связи с этим молодежь утратила тягу к чтению серьезной научной или художественной классической литературы, а следовательно, способность воспринимать и анализировать сложную информацию. Смартфоны, а также планшеты, электронные книги и прочие медианосители как основные источники получения информации в молодежной среде сформировали у юношества два типа чтения: прагматическое и компенсаторное (4, с. 236). Первое используется для поиска необходимой информации в Интернете, второе – для отдыха или развлечения.

Сложные тексты современная молодежь отказывается воспринимать также в силу маленького экрана цифрового устройства, сужения угла зрения при чтении с него и постоянных прокруток (скроллинга) текста, что раздражающе

действует на восприятие материала. По мнению В. Н. Коваленко, «узость поля зрения, т.е. размер единицы восприятия текста, затрудняет более глубокое и точное восприятие прочитанного» [5, с. 120]. Известно, что широкий угол зрения способствует лучшему поиску информации и анализу текста, но такой подход возможно реализовать только при классической работе с книгой, а перелистывать аналоговые страницы намного проще и удобнее, чем пользоваться линейкой прокрутки текстового редактора или электронной книги.

Вышеописанные особенности восприятия информации посредством цифровых гаджетов имеют печальное продолжение в системе высшего образования, когда студенты во всем полагаются на помощь электронного друга, не уделяя несколько внимания процессу осмысления научного текста. Складывается ситуация, когда подручный Интернет превращается в сознании студента в «палочку-выручалочку», готовую всегда прийти на помощь, вследствие чего он по-другому начинает относиться к образовательному процессу, полагаясь на то, что всегда успеет подсмотреть и ответить.

«Способность формулировать мысль, понятную для окружающих, и передать основные ее положения стали большой редкостью», – пишет Т. В. Семеновских [6, с. 5]. Эта «редкость» обусловлена лавиной информации, захлестнувшей сознание студентов, льющей на них из Интернета как основного СМИ, используемого молодежью. Каждую секунду их мозгу приходится реагировать на десятки постов на интернет-форумах и в социальных сетях, фильтровать SMS-сообщения и новостные уведомления, просматривать электронную почту и между делом искать ответы на задания преподавателей. И все это происходит на одном маленьком экране смартфона. Перед их глазами только успевают мелькать окна, иконки и строчки текста. Причем одним из критериев отношения современной молодежи к новостному сообщению, размещенному в сети Интернет, является его лаконичность. Чем быстрее сознание проанализирует очередную порцию входящей информации, тем быстрее оно переключится на новые информационные блоки [7, с. 469]. Поэтому довольно распространенным ответом на большой текст, размещенный автором на форуме в Интернете, является «ниасилил многобукаф», что означает, что читать этот текст никто не будет [8]. На самом деле данный ответ свидетельствует о перегруженности сознания реципиента информацией и его неспособностью что-либо анализировать и воспринимать.



В итоге носитель клипового мышления становится уязвимым для любых манипуляций масс-медиа, так как мозаичность его сознания способна воспринимать только то, что здесь и сейчас, что непосредственно происходит и подается через информационно-телекоммуникационные устройства. Любые информационные блоки, требующие глубокого анализа, вызывают у него отторжение и вводят в ступор. Клип не может быть большим по определению, соответственно, клиповое мышление осуществляется только в масштабах усеченной подачи информации.

Данным свойством мозаичного сознания часто пользуются гении рекламы и маркетинга, коммивояжеры, аферисты и мошенники. Они создают яркие, короткие и без труда воспринимающиеся информационные блоки-образы, сформированные с учетом зрительного восприятия текста и аудио-, видеоинформации целевой аудиторией. Отсутствие либо низкий уровень критического мышления у людей клиповой культуры помогает вышеперечисленным заинтересованным лицам манипулировать ими, реализуя поставленные цели. «Пользователи компьютера, обладающие клиповым фрагментарным сознанием, часто не в состоянии критически оценить те или иные сообщения, установить причинно-следственную связь между событиями» [9, с. 174].

Согласно О. А. Старицыной люди с клиповым мышлением становятся «подопытным» при апробировании различных технологий влияния силами, борющимися за человеческие, природные и материальные ресурсы [10, с. 335]. В связи с этим клиповое мышление может не только способствовать увеличению уровня продаж определенного товара (услуги) или обогащению отдельно взятых лиц, но и служить проводником для совершения экстремистских и террористических действий. Не секрет, что каскад оранжевых революций на Ближнем Востоке и в Северной Африке, так называемая Арабская весна (2010–2011 гг.), во многом произошел благодаря координации действий оппозиционной молодежи через социальные сети и Интернет. Не будем давать оценку произошедшим событиям и преувеличивать роль Интернета в их осуществлении (многие авторы считают, что Арабская весна произошла бы и без Интернета [11, с. 192]), но несомненен сам факт, что информационные технологии послужили в данном случае мощным катализатором развития событий, намного ускорив их осуществление посредством манипуляций сознанием протестных масс.

В связи с негативными аспектами феномена клипового мышления напрашивается вопрос о способах и методах их устранения. В этой

ситуации совершенно очевидно, что бороться с сетью Интернет и цифровыми информационно-телекоммуникационными устройствами не представляется реальным в свете глобальных процессов информатизации жизни общества. Тем не менее стоит задуматься об ограничении использования цифровых гаджетов на занятиях в средних и высших учебных заведениях. Безусловно, данная мера не решит в одночасье все когнитивные проблемы отдельно взятого человека, но она приведет к активизации его мыслительных способностей, которые будут задействованы для запоминания и анализа изучаемого материала.

В частности, «личные смартфоны мешают школьникам учиться», – такого мнения придерживаются 83% россиян, принявших участие в опросе ВЦИОМ в начале сентября 2018 г. [12]. Инициатива ограничить использование телефонов школьниками на уроках поддерживается респондентами всех возрастов и рассматривается ими не как вторжение в личное пространство детей, а как способ повысить их концентрацию на учебном процессе.

Ограничение использования цифровых гаджетов в образовательном процессе является скорее полумерой, чем эффективным способом решения проблемы. Поэтому целесообразным представляется задействование клипового мышления в контексте образовательных практик, поиск новых образовательных стратегий, основанных на использовании преимуществ данного феномена.

Согласно Л. В. Калашниковой клиповое мышление представляет собой один из адаптивных механизмов головного мозга для обеспечения максимальных адаптивных возможностей человека применительно к его среде обитания [13]. С. И. Симакова пишет, что на смену эпохи Гутенберга пришла эпоха Цукерберга, и современная молодежь совершенно по-иному воспринимает информацию, используя преимущества клипового мышления, в частности, мгновенное выделение главного [14]. «... У поколения Цукерберга развито умение мгновенного понимания предложенной информации: посмотрел картинку, заголовок, абзац – и уже считал всю самую важную информацию – все понял. Это талант, свойственный новой эпохе» [14, с. 112].

На основе данного подхода к проблеме клипового мышления невольно напрашивается вывод об изменении формата подачи информации молодежи в процессе образовательных практик. Максимально активизировать их мыслительные способности можно путем задействования информационных технологий для подачи информации. Это могут быть интерактивные доски, мультимедиа-презентации, учебные фильмы,



компьютерные программы, – все то, что работает с образами, позволяет мгновенно ухватить сущность. С такой точкой зрения, в частности, согласна О. А. Старицына, которая предлагает использовать в образовательном процессе технологии геймификации, в наибольшей степени соответствующие особенностям мышления и восприятия информации современными студентами [15, с. 273].

Таким образом, проблема клипового мышления требует к себе особого внимания, так как будущее всегда за молодым поколением и от того, насколько целостно это поколение способно мыслить, будет зависеть дальнейшее развитие человечества.

Выводы:

1. Феномен клипового мышления является продуктом информационного общества, он связан с увеличением объема воспринимаемой человеком информации и развитием цифровых информационно-телекоммуникационных технологий. Таким образом, это побочный эффект информатизации общества, возникший естественным путем.

2. Клиповое мышление, с одной стороны, деструктивно влияет на критическое восприятие информации, лишает человека ее целостного системного анализа, делает его открытым для суггестивного воздействия, а с другой, обладает несомненным преимуществом, заключающимся в мгновенном выхватывании сущности из информационного потока, нестандартном анализе большого объема информации. Особенно заметна данная тенденция среди молодежи.

3. Клиповое мышление молодежи следует воспринимать как данность и вырабатывать новые образовательные практики, способствующие максимальной активизации преимуществ данного вида мышления. Несомненным является факт, согласно которому бороться с феноменом клипового мышления на фоне возрастающей роли информационных технологий в жизни общества не представляется возможным. Тем не менее клиповым мышлением молодежи можно управлять посредством внедрения в образовательные практики визуальных методов обучения, включающих в себя графики, блок-схемы, ментальные карты, диаграммы, презентации, учебные фильмы, видеоклипы, компьютерные тесты, элементы геймификации, – все то, что способствует клиповой подаче информации.

## Список литературы

1. *Toffler A.* The Third Wave. William Morrow and Company inc. N.Y., 1980. 544 p.
2. Размер имеет значение. Идеальная длина поста для блога или соцсетей. URL: <http://leadmachine.ru/2016/02/17/dlina-posta/> (дата обращения: 18.03.2019).
3. Интернет 2017–2018 в мире и в России : статистика и тренды. URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2017-2018-v-mire-i-v-rossii-statistika-i-trendy/> (дата обращения: 18.03.2019).
4. *Русских Е. В.* Современное юношеское чтение и электронные ресурсы как способ приобщения к книге // Вестн. Брянск. гос. ун-та. 2015. № 3. С. 236–240.
5. *Коваленко В. Н.* Специфика динамического чтения как способа извлечения информации из текста // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 4. С. 117–120.
6. *Семеновских Т. В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. Вып. 5 (24). С. 1–10.
7. *Пронин В. В.* Клиповое мышление студента в дистанционном обучении // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (2). С. 468–471.
8. TL;DR. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/TL;DR> (дата обращения: 18.03.2019).
9. *Доука С.В.* Клиповое мышление как феномен информационного общества // Общественные науки и современность. 2013. № 2. С. 169–176.
10. *Старицына О. А.* Клиповое мышление как условие успешности информационных войн // Азимут научных исследований : экономика и управление. 2018. Т. 7, № 1 (22). С. 335–339.
11. *Желтов В. В., Желтов М. В.* Интернет, протестные движения и арабская весна // Территория новых возможностей. Вестн. Владивост. гос. ун-та экономики и сервиса. 2014. № 1 (24). С. 189–204.
12. Запретная связь : отберут ли у школьников телефоны. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2018/09/19/11975401.shtml> (дата обращения: 18.03.2019).
13. *Калашиникова Л. В.* Клиповое мышление как формат подачи информации в процессе образовательной деятельности // Образование, наука и производство. 2014. № 4. С. 67–71.
14. *Симакова С. И.* Клиповизация мышления у молодежи как следствие развития визуальных коммуникаций в СМИ // Знак : проблемное поле медиаобразования. 2017. № 2 (24). С. 107–118.
15. *Старицына О. А.* Клиповое мышление vs образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 270–274.

## Образец для цитирования:

Крайнов А. Л. Клиповое мышление в контексте образовательных практик: социально-философский анализ // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 262–266. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>



## Clip Thinking in the Context of Educational Practices: a Socio-philosophical Analysis

A. L. Kraynov

Andrey L. Kraynov, <https://orcid.org/0000-0002-2119-0065>, Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov, 1 Teatralnaya Squ., Saratov 410012, Russia, [krainoval@sgau.ru](mailto:krainoval@sgau.ru)

The article is devoted to the analysis of clip thinking as a phenomenon of the information society. In the context of global computerization, a person constantly interacts with the information and telecommunication network – the Internet – through various devices, which greatly affect his analytical skills. As a result of this interaction, he ceases to think globally and analyze large volumes of serious information. His consciousness becomes mosaic, and his thinking is fragmentary. The effect of clip thinking is particularly evident in the system of education taking the example of students who have lost the ability to retell a scientific text in a meaningful way without peeping into a smartphone or an abstract. This problem is not related to their unwillingness to learn, but with the standards of communication of the digital society, based on the transfer and perception of a small amount of information determined by the size of the screen of a digital gadget. Besides, clip thinking makes the consciousness of its owner compliant to various kinds of manipulations by reducing the level of critical perception of information. Mosaic consciousness jumps from one information to another, without lingering on anything or going into its analysis. Such informational chaos in the mind is capable of engaging its carrier in various unpleasant situations. To solve the problem of clip thinking, it is necessary to determine the role of information and communication technologies in the educational process at the institutional level.

**Keywords:** clip thinking, information society, globalization, manipulation of consciousness, education.

## References

1. Toffler A. *The Third Wave. William Morrow and Company inc.* New York, 1980. 544 p.
2. Razmer imeet znachenie. *Idealnaya dlina posta dlya bloga ili sotssetey* (Size Matters. The Ideal Length of a Post for a Blog or Social Networks). Available at: <http://leadmachine.ru/2016/02/17/dlina-posta/> (accessed 18 March 2019) (in Russian).
3. *Internet 2017–2018 v mire i v Rossii: statistika i trendy* (Internet 2017–2018 in the World and in Russia: Statistics and Trends). Available at: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2017-2018-v-mire-i-v-rossii-statistika-i-trendy/> (accessed 18 March 2019) (in Russian).
4. Russkikh E. V. Modern Youth Reading and Electronic Resources as a Way of Familiarizing with the Book. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University], 2015, no. 3, pp. 236–240 (in Russian).
5. Kovalenko V. N. Specificity of Dynamic Reading as a Way to Extract Information from the Text. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2012, no. 4, pp. 117–120 (in Russian).
6. Semenovskikh T. V. The Phenomenon of “Clip Thinking” in the Educational University Environment. *Internet-zhurnal “Naukovedenie”* [The online Magazine “Science”], 2014, iss. 5 (24), pp. 1–10 (in Russian).
7. Pronin V. V. Student’s Clip Thinking in Distance Learning. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 2014, no. 2 (2), pp. 468–471 (in Russian).
8. *TL;DR*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/TL;DR> (accessed 18 March 2019) (in Russian).
9. Dokuka S. V. Clip Thinking as a Phenomenon of the Information Society. *Obshchestvennye nauki i sovremennost* [Social Sciences and Modernity], 2013, no. 2, pp. 169–176 (in Russian).
10. Staritsyna O. A. Clip Thinking as a Condition for the Success of Information Wars. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie* [The Azimuth of Scientific Research: Economics and Management], 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 335–339 (in Russian).
11. Zheltov V. V., Zheltov M. V. Internet, Protest Movements and the Arab Spring. *Territoriya novykh vozmozhnostey. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa* [The Territory of New Opportunities. Herald of the Vladivostok State University of Economics and Service], 2014, no. 1 (24), pp. 189–204 (in Russian).
12. *Zapretnaya svyaz: otberut li u shkolnikov telefony* (Forbidden Communication: Will Telephones Be Taken Away from Students). Available at: <https://www.gazeta.ru/social/2018/09/19/11975401.shtml> (accessed 18 March 2019) (in Russian).
13. Kalashnikova L. V. Clip Thinking as a Format of Information Presentation in Cognitive Activity. *Obrazovanie, nauka i proizvodstvo* [Education, Science and Production], 2014, no. 4, pp. 67–71 (in Russian).
14. Simakova S. I. Clip Thinking of Young People as a Result of the Development of Visual Communications in the Media. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya* [Sign: the Problem Field of Media Education], 2017, no. 2 (24), pp. 107–118 (in Russian).
15. Staritsyna O. A. Clip Thinking vs Education. Who is to Blame and What to Do? *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 7, no. 2 (23), pp. 270–274 (in Russian).

## Cite this article as:

Kraynov A. L. Clip Thinking in the Context of Educational Practices: a Socio-philosophical Analysis. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 262–266. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-262-266>



УДК 140.8

## Развитие личности как мировоззренческая иллюзия идеи прогресса

А. Е. Маховиков

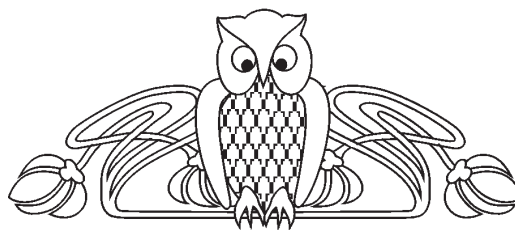
Маховиков Александр Евгеньевич, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Самарский государственный экономический университет, shentala\_sseu@inbox.ru

В статье освещается тема развития личности в идее прогресса, которая всегда отражала в своем содержании представление о необратимом, линейном и всеобщем развитии как движении от низшего к высшему. В этом контексте в большинстве исследований по данной тематике рассматривался тезис о неизбежном, гарантированном, постоянном и восходящем развитии личности как некоей аксиоме. Однако практика нашего цивилизационного развития явно противоречит этому тезису и в связи с этим возникает проблема: а возможно ли вообще развитие личности в рамках такой идеи. В качестве методологического основания для реализации поставленной цели были использованы диалектический, исторический, компаративный и аксиологический методы научного анализа. В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы. В рамках христианской традиции развитие личности обусловлено возможностью ее качественного совершенствования в процессе духовно-нравственного восхождения от «града земного» к «граду Божьему». В эпоху же Возрождения и Нового времени теоцентризм уступает место антропоцентризму, и личность приобретает значение Абсолюта, самостоятельной и замкнутой на себе Вселенной, вполне определенного и законченного целого, что и обуславливает проблему в обосновании возможности ее развития. Идея прогресса ограничивает развитие личности только рамками «града земного», исключая для нее возможность качественного совершенствования. Такое понимание развития личности приобретает значение не более, чем мировоззренческой иллюзии. Попытки же реализовать эту иллюзию и привели сегодня личность к глубокому антропологическому кризису, который без абсолютного приоритета духовно-нравственных ценностей как главного критерия в понимании ее развития грозит перерасти в антропологическую катастрофу.

**Ключевые слова:** идея прогресса, развитие, личность, ипостась, универсум, «град земной», «град Божий», теоцентризм, антропоцентризм, антропологический кризис.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-267-271>

Идея прогресса, как известно, является секуляризированной версией христианской идеи о всеобщем необратимом и линейном развитии от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному [1, с. 397]. Предлагаемые при этом критерии прогресса (например, развитие техники, индустриализация и урбанизация, рост научного знания, достижение социального



равенства и справедливости, рост личностной свободы, развитие нравственности, увеличение господства над природной и социальной необходимостью и др.) всегда содержат в себе требование постоянного развития и совершенствования личности. Вместе с тем нам хорошо известно и то, что любое развитие – это всегда качественное изменение, т.е. переход от структуры одного качества к структуре другого, более высшего качества. И поэтому в развитии объекта «...возникновение или исчезновение в его структуре какого-либо составляющего никогда не равно лишь количественному изменению, простому прибавлению или вычитанию “одного”, но... сопровождается более или менее серьезным субстанциальным и (или) функциональным преобразованием всей массы составляющих внутри системы в целом» [2, с. 358].

Значит, о развитии личности мы можем говорить только при условии этих «субстанциальных преобразований», которые и обуславливают переход от одного качества ее бытия к другому, более совершенному. Однако на протяжении всей истории существования личности она неизменно сохраняет свою субстанциальную определенность и сказать, на каком историческом этапе она была или будет более развитой или более совершенной, мы не можем. Относительно личности всегда можно утверждать только то, что она или есть, или ее нет. Конечно, при этом мы допускаем возможность количественных изменений в ее структуре, но эти изменения никогда не меняют и не могут в принципе изменить ее природу, так как это уже будет что-то другое, но не личность. Специфика данной субстанциальной определенности личности, на наш взгляд, формируется в поздней Античности и раннем Средневековье, когда в духовной культуре рождается традиция христианского религиозного мировоззрения.

В рамках этой традиции теоцентризма возникает необходимость в таком понятии, которое бы наиболее адекватно отражало специфику понимания как Божественной Троицы в целом, так и ее каждого отдельного Лица. Для этого прежде всего были использованы имеющиеся к тому времени категории сущности и ипостаси, последняя из которых и стала отражать в своем



содержании ту же самую сущность, но уже как качественно определенную. Постепенно такая категория ипостаси, как единство конкретной сущности в совокупности ее акциденций, получает греческое наименование «просопон», или лик, личина, маска, или, наконец, личность, в рамках которой уже понятие Божественной Ипостаси или Божественной Личности стало означать понятное для нас сегодня «единство субъекта». Важно заметить, что эта личность рождается сначала исключительно как Личность Божественная и никакой человеческой ипостаси или человеческой личности еще не возникает, так как в религиозной парадигме человек пока не приобретает самостоятельного онтологического основания. Здесь он существо тварное, т.е. сотворен по образу и подобию Бога и по своей природе может быть лишь сопричастен этой Божественной Личности или воипостасен. По этому поводу Л. П. Карсавин замечает: «Нет и не может быть человеческой или тварной ипостаси, или Личности; если мы говорим о человеческой личности, так только в смысле обладаемой и причастуемой человеком Божьей Ипостаси или Личности» [3, с. 26].

Природа же Божественной Личности изначально рассматривается как абсолютное совершенство и все атрибуты ее бытия всегда в ней уже актуализированы, поэтому допустить здесь какое-либо развитие невозможно. Но так как человек в этой религиозной парадигме еще не личность, то его развитие становится не только возможным, но и необходимым. Обусловлено это тем, что главной целью и смыслом развития человека становится стремление к достижению им мира трансцендентного бытия и переходу на качественно иной уровень своего более совершенного существования как Богочеловека. Теоцентризм христианского мировоззрения, преодолевая космоцентризм Античности с его парадигмой цикличности, как раз и формирует понимание подлинного развития человека как его восходящего необратимого и линейного движения от «града земного» к «граду Божьему». Это отражает логически обоснованный и вполне понятный для человека смысл развития как переход от менее совершенного качества его бытия к более совершенному.

В эпоху Возрождения и Нового времени теоцентризм религиозной традиции уступает место мировоззрению антропоцентризма, в рамках которого и возникает идея прогресса, где формируется совершенно иное представление о человеке и его развитии. В этой новой мировоззренческой парадигме человек помещает себя в центр окружающего мира, экстраполируя на себя все основ-

ные характеристики Божественной Личности, не выходя за границы «града земного». Это приводит к тому, что человек постепенно сам превращается в личность и становится существом самоценным, автономным, свободным, равным трансцендентному Абсолюту, одновременно приобретая значение некоего законченного целого. Человеческая личность теперь определяет себя уже не иначе как «универсум духовной природы, наделенный свободой выбора и составляющий в силу этого обстоятельства независимое целое по отношению к миру, так что ни природа, ни государство не могут покушаться на этот универсум без его согласия» [4, с. 58]. Теперь даже к Богу человеческая личность выдвигает требование считаться с ее автономией, свободой и волеизъявлением. В этих условиях существовавшая прежде онтологическая связь человека с трансцендентным Абсолютом преодолевается, и человек как личность теперь рассматривает себя как равного Богу в своем достоинстве сотворца этого мира и субстанциальное основание своего бытия он находит уже не в области трансцендентного, а в самом себе.

Такое «самоутверждение» личности никак нельзя соотносить с понятием развития, так как оно исключает для нее возможность перехода на более совершенный уровень существования. И связано это прежде всего с тем, что трансцендентная цель религиозной традиции в стремлении человека достичь в своем духовном совершенствовании «града Божьего» личностью отменяется, а любая другая цель, предлагаемая ей в рамках нового мировоззрения, не преодолевает границы «града земного» и не обуславливает изменений в ее субстанциальном основании. Эта специфика в понимании развития личности нашла отражение в секулярной идее прогресса, в которой это развитие больше не предполагает никаких ее качественных изменений, а ограничивает весь процесс ее совершенствования и развития лишь какими-то количественными изменениями в ее структуре. Но такое понимание развития в идее прогресса сразу приобретает значение не более чем мировоззренческой иллюзии, так как «прогресс может быть в знании, технике, в создании предпосылок новых человеческих возможностей, но не в субстанции человека, не в его природе, возможность прогресса в сфере субстанциального опровергается фактами» [5, с. 258].

Так, например, сциентистско-технистская модель в идее прогресса предлагает рассматривать в качестве основания этого развития ценность научной рациональности и научно-технического отношения личности к природе,



социуму да и к самой себе. И в первых европейских утопиях научно-технический прогресс обеспечивает человека всеми возможными благами, удовлетворяет все его основные потребности и становится необходимым условием появления всесторонне развитой личности. Но сегодня мы видим, что этот идеал оказался не более чем технократической иллюзией, и научно-технический прогресс привел личность к отчуждению и от окружающей природы, и от созданного ею же мира технической реальности, и к потере оснований своего бытия. Кроме того, требование личности сделать удовлетворение своих потребностей основным условием ее развития превращает это развитие вообще в какое-то движение без конца, так как нельзя даже представить, что у какой-либо личности в процессе ее существования потребностей может становиться меньше или они вообще когда-нибудь в ближайшем или отдаленном будущем будут в полной мере удовлетворены. Движение же, которое никогда не может достигнуть поставленной перед ним цели, просто лишено всякого смысла и теряется в дурной бесконечности. Прогресс в понимании развития личности просто превращается в движение ради самого движения или, по меткому замечанию академика В. С. Степина, напоминает двухколесный велосипед, который только «тогда устойчив, когда движется, а как только останавливается – упадет» [6, с. 20].

К мировоззренческой иллюзии мы должны отнести и известное в рамках идеи прогресса представление о развитии личности как ее нравственном совершенствовании. Это связано с тем, что мы не можем в мировоззрении антропоцентризма найти объективный критерий оценки этого развития, так как здесь у личности формируется исключительно эгоистическая мораль, т.е. «чувственные впечатления, себялюбие, наслаждение и правильно понятый личный интерес составляют основу всей ее морали» [7, с. 144]. Это четко было разработано еще в трудах известных представителей эпохи Просвещения. Например, Т. Гоббс в качестве основания нравственной природы личности выделял, прежде всего, естественные влечения, совокупность практических интересов, а также «естественные» побуждения к самосохранению, богатству, почету, славе, т.е. любовь к себе, а не к другим [цит. по: 8, с. 326]. В таких условиях единственным критерием нравственного совершенствования личности становится только она сама и в этой связи А. Ф. Лосев справедливо замечает, что «люди совершали самые дикие преступления и ни в коей мере в них не каялись, и поступали они так потому, что последним критерием для челове-

ческого поведения считалась сама же изолированно чувствующая себя личность» [9, с. 136–137].

Трудно соотносить с пониманием развития личности и цель достижения ею полной свободы в преодолении окружающего мира природной и социальной необходимости. Кстати, прогресс у многих представителей (например, у К. Поппера) этой мировоззренческой традиции и определяется как свобода, но это понимание свободы в идее прогресса выходит за рамки теоцентрической концепции как дарованный Богом выбор между грехопадением и спасением. Здесь антиномизм свободы и благодати преодолевается именно личностной свободой человека без всякой благодати и становится лишь его привилегией, способной возвысить его над миром необходимости. Для человека-личности это становится просто мировоззренческой аксиомой, и многие представители западной цивилизации считают, что эта аксиома получила свое полное подтверждение в практике развития техногенного общества. В частности, профессор Иллинойского университета (США) Г. С. Киселев утверждает, что «идея прогресса выявляет новое качество западной цивилизации, присущее только ей, способствующее постепенному освобождению личности от природной необходимости и от “вторичной природы”, социальности и на примере Запада история наглядно продемонстрировала возможности такого освобождения – явного свидетельства прогресса» [10, с. 6].

Однако это «явное свидетельство прогресса» трудно соотносить с появлением известных сегодня каждому глобальных цивилизационных проблем, которые поставили под сомнение будущее человечества, а ведь их возникновение и является результатом реализации таким образом понимаемой свободы. Кроме того, свобода как постепенное освобождение личности «от природной и социальной необходимости» так никогда и не сможет выйти за пределы процесса этой постепенности и не сможет перейти в новое качество полного и окончательного преодоления этой необходимости. В противном случае мы должны будем признать, что личность, преодолев наконец-то мир природной необходимости, частью которого, кстати, она является по своей природе, изменит эту природу и перенесет существование в мир, где нет никакой необходимости. Но это принципиально невозможно в рамках идеи прогресса, так как бытие личности ограничено в ней миром «града земного» и перехода в какой-то другой мир не предполагается. В полной мере это относится и к пониманию в идее прогресса социальной свободы, ведь окон-



чательная реализация ее также должна будет отменить природу личности как существа социального. Получается, «если мы думаем, что история прогрессирует или что мы вынуждены прогрессировать, то мы совершаем такую же ошибку, как и те, кто верит, что история имеет смысл, который может быть в ней открыт, а не придан ей» [11, с. 322].

К утверждению К. Поппера можно добавить только то, что этот «приданный» личностью смысл в понимании собственного развития в секулярной идее прогресса уже изначально был основан на ложной логической посылке, в соответствии с которой человек-личность «в самости своего бытия научился видеть дар именно в том, что, ложно фиксируя в качестве некоего абсолютного “Я”, считал возможным полностью основывать на себе самом, будто человек есть начало и творец» [5, с. 86]. Это сразу исключило для личности понимание собственного развития как необходимость, прежде всего, духовно-нравственного совершенствования и поэтому сформулированный на основе этой посылки в идее прогресса тезис о ее неизбежном, гарантированном, постоянном и восходящем развитии оказался не более чем мировоззренческой иллюзией. Реализация же этой иллюзии привела личность не к более совершенному качеству ее бытия, а к современному глобальному антропологическому кризису, в рамках которого становится все более очевидно, что понимание действительного прогресса в развитии личности возможно лишь при условии «признания ею абсолютной ценности, или святости трансцендентного идеала – Бога, который человек по собственной воле должен принять как нравственный закон, и другого для него пути быть человеком и очеловечить мир просто нет» [12, с. 23–24]. Без подобной трансформации идеи прогресса уже существующий антропологический кризис неизбежно грозит перерасти в антропологическую катастрофу.

## Список литературы

1. Грушин Б. А. Развитие // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / науч.-ред. совет : предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гуссейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М. : Мысль, 2010. Т. III. С. 397–398.
2. Зайцев А. И. Прогресс // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / науч.-ред. совет : предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гуссейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. М. : Мысль, 2010. Т. III. С. 358–359.
3. Карсавин Л. П. О личности // Религиозно-философские сочинения. Т. 1 / сост. и вступ. ст. С. С. Хоружего. М. : Ренессанс, 1992. С. 3–232.
4. Маритен Ж. Интегральный гуманизм // Философ в мире / пер. с фр., послесл., коммент. Б. Л. Губмана. М. : Высш. шк., 1994. С. 52–134.
5. Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. : Политиздат, 1991. С. 28–286.
6. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопр. философии. 2006. № 2. С. 16–26.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Святое Семейство, или Критика критической критики. Против Бруно Бауэра и компании // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 2. М. : Госполитиздат, 1955. С. 3–230.
8. Мееровский Б. В. Английское Просвещение // Человек : Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / редкол. : И. Т. Фролов и др. ; сост. П. С. Гуревич. М. : Политиздат, 1991. С. 301–302.
9. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. М. : Мысль, 1982. 623 с.
10. Киселев Г. С. «Тайна прогресса» и возможность истории // Вопр. философии. 2009. № 2. С. 3–19.
11. Поннер К. Р. Открытое общество и его враги : в 2 т. Т. 2 : Время лжепророков : Гегель, Маркс и другие оракулы / пер. с англ. ; под ред. В. Н. Садовского. М. : Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 528 с.
12. Киселев Г. С. Иллюзия прогресса // Вопр. философии. 2015. № 4. С. 16–25.

### Образец для цитирования:

Маховиков А. Е. Развитие личности как мировоззренческая иллюзия идеи прогресса // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 267–271. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-267-271>

### Personality Development as an Ideological Illusion of the Idea of Progress

A. E. Makhovikov

Alexander E. Makhovikov, <https://orcid.org/0000-0001-5803-1369>, Samara State University of Economics, 141 Sovetskoi Armii St., Samara 443090, Russia, [shentala\\_sseu@inbox.ru](mailto:shentala_sseu@inbox.ru)

The article is devoted to the topic of personal development in the idea of progress. This idea has always reflected in its content the concept of irreversible, linear and universal development as a movement from lower to higher. In this context, most studies on this topic considered the thesis of the inevitable, guaranteed, permanent and upward development of the personality as an axiom. However, the practice of our civilizational development is clearly contrary to this thesis, and here, in our opinion, the problem arises: is it even possible to





develop personality in the framework of this idea? The solution to this problem becomes the purpose of this study. The dialectical, historical, comparative and axiological methods of scientific analysis were used as the methodological basis for the realization of this purpose. As a result of the study, the following conclusions were obtained. Within the framework of the Christian tradition, the development of a personality is caused by the possibility of its qualitative improvement in the process of spiritual and moral ascent from the "earthly city" to "the city of God". In the era of the Renaissance and the New Age, theocentrism gives way to anthropocentrism and the person acquires the meaning of the Absolute, the Universe, which is autonomous and self-contained, a well-defined and complete whole, which causes the problem in substantiating the possibility of its development. In addition, the idea of progress, which appears at the same time to solve this problem, limits the entire development of a personality only within the boundaries of the "earthly city", excluding the possibility of the qualitative improvement for the individual. Such an understanding of the development of personality gains the meaning of nothing more than an ideological illusion. Attempts to realize this illusion today have led a person to a deep anthropological crisis, which, without the absolute priority of spiritual and moral values as the main criterion in understanding its development, threatens the Humanity to grow into an anthropological catastrophe.

**Keywords:** idea of progress, development, personality, hypostasis, universe, "the earthly city", "the city of God", theocentrism, anthropocentrism, anthropological crisis.

## References

1. Grushin B. A. *Razvitiye* [Development]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya*: in 4 vols. Eds. V. S. Stepin, A. A. Gusseyinov, G. Yu. Semigin, A. P. Ogurtsov. Moscow, Mysl', 2010, vol. III, pp. 397–398 (in Russian).
2. Zaytsev A. I. Progress. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya*: in 4 vols. Eds. V. S. Stepin, A. A. Gusseyinov, G. Yu. Semigin, A. P. Ogurtsov. Moscow, 2010, vol. III, pp. 358–359 (in Russian).
3. Karsavin L. P. About personality. In: *Religiozno-filosofskiy sochineniya* [Religious and Philosophical Writings]. Compiler S. S. Khoruzhego. Moscow, Renessans, 1992, vol. 1, pp. 3–232 (in Russian).
4. Mariten Zh. Integral Humanism. In: *Filosof v mire* [Philosopher in the World]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1994, pp. 52–134 (in Russian).
5. Yaspers K. Istoki istorii i yeyo tsel [The origins of history and its purpose] In: *Smysl i naznacheniyey istorii* [The Meaning and Purpose of the History]. Moscow, Politizdat, 1991, pp. 28–286 (in Russian).
6. Stepin V. S. Philosophy and the era of civilizational changes. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2006, no. 2, pp. 16–26 (in Russian).
7. Marks K., Engel's F. The Holy Family, or Criticism of Critical Criticism. Against Bruno Bauer and Company. In: Marks K., Engels F. *Sochineniya*. Vol. 2. Moscow, Politizdat, 1955, pp. 3–230 (in Russian).
8. Meyerovskiy B. V. English Enlightenment. In: *Chelovek: Mysliteli proshlogo i nastoyashchego o yego zhizni, smerti i bessmertii. Drevniy mir – epokha Prosveshcheniya*. Moscow, Politizdat Publ., 1991. pp. 326–327 (in Russian).
9. Losev A. F. *Estetika Vozrozhdeniya* [Aesthetics of the Renaissance]. Moscow, Mysl', 1982. 623 p. (in Russian).
10. Kiselev G. S. "The Mystery of Progress" and the Possibility of History. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2009, no. 2, pp. 3–19 (in Russian).
11. Popper K. R. *Otkrytoye obshchestvo i yego vragi: v 2 t. T. 2. Vremya lzheprorokov: Gegel, Marks i drugiye orakuly* [Open society and its enemies: in 2 vols. Vol. 2: Time of the False Prophets: Hegel, Marx and Other Oracles]. Moscow, Feniks, 1992. 528 p. (in Russian).
12. Kiselev G. S. The illusion of progress. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 2015, no. 4, pp. 16–25 (in Russian).

## Cite this article as:

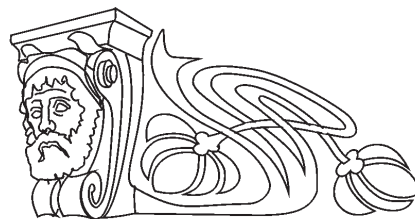
Makhovikov A. E. Personality Development as an Ideological Illusion of the Idea of Progress. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 267–271. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-267-271>



УДК 17:177

## Упорство в истине: философия и политика Махатмы Ганди

Д. В. Михель, И. В. Михель



Михель Дмитрий Викторович, доктор философских наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, ведущий научный сотрудник Института всеобщей истории РАН и Института научной информации по общественным наукам РАН, ассоциированный сотрудник Института философии РАН, Москва, dmitrymikhel@mail.ru

Михель Ирина Владимировна, кандидат философских наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, старший научный сотрудник Института научной информации по общественным наукам РАН, Москва, irinamikhel@yandex.ru

Статья посвящена осмыслению концепции «упорства в истине» (сатьяграхи), разработанной Махатмой Ганди в процессе его борьбы против британского расизма и колониализма. Цель – проанализировать становление философии сатьяграхи в контексте жизненного пути Ганди и его политической деятельности. Новизна предлагаемого подхода определяется стремлением авторов рассмотреть философию сатьяграхи в сопоставлении с тезисом К. Маркса, согласно которому философия способна изменять мир. По итогам исследования сформулированы следующие выводы. На становление философских представлений Ганди повлияли его религиозные воззрения, которые начали формироваться в период учебы в Англии, а также события в 1893 г. в Южной Африке, когда он впервые стал жертвой расовых предрассудков. Отчетливое осознание значения сатьяграхи утвердилось у Ганди в 1906 г. в период борьбы против дискриминационного «Черного закона», принятого властями Трансвааля. Становление философии сатьяграхи совпало с процессом духовной трансформации Ганди и его превращения из законопослушного британского джентльмена в сатьяграха – субъекта, упорного в истине. Развитие принципов сатьяграхи совпало с борьбой за «Хинд Сварадж» – самоуправление, а затем и независимость для Индии. В ходе борьбы за сварадж, которая продолжалась более 30 лет, философия сатьяграхи стала основой политической деятельности Ганди и смогла изменить мир, не разжигая насилия.

**Ключевые слова:** Махатма Ганди, Индия, философия, политика, сатьяграха, «упорство в истине».

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-272-276>

В 2019 г. исполняется 150 лет со дня рождения Мохандаса Карамчанда Ганди (1869–1948), одного из главных борцов за освобождение Индии от британского колониального владычества, «отца» современной индийской нации, политического деятеля и философа. Роковые выстрелы в Дели оборвали его жизнь, но не уничтожили его идеи, которые продолжают вли-

ять на течение всемирной истории и находятся в поле зрения огромного числа людей по всему миру – философов, политиков, гражданских активистов. Многие из них все еще не осмыслены в полной мере. Среди них – идея о возможности ненасильственного сопротивления, которое способно изменить мир и привести целое общество к освобождению. В чем-то она созвучна знаменитому тезису К. Маркса о Фейербахе; дело философов заключается в том, чтобы изменить мир. Но если для Маркса изменение мира – это в первую очередь социальная революция, насильственное изменение существующего строя, то для Ганди сама идея насилия неприемлема. Ганди – приверженец духовной работы по изменению мира. Для него всегда было важно не количество стремящихся изменить мир, а их качество. Вся его политическая борьба с неизбежностью должна была опираться на иную, нежели марксизм, философию. Сам Ганди называл ее «сатьяграхой» – «упорством в истине» [1]. Он постарался увлечь своей философией массы простых людей, и когда у него получилось, то была достигнута его главная политическая цель – обретение Индией независимости. В данной статье предлагается в очередной раз вернуться к философии сатьяграхи и рассмотреть ее становление в контексте жизненного пути Махатмы Ганди и его политической деятельности.

### Начала философии: отчаяние и поиск истины

Из биографии Ганди следует, что изначально он не стремился к какой-либо философии. Его жизненный план состоял в том, чтобы получить хорошее образование и найти подходящую работу. В годы учебы в Англии (1888–1891) он начал штудировать религиозную литературу. На второй год своего пребывания в Лондоне Ганди познакомился с «Бхагавадгитой», затем – с «Новым заветом». «Нагорная проповедь» тронула его до глубины души. «Я видел, что высшая форма религии – отречение, и это глубоко запало мне в душу» [2, с. 93]. Он также прочитал книгу Э. Арнольда «Свет Азии», которая укрепила его в мысли о возможности соединения индуизма и христианства. Но, по-видимому, каких-либо глубоких последствий для самого Ганди тогда



это еще не имело. В годы своей учебы он интересовался всем понемногу – вегетарианством, теософией, рабочим движением [3, с. 54].

Все изменилось, когда Ганди в 1893 г. приехал в Южную Африку. На седьмой день его пребывания там произошло событие, повлиявшее на всю его жизнь. Молодой юрист с британским образованием, не привыкший себе отказывать в комфорте, он сел в поезд и отправился к месту своей работы в Преторию. Однако несмотря на наличие купленного билета, полиция грубо вышвырнула его из вагона первого класса, предназначавшегося для белых. Так Ганди впервые столкнулся с британским расизмом. Его биографы сообщают, что он остро отреагировал на эту несправедливость. С. Уолперт считает, что реакция Ганди была обусловлена его молодостью [4, с. 35]. К. Жордис пишет, что той холодной ночью он глубоко страдал от обиды, но вскоре его душа «наполнилась стальной силой». «Этот инцидент показался ему одним из самых креативных происшествий в его жизни. С этого момента он отказывался мириться с несправедливостью» [5, с. 51].

Ганди воспринял случившуюся с ним несправедливость не столько как личное дело, сколько как проявление серьезной болезни, которой страдала вся британская империя и ее подданные. То, что британцы испытывали расовую неприязнь к индийцам, представлялось ему как следствие того, что и он сам, и миллионы его соотечественников испытывали «чувство неполноценности» [5, с. 52] перед колонизаторами. Следовательно, для того чтобы избавиться от этой болезни, необходимо было вернуть себе чувство собственного достоинства и научиться ощущать себя сильным перед лицом могущественного противника. Ганди вспоминал, что вся дорога в Преторию стала для него подлинным испытанием [2, с. 122–129].

Несмотря на то, что инцидент во время поездки в Преторию обычно воспринимается как отправная точка в политической деятельности Ганди, очевидно, есть смысл рассмотреть его еще и в философской перспективе, поскольку политическая практика Ганди теснейшим образом связана с его философией. В ту холодную ночь, когда он впервые был высажен из поезда, ему пришлось испытать сильное душевное потрясение – обиду из-за явной несправедливости и отчаяние. Это стало для него первым шагом к личному духовному преображению, началом поиска истины. Несомненно, Ганди пропустил все это сквозь призму своих представлений, которые начали у него формироваться за несколько лет до этого, – сквозь призму «Нагорной проповеди» и «Бхагавадгиты». Поскольку на протяжении всей своей жизни Ганди постоянно обращался к «Бха-

гавадгите» – перечитывал ее в разных переводах, а в 1926 г., пребывая в своем ашраме в Ахмадабаде, выполнил ее перевод с санскрита на родной гуджарати [6], имеет смысл посмотреть на его первый шаг в поисках истины именно в оптике «Гиты».

Как и история с Ганди в Южной Африке, история, излагаемая в «Гите», начинается с великого душевного потрясения. Его переживает царевич-воин Арджуна, который готовится к битве на поле Куру. Когда Арджуна видит в рядах своих противников родных и друзей, им овладевают отчаяние и мысли о смерти. Он не хочет сражаться и опускает руки. Верный слуга Арджуны, управляющий его колесницей, бог Кришна, приходит ему на помощь. Кришна укоряет его за безволие и излагает свое учение, открывающее путь к истине. Этот путь в содержательном плане включает в себя целый ряд медитативных упражнений (йог), призванных избавить от всех заблуждений ума и в конечном итоге обрести спасение – выход из колеса бесконечных перерождений и связанных с ними страданий. История, которая начинается с отчаяния, превращается в историю о духовном преображении [7].

Казалось бы, сопоставление истории Ганди с историей, рассказанной в «Гите», неуместно. Ганди подвергается унижению и не отвечает на насилие в его адрес, тогда как Кришна требует от Арджуны сражаться и исполнять долг кшатрия. Однако для самого Ганди здесь нет противоречия. Для него «Гита» – это призыв не к физическому сопротивлению, а к духовной борьбе. В 1924 г. Ганди писал: «Я даже когда-то всерьез говорил, что искажаю смысл Гиты, когда приписываю этой великой поэме учение о подлинном ненасилии» [8, т. 28, с. 46–47].

Такой вывод согласуется и с некоторыми современными исследованиями о философии Ганди. Согласно Е. А. Битинайте Ганди подходил к «Гите» как реформатор и в этом разделял позицию ряда других представителей индийского Возрождения, в частности Свами Вивекананда. В индуистском священном писании он искал не столько сакральный смысл, сколько подтверждение собственных убеждений [9, с. 131].

#### **От джентльменства к сатьяграхе**

Когда Ганди приехал в Южную Африку, он старался вести себя, как истинный джентльмен, законопослушный подданный британской империи. Он возражал своим обидчикам, указывая на то, что всем своим видом ничем не отличается от них самих. Однако его смуглая кожа была неизменным поводом для всяческих оскорблений в его адрес. Когда Ганди осознал, что этот недостаток не устранить, он стал трактовать его как признак



принадлежности не столько к другой расе, сколько к другой культуре, причем культуре, обладающей великой духовной силой. К концу своего пребывания на африканском континенте Ганди отказался от ношения европейской одежды и обуви и старался выглядеть, как простой индиец.

Автобиография Ганди – в английском оригинале «История моих экспериментов с истиной» – недвусмысленно сообщает, что Ганди по-настоящему пережил духовное преображение, в результате которого превратился из джентльмена в сатьяграха – субъекта, упорного в истине. Это произошло в разгар борьбы против так называемого «Черного закона», предписывающего всем индийцам регистрироваться в полиции и оставлять отпечатки пальцев. Этот закон вызвал общее негодование. В сентябре 1906 г. в Имперском театре Йоханнесбурга собралась масса соотечественников Ганди, которым предстояло выработать относительно него общую позицию. Кто-то из собравшихся поклялся именем Бога не подчиняться закону. После этих слов Ганди обратился к соотечественникам и предложил принести общую клятву. «В этот момент Ганди понял, что родились новые принципы. Из глубин расового притеснения возник метод, который, постепенно совершенствуясь, поможет его победить» [5, с. 100]. Ганди назвал его сатьяграхой.

Вся последующая история борьбы против несправедливости стала «историей сатьяграхи» [2, с. 279]. Первоначальный импульс воплотился в четкие принципы. Первый из них – ахимса, приверженность ненасилию, второй – духовная работа над собой, готовность претерпевать боль и страдание. Ганди неоднократно высказывался об ахимсе, утверждая, что речь идет не о «пассивном сопротивлении», а об активном, духовном противостоянии агрессору, требующем особой «силы души». Весьма поучительным можно считать следующее высказывание: «Это не “отказ от реальной борьбы против зла”. Напротив, ненасилие для меня – это более активная и более реальная борьба против зла, чем возмездие, сама природа которого заключается в усилении зла. Я думаю об умственном, а значит и моральном противостоянии безнравственности. Я стремлюсь совсем притупить острый меч тирана, не выставляя против него свое оружие, разочаровывая его, ждущего, что я окажу физическое сопротивление. Вместо этого я противопоставляю ему сопротивление души, которая не в его власти. Это сначала ослепит его, а потом заставит признать мою правоту, но это признание не унизит его, а возвысит. Легко согласиться, что это идеальное состояние. Так и есть. Но мои аргументы столь же верны, как теоремы Евклида» [8, т. 33, с. 74].

Если последовательно придерживаться ахимсы-ненасилия, то это значит, что в жизни не должно быть места не только убийствам и жестокости, но и грубому слову и многим другим вещам. В своих экспериментах с истиной Ганди последовательно расстался со всем, что могло рождать в нем самом импульс к насилию во всех его проявлениях, как физических, так и символических. Уже в Южной Африке он стал стойким вегетарианцем и принял обет воздержания от половой жизни – брахмачарью. Кроме того, он отказался от всякого комфорта и начал жить в бедности. С жизнью джентльмена было покончено навсегда. Став сатьяграхом, Ганди начал воспитывать в себе качества, которые должны были помочь в достижении духовной победы над противниками – как британцами, так и индийцами, которые желали насильственного свержения власти британцев.

Борьба против «Черного закона» в Трансваале привела Ганди в тюрьму. Призывая своих товарищей не бояться тюремного заключения, Ганди на собственном опыте убедился, что именно бесстрашие является важнейшим качеством сатьяграха. Преодоление страха было в его понимании главным шагом к возвращению утраченного чувства собственного достоинства. После подавления британцами Сипайского восстания (1857–1859) подавляющее большинство его соотечественников утратили веру в себя и лишились мужества. Ганди стал одним из тех, кто вернул индийцам веру в их собственные силы. По словам Дж. Неру, «совершенно внезапно черный плащ страха был снят с плеч людей» [10, с. 386].

### Упорство в истине

Принято считать, что политика является бесчестной игрой или, по крайней мере, искусством возможного. Ганди решил превратить ее в нечто совершенно иное, вернув ей честность и высокие идеалы. Он полагал, что для достижения успеха в политике крайне важно самому быть примером для остальных; только так идея сможет овладеть массами. «Задача реформатора – сделать невозможное возможным, подавая наглядный пример собственным поведением». Ведя борьбу против несправедливости, он не считал правильным причинять ущерб противнику или даже ставить его в неудобное положение. «В лексиконе сатьяграхи нет слова “враг”». «Цель сатьяграхи – обращение, а не принуждение злодея» [11, с. 78–108].

Вернувшийся в 1915 г. в Индию Ганди придал своим философским идеям еще более широкий масштаб. В Африке он боролся за права своих соотечественников, в Индии включился в непосредственную борьбу за возвращение неза-



висимости своей родине. Его сатьяграха стала средством для достижения высокой цели. Но сам Ганди не раз говорил, что в его жизненной философии цели и средства обратимы. Ради чего нам свобода, если мы не сможем достойно ею распорядиться? Ради чего нам Индия, если мы не можем еще как следует управлять сами собой?

Объединившись с другими лидерами индийского движения за независимость, Ганди включился в борьбу за «Хинд Сварадж» – самоуправление для Индии. При этом он предложил подойти к делу свараджа не сверху, а снизу, с самого основания. «Первый шаг к свараджу происходит в самом индивиде... Поэтому управление самим собой есть первая ступень подготовки к «свараджу»». Следующий шаг – семья; необходимо преодолеть внутрисемейные раздоры. Затем надлежит наладить жизнь в собственных городах, отремонтировать дома и дороги. Но самое главное состоит в том, чтобы научиться жить, опираясь на собственные силы. ««Сварадж» почти всецело может быть достигнут при помощи «свадешы»» [8, т. 16, с. 119–120]. Успех в достижении самоуправления не может быть достигнут без любви к собственному языку, своим традициям, национальной одежде и пище, к климату своей страны и, наконец, к собственной цивилизации, которая обладает массой достоинств по сравнению с той, что Индии навязал Запад.

Еще одна мысль Ганди, касающаяся самоуправления, состоит в том, что никакое самоуправление не будет иметь смысла, если оно достигнуто путем насилия. Если жить по принципу «око за око», то легко стать слепым, а зачем нам жить в слепоте? Когда весной 1919 г. по всей Индии начались протесты против британцев, сопровождавшиеся террористическими актами, и в ответ британцы применили оружие, а в Амритсаре потоками полилась кровь, это вызвало у Ганди закономерный протест против своих соотечественников. «Если получить самоуправление и добиться устранения правонарушений можно было только при помощи насилия над англичанами и при помощи убийств, то я предпочел бы обойтись без самоуправления и без устранения правонарушений» [8, т. 17, с. 423].

Упорство в истине оказалось и в Индии наиболее целесообразной философской позицией и наиболее верным типом политики. Если наша цель – возвращение собственной страны, то начинать действительно надо с самого себя. Необходимо вернуть себе не только бесстрашие перед лицом жестокого противника, но и утраченную способность полностью обеспечивать себя самостоятельно. «Англичане не завладели Индией, мы им отдали ее», когда соблазнили их

товарами и серебром [8, т. 10, с. 262]. По призыву Ганди сатьяграха в Индии приняла форму несотрудничества и гражданского неповиновения. Ненасильственное сопротивление и готовность терпеть страдания дополнились бойкотом британской продукции и отказом исполнять законы, обеспечивающие британцам монополию на продажу жизненно важных товаров. Ганди и по его примеру тысячи людей сели за прялки и обратились к домашним ремеслам. Соляной поход 1930 г. и другие кампании гражданского неповиновения, инициированные Ганди, показали, что существует много возможностей не только бороться против несправедливых законов, но и наносить противнику серьезный экономический и моральный ущерб.

Борьба за свободу Индии под руководством Ганди продолжалась три десятилетия. Сатьяграха пришла практически в каждый дом, став жизненной позицией миллионов людей. Не имея возможности противостоять сатьяграхе и духовному превосходству Ганди и его сподвижников, британцы в конечном итоге были вынуждены покинуть Индию, предоставив ей независимость. Большая духовная работа над самим собой, начатая одним человеком, стала делом огромного числа людей и принесла плоды. По крайней мере, на небольшой период времени философия стала основой политической деятельности и смогла изменить мир, не разжигая ненависти и насилия.

### Список литературы

1. *Степанянц М. Т.* Ганди // Новая философская энциклопедия : в 4 т. М. : Мысль, 2010. Т. 1. С. 482.
2. *Ганди М. К.* Моя жизнь / пер. с англ. А. М. Вязьминой, Е. Г. Панфилова, Н. А. Ульяновского. М. : Изд-во восточной литературы, 1959. 443 с.
3. *Комаров Э. Н., Литман А. Д.* Мировоззрение Мохандаса Карамчанда Ганди. М. : Наука, 1969. 235 с.
4. *Wolpert S.* Gandhi's passion : the life and legacy of Mahatma Gandhi. Oxford : Oxford university press, 2001. 308 p.
5. *Жордис К.* Махатма Ганди / пер. с фр. Е. В. Колодочкиной. М. : Молодая гвардия ; Палимпсест, 2013. 327 с.
6. *Mahatma Gandhi.* The Bhagavad Gita according to Gandhi. Berkeley, California : North Atlantic books, 2010. 248 p.
7. Бхагавадгита / пер. с санскрита В. С. Семенцова. М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1999. 256 с.
8. The collected works of Mahatma Gandhi : in 98 vols. New Delhi : Publication division government of India, 1999.
9. *Битинайте Е. А.* Интерпретация идей «Бхагавадгиты» в философии М. К. Ганди // Вестн. Том. гос. ун-та. История. 2013. № 4. С. 131–134.



10. *Неру Дж.* Открытие Индии / пер. с англ. В. В. Исаковича, Д. Э. Куниной, И. С. Кливанской, В. Н. Павлова. М. : Изд-во восточной литературы, 1955. 650 с.
11. *The wit and wisdom of Gandhi / Mohandas Gandhi ; ed. Homer A. Jack. Mineola ; N.Y. : Dover publications, 2012. 424 p.*

#### Образец для цитирования:

Михель Д. В., Михель И. В. Упорство в истине: философия и политика Махатмы Ганди // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 272–276. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-272-276>

#### Holding onto Truth: Philosophy and Politics of Mahatma Gandhi

D. V. Mikhel, I. V. Mikhel

Dmitriy V. Mikhel, <https://orcid.org/0000-0003-2250-1626>, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 84 Vernadskogo Ave., Moscow 119571, Russia; Institute of World History of Russian Academy of Science; 32a Leninsky Ave., Moscow 119334, Russia; Institute of Social Science and Humanities Information of Russian Academy of Science, 5, bld.2, Krzhizhanovskogo St., Moscow 117219, Russia; Institute of Philosophy of Russian Academy of Science, 12/1, Goncharnaya St., Moscow 109240, Russia, dmitry-mikhel@mail.ru

Irina V. Mikhel, <https://orcid.org/0000-0002-2916-4653>, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 84 Vernadskogo Ave., Moscow 119571, Russia; Institute of Social Science and Humanities Information of Russian Academy of Science, 5, bld.2 Krzhizhanovskogo St., Moscow 117219, Russia, irinamikhel@yandex.ru

The article is devoted to understanding the concept of “holding onto truth” (Satyagraha), which was developed by Mahatma Gandhi in the process of his struggle against British racism and colonialism. The purpose is to analyze the formation of the Satyagraha philosophy in the context of the life path of Gandhi and his political activities. The novelty of the proposed approach is determined by the desire of the authors to consider the philosophy of Satyagraha in comparison with the thesis of K. Marx that philosophy can change the world. According to the results of the study, the authors have come to the following conclusions. The formation of the philosophical ideas of Gandhi was influenced by his religious beliefs, which began to form during his studies in England, as well as the events that occurred in 1893 in South Africa, when he first fell victim to racial prejudice. A clear awareness of the meaning of the Satyagraha was affirmed by Gandhi in 1906 during the period of the struggle against the discriminatory “Black Law” adopted by the authorities of the Transvaal. The emergence of the Satyagraha philosophy coincided with the process of the spiritual transformation of Gandhi and his conversion from a law-abiding British gentleman into a Satyagrahi, or subject holding onto truth. The development of the principles of Satyagraha coincided with the struggle for the “Hind Swaraj” – Indian home rule, and then the independence for India. During the struggle for

Swaraj, which lasted for more than thirty years, the philosophy of Satyagraha became the basis for Gandhi’s political activity and the ability to change the world without inciting to violence.

**Keywords:** Mahatma Gandhi, India, philosophy, politics, satyagraha, “holding onto truth”.

#### References

1. Stepanyants M. T. Gandhi. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t.* [New Encyclopedia of Philosophy. In 4 vols.]. Moscow, Mysl’, 2010, vol. 1, pp. 482 (in Russian).
2. Gandhi M. K. *Moya zhisn'* [An Autobiography, or the Story of my Experiments with Truth]. Moscow, Izd-vo vostochnoi literatury, 1959. 443 p. (in Russian).
3. Komarov E. N., Litman A. D. *Mirovozzrenie Mohandasa Karamchanda Gandhi* [World View of Mohandas Karamchand Gandhi]. Moscow, Nauka Publ., 1969. 235 p. (in Russian).
4. Wolpert S. *Gandhi's passion: the life and legacy of Mahatma Gandhi.* Oxford, Oxford university press, 2001. 308 p.
5. Jordis C. *Gandhi.* Paris, 2006. 384 p. (Russ. ed.: Jordis C. Mahatma Gandhi. Moscow, Molodaya gvardiya, Palimpsest, 2013. 327 p.
6. Mahatma Gandhi. *The Bhagavad Gita according to Gandhi.* Berkeley, California, North Atlantic books, 2010. 248 p.
7. *Bhagavadgita.* Per. s sanskrita V. S. Sementsova [Bhagavad Gita. Transl. V. S. Sementsov]. Moscow, Oriental literature, 1999. 256 p. (in Russian)
8. *The collected works of Mahatma Gandhi.* In 98 vols. New Delhi, Publication division government of India, 1999.
9. Bitinaite E. A. An interpretation of “Bhagavadgita” ideas. *Vestn. Tom. gos. un-ta. Ser. Istoriya* [Bulletin of Tomsk State University. Ser. History], 2013, no. 4, pp. 131–134 (in Russian).
10. Nehru J. *Otkrytie Indii* [The discovery of India]. Moscow, Vostochnaya Literatura Publ., 1955. 650 p. (in Russian).
11. *The wit and wisdom of Gandhi / Mohandas Gandhi; ed. Homer A. Jack. Mineola, New York, Dover publications, 2012. 424 p.*

#### Cite this article as:

Mikhel D. V., Mikhel I. V. Holding onto Truth: Philosophy and Politics of Mahatma Gandhi. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 272–276. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-272-276>

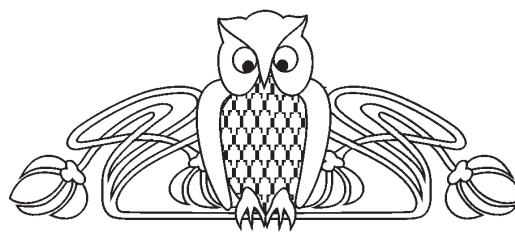


УДК 141.32

## Философия уникальности

О. Ю. Порошенко

Порошенко Ольга Юрьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Казанский государственный архитектурно-строительный университет, olgarogo@mail.ru



Статья посвящена актуализации принципа уникальности для методологии философского и научного знания. Это обусловлено тем, что уникальному практически не уделяется никакого внимания в научном дискурсе. Однако представляется, что если для естественнонаучного знания всеобщее и универсальное может выступать необходимым результатом познания, то для гуманитариев именно на эвристический статус уникального должен смещаться акцент исследования, хотя бы благодаря факту уникальности человеческого бытия и личности, рассматриваемых и как субъект, и как объект познания (антропоцентризм). Методологические основы познания уникального в гуманитарной науке нуждаются в описании и обосновании. Обозначенная проблема определила цель статьи – анализ трактовок и интерпретаций таких понятий, как единичное, особенное, уникальное, индивидуальное применительно к миру явлений, событий, ситуаций различных форм бытия в традициях классической онтологии (монадологии), гносеологии (неокантианства), социологии (марксизма), системной теории, экзистенциализма, аналитической философии и постмодернизма. На основе проведенного анализа сформулирован вывод, согласно которому принцип уникальности универсален, применим как к природным явлениям, инвариантам культуры, так и к личности человека. Философия и гносеология уникальности как необходимые эвристические потенциалы должны встать «на защиту» единичного, особенного, индивидуального перед всевозрастающим давлением общего, универсального и однородного в век гомогенности и глобализма.

**Ключевые слова:** философия уникальности, уникальность человеческого бытия, гносеология уникальности, дифференциация, сингулярность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-277-281>

В научном познании объектом изучения становятся универсальные и всеобщие связи, существующие в мире природы, общества и человека. В исторических исследованиях познание уникальности событий и текстов обсуждается в рамках методологии, интерпретации и герменевтики. Если для естественнонаучного знания всеобщее и универсальное могут выступать необходимыми результатами познания, то для гуманитариев именно на эвристический статус уникального должен смещаться акцент исследования, хотя бы благодаря факту уникальности человеческого бытия и уникальности личности, рассматриваемых и как субъект, и как объект познания (антропоцентризм). Методологические основы познания уникального в гуманитарной науке нуждаются в описании и обосновании.

### Разграничение и определение понятий

Единичное и особенное как признаки вытекают из аристотелевской теории общего, или теории сходства. Единичный признак предмета признается отличным от признаков всех других предметов класса, так же как особенным признаком является сходство с признаками одних и отличие от признаков других предметов фиксированного класса.

Гегель в продолжение аристотелевской теории сходства создал теорию конкретно-всеобщего. Существует всеобщее, охватывающее собой и богатство особенного. Всеобщее как целое имеет структуру, состоящую из частей, каждая из которых представляет собой единство «особенного», «отдельного» и «единичного».

Уникальность в переводе с лат. «уникум» (unicum) обозначает нечто единственное в своем роде, исключительное. Уникальными, или единственными, обычно называют вещи или явления, которые встречаются один раз, не повторяются в пространстве и во времени или отличаются от других определенным свойством или набором свойств, существующих только у этих вещей или явлений [1]. Уникальность как свойство человеческой личности имеет свой онтологический, гносеологический, эпистемологический и социальный потенциал.

Понятие «индивидуальность» связано с человеком. Это неповторимый, самобытный способ бытия конкретной личности в качестве субъекта самостоятельной деятельности. «Индивидуальность – это единство уникальных и универсальных свойств человека, система, состоящая из взаимодействия общих (общечеловеческая и социальная природа), особенных (конкретно-исторические признаки) и единичных (тело и психика) качеств» [2, с. 206].

### Онтология уникального

Как известно, онтология взаимоотношений единичного и общего дошла до нас со времен Средневековья в виде спора об универсалиях, в котором доказывалась реальность единичного и общего. Однако разрешение данного спора не распространяется на определение онтологического



статуса уникального. Уникальность нельзя отождествлять с единичным, поэтому для нее должна быть своя онтология.

Уникальность – это системная характеристика, представляющая собой неповторимость объекта нашего внимания по концепту, структуре, субстрату или по их соотношениям. Проблема уникального лишь частично обсуждалась в классической онтологии. Например, одним из аспектов в онтологии уникальности является вопрос диалектики уникального и обособленного. Уникальность без обособления представляет собой абстрактное понятие, значение которого ближе к содержанию понятия тождества, чем к реальной уникальности. В значении реальной уникальности содержится наличие множества как противоположности. Обособленность же без уникальности есть абстрактная обособленность, нечто, что необходимо обособленно, но не является чем-то уникальным. Нет сравнения – нет уникальности.

Гораздо больше внимания к категории уникального стали уделять в неклассической онтологии (феноменологии и экзистенциализме), где уникальность стала рассматриваться применительно к бытию человека. Личности придается абсолютно уникальный онтологический статус, открывающий возможность смыслообретения подлинности бытия. «Быть личностью значит осуществлять сущностное проявление уникальности человека как субъекта существования, стремящегося к самому себе, значит быть вовлеченным в процесс онтологического свершения своей экзистенциальной самости» [3, с. 44].

Еще одним методологическим подходом к пониманию уникального стала школа И. Пригожина. Исследование уникальных систем, характеризующихся открытостью и саморазвитием по нелинейным законам, построение сценариев возможных линий развития, таких систем в точках бифуркации требуют особой стратегии эмпирических исследований в синергетике.

В постмодернизме появляется понятие «сингулярность» – единичность существа, события, явления. Больше всех над этим понятием размышляли французские философы Ж. Делез и Ф. Гваттари, трактовавшие сингулярность как событие, порождающее смысл и носящее точечный характер. Они определяли их как поворотные пункты и точки сгибов; узкие места, узлы, преддверия и центры; точки плавления, конденсации и кипения; точки слез и смеха, болезни и здоровья, надежды и уныния, чувствительности [4].

Общеизвестно, что постмодернизм как течение в современной философии возник в конце 60-х гг. XX в. как расширение понятия, исполь-

зованного Ч. Дженксом [5]. Французские философы Ж. Лакан, Ж. Деррида, Ж. Лиотар, М. Фуко провозгласили эру постмодерна, отталкиваясь в своих рассуждениях от идей антирационализма, антифункционализма и антиконструктивизма в подходе к архитектуре.

Аналогичная ситуация может сложиться и сегодня – в начале XXI в. Современные архитекторы провозглашают новый единый стиль в архитектуре, который приходит на смену постмодернизму и деконструктивизму. Этот стиль провозглашает руководитель архитектурного бюро в Лондоне Патрик Шумахер (Zaha Hadid Architects) [6]. Девиз для будущего развития архитектуры «Динамичная параметрическая артикуляция сложности!» отражает растущую общественную необходимость – признавать разнообразие и комплексность отношений в процессе жизни. Общество, характеризовавшееся всеобщими стандартами потребления, эволюционировало в гетерогенное общество «множественности», особенностями которого являются стиль жизни «процветания» и дифференциация карьеры.

Отличительным признаком параметризма выступает максимальное акцентирование на явной дифференциации. На смену принципа «различия и повторения» (Ж. Делез) приходит параметрический принцип непрерывного изменения внутри систем и интенсивного взаимодействия этих систем. Параметризм предлагает новый сложный принцип через дифференциацию и коррелирование. Его методологические правила заключаются в следующем: а) отрицательная эвристика: избегать знакомых типологий, избегать платонических (герметичных) объектов, избегать четких территориальных зон, повторений, прямых линий, сопоставления несвязанных элементов или систем; б) положительная эвристика: учитывать незапланированность процессов («путь осла»), использовать глубокую относительность, гибкость и взаимопроникновение форм, криволинейные компоненты, создавать уникальное.

### Гносеология уникального

Наука не избегает изучения уникальных процессов, несмотря на то, что многие социальные, исторические и другие явления уникальны, что, на первый взгляд, противоречит возможности применения научного метода к их изучению. Однако одинаковость (изоморфность) объектов есть результат работы научного аппарата, а не свойство реальности. В рамках монадологии как учении о фундаментальных элементах бытия уникальность признается как основное свойство монад





в их индивидуальности и неповторимости (две индивидуальные вещи не могут быть совершенно тождественными). «Каждая монада необходимо должна быть отлична от другой. Ибо никогда не бывает в природе двух существ, которые были бы совершенно одно как другое и в которых нельзя было бы найти различия внутреннего или же основанного на внутреннем определении. ... Я принимаю также за бесспорную истину, что всякое сотворенное бытие – а следовательно, и сотворенная монада – подвержено изменению и даже что это изменение в каждой монаде беспрепятственно», – писал Лейбниц [7, с. 413–429].

Исследование уникального представляет собой изучение неповторяющихся феноменов. И тогда метод индукции не работает, так как невозможно осуществить повторяющиеся наблюдения или эксперименты. «Основной метод, который используется при изучении невоспроизводимых и неповторимых феноменов, это описание познаваемого объекта, метод абдукции и метод историзма, это в какой-то мере является сближением с гуманитарными науками» [8, с. 166–216].

Представитель неокантианства Г. Риккерт считал, что каждая вещь в мире имеет как свою природу (может быть подведена под общие понятия и законы), так и свою историю (имеет свое индивидуальное становление и развитие). Поэтому любые вещи, события, явления могут выступать объектами для общенаучного познания, но могут быть описаны как объекты в их индивидуальности и неповторимости. «Там, где действительность должна быть постигнута в ее индивидуальности и конкретности, бессмысленно подводить ее под общие законы или устанавливать законы исторического, которые, как мы знаем, суть не что иное, как такие общие понятия, которым свойственна безусловная обязательность», – писал Г. Риккерт [9, с. 227]. Философ называет индивидуализирующий метод методом отнесения к ценностям.

Объектами метода познания уникального могут, например, быть:

«сырые чувства» Г. Фейгла. «Сырые чувства» суть «непосредственно возникающие в нас знания о наших психических состояниях, – это знание глубоко личное, не воплотимое никакими средствами в общезначимых формах, выражениях и высказываниях. Оно может быть представленным только в некотором “личном языке”, который представляет собой наиболее глубокий уровень очевидности» [цит. по: 10, с. 139];

«относительные истины» в рамках «понимающей» гносеологии. Знание об «относительных истинах», к которым относятся уникальность

самосознания и внутреннего мира человека, должно обладать признаками эксплицитности, общезначимости, обоснованности, возможности валентной оценки, интерпретируемости, рефлексивности, зависимости от соответствующих концепций. Всякое утверждение, которое считается относительной истиной, всегда свидетельствует об определенном понимании объекта.

#### **Уникальность бытия человека и его личности**

Уникальность человека выявляется на всех уровнях его существования – биологическом, физиологическом, психологическом, нравственном, духовном.

Будучи уникальным, человеческое бытие представляет действительную проблему для философии, привыкшей исследовать всеобщее, а не особенное, индивидуальное. Данная проблема, например, осознается в философии неокантианцев, прежде всего, как проблема метода познания: если науки о природе опираются на генерализирующие методы (объяснение, обобщение), то науки о духе должны опираться на индивидуализирующие методы (понимание, описание, симпатическое проникновение в суть). Как вариант, человеческое бытие может быть осмыслено в процессе постижения культуры как результата его творческой деятельности.

Методологией познания уникального бытия человека выступает экзистенциальная философия, возникшая как реакция на подходы, для которых реальность является системой умопостигаемых сущностей (платонизм, гегельянство и вообще рационализм). Абстрактное и безличное мышление науки неприменимо к изучению человеческой ситуации.

С. Кьеркегор считал, что экзистирующий субъект предшествует науке и не может быть превращен в научный объект. Абстрактное, объективное исследование невозможно в ситуации изменчивости, индивидуальности, историчности экзистенции. Истина как цель науки, с точки зрения экзистенциализма, связана с существованием, а не с сущностью. Истина субъективна и эта субъективность позволяет прорваться сквозь абстракции к экзистенции. Уникальность – это воплощение человеческой способности к трансцендированию и самосозиданию. Экзистенциалисты видят в сущностном подходе сведение мира к чему-то безличному и стабильному. Реальный же мир для экзистенциалистов историчен и экзистенциален, он открывается мужественному и деятельному, но недоступен для абстрактного мышления, которое по самой своей природе имеет дело с типизациями.



Даже марксистская философия говорила о том, что без места в системе социальных координат для человека нет уникальной позиции в бытии. При понимании родовой сущности как сети взаимоотношений конкретный человек представляет эту сущность со своего незаменимого места в бытии, будучи конкретным узлом этой сети. Каждый человек есть точка саморазвития рода, т.е. человек такое существо, которому присущ собственный уникальный способ «подключения» к роду. Приблизительно об этом говорит и М. Бахтин, воспринимая уникальность человека через неповторимость роли участника события и через его поступок.

В качестве примера изучения уникального в человеке можно привести теорию черт личности американского психолога Гордона Олпорта из его книги «Становление личности» (2002). Олпорт обращал особое внимание на проблему общего и индивидуального в личности, обособляя общие и личностные черты (диспозиции, от лат. disposition – расположение). Под общими чертами он понимал универсальные признаки, присущие всем людям, но в различной степени. По ним людей можно сравнивать друг с другом и измерять номотетическими методами. Личностные диспозиции – это уникальные индивидуальные особенности поведения, которые устойчиво повторяются у данной личности, но отсутствуют у подавляющего большинства других людей. Подход Г. Олпорта состоял в диалектическом единстве идиографических и номотетических методов в исследовании личности [11, с. 166–216].

Современная социология также не отказывается от изучения уникального. В системе социологических эвристических методов исследования уникального (качественная социология) чаще всего используют экспертный опрос, инновационный эксперимент, опрос текстов, виртуальное групповое фокусированное интервью, биографический метод. В частности, биографический метод представляет собой мультиметодологический подход к исследованию жизни человека на основе изучения его личного опыта, индивидуальных предпочтений и мотивов действий через созданные «жизненные истории».

### Итоги

Значимость принципа уникальности, применяемого как к природным явлениям, инвариантам культуры, так и к личности человека,

особенно возрастает в век гомогенности глобализационного мира. Общество потребления и глобальные информационные сети порождают опасность создания социума, где все государства, национальные культуры, люди оказываются с «одним лицом», со штампованными мозгами, мыслями, чувствами, способностями. Страшно представить, что люди будущего могут стать однородной телесно-духовной массой, механически разделенной на женскую и мужскую части, однотипные и во всем равные друг другу. Философия и гносеология уникальности как необходимый эвристический потенциал должны встать «на защиту» единичного, особенного, индивидуального перед всевозрастающим давлением общего, универсального и однородного с перспективой конструирования специальных научных методов познания.

### Список литературы

1. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. : в 30 т. М. : Советская энциклопедия, 1977. Т. 27, ч. 1. 624 с.
2. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М. : Республика, 2001. 719 с.
3. Думинская М. В. Онтологические аспекты экзистенциального свершения личности. Томск : STT, 2013. 152 с.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип : Капитализм и шизофрения. Екатеринбург : У-Фактория, 2007. 672 с.
5. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма. М. : Стройиздат, 1985. 136 с.
6. Шумахер П. Манифест параметризма. URL: <http://www.hiteca.ru/2013/10/manifesto.html> (дата обращения: 13.06.2019).
7. Лейбниц Г.-В. Монадология. 1710. // Лейбниц Г.-В. Соч. : в 4 т. Т. I. М. : Мысль, 1982. 636 с.
8. Некрасов С. И., Некрасова Н. А., Пеньков В. Е. Современные парадигмы эволюционных процессов. М. : Академия естествознания, 2007. 98 с.
9. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий : Логическое введение в историческую науку. СПб. : Наука, 1997. 532 с.
10. Балмаева С. Д. Аналитическая «философия сознания» : взгляд сквозь призму интеллектуальной биографии Герберта Фейгла // Историко-философский ежегодник '90. М. : Наука, 1990. С. 123–143.
11. Олпорт Г. Становление : основные положения психологии личности // Г. Олпорт. Становление личности. Избранные труды. М. : Смысл, 2002. С. 166–216.

---

### Образец для цитирования:

Порошенко О. Ю. Философия уникальности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 277–281. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-277-281>

---



## The Philosophy of Uniqueness

**O. Yu. Poroshenko**

Olga Yu. Poroshenko, <https://orcid.org/0000-0001-5948-1353>, Kazan State University of Architecture and Engineering, 1 Zelenaya St., Kazan 420043, Republic of Tatarstan, Russia, [olgaporo@mail.ru](mailto:olgaporo@mail.ru)

The article is devoted to the actualization of the principle of uniqueness for methodology in philosophy and epistemology. This is due to the fact that no attention is paid to the uniqueness in scientific discourse. However, if general and universal could be the necessary results of cognition for the natural science, then for humanities the heuristic status of uniqueness should become the aim of research at least due to the fact of the uniqueness of a human being and personality in the context of anthropology. The methodological foundations in cognition of unique in the humanities need to be described and explained. The aim of the article is to give the analysis of different interpretations of such terms as "single", "special", "unique", and "individual" in the context of classic ontology (monadology), epistemology (neo-kantianism), sociology (marxism), system theory, existentialism, analytical philosophy and postmodernism. The main conclusion of the article consists in the universality of principle of uniqueness which could be applied both to the natural phenomena, cultural invariants, and to the human personality. The importance of the principle of uniqueness in society, culture and personality within the globalization process significantly increases. Philosophy and epistemology of uniqueness become the necessary approaches to save single, special, individual in the world of common, universal and homogeneous.

**Keywords:** philosophy of uniqueness, uniqueness of human existence, epistemology of uniqueness, differentiation, singularity.

## References

1. *Bolshaya sovetskaya entsiklopediya: v 30 t.* [Great Soviet Encyclopedia: in 30 vols.]. Ans. ed. A. M. Prohorov. 3 izd. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1977, vol. 27, pt. 1. 624 p. (in Russian).
2. *Filosofskii slovar* [Philosophical Dictionary]. Ed. by I. Frolova. Moscow, Respublika Publ., 2001. 719 p. (in Russian).
3. Duminskaya M. V. *Ontologicheskie aspekty ekzistentsialnogo sversheniya lichnosti* [Ontological Aspects of Existential Accomplishment of a Personality]. Tomsk, STT Publ., 2013. 152 p. (in Russian).
4. Delez Z., Gvattari F. *Anti-Edip: Kapitalizm i shizofrenia* [Anti-Edip: Capitalism and Schizophrenia]. Ekaterinburg, U-Faktoria Publ., 2007. 672 p. (in Russian).
5. Djenks Ch. *Yazik architekturi postmodernizma* [The Language of Post-Modern Architecture]. Moscow, Stroiizdat Publ., 1985. 136p.
6. Shumaker P. *Manifest parametrizma* [Parametricist Manifesto]. Available at: <http://www.hiteca.ru/2013/10/manifesto.html> (accessed 13 June 2019) (in Russian).
7. Leibniz G.-V. *Monadologie*. 1710. In: Leibniz G.-V. *Sochineniya v 4 t. T. 1.* [Works: in 4 vols. Vol. I]. Moscow, Misl' Publ., 1982. 636 p. (in Russian).
8. Nekrasov N. I., Nekrasova N. A., Penkov V. E. *Sovremenie paradigmi evolyuzionih prozessov* [Contemporary Paradigms of Evolutionary Processes]. Moscow, Akademia estestvoznaniya Publ., 2007. 98 p. (in Russian).
9. Rikkert G. *Granizi estestvennonauchnogo obrazovaniya ponyatii: logicheskoye vvedenie v istoricheskuyu nauku* [The Limits of Concept Formation in Natural Science]. St. Petersburg, Nauka Publ., 1997. 532 p.
10. Balmaeva S. D. Analiticheskaya "filosofiya soznaniya": vzglyad skvoz prizmu intellektualnoi biografii Gerberta Feigla [Analytic Philosophy of Mind Through the Intellectual Biography of G. Feigl]. In: *Istoriko-filosofskii ezhegodnik '90*. Moscow, Science Publ., 1990, pp. 123–143 (in Russian).
11. Ollport G. Stanovlenie: osnovnye polozheniya psikhologii lichnosti [Formation: The Main Provisions of the Psychology of Personality]. In: Ollport G. *Stanovlenie lichnosti. Izbrannie trudi*. [Personality formation. Selected works]. Moscow, Smisl Publ., 2002, pp. 166–216.

## Cite this article as:

Poroshenko O. Yu. The Philosophy of Uniqueness. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 277–281. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-277-281>



УДК 1(091)

## Цивилизационный подход: историко-философский анализ проблемы методологического ресурса

В. П. Рожков

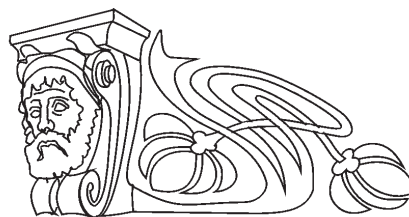
Рожков Владимир Петрович, доктор философских наук, профессор кафедры теологии и религиоведения, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, vladim-rozhkov@yandex.ru

Статья посвящена анализу методологического ресурса цивилизационного подхода на современной фазе исторического процесса. Исходя из категориальной разработки понятия «цивилизация», автор выделяет две группы его социально-культурных характеристик: уникальные и универсальные. Первые отражают отличительные самобытные черты определенного исторического типа общества, исследуемого в социальном и культурном аспектах. Вторые представляют общие институциональные признаки цивилизационной формы общественной организации. Обращается внимание на то, что смысловое знаковое отображение в латинском языке слова *civilis* в значении «гражданский», «государственный» дает основания выделять государство, государственную власть и государственное управление как один из ключевых критериев цивилизационного статуса. Следствием этого, по мнению автора, является превалирование политического аспекта в конструировании и реализации современных цивилизационных проектов в условиях глобализации, что подтверждается, например, содержанием концепций европейской и евразийской перспективы России. Логика авторской аргументации приводит к выделению в динамике международной интеграции противоречия между расширением интеграционно-коммуникативного содержания экономических процессов и консервацией доминирования политической формы управления ими. Обострение названного противоречия способствует возрастанию риска ядерного военного конфликта, так как государственные системы, являющиеся проводниками политических решений, имеют в своей структуре вооруженные силы, а субъекты политической власти не исключают войну как способ разрешения противоречий. Все это ставит под сомнение постмодернистский проект единой универсальной цивилизации. В заключение автор предлагает сосредоточить внимание на культурно-нравственном основании исторического движения человечества и формировании в этом контексте в каждом человеке внутреннего, психофизически закрепленного табу на убийство себе подобного.

**Ключевые слова:** цивилизация, общество, уникализм, универсализм, метод, подход, ресурс, культура, этика, политика.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-282-286>

В цивилизационном подходе некоторые исследователи в начале 90-х гг. XX в. усматривали предпосылку достижения «плюралистического монизма» или «монического плюрализма» по причине ценностно-абстрактного содержания



самого понятия «цивилизация» и известного многообразия мира ценностей. Среди условий движения к плюрализму такого рода назывались и методологическая открытость цивилизационного подхода, и отношение к формационному методу по принципу дополнительности [1, с. 13]. Акцент на цивилизационный подход на рубеже XX–XXI столетий имел для российской социальной философии вполне определенные последствия. Дело в том, что нельзя не учитывать специфику цивилизационного подхода, который ориентирует исследователя на анализ отличительных социально-культурных характеристик отдельных исторических типов общества. Как известно, на основе реализации именно этой методологической установки создавались концепции, в содержании которых была обозначена циклическая конфигурация цивилизационной динамики.

В то же время необходимо заметить, что в выводимых особенных признаках отдельных цивилизаций, как правило, отражаются общие институциональные черты цивилизационной формы организации человеческого сообщества, непосредственно выражающиеся в языковой терминологии. Слово «цивилизация» в этом контексте представляется символом культурно-исторической реальности, достигнутой человечеством на определенном этапе социальной эволюции и ставшей достоянием мировой языковой культуры благодаря семантике латинского языка. «*Civilis*» в переводе означает гражданский, государственный. Рассмотренная языковая фиксация совпадения цивилизационной и государственной характеристик функционирования социальной системы оценивалась в научно-исторических публикациях как явление эпохально-специфическое и стадийно-историческое [2, с. 63]. Логика подобных размышлений позволяла разделить первобытнообщинные и цивилизационные формы социальной организации как качественно отличающиеся уровни исторической динамики. К культурным универсальным признакам в этом случае обычно относят: утверждение в общественном сознании вербально-логического абстрактного мышления,



а на этой основе – возникновение отраслей научного познания и письменности; урбанизацию, реализующуюся в городской форме жизни и монументальной архитектуре. Думается, что в этом ряду можно выделить и переход к достаточно сложным вариациям религиозного мировоззрения, истоки различных жанров искусства и закрепление определенных морально-ценностных установок.

Среди социальных универсальных признаков цивилизации называется разделение труда и формирование сложной системы отношений собственности на средства производства. Одновременно обращается внимание на социально выраженное обособление трех видов деятельности: производства, обмена, управления и возникновение на этом основании дифференцированной социально-классовой структуры. Политической вершиной «айсберга» названных универсальных социальных признаков цивилизации или центром их аккумуляции является государственная форма власти. Обозначенные универсальные признаки просматриваются в историческом пространстве от древних до современных цивилизаций.

Из всего вышеизложенного следует, что для цивилизационного подхода правомерны как апелляция к уникальным, так и обращение к универсальным характеристикам цивилизации. В первой из рефлекслируемых особенностей цивилизационного подхода нельзя не заметить возможности интерпретации уникальных черт одной цивилизации как универсальных для всех остальных. Известно, что именно эта установка обосновывалась мыслителями XVIII–XX столетий в европоцентристских линейно-стадиальных концепциях.

Россия в контексте такого подхода могла рассматриваться в лучшем случае с позиций возможностей, а не достигнутого результата. Эта оценка была воспринята рядом отечественных мыслителей XIX в. как правомерная. Показательно, что в начале постсоветского периода дискуссии на тему «Россия и цивилизация» вновь интенсифицируются [3, с. 114–115]. И хотя обращение к универсальным цивилизационным признакам давало основания подтвердить цивилизационный статус российского общества, исторические «вызовы» на рубеже XX–XXI вв. содержали и другие проблемы. В современной ситуации на первый план для отечественной социальной мысли выдвигаются вопросы о западном (европейском) или евразийском приоритете российской цивилизации, о цивилизационном коде и цивилизационной роли России.

В условиях усиливающегося в последнее десятилетие экономического прессинга США

и ЕС в отношении Российской Федерации, расширения НАТО на Восток, дипломатической конфронтации и информационной войны Запада и России дискуссии в среде российской общественности по названным темам все более смещаются в политическую сферу. В подобном изменении характера полемики отражается теоретическая, идейная и политическая борьба современных отечественных либералов, по сути признающих западную гегемонию в проекте однополярного мира под эгидой США, и традиционалистов, отстаивающих сохранение государственного суверенитета в многополярном планетарном сообществе.

Сторонники либерального курса доказывают свои суждения о том, что Россия является европейской цивилизацией, апеллируя, прежде всего, к русской культуре, литературе, искусству, произрастающих, как и в европейских странах, из христианских корней. Основываясь на приведенной аргументации, они полагают возможным изменение российско-европейских отношений в случае принятия российским обществом западных либеральных, экономических, социальных и политическо-правовых приоритетов. В отношении России просматриваются идеи в диапазоне от допустимости расчленения до утверждения о приверженности принципу свободы выбора ее народом перспективного направления межцивилизационных коммуникаций.

Концепции отечественных традиционалистов выстраиваются на обращении к уникальным характеристикам российской цивилизации. Их содержание составляют исторически известные идеи противостояния западному политическому натиску, сохранения духовно-культурной идентичности и государственного суверенитета, реализации евразийского проекта и с учетом современного уровня интеграционных процессов движения к многополярному миру. Думается, что одна из последовательных теоретических разработок этого направления просматривается в «парадигме Панарина». Уже в начале первого десятилетия XXI в. известный российский философ и политолог пришел к заключению о том, что идея «плюрализма цивилизаций» отошла в прошлое. Ключевой позицией современной западной цивилизационной идеологии он определял демонстративное отрицание «незападнического» социально-культурного опыта как варварского и нецивилизационного. Реализуя указанные доктринальные установки, современный либерализм, по мнению А. С. Панарина, сформировал милитаристскую идеологию с характерными признаками новой апокалиптики, формационного высокомерия и двойного этатизма [4, с. 5–6].



Выявление названных особенностей в теоретическо-идеологическом основании американского гегемонизма позволяет сторонникам «парадигмы Панарина» выдвигать предложения по ориентации стратегии Российской Федерации на реинтеграцию ее исторического пространства и доктринальное оформление прославянского и прохристианского векторов в политике с учетом их внутривнутриполитического согласования с ценностями других этнических и религиозных общностей, прежде всего с мусульманами [5, с. 254].

Таковы полярные проекты цивилизационной судьбы России, определяющие ее историческое будущее с противоположных позиций отечественных либералов-западников и современных русских традиционалистов. Нетрудно заметить в них отражение одного из ключевых противоречий движения мирового сообщества в современной фазе глобализации. Думается, его можно обозначить как противоречие между расширением интеграционно-коммуникационного содержания мировых экономических процессов и консервацией доминирования политической формы управления ими.

Исторические события начала третьего тысячелетия показывают резкое обострение этого противоречия в форматах: «мир – система» – «государство»; «региональное объединение» – «региональное объединение» и «государственно-организованная общность» – «региональное объединение». Среди факторов, катализирующих такое обострение, правомерно обращает на себя внимание ускоряющееся усиление борьбы государственно-организованных субъектов власти за доминирование в обладании и управлении сокращающимися сырьевыми, энергетическими и в целом природными ресурсами планеты. Подтверждением тому являются военные конфликты последних лет, отказ от договоров об ограничении определенных видов ядерных вооружений, заявления о готовности нанесения ядерных ударов, планы вариантов их реализации и т. п.

В этой исторической ситуации на теоретическом уровне общественного сознания естественно возникает вопрос об исчерпанности методологического ресурса цивилизационного подхода в создании оптимальной доктрины, обеспечивающей мирный характер движения к всечеловеческому планетарному социально-культурному сообществу. В самом деле, цивилизационные модели однополярного и многополярного мира, в основу которых закладывается капиталистический способ производства, предполагают рыночный вариант обмена и конкурентную борьбу в стремлении к реализации экономических инте-

ресов. В этом аспекте анализа цивилизационных моделей государство может представляться как трансформатор экономической борьбы в политическую, в том числе и в военную. Следует отметить, что для разрешения противоречий в сфере экономических международных отношений военными способами в цивилизационных сообществах людей просматриваются психологические и институциональные установки. Первые проявляются в том, что в цивилизационно ориентированном политическом сознании индивидуального и социального субъектов государственной власти война директируется как реальная историческая форма разрешения противоречий в международных отношениях. Кроме того, в нем закрепляется установка на применение вооруженных сил в качестве разновидности регуляции внутривнутригосударственных, социальных (в широком смысле этого понятия) конфликтов. Вторые концентрируются в государственной системе политической власти и управления, содержащей в своей структуре силовые компоненты в виде вооруженных организаций различного рода и в конечном счете армии, а значит, обладающей инструментарием достижения поставленных целей посредством войны. И, как известно, войны велись цивилизованными, государственно-организованными общностями людей на протяжении всей истории цивилизаций от древних до современных.

Западная цивилизация нового и новейшего времени, воплощая в жизнь либеральную доктрину цивилизационной динамики, не представляет исключения из этого правила, а, напротив, постоянно подтверждает его. Последние политические события развеяли миф о способности «цивилизованного» капитализма перейти к использованию исключительно диалоговой формы дипломатического разрешения противоречий. Постмодернистская концепция, ориентирующая на примирение Востока и Запада в движении к единой универсальной цивилизации путем осуществления синхронной коммуникации параллельно сосуществующих диалогов различного типа, которая выдвигалась в конце 90-х гг. XX в., в настоящее время, когда мир балансирует на грани ядерной катастрофы, воспринимается, скорее, как надежда, чем как реализуемый проект.

В контексте проведенного анализа предпосылок войны цивилизаций можно прийти к заключению о необходимости либо отказа от цивилизационного моделирования на определенных этапах социальной эволюции, либо изменения, уточнения и дополнения универсальных цивилизационных характеристик. Если



с учетом особенностей переживаемого человечеством исторического периода избрать второй вариант, то, думается, изменения целесообразно обозначить в ключевой характеристике цивилизации – государственной форме организации общества в перспективе движения к всечеловеческой социально-культурной, планетарной общности. Основной тенденцией исторически перспективных изменений согласно рефлексии цивилизационных предпосылок войны логично предложить ослабление и последовательную минимизацию роли политической составляющей в международных отношениях, в первую очередь в ее военном компоненте. Одновременно с этим целесообразно обеспечить векторное доминирование интеграционной культурно-экономической составляющей межцивилизационного диалога.

Однако, как представляется, такое изменение требует и определенного дополнения в содержании критерия цивилизованности. История нового и новейшего времени показывает, что его наполнение либеральными нормативно-правовыми приоритетами не препятствует психологической ориентации сознания субъекта государственной власти на войну как допустимое средство достижения целевых установок. Думается, что решение этой задачи предполагает исходную переориентацию на доминанту нравственного критерия цивилизованности. Чтобы достичь синхронного характера межцивилизационного диалога, исключив военный способ разрешения противоречий в международных отношениях, необходимо закрепление в индивидуальном и

общественном сознании нравственно-психологического табу на убийство человека человеком. В противном случае постмодернистская надежда на радикальное преобразование «старого» «новым» в становлении единой универсальной цивилизации может не сбываться по причине возможной гибели человечества в ядерной катастрофе. Но может быть, если человечество пойдет по пути психологического закрепления виталистического нравственного табу, реализующего христианскую заповедь «ни убий», и достигнет на этом пути такого психофизического состояния, когда рука человека не поднимется на себе подобного, люди создадут не единую универсальную цивилизацию, а целостную, планетарную, всечеловеческую, культурную общность.

#### Список литературы

1. Новикова Л. И. Цивилизация как идея и как объяснительный принцип исторического процесса // Цивилизации. М. : Наука, 1992. Вып. 1. С. 9–26.
2. Массон В. М. Эпоха первых цивилизаций // Вопр. истории. 1986. № 3. С. 49–63.
3. Рожков В. П. Понятие цивилизации : проблемы уточнения оснований // Современная парадигма человека : межвуз. сб. Саратов : Изд-во СГТУ, 2000. С. 114–119.
4. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность XXI века. М. : Эксмо, 2004. 640 с.
5. Иванов Е. О. Миссия России в свете наследия А. С. Панарина // Цивилизационная миссия России. XI Панаринские чтения : сб. ст. Пушкино : Центр стратегической конъюнктуры, 2014. С. 253–257.

#### Образец для цитирования:

Рожков В. П. Цивилизационный подход: историко-философский анализ проблемы методологического ресурса // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 282–286. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-282-286>

#### Civilization Approach: Historical and Philosophical Analysis of the Methodological Resource

V. P. Rozhkov

Vladimir P. Rozhkov, <https://orcid.org/0000-0002-4737-665X>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [vladim-rozhkov@yandex.ru](mailto:vladim-rozhkov@yandex.ru)

The article is devoted to the analysis of the methodological resource of the civilization approach at the modern stage of the historical process. Taking into account the categorical development of the concept of civilization, the author focuses on two groups of socio-cultural characteristics: unique and universal. The unique characteristic reflects the distinctive, special and original features of a certain historical type of society that is being

studied in social and cultural aspects. The universal characteristic represents common institutional features of a civilizational form of a social organization. The article draws attention to the fact that the semantic symbolic representation of the word “civilis” in the Latin language in the meaning of “civil” or “state” gives grounds to distinguish a state, a state power and a public administration as one of the key criteria of civilizational status and a universal civilizational component of the construction of civilizational models. According to the author of the article, the consequence of this statement is the prevalence of a political aspect in the design and implementation of modern civilization projects in the context of globalization, which is confirmed, for example, by the content of the concepts of the European and Eurasian perspective of Russia. The logic of the author’s argumentation leads to the separation of the contradiction between the expansion of the integration and communication content of economic processes and the preservation of the dominance of the political form of their management in



the dynamics of international integration. The exacerbation of the noted contradiction contributes to the increased risk of nuclear military conflict because the state systems as the agents of political decisions, have armed forces in their structure, and the subjects of political power do not exclude war as a way to resolve the contradictions. All this calls into question the postmodern project of a united universal civilization. In conclusion, the author proposes to focus on the cultural and moral basis of the historic movement of the mankind and in this context, the formation of an internal, psycho-physical taboo on the killing of his own kind in every person.

**Keywords:** civilization, society, uniqueness, universalism, method, approach, resource, culture, ethics, politics.

## References

1. Novikova L. I. Civilization as an idea and as an explanatory principle of the historical process. In:

*Civilizaciya* [Civilization]. Moscow, Nauka Publ., 1992, iss. 1, pp. 9–26 (in Russian).

2. Masson V. M. The Era of the First Civilizations. *Voprosy istorii* [Questions of History], 1986, no. 3, pp. 49–63 (in Russian).

3. Rozhkov V. P. The Concept of Civilization: the Problem of Clarifying the Grounds. In: *Sovremennay paradigm cheloveka* [The Modern Paradigm of Man]. Saratov, SGTU Publ., 2000, pp. 114–119 (in Russian).

4. Panarin A. S. *Strategicheskaya nestabilnost XXI veka* [Strategic Instability of the XXI Century]. Moscow, Eksmo Publ., 2004. 640 p. (in Russian).

5. Ivanov E. O. Mission of Russia in the Light of A. S. Panarina Heritage. *Civilizacionnaya missia Rossii. XI Panarinskie chtenia* [Civilizational Mission of Russia. XI Panarin Readings]. Pushkino, Tsentr strategicheskoi kon"junktury, 2014, pp. 253–257 (in Russian).

---

## Cite this article as:

Rozhkov V. P. Civilization Approach: Historical and Philosophical Analysis of the Methodological Resource. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 282–286. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-282-286>

---





УДК 316.658.2:165.021

## Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований



С. В. Тихонова, С. М. Фролова

Тихонова Софья Владимировна, доктор философских наук, профессор кафедры социальных коммуникаций, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, [segedasy@yandex.ru](mailto:segedasy@yandex.ru)

Фролова Светлана Михайловна, доктор философских наук, профессор кафедры философии культуры и культурологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, [frolovasvetla777@yandex.ru](mailto:frolovasvetla777@yandex.ru)

Статья посвящена методологическим проблемам изучения цифровой социальной реальности и цифровой повседневности. В современном обществе цифровые технологии опосредуют весь комплекс социальных отношений, связывая государство, организации, индивидов в сложнейший технический объект. Новый технологический уклад, интегрирующий конвергентные технологии, радикально преобразует ландшафт человеческой телесности, повседневности и творчества. Переход к Интернету вещей и практики самоулучшения человека становятся вызовом для антропологических способов определения сущности и границ человеческого. Авторы вскрывают специфику внедрения цифровых технологий в социальную жизнь. Поскольку в государственном строительстве они обслуживают воспроизводство современных моделей государствогенеза в традиционном ключе социального управления, радикальные инновации цифровых структур связаны с трансформацией возможностей масс инициировать социальную динамику. Используя новые цифровые технологии для повседневных проблем, индивиды в цифровом обществе рутинизируют использование первых, расширяя и модифицируя диапазон их применимости, заложенный разработчиком, через накопление и распределение социального опыта, преодолевая технологическое отчуждение. На этом основании авторы предлагают методологическую платформу философского исследования цифрового общества, интегрируя социальную философию, социальную эпистемологию и цифровую антропологию в единый трансдисциплинарный проект.

**Ключевые слова:** социальная философия, социальная эпистемология, социально-эпистемологические исследования, цифровая антропология, цифровое общество, трансдисциплинарность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290>

Цифровизация социальной реальности вызвала к жизни множество концептов, интерферирующих в программах государственной политики, легальных текстах, футурологических трактатах и социальных теориях. Начиная с 60-х гг. XX в. идеи о совершенствовании социальной коммуникации с помощью сначала ЭВМ, а позднее интернет-технологий выражались посредством понятий

технотронного, телематического, компьютерного, информационного обществ. Каждое из них генетически связано с конкретными решениями в области информационно-коммуникационных технологий, политическим национальным курсом, господствующей идеологией и доминирующим философским течением. Не последняя роль в этой игре понятиями отводилась и продолжает отводиться моде и желанию отстроиться от предшественников, продемонстрировать сверхактуальность предлагаемой картины социальной реальности. Сегодня все чаще исследователи говорят о цифровом обществе, употребляя это словосочетание практически в том же смысле, для которого еще десятилетие назад использовали термин «информационное общество», но подразумевая применение набора куда более мощных и совершенных технических средств для социального воспроизводства. В данной статье под цифровым обществом мы будем понимать такую форму социального порядка, в которой все ключевые социальные связи выстраиваются с помощью цифровых сервисов интернет-коммуникации или, как минимум, опираются на дублирование традиционных и цифровых способов их установления и поддержания. Постараемся обозначить основные направления социально-философского анализа цифрового мира, в котором индивид не только сам зависит от развития технологий, но и имеет возможность на него влиять. Технонаучная среда цифрового общества может быть рассмотрена только сквозь призму трансдисциплинарного подхода, в котором объекты анализа (индивиды цифрового общества) позиционированы в качестве активных акторов, способных слабопредсказуемо влиять на общее направление технологического развития. Постараемся прояснить методологические основания такого подхода.

Социально-философский анализ влияния цифровых инструментов длительное время строился в формате структурно-функционального анализа. Сетевая парадигма анализа социальных процессов, сформированная на основе трудов М. Кастельса [1, 2], оперировала понятием «сетевое общество», подчеркивая роль интернет-сетей в появлении нового типа социальной организации.



Однако массовое распространение интернет-сетей и даже сервисов социальных сетей не вызвало радикальных необратимых изменений в современных социальных системах. Скорее наблюдается мягкое «обрастание» вертикальных ансамблей властных иерархий горизонталями сетей при усилении диффузии и снижении четкости дифференциации внутренних элементов иерархий. Сети не вытеснили древовидные вертикали, но они смягчили и размыли их, вывели на прямую связь с акторами микроуровня. Причина этого – не столько ригидность и инерционные процессы, сколько прагматический характер концепции «цифрового общества», ее встроенность в процессы государственного строительства. Государства как субъекты внутренней политики с конца 90-х гг. XX в. активно модернизируют свои системы массовой информации, заменяя массовую коммуникацию с гражданами по модели «компетентный представитель – неопределенно большая аудитория» моделью «единое окно – идентифицированные все». В новых коммуникационных ансамблях повышается прозрачность управленческих процессов для наблюдателя, с одной стороны, а с другой – используются различные (от педагогических до экономических) средства стимуляции гражданской активности, поскольку потребление государственных и муниципальных услуг пассивным гражданином невозможно. Масштабность государственного реформирования, связанного с информатизацией государственно-управленческих процессов, ограничила стихийное развитие сетевых процессов, канализировала их и привязала к заложенной Модерном модели конституционных правовых социальных государств, управляющих социальной динамикой своих обществ.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, согласно которому анализ структуры цифрового общества на макроуровне осуществим, скорее, средствами правоведа и политологии, нежели инструментами социальной теории. Ключом к пониманию специфики цифрового общества является массовый микроанализ, позволяющий ответить на вопрос, как статус пользователя Интернета изменил обывателя.

Коммуникационная революция впервые открыла массам доступ к групповым и массовым каналам коммуникации, прежде доступным только элитам. Политические кризисы конца прошлого века были связаны с перманентным молчанием масс, подрывавшим манипулятивный потенциал традиционных инструментов информационного воздействия. Распространение Интернета сначала выдвинуло на передний план класс интеллектуалов. Но удешевление доступа к Интернету и расцвет мобильных интернет-технологий привели к

тому, что в армию пользователей были рекрутированы и социальные низы. Современные мессенджеры вполне эффективно обслуживают даже общение неграмотного населения стран третьего мира с помощью видеосвязи и систем эмодзи. Снижение образовательного ценза пользователей стало основой тотального распространения политик постправды, господства оценок контента на основе эмоций и личных убеждений. Массы XXI в. весьма мобильны, контактны, оперативны. Она однозначно более образованна, чем массы XIX и даже XX вв., ее солидарность и способность к краткосрочной кооперации также выгодно отличается, поскольку установление контактов, их поддержание и реализация интеракций в современном технологическом укладе гораздо комфортнее и дешевле. Массы больше не анонимны, поскольку логика работы социальных сетей требует от пользователей обилия достоверной персональной информации.

Большая часть потребляемой массами информации производится ею же самой, поэтому от массовых эмоций зависит очень многое в принятии решений и массы чаще становятся источником социальных изменений. Впрочем, развитое массовое сознание и рациональное долгосрочное достижение целей для массы по-прежнему остаются, скорее, утопией. Тем не менее основные изменения массы, вызванные цифровизацией общества, носят социально-эпистемологический характер и связаны с трансформацией источников и структуры обыденного познания. Не случайно Фр. Шмитт трактовал социальную эпистемологию как концептуальное и нормативное исследование релевантности знанию социальных отношений, ролей, интересов и институтов [3]. Массы цифрового общества действуют иначе, потому что их повседневное познание специфически организовано. Цифровое общество не может быть описано только как общество с большим количеством развиваемых индивидами (при помощи цифровых технологий) эгоцентрических социальных связей. Это общество, в котором способы формирования потребностей в новых связях, способы установления связей и системы ожиданий укоренены в цифровизированном жизненном мире и основаны не только на индивидуальном, но и на коллективном социальном опыте масс, объективированном в медиасфере. Социальность воспроизводится в нем на основе повседневного знания, распределенного в социальных сетях.

Главные завоевания сетевой революции на микроуровне социума сегодня очевидны. Это коммуникационное раскрепощение субъекта и преодоление технологического отчуждения. Информационно-коммуникационные технологии не



перестали быть черным ящиком для пользователя, их непрерывное обновление определили общедоступность для широкого круга пользователей и обусловили рутинизацию технологий в пространстве повседневности.

Рутинизация – привычный, не замечаемый порядок действий, который согласно А. Шюцу по отношению к миру повседневности носит прагматический характер. Технологии воздействуют на повседневность, изменяют и преобразуют ее, а также модифицируют уклад жизнедеятельности человека, возводят применение технологий в ранг неотъемлемой составляющей бытия. При этом чем интенсивнее задействованы технологии в повседневности, тем больше индивиды зависимы от них.

Ситуация, при которой повседневное пространство заполняется интернет-вещами и «привязывается» к сетевой перцепции, позволяет говорить о «колонизации повседневной жизни обработкой информации» [4, с. 49], предполагающей встроенность цифровых устройств с последующей трансляцией получаемых данных в социальную среду. На современном этапе развития цифровые технологии пока не имеют прямой связи друг с другом, но нарастающий процесс технической интеграции проецирует новые возможности цифровых новаций и в будущем создадут такие формы взаимодействия, которые смоделируют иную реальность, существование в ней без использования цифровых технологий будет восприниматься как утопия.

Сегодня без навыков работы с цифровыми технологиями сложно представить не только свершение новых открытий, но и просто комфортное существование в реалиях повседневности. Образование, медицина, производство активно компьютеризируются: теперь хирургические операции выполняет робот, лекции читаются в режиме онлайн, электронные книги вытесняют книги на бумажном носителе, любимые мелодии перенесены в облако, биткойн выступает альтернативой наличных денежных средств, а быстрое заключение сделки и контроль за выполнением условий договора могут обеспечить самоисполняемые или «умные контракты». «Монетизация обыденного опыта» и «опривычивание» технологий трансформируют межличностные связи, меняют отношение к компьютерным и цифровым технологиям настолько, что исследователи ставят вопрос о необходимости рассмотрения взаимодействия компьютера и человека как социальное [5].

Таким образом, именно цифровая повседневность составляет специфику социальной реальности цифрового общества. Она не детерминируется технологиями прямо – известно множество слу-

чаев, когда технологические цифровые проекты обживались пользователями совсем иначе, чем это планировалось их разработчиками. И здесь ключевым инструментом социально-философского анализа, центральным источником данных оказывается цифровая антропология.

Цифровая антропология изучает особенности существования человека в мире, созданном цифровыми, компьютерными технологиями, сетевыми средами, а также последствия влияния виртуальных и технических новаций на человека, исследует его медиазависимость. Особенность сформированной цифровыми технологиями среды обусловлена, с одной стороны, ее искусственностью, с другой – невозможностью отказа от использования «цифры» в современных условиях бытия.

Индивиды в цифровом обществе массово включены в процесс отбора технологических сервисов и решений, доместификация которых задает потом параметры развития сервисов электронного государства на макроуровне. Кроме того, технологическая селекция направляет векторы распределения знания и доступа к аккумулярованному в цифровом пространстве социальному опыту. Таким образом, цифровая антропология как инструмент трансдисциплинарного анализа позволяет вскрыть взаимовлияние новейших цифровых технологий и пользователей в процессе рутинизации технологий. Она высвечивает механизмы селекции цифровых технологий и их включенность в процессы распределения повседневного знания и, шире, социального воспроизводства. В методологическом комплексе социально-философского исследования цифрового общества можно обозначить следующий трансдисциплинарный вектор: социальная философия – социальная эпистемология – цифровая антропология.

#### **Благодарности и финансирование**

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект «Социальное конструирование исторической памяти в цифровом мире», № 19-011-00265).*

#### **Список литературы**

1. *Кастельс М.* Галактика Интернет : Размышления об Интернете, бизнесе и обществе / пер. с англ. А. Матвеева. Екатеринбург : У-Фактория, 2004. 328 с.
2. *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 1999. 631 с.



3. Schmitt Fr. F. *Socializing Epistemology // Socializing Epistemology. The Social Dimensions of Knowledge / ed. by Fr. F. Schmitt. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield, 1994. 315 p.*
4. Гринфилд А. *Радикальные технологии : устройство повседневной жизни. М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 424 с.*
5. Земнухова Л. В. *Взаимодействие человека и компьютера через призму формальной социологии // Социология власти. 2013. № 1–2. С. 111–121.*

---

**Образец для цитирования:**

Тихонова С. В., Фролова С. М. *Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 287–290. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290>*

---

**Digital Society and Digital Anthropology: Transdisciplinary Foundations of Social and Epistemological Research**

**S. V. Tikhonova, S. M. Frolova**

Sofiya V. Tikhonova, <https://orcid.org/0000-0003-2487-3925>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [segedasv@yandex.ru](mailto:segedasv@yandex.ru)

Svetlana M. Frolova, <https://orcid.org/0000-0002-2586-1291>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, [frolovasvetla777@yandex.ru](mailto:frolovasvetla777@yandex.ru)

The article deals with the methodological problems of exploring digital social reality. In modern society, digital technologies mediate the whole complex of social relations, linking the state, organizations, and individuals in a complex technical object. The new technological order integrating convergent technologies radically transforms the landscape of human corporeality, everyday life and creativity. The transition of things and the practice of human self-improvement to the Internet is becoming a challenge for anthropological methods of determining the essence and boundaries of the human. The authors reveal the specifics of the digital technology introduction in the social life. Since digital technologies maintain the reproduction of modern models of state in state construction along the traditional lines of social management, radical innovations of digital structures are associated with the transformation of the possibilities of masses to initiate social dynamics. Using new digital technologies for everyday problems, individuals routinize these technologies expanding and modifying the range of their applicability, laid down by the developer, through the accumulation and distribution of social experience and overcoming technological alienation. On this basis, the authors propose a methodological platform for the philosophical study of a digital society, integrating a social philosophy, social epistemol-

ogy and digital anthropology into a single transdisciplinary project.  
**Keywords:** social philosophy, social epistemology, digital anthropology, digital society.

*Acknowledgements:* This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (the project “The social construction of historical memory in the digital world” No. 19-011-00265).

**References**

1. Kastells M. *Galaktika Internet: Razmyshleniya ob Internete, biznese i obshchestve* [The Internet Galaxy: Reflections on Internet, Business and Society]. Trans. with engl. A. Matveev. Ekaterinburg, U-Faktorija, 2004. 328 p. (in Russian).
2. Kastells M. Formation of the Society of Network Structures. In: *Novaya postindustrialnaya volna na Zapade. Antologiya* [New post-industrial wave in the West. Anthology]. Ed. by V. L. Inozemtsev. Moscow, Academia, 1999. 631 p. (in Russian).
3. Schmitt Fr. F. *Socializing Epistemology*. In: *Socializing Epistemology. The Social Dimensions of Knowledge*. Ed. by Fr. F. Schmitt. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1994. 315 p.
4. Grinfeld A. *Radikalnye tekhnologii: ustrojstvo povsednevnoj zhizni* [Radical technologies: the mechanism of everyday life]. Moscow, Publ. House “Delo” RANEandPA, 2018. 424 p. (in Russian).
5. Zemnuhova L.V. The Human-Computer Interaction Through the Prism of formal Sociology. *Sociologiya vlasti* [Sociology of Power], 2013, no. 1–2, pp. 111–121 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Tikhonova S. V., Frolova S. M. *Digital Society and Digital Anthropology: Transdisciplinary Foundations of Social and Epistemological Research. Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 287–290. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290>*

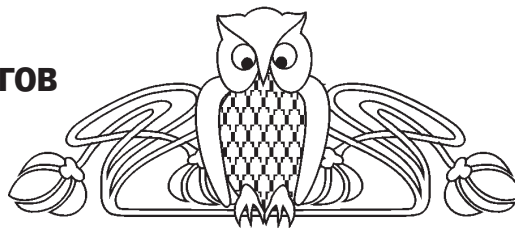
---



УДК 1(091)

## София как Мировая Душа в миросозерцании русских софиологов и Григора Нарекаци

М. В. Хачатрян



Хачатрян Мастегра Владимировна, магистр теологии, аспирант кафедры истории русской философии философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Mastegra88@yandex.ru

Статья посвящена анализу образа Софии Премудрости Божьей как Мировой Души, которая является средоточием концепции всеединства русского религиозного философа В. С. Соловьева – основоположника русской софиологии. Вниманию предлагается труд древнеармянского философа-богослова X в. Григора Нарекаци «Книга скорбных песнопений», в котором изложены идеи, раскрывающие образ Души Мира в глубоком философско-богословском контексте. Цель статьи заключается в том, чтобы посредством компаративного анализа идей о Мировой Душе как у русских софиологов В. С. Соловьева, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, Е. Н. и С. Н. Трубецких, так и у Григора Нарекаци, показать, что концептуальным истоком их идей о Софии является Библия. Рассматриваются наиболее важные софиологические образы Мировой Души как Живого Существа и Женской Божественной личности с единящей, связующей и животворящей силой. Показаны идентичность и общность идей Софии Премудрости Божьей как Мировой Души у русских софиологов и у Григора Нарекаци.

**Ключевые слова:** София Премудрость Божья, Мировая Душа, Душа Мира, всеединство В. С. Соловьева, софиология С. Н. Булгакова, «Книга скорбных песнопений» Григора Нарекаци, Библия, философия Платона.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-291-297>

Одним из важнейших образов Софии Премудрости Божьей у русских софиологов является действующая на Небе и на Земле Мировая Душа. В русской религиозной философии Мировая Душа рассматривается как реальное божественное существо, в котором тварное и нетварное бытие вбирается в единое целое для ософияния мира. Само понятие «Мировая Душа» в русскую философию впервые внес основоположник русской софиологии и самобытной религиозно-философской мысли в России Владимир Сергеевич Соловьев. Характерные определения и интерпретации этого понятия встречаются как в его ранних трудах («Чтения о богочеловечестве» (1878), «София. Первая Триада. Первые Начала» (1876)), так и в более поздних («Россия и вселенская Церковь» (1889), «Смысл Любви» (1892–1894)) и т.д. Важно отметить, что,

несмотря на множество работ, посвященных изучению идей В. С. Соловьева, в современных научных исследованиях отсутствует глубокий сущностный анализ, разъясняющий, в чем состоит собственный смысл и необходимость развития идеи Мировой Души как образа Софии Премудрости Божьей у В. С. Соловьева и каковы истинные истоки этой идеи в русской философии. В своей работе «Духовные основы жизни» он пишет: «Два непримиримые врага нашей высшей природы грех и смерть – в тесном и неразрывном союзе между собою держат нас в своей власти. Двум великим желаниям – бессмертия и правды противостоят два великие факта: неизбежное владычество смерти над всякою плотью и несокрушимое господство греха над всякою душою» [1, с. 306]. Ясно воспринимая трагическую реальность господства смерти над всем тварным бытием, философ был убежден в том, что будет «поглочена смерть победою» (1 Кор 15:54), так как истинный жизненный источник всего тварного бытия – София имеет в себе «скрытую мощь» и силу вновь дать жизнь и отратить смерть от твари.

Е. Н. Трубецкой, будучи глубоким исследователем софиологических концепций В. С. Соловьева, утверждал, что «отвращение к смерти, ощущение ее власти над нашим миром, и желание бессмертия, живое возмущение против царящей кругом неправды и жажда правды – вот основы истинного религиозного настроения» [2, с. 384]. По его мнению, именно это «необходимое предположение религиозного сознания» В. С. Соловьев открывает в своем учении о Мировой Душе.

Для В. С. Соловьева Душа Мира есть живое средоточие всех тварей – «сущий субъект тварного бытия» [1, с. 140]. Такой формой интерпретации образа Души Мира, какую представлял В. С. Соловьев, вдохновлялись и русские философы и богословы XX в., в частности, П. А. Флоренский, С. Н. Булгаков, князя С. Н. и Е. Н. Трубецкие, причем каждый из них давал своеобразные определения о Мировой Душе как образа Софии Премудрости Божьей. Однако для ясного представления основного



принципа построения концепций русских софиологов о Мировой Душе, определения истоков их мировоззрения необходимо выявить стержневые векторы их философско-богословских идей.

Высказав идеи о Мировой Душе, русские софиологи, несомненно, обращались к различным философским системам, в том числе и к античной философии, используя ее специфичную терминологию, и ссылились на ее главные концепции. П. П. Гайденко, современный исследователь русской философии, справедливо замечает, что «...с помощью Шеллинга, а также Бёме, Парацельса, Сведенборга, Дж. Пордеджа, каббалы и гностиков ... В. С. Соловьев пытался осмыслить собственный мистический опыт – свои видения Софии» [3, с. 45].

Подобный подход для определения образа Мировой Души был присущ и С. Н. Булгакову, который для описания функции Софии определяет Ее аристотелевским термином «энтелехия»: «София есть основа мира, его идеальная энтелехия» [5, с. 222] и замечает: «Отношение между Софией и миром может получить и получало в истории философии различную метафизическую транскрипцию... С нашей точки зрения, понятия годятся только для того, чтобы с возможной точностью описать, рассказать содержание той мистической интуиции, в которой непосредственно открывается каждому, в меру его духа, софийность мира» [4, с. 223]. Иными словами, для С. Н. Булгакова понятия, формулируемые другими философами, лишь помогают более ярко раскрыть его личные мистические интуиции. Этот тезис подтверждается в его докладной записке митрополиту Евлогию в январе 1936 г. С. Н. Булгаков утверждает: «В “Свете Невечернем” я излагал многия учения... это обычный метод сравнительного исследования, но и только всего. <...> Вообще я самым решительным образом отвергаю приписываемую мне связь с гнозисом, ибо твердо знаю истинные источники моего вдохновения в этом учении: это Слово Божие и жизнь Святой Православной Церкви в ее литургике, в ее почитании Богоматери и святых – ангелов и человеков» [5, с. 4]. Итак, мы видим, что сам С. Н. Булгаков утверждает библейские истоки своего учения о Софии Премудрости Божьей.

### **Мировая Душа как живое существо**

Понятие «Мировая Душа» в его чисто философской интерпретации традиционно представляется восходящим к Платону и его труду «Тимей», которое было воспринято далее в неоплатонизме и других философских течениях,

получив многочисленные интерпретации на протяжении всей истории философии, а также стало одним из важнейших идей русской религиозной философии. В платоновской философской системе Мировой Душе принадлежит роль некоего живого и живущего существа, в котором создатель объединил и соединил мировое множество тварей Неба и Земли и все, что существует в видимом и невидимом бытии. Приведем фрагмент из его труда «Тимей»: «...Бог, пожелавши уподобить мир прекраснейшему и вполне совершенному среди мыслимых предметов, устроил его как единое видимое живое существо, содержащее все сродные ему по природе живые существа в себе самом... Что это за живое существо, по образцу которого устроитель устроил космос? ... Бог устроил ум в душе, а душу в теле и таким образом построил Вселенную, имея в виду создать творение прекраснейшее и по природе своей наилучшее... Итак, согласно правдоподобному рассуждению, следует признать, что наш космос есть живое существо, наделенное душой и умом, и родился он поистине с помощью божественного провидения...» [6, с. 434].

Вполне точное определение, персонифицирующее образ Мировой Души в философском аспекте, дает В. С. Соловьев, утверждая, что «Мировая Душа – единая внутренняя природа мира, мыслимая как живое существо, обладающее стремлениями, представлениями и чувствами» [7, с. 246–247]. Вселенский космический образ Мировой Души Софии Премудрости Божьей в творениях русских софиологов также часто представлялся как живое существо и личность, но в отличие от других философов эта идея у них излагалась в христианском и библейском понимании мира. Заметна параллель: если у Платона Душа Мира является «живым существом», то у С. Н. Булгакова София Божественная – Существо Духовное, «Живое и Живущее». В древнегреческом оригинале книги Иисуса, сына Сирахова, написано: «Премудрость восхвалит Душу свою» (Сирах. 24:1), и это свидетельствует о том, что у Премудрости Божьей есть Душа, а последнее персонифицирует Софию. Однако мы знаем, что С. Н. Булгаков различает Софию Божественную Небесную и Софию Тварную, на основании чего он делает вывод, что Божественная Душа Божественной Софии является извечным основанием для самой Души Мира – Тварной Софии, т.е. является Душой Души [8, с. 90]. Но так как София является единящей силой всего бытия, то Она выступает как Душа Мира, а душа обитает в теле, то в этом смысле София является «Телом



Божьим в целости». В связи с этим понятие внебожественного самобытия самой Софии в философских концепциях С. Н. Булгакова является ключевым в определении «Души Мира»: Душа мира – София Тварная есть внебожественное самобытие, в которой сокрыт предварительный акт творения. Мировая душа – Божественный источник Бытия всего тварного [8, с. 92]. Этот же образ присутствует в Библии в книге Иисуса, Сына Сирахова, в главе, посвященной Премудрости: «Я, Премудрость вышла из уст Всевышнего и, подобно облаку, покрыла землю; я поставила скинию на высоте, и престол мой – в столпе облачном» (Сирах. 24:3-4).

### Женский образ Мировой Души в Библии

Важно отметить, что у многих русских софиологов София Мировая Душа воспринимается также как женское существо. Ее связующее мировую множественность свойство раскрывается в образе матери и «вечной женственности». Е. Н. Трубецкой писал о Софии: «Нельзя не согласиться с Соловьевым, что это великое царственное и женственное существо изображает собою не что иное, как истинное и полное человечество» [9, с. 9].

В Библии Мировая Душа как единящая сила выражается в таких ее библейских образах, как «Жена, облеченная в солнце», и как «Жена, облеченная в виссон». Премудрость Божью, одетую в виссон, увидел ап. Иоанн Богослов в своем ясновидении: «Возрадуемся..., ибо наступил брак Агнца, и жена Его приготовила себя. И дано было ей, жене, Премудрости Божьей, облечься в виссон чистый и светлый; виссон же есть Праведность Святых» (Откр. 19:7,8). Он же отождествляет Жену, облеченную в виссон со скинией Бога с людьми, покрытой множественными таинственными покрывалами: «И я, Иоанн, увидел святой Город Иерусалим, новый, сходящий от Бога с неба, приготовленный как Невеста, украшенная для мужа своего. И услышал я громкий голос с неба, говорящий: вот, скиния Бога с людьми, и Он будет обитать с ними...» (Откр. 21:3). Поскольку святость определяется святостью души, то виссон, который «есть праведность всех святых», означает, что все святые души совокуплены, собраны и соединены в Жене, облеченной в виссон, как в единой положительной праведной Мировой Душе – Софии, которая называется также скинией, как месте общего собрания праведников, над которыми, согласно словам пророка Исаяи «... будет покров» (Ис. 4:5). Жена, облеченная в солнце, в Откр. 12:1-5 также знаменует образ Мировой Души:

«И явилось на небе великое знамение: жена, облеченная в солнце... Она имела во чреве... И родила она младенца мужского пола, которому надлежит пасти все народы жезлом железным; и восхищено было дитя ее к Богу и престолу Его». Ее лик и положение, при котором она стоит между небом и землей, светящаяся и облеченная в солнце – определяют её Божественный статус, а также материнская личность, возрождающая дитя Бога – новое человечество. Жена Агнца Божья родила младенца (Откр. 12:5) и оправдала всех святых праведников.

Подобно библейским образам Жены, облеченной в солнце и в виссон, для Григора Нарекаци эта личность также обладает божественной способностью освящать и совершенствовать души людские, тем самым она становится некой «скинией», где «незапятнанные и безгрешные» души собираются. Для философа-богослова эта женственная вселенская личность определяется так: «Сия мать духовная, Небесная, Светозарная, более чем земная, одушевленная и телесная, лелеяла меня, как сына Своего» [10, с. 250]. Обратим внимание на Её одеяния в обоих случаях: солнце, в которое она облечена, знаменует её Божественное положение и святость, виссон же символизирует ее образ, как единящий и собирающий все святые души, ибо «виссон есть праведность святых» (Откр. 19:7,8). Согласно стиху Исх. 49:18 «...всеми сыновьями ты облечешься, как убранством», мать собрала души всех праведников в себя, и ни один из них не остался неочищенным и неправедным. Одеяния Жены, описанной в священном Писании, определяют библейский образ Мировой Души, которая является явно вдохновляющим для философско-богословских интерпретаций С. Н. Булгакова. Еще в труде «Свет невечерний» (1917) он представляет софийную душу мира как закрытую «многими покрывалами», и для постижения софийности мира человеку необходимо последовательное духовное восхождение, чтобы покрывала истончались и возможно было лицезреть тайну, открывающуюся за этими покрывалами [4, с. 224]. Образ Души Мира связывается с Софией в том смысле, что познание и постижение софийности мира ведет к познанию и постижению самой Софии. Очевидна связь этого образа Софии у С. Н. Булгакова со скинией Моисея, которая подобно софийной душе мира покрыта десятью покрывалами из крученого виссона (белый цвет) и из голубой, пурпуровой (оранжевой) и червленной (красной) шерсти (Исх. 26:1).

В Библии Премудрость описывается как добродетельная жена, ткущая себе покрывала,



в одеждах из виссона и пурпура: «Протягивает она, *Премудрость*, руки свои к прялке, и персты её берутся за веретено. Она делает себе ковры; и покрывала, виссон и пурпур – одежда её» (Пр. 31:19-24). При этом важно отметить, что и Душа Мира в мировоззрении С.Н. Булгакова и скиния Моисея, покрытые множественными покрывалами, тем самым оказываются сокрыты подобно таинственному многообразному образу Софии, о котором и говорит ап. Павел: «И открыть всем, в чём состоит домостроительство тайны, сокрывавшейся от вечности в Боге... дабы ныне соделалась известною через Церковь начальствам и властям на небесах многообразная Премудрость Божия» (Ефс. 3:9,10). О Софии как скинии свидетельствует и С. Н. Трубецкой в своей неопубликованной до 1995 г. рукописи «О святой Софии, Премудрости Божией»: «Самая скиния была устроена по образу небесной славы (Софии), показанной Моисею на горе, и освящена Славой Господней, нисшедшей на нее и почившей на ней» [11, с. 155].

#### **Мировая Душа как совокупляющая и единящая сила тварного бытия**

В. С. Соловьёв писал, что внебожественное единство «есть, как мы знаем, душа мира или идеальное человечество (София), которое содержит в себе и собою связывает все особенные живые существа или души» [3, с. 140]. Этой идеи придерживался С. Н. Булгаков, который даже в самых поздних трудах утверждал, что Душа Мира – Тварная София есть «органическое многоединство: не только содержание (=много), но и именно связь (=единство)» [8, с. 90]. В концепции С. Н. Булгакова Мировая Душа есть «положительное начало мира», которое обеспечивает нерушимость и самостоятельность мира, и утверждает всеединство тварного бытия благодаря всеобщей связи [8, с. 209, 213]. Е. Н. Трубецкой также видит Софию в этом качестве, связующую весь мир собою: «Как вечный замысел Божий София объемлет собою весь мир, связанный как целое единой мыслью, единым Духом Божиим» [9, с. 7].

Так, П. А. Флоренский, интерпретируя единящий образ Софии, приводил в пример слова М. М. Сперанского: Она, будучи первым существом вне Божества, стала некой платформой и корнем, а также «положительным» началом и матерью «всего вне Бога сущего» [13, с. 332], которая уже существовала до начала тварного бытия всякого создания вне триипостасного Божества. Ее первенство и изначальность наглядно раскрываются в библейском фрагменте монолога самой

Премудрости «Господь имел меня началом пути Своего» и приводит софиологов к идее, согласно которой София как Мировая Душа, как «прародительница» всего, будучи первой, вбирает в себя все, что было сотворено и рождено после нее. Подобное осмысление Души Мира наблюдается и у В. С. Соловьёва. В позднем труде «Россия и Вселенская Церковь» он называет Душу Мира первой из всех тварей, употребляя термин *materia prima*, означающий первовещество, «основу» всего существующего, истинный *substratum*, то есть основание мира сотворенного [13, с. 335]. Библейским основанием этого видения, прежде всего, является факт предсотворения мира, описываемый в книге Бытие 1:1: «В начале, в *Премудрости*, Бог сотворил небо и землю...» (в арамейском переводе). Основываясь на этом библейском стихе, софиологи определяют Софию – Душу Мира как субстанцию тварности, в которой как в основании заключается изначальное и предварительное, предсотворение мира, и потому С. Н. Булгаков раскрывает Премудрость Божью как положительное начало мира, которой, по словам апостола Луки, движется, живет и существует (Деян. 17:28). Нерушимость этого основания, о котором говорит С. Н. Булгаков, выражается в множественных библейских дефинициях. Об основании, утвержденном Премудростью, говорит Премудрый Иисус, сын Сираха: «... Среди людей Она, *Премудрость*, утвердила себе вечное основание и семени их вверится» (Сирах. 1:15).

Единящий образ Софии в философско-богословских концепциях русских софиологов часто символически отождествлялся с образом лестницы. Например, В. С. Соловьёв так определял Софию: «Лестница Чудная, к Небу ведущая...» [14, с. 226]. С. Н. Булгаков выражает эту же идею посредством библейского образа – Лестницы Иакова, явившейся патриарху в ясновидении: Мировая Душа – есть «...единящее связующие... начало, в котором все образы тварного бытия получают свой смысл, связь и соподчинение, находят свое собственное место в онтологической... *многоступенчатой* лестнице бытия...» [9, с. 90] (курсив наш. – М. Х.). Уникально, что этот же образ присутствует и в труде древнеармянского богослова Григора Нарекаци: «Повлеки меня по мосту желанному, прямому и безуклонному, и лестнице превысокой со следами священными, верх коей неба касается» (Г.Н.92:11:1-3) [11, с. 300].

Идея же наличия собственного места для каждой твари в этой лестнице присутствует и у Платона, который говорит о единящем космосе,





дающем в себе место всем видимым существам: «Но предположим, что было такое [живое существо], которое объемлет все остальное живое по особым и родам как свои части, и что оно было тем образом, которому более всего уподобляется космос, ведь как оно вмещает в себе все умопостигаемые живые существа, так космос дает в себе место нам и всем прочим видимым существам» [7, с. 434]. В Библии эта идея выражается в концепции тела Христова, согласно которой каждый член тела Христова имеет свою функцию, отличную от других членов, и потому при рассмотрении основания этой идеи очевидно, что С. Н. Булгаков заимствовал ее именно из библейского стиха: «Из Которого, из Христа, все тело, составленное и совокупляемое посредством всяких взаимно скрепляющих связей, при действии в свою меру каждого члена, получает приращение для созидания самого себя в любви» (Ефс. 4:16) и «ибо, как тело одно, но имеет многие члены, и все члены одного тела, хотя их и много, составляют одно тело, – так и Христос» (1 Кор. 12:12). Доказательством библейского истока этой идеи является независимый от С. Н. Булгакова, основанный на Библии источник «Книга скорбных песнопений» Григора Нарекаци, возвышенно поэтически описывающий связующую функцию Софии, которая при этом представляет собой незыблемое основание: «А другого опекает она, и к себе зовет, имя записав, подобно Всемогущему Повелителю сущих. И точно гора вековечная, не боится она ударов врага. Точно дивным неводом великого, улавливает она души [людские]» (Г.Н.75:10:54-60) [11, с. 246].

Ни перевод, ни вековые различия между произведениями С. Н. Булгакова и Григора Нарекаци не мешают созвучности смыслов, что, конечно, не может быть простым совпадением, но это единство в софиологическом мышлении обуславливается единством библейских корней. Более глубоко единящий образ Софии описывается в определении: Мировая Душа «эта единящая сила, космоургическая потенция, <...> и его (*мира*) энтелехия, целепричина» [9, с. 89] (курсив наш. – М. Х.). Основанием этой дефиниции С. Н. Булгакова является стих Прем. Сол. 7:21, 12: «Познал я всё, и сокровенное и явное, ибо научила меня Премудрость, художница всего», и «виновница их». Премудрость даровала Соломону «познание существующего, чтобы познать устройство мира и действие стихий, начало, конец и средину времен, смены поворотов и перемены времен, круги годов и положение звезд, природу животных и свойства зверей,

стремления ветров и мысли людей, различия растений и силы корней» (Прем. Сол. 7:17-20). Причем в древнегреческом переводе книги Соломона на месте слова «виновница» стоит слово «генэтин» – Прародительница (Прем. Сол. 7:12).

Идею о космоургической функции Софии высказывает и П. А. Флоренский, подробно рассмотревший икону Новгородской Софии Премудрости Божьей, пишет: «...Окружающие Софию *небесные сферы*, исполненные звезд, – указание на космическую власть Софии, на ее правление над всею вселенною, на ее космократию» [12, с. 375]. А В. С. Соловьев утверждает, что только посредством Мировой Души устраивается Всеединство Божественного организма, завершая мировой процесс становления: «...Всё существующее (в природе или мировой душе) должно соединиться с Божеством – а в этом цель всего бытия...» [3, с. 147]. Гениальность и дерзновение В. С. Соловьева состоит именно в том, что, глубоко осознавая серьезность этой общечеловеческой проблемы: тления и смерти, он прилагает максимум человеческих усилий. Разрешение проблемы он видит в глубоком познании Софии Премудрости Божией – Мировой Души, которая соберет непременно к себе и в себя все спасаемые души праведников и станет истинным и полным воплощением положительного всеединства с Богом.

Подводя итог проведенному исследованию философско-богословских концепций признанных гениев философов и богословов, обладавших глубокой и живой верой в Бога, можно заключить, что их дефиниции о Софии как Мировой Душе имеют библейские истоки и являются созвучными.

#### Список литературы

1. Соловьёв В. С. Духовные основы жизни // Соловьёв В. С. Собр. соч. : в 10 т. Т. 3 (1877–1884) / под ред. и с примеч. С. М. Соловьёва и Э. Л. Радлова. 2-е изд. СПб. : Просвещение, 1912. С. 299–421.
2. Трубецкой Е. Н. Миросозерцание Вл. С. Соловьёва : в 2 т. Т. 2. М. : Путь. изд. автора, 1913. 420 с.
3. Гайденок П. П. Владимир Соловьёв и философия Серебряного века. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 472 с.
4. Булгаков С. Н. Свет невечерний. М. : Путь, 1917. 417 с.
5. Булгаков Сергей, прот. Ещё к вопросу о Софии, Премудрости Божией. Докладная записка Митрополиту Евлогию по поводу определения Архиерейского Собора в Карловцах // Приложение к журналу «Путь». Париж, 1936. № 50. 24 с.



6. Платон. Тимей / пер. С. С. Аверинцева // Платон. Собр. соч. : в 4 т. Т. 3. / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М. : Мысль, 1994. С. 421–500.
7. Соловьёв В. С. Статьи из Энциклопедического словаря // Соловьёв В. С. Собр. соч. : в 10 т. Т. 10 / под ред. и с примеч. С. М. Соловьёва и Э. Л. Радлова. 2-е изд. СПб. : Просвещение, 1914. 1877–1884. С. 229–523.
8. Булгаков С. Н. Невеста Агнца. Париж : Умса Press, 1945. 624 с.
9. Трубецкой Е. Н. Национальный вопрос, Константинополь и святая София : (Публичная лекция). 2-е изд. М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1915. 32 с.
10. Григор Нарекаци. Книга скорбных песнопений / пер. с древнеарм. М. : Наука, 1988. 407 с.
11. Трубецкой С. Н. О святой Софии, Премудрости Божией / подг. текста, публикация и прим. И. В. Басин // Вопр. философии. 1995. № 9. С. 120–168.
12. Флоренский П. А. Столп и утверждение Истины // Флоренский П. А. Собр. соч. : в 2 т. Т. 1. М. : Путь, 1914. С. 3–490.
13. Соловьёв В. С. Россия и Вселенская Церковь / пер. с фр. Г. А. Рачинского. М. : ТПО «Фабула» (репринт с издания А. И. Мамонтова. М., 1911), 1991. 448 с.
14. Соловьёв В. С. Стихотворения. Изд. Сергея Соловьёва. 6-е изд., значительно дополненное с вариантами, библиографическими примечаниями, биографией, факсимиле и 2-мя портретами. М. : Типо-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1915. 359 с.

#### Образец для цитирования:

Хачатрян М. В. София как Мировая Душа в мирозерцании русских софиологов и Григора Нарекаци // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 291–297. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-291-297>

#### Sophia as a World Soul in the Worldview of Russian Sophiologists and Gregory of Narek

M. V. Khachatryan

Mastegra V. Khachatryan, <http://orcid.org/0000-0002-2852-8451>, Lomonosov Moscow State University, GSP-1, Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russia, Mastegra88@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the image of Sophia the Wisdom of God as a World Soul, which is the focus of the all-unity concept of Russian religious philosopher Vladimir S. Solovyev – the founder of Russian Sophiology. As a unique innovation in the context of research works on sophiology, the article actualizes and pays attention to the work by the ancient Armenian philosopher and theologian of the 10th century Gregory of Narek – «The Book of Lamentations», which expresses ideas revealing the image of the World Soul in a deep philosophical and theological context. The purpose of the article is to show by means of a comparative analysis of ideas of Russian sophiologists concerning the World Soul, mainly V. S. Solovyev and S. N. Bulgakov, P. A. Florensky, E. N. Trubetskoy, S. N. Trubetskoy and Gregory of Narek, that the Bible is the conceptual source of their ideas. In order to carry out such an analysis, the most important sophiological images of the World Soul as an Animate Being and a Feminine Divine Person with a unifying, binding and life-giving power are considered. The study shows the identity and community of the ideas of Sophia the Wisdom of God as a World Soul by Russian sophiologists and Gregory of Narek.

**Keywords:** Sophia the Wisdom of God, World Soul, Soul of the World, all-unity of V. S. Solovyev, sophiology of S. N. Bulgakov, «The Book of Lamentations» by Gregory of Narek, Bible, Plato's philosophy.

#### References

1. Solovyev V. S. Spiritual Foundations of Life. In: *Solovyev V. S. Sobranie sochineniy*: v 10 t. T. 3 (1877–1884)

[Collected Works in 10 vols. Vol. 3 (1877–1884)]. Ed. and notes by S. M. Solovyev and E. L. Radlov. 2nd ed. St. Petersburg, 1912, pp. 299–421 (in Russian).

2. Trubetskoy E. N. *Mirosozertsanie VI. S. Solovyeva* [Worldview of VI. S. Solovyev]. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, Put' izd. avtora, 1913. 420 p. (in Russian).
3. Gaydenko P. P. *Vladimir Solovyev i filosofiya Serebryanogo veka* [Vladimir Solovyev and the Philosophy of the Silver Age]. Moscow, Progress-Traditsiya, 2001. 472 p. (in Russian).
4. Bulgakov S. N. *Svet nevecherniy: sozertsaniya i umozreniya* [The Unfading Light: Contemplation and Speculation]. Moscow, Put' 1917. 417 p. (in Russian).
5. Bulgakov Sergiy, prot. More to the Question of Sophia, the Wisdom of God. Report to Metropolitan Evlogii on the Definition of the Council of Bishops in Karlovtsy. *Prilozhenie k jurnalnu "Put'"* [Supplement to the Journal "Put' (The way)"]. Paris, 1936, no. 50. 32 p. (in Russian).
6. Platon. *Timey*. Per S. S. Averintseva. [Timaeus. Transl. by S. Averintsev]. In: Platon. *Sobr. soch.* in 4 t. T. 3. [Plato. Collected works in 4 vols. Vol. 3]. By total ed. A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Takho-Godi. Moscow, 1994. Vol.3, pp. 421–500 (in Russian).
7. Solovyev V. S. Articles from the Encyclopedic Dictionary. In: Solovyev V. S. *Sobranie sochineniy*: v 10 t. T. 10 (1877–1884) [Collected works in 10 vols. Vol. 10 (1877–1884)]. Ed. and notes by S. M. Solovyev and E. L. Radlov. 2nd ed. St.-Petersburg, Prosveschenie Publ., 1912, pp. 229–523 (in Russian).
8. Bulgakov S. N. *Nevesta Agntsa* [The Bride of the Lamb]. Paris, Ymca Press, 1945. 624 p. (in Russian).
9. Trubetskoy E. N. *Natsionalnyy vopros. Konstantinopol i svyataya Sofiya: (publichnaya lektsiya)* [The National Question. Constantinople and Saint Sophia: (A Public Lecture)]. Moscow, Tip. t-va I. D. Sytin, 1915. 32 p. (in Russian).



10. Grigor Narekatsi. *Kniga skorbnykh pesnopeniy* [The Book of Lamentations]. Moscow, Nauka, 1988. 407 p. (in Russian).
11. Trubetskoy S. N. About St. Sophia, Wisdom of God. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 1995, no. 9, pp. 120–168 (in Russian).
12. Florenskiy P. A. Stolp i utverzhdienie Istiny [Pillar and the Statement of Truth]. In: Florenskiy P. A. *Sobranie sochineniy: v 2 t. T. 1* [Collected works in 2 vols. Vol. 1]. Moscow, Put', 1914, pp. 3–490 (in Russian).
13. Solovyev V. S. *Rossiya i vselenskaya Tserkov* [Russia and the Universal Church]. Moscow (reprint from A. I. Mamontov's publication, Moscow, 1911), 1991. 448 p. (in Russian)
14. Solovyev V. S. *Stikhotvoreniya* [Poems]. Izdanie S. Solovyeva. 6-e izdanie, znachitelno dopolnennoe s variantami, bibliograficheskimi primechaniyami, biografiyey, faksimile i 2-mya portretami [Ed. by S. Solovyev. 6<sup>th</sup> ed., significantly supplemented, with variants, bibliographic notes, biography, facsimile and 2 portraits]. Moscow, Tipolit. T-va Kushnerev i Ko, 1915. 359 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Khachatryan M. V. Sophia as a World Soul in the Worldview of Russian Sophiologists and Gregory of Narek. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 291–297. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-291-297>

---



## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

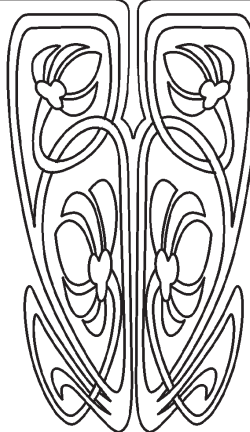
### Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации

Т. В. Белых

Белых Татьяна Викторовна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой консультативной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, tvbelih@mail.ru



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



В статье представлены данные статистического исследования с применением факторного анализа, позволившего выявить специфику межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов, различающихся по уровню проявления адаптации в стрессе. В нашем исследовании была поставлена цель – изучить особенности межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов, имеющих разный уровень риска дезадаптации в стрессовой ситуации. Использовались такие методы, как методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», методика структуры формально-динамических свойств личности В. М. Русалова, методика диагностики типологических свойств нервной деятельности Я. Стреляу, Фрайбургский личностный опросник, опросник для диагностики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса; факторный анализ данных статистики. В исследовании приняли участие 120 студентов вуза в возрасте 18–21 года. Его результаты дали возможность установить существенные различия в характере взаимодействия нейродинамических, психодинамических и личностных свойств в целостной структуре индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации. Риск дезадаптации в стрессе согласно полученным данным определяется низкой биологически детерминированной ресурсностью личности, проявляющейся в слабой эргичности (выносливости), низкой пластичности и высоких показателях проявления эмоциональности в процессе социального взаимодействия и практической деятельности. Это создает условия для актуализации компенсации ресурсной недостаточности за счет проявления таких личностных особенностей, как невротичность, депрессивность и спонтанная агрессивность. Способность успешной адаптации к стрессу, напротив, обеспечивается нейро- и психодинамической ресурсностью, но при повышении уровня эмоциональной лабильности усиливается склонность к использованию компенсаторных реакций в стрессовой ситуации. В обеих сравниваемых выборках при усилении способности к контролю за эмоциональной сферой повышается способность использовать оптимальные для конкретной ситуации способы совладания со стрессом, что может быть использовано в практике оказания психологического консультирования для студентов с разным уровнем риска дезадаптации в стрессовой ситуации.

**Ключевые слова:** структура интегральной индивидуальности, уровень адаптации к стрессу, ресурсность личности, психодинамическая эмоциональность, способы совладания со стрессом.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>

#### Введение

Изучение взаимосвязи разноуровневых свойств в структуре интегральной индивидуальности, проявляющей разный уровень адаптации в стрессе, имеет важное, прежде всего, прикладное значение для общей и педагогической психологии. Обучаясь в высшей школе, студенты долж-



ны сформировать умение управлять собственным эмоциональным состоянием в стрессовой ситуации. За счет каких психологических ресурсов и сформированных психологических качеств возможно проявление большей нервно-психической устойчивости и, следовательно, низкого уровня дезадаптации в стрессе? На этот вопрос можно ответить, изучив специфику взаимодействия свойств в целостной структуре индивидуальности, раскрывающих взаимосвязь нейродинамических, психодинамических и личностных характеристик. В работах В. С. Мерлина [1] и его последователей наглядно показано наличие равновероятных связей между разноуровневыми свойствами в структуре индивидуальности, что отражает уникальность каждой личности и своеобразие способов адаптации в различных условиях самореализации, и особенно в условиях, требующих актуализации всех возможностей и ресурсов личности [2–10].

В отечественной психологии проблеме изучения ресурсности и потенциала личности посвящены исследования известных российских психологов: Д. А. Леонтьева, Т. В. Корниловой, В. И. Моросановой.

Как указывают Т. Ю. Иванова и соавторы, проблема исследования ресурсов личности поднималась в работах как отечественных психологов (Д. А. Леонтьев, В. А. Бодров, В. А. Либина, Е. А. Сергиенко, К. Муздыбаев, Л. А. Китаев-Смык, Н. Е. Водопьянова, О. А. Конопкин, А. Б. Леонова, В. И. Моросанова, Л. Г. Дикая, Т. Л. Крюкова, А. К. Осницкий, В. А. Толочек), так и зарубежных (П. Балтес, Э. Динер, Р. Лазарус, С. Фолкман, С. Мадди, С. Хобфолл, Р. Баумайстер и др.) [11]. Причины возникновения и актуализация личностью адаптивных возможностей в условиях стресса изучались в трудах зарубежных и российских ученых (Т. Кокс, Р. Лазарус, Г. Селье; Ф. Б. Березин, В. В. Бобров, Л. А. Китаев-Смык, С. А. Разумов и др.).

Стрессоустойчивость стала предметом исследования авторов, изучавших ее как психологическую устойчивость (Н. Д. Левитов, П. Б. Зильберман, Я. Рейковский, В. Л. Марищук, В. Г. Норакидзе), как надситуативную (В. А. Петровский) или поисковую активность (Н. Ф. Михеева), как сопротивляемость со смыслопорождением (Ф. Е. Василюк), как выносливость (жизнестойкость) (С. Кобаса, С. Мадди) [цит. по: 12].

Стрессоустойчивость рассматривается в настоящее время как компонент системы профессионально важных качеств специалистов разного профиля деятельности (А. Я. Анцупов, М. Е. Зеленова, И. О. Котенев, Е. О. Лазебная, А. Г. Маклаков, В. Э. Мильман, В. В. Романов, Ч. Д. Спилберг, А. М. Столяренко, Г. С. Човдырова и др.) [цит. по: 13].

В рамках теории и практики интегральной индивидуальности стрессоустойчивость исследовалась М. З. Газиевой (2012). В ее работе указывается на то, что в психологической науке наряду с аддитивной стратегией изучения стрессоустойчивости (т. е. с позиции поэлементного подхода, основанного на принципах редукционизма в исследовании индивидуальности) используется также и интегративный подход. «Стрессоустойчивость является интегративным свойством субъекта, характеризующим приспособительную активность разноуровневых свойств низших и высших уровней интегральной индивидуальности; обеспечивающим динамическое равновесие многоуровневой структуры в процессе взаимодействия индивида со средой и в условиях объективных требований деятельности» [4, с. 19]. М. З. Газиевой было выявлено, что структуры интегральной индивидуальности стрессоустойчивых студентов проявляют более высокую приспособительную активность и согласованность в функционировании свойств низших (биологически детерминированных) и высших (социально детерминированных) уровней, гибкость межуровневых связей, что обеспечивает динамическое равновесие системы, по сравнению со стрессонеустойчивыми студентами.

#### **Организация и методы исследования**

В исследовании приняли участие 120 студентов Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, возраст 18–21 год. Из них в статистическом эксперименте участвовали 51 чел. Из статистического эксперимента были исключены 49 студентов в связи с высоким уровнем социальной желательности ответов. Использовались следующие психодиагностические методы: методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», методика структуры формально-динамических свойств личности В. М. Русалова, методика диагностики типологических свойств нервной деятельности Я. Стреляу, Фрайбургский личностный опросник, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

#### **Результаты исследования**

При использовании корреляционного и факторного анализа были получены следующие данные.

В табл. 1 представлены результаты факторизации интеркорреляционных матриц разноуровневых свойств в структуре индивидуальности у студентов с высоким уровнем адаптации в стрессе.



Таблица 1

**Межуровневые связи в структуре интегральной индивидуальности у студентов с высоким уровнем адаптации в стрессовой ситуации**

Интегральная индивидуальность		Фактор		
Уровень	Свойства	1	2	3
Психодинамический	Эргичность		0,680	
	Социальная эргичность		0,817	
	Социальная пластичность		0,482	
	Темп		0,656	
	Эмоциональная лабильность			0,743
Нейродинамический	Сила по торможению		-0,464	
Личностный	Депрессивность			0,681
	Общительность		0,492	
	Застенчивость			0,494
	Открытость			0,862
	Фемининность	0,437		
	Конфронтационный копинг	0,868		
	Дистанцирование	0,856		
	Самоконтроль	0,795		
	Поиск поддержки	0,810		
	Принятие ответственности	0,439		
	Решение проблемы	0,658		

Согласно табл. 1 на данной выборке выявлено три значимых фактора. Первый и третий факторы составили свойства личностного уровня, тогда как второй фактор объединяет свойства всех трех выделенных уровней в структуре индивидуальности – психодинамического, нейродинамического и личностного. Начнем анализ с первого, целостного фактора. Показатели, вошедшие в него, связаны со свойствами, проявляющимися в социальном взаимодействии. Наибольший факторный вес принадлежит показателю «социальная эргичность», далее по степени убывания факторных весов расположены «эргичность», «темп», «социальная пластичность» на психодинамическом уровне, «общительность» на личностном и «сила по торможению» с отрицательным факторным весом на уровне нейродинамики. То есть согласно данному фактору студенты, имеющие высокий уровень адаптации в стрессовой ситуации, проявляют высокую выносливость при общении и пластичность при реализации социального взаимодействия во взаимосвязи с низким уровнем проявления силы по торможению со стороны биологически детерминированных свойств и ярко выраженной общительности со стороны социально выработанных способов взаимодействия с окружением.

Первый фактор отражает тот факт, что представители данной выборки в стрессовой ситуации могут использовать различные стратегии совладания со стрессом, используя наряду с конфронтацией и дистанцированием социальную поддержку, самоконтроль, разрешение проблемы и принятие ответственности на себя. Третий фактор раскрывает еще одну особенность взаимосвязи личностных свойств у студентов с высоким уровнем адаптации в стрессе. Чем выше уровень открытости, сформированной в процессе социализации личностной характеристики, тем выше эмоциональная лабильность, застенчивость и склонность к депрессивности.

Таким образом, можно говорить о том, что высокий уровень проявления адаптации в стрессе у студентов обеспечивается со стороны нейро- и психодинамики низкой силой по торможению, высокой социальной выносливостью и социальной пластичностью, умеренной эмоциональной лабильностью, а также сформированными коммуникативными способностями и возможностью использовать многовариативные способы совладания со стрессом.

В табл. 2 представлены результаты факторизации интеркорреляционных матриц разноразмерных свойств в структуре индивидуальности у студентов с низким уровнем адаптации в стрессе.



Таблица 2

**Межуровневые связи в структуре интегральной индивидуальности  
у студентов с низким уровнем адаптации в стрессовой ситуации**

Интегральная индивидуальность		Фактор		
Уровень	Свойства	1	2	3
Психодинамический	Эргичность		0,499	-0,420
	Социальная эргичность			-0,608
	Пластичность		0,616	-0,536
	Темп			-0,721
	Социальный темп			-0,680
	Эмоциональность		-0,605	
	Социальная эмоциональность		-0,850	
	Экстраверсия-интроверсия	0,465	0,728	
Личностный	Невротичность			0,618
	Спонтанная агрессивность			0,461
	Депрессивность			0,713
	Застенчивость			0,695
	Фемининность	0,556		
	Конфронтация	0,765		
	Дистанцирование	0,798		
	Самоконтроль	0,825		
	Принятие ответственности	0,911		
	Бегство	0,832		
	Решение проблемы	0,407		

Как видно из табл. 2, в сравниваемой выборке в результате факторизации выделены также 3 фактора, но взаимосвязь разноуровневых показателей в структуре индивидуальности существенно отличается. Третий фактор раскрывает наибольшие различия, свойственные студентам с низким уровнем адаптации в стрессовой ситуации. В отличие от первой выборки для этих респондентов характерны низкие показатели выраженности таких психодинамических показателей, как темп, социальный темп, социальная эргичность, пластичность во взаимосвязи с высоким уровнем невротичности, спонтанной агрессивности, депрессивности, застенчивости. Второй фактор раскрывает следующую закономерность: усиление выносливости и пластичности на уровне психодинамики связано с низкой эмоциональностью в социальном взаимодействии и высокой экстраверсией. Первый фактор объединил такие показатели, как высокий уровень экстраверсии, фемининность и, как в первой выборке, способность использовать разные способы совладания со стрессом. В отличие от студентов с высоким уровнем адаптации в стрессе студенты данной выборки могут использовать еще один способ

совладания – «бегство». Таким образом, студенты с низкой адаптацией в стрессовой ситуации на уровне биологически детерминированных психологических свойств имеют слабо выраженные показатели темпа, выносливости и пластичности, снижающие ресурсность личности в критической или стрессовой ситуации, что сопровождается высокой вероятностью проявления невротичности, депрессивности, спонтанной агрессивности как компенсаторных способов достижения адаптации. Снижение показателей эмоциональности и повышение экстравертированности на психодинамическом уровне приводит к усилению выносливости и пластичности в приспособительном поведении и как результат – к возможности использования многовариативных способов совладания со стрессом.

#### **Обсуждение результатов и выводы**

Подводя итог анализу полученных данных, можно констатировать следующее:

межуровневые связи свойств в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации имеют существенные различия;



основные различия сравниваемых групп связаны с разным вкладом в реализацию приспособительных возможностей показателей нейро- и психодинамики, определяющих биологически детерминированную ресурсность личности;

высокая адаптированность в стрессовой ситуации детерминирована выносливостью и пластичностью в процессе социального взаимодействия, способностью сохранять высокий темп и работоспособность в практической деятельности в сочетании с низкой силой по торможению, определяющих, в свою очередь, общительность и способность использовать многовариативные способы совладания со стрессом;

проявление низкой адаптированности в стрессовой ситуации, напротив, детерминировано низкими показателями выносливости, темпа и пластичности как в практической деятельности, так и в процессе социального взаимодействия, которые взаимосвязаны с невротичностью, депрессивностью и спонтанной агрессивностью. При этом низкие показатели выносливости и пластичности связаны с эмоциональностью на психодинамическом уровне, повышающей риск дезадаптации личности в стрессовой ситуации. При снижении эмоциональности увеличивается экстраверсия и способность использовать оптимальные для конкретной ситуации способы совладания со стрессом;

планирование психологической консультативной деятельности со студентами, имеющими риск дезадаптации в стрессовой ситуации (особенно значимой для профессий, реализуемых в системе «человек-человек»), связано с разработкой методов, направленных на развитие способности к распознаванию способов эмоционального реагирования на ситуацию неопределенности или конфликта интересов в процессе межличностного взаимодействия; осознания выработанных способов совладания со стрессом; развития оптимальных стилей межличностного взаимодействия, позволяющих осуществить социально приемлемую компенсацию биологически детерминированной ресурсной недостаточности личности путем социального научения и тренинга.

#### Список литературы

1. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : Избранные психологические труды / под ред. Е. А. Климова. Воронеж, 1996. 448 с.

2. Белоус В. В. Введение в психологию полиморфной индивидуальности. Пенза : Изд-во ПГУ, 2000. 136 с.
3. Бельх Т. В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности. М. ; Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. 328 с.
4. Газиева М. З. Развитие структур интегральной индивидуальности стрессонеустойчивых студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2012. 21 с.
5. Гойя Ш. М. Влияние темперамента на продуктивность речемыслительной деятельности школьников в спокойной и стрессовой ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1991. 20 с.
6. Гордеева И. М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших школьников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Пермь, 1978. Вып. 2. С. 71–78.
7. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / под ред. Б. А. Вяткина. М., 1999. 327 с.
8. Макарова К. В. Своеобразие структуры интегральной индивидуальности подростка в зависимости от социальных условий жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1992. 20 с.
9. Мищенко Л. В. Динамика структур интегральной индивидуальности студентов в зависимости от специфики учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1993. 21 с.
10. Найманов А. Т. Экспериментальное исследование проблемы распознавания разноуровневых основ индивидуальности студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1991. 20 с.
11. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. № 1. С. 85–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-izucheniya-lichnostnyh-resursov-v-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 03.04.2019).
12. Краснова М. А. Психолого-педагогическое сопровождение повышения стрессоустойчивости подростков // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 768–770.
13. Ильева Н. С. Формирование стрессоустойчивости в профессиональной деятельности руководителей средних специальных учебных заведений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2009. 22 с.

#### Образец для цитирования:

Бельх Т. В. Специфика межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем адаптации в стрессовой ситуации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>





**Specificity of Inter-Level Relations in the Structure of the Integral Individuality of Students with Different Levels of Adaptation in a Stressful Situation**

**T. V. Belykh**

Tatiana V. Belykh, <https://orcid.org/0000-0001-8760-9297> Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, tvbelih@mail.ru

The article presents data from a statistical study using factor analysis, which made it possible to identify the specificity of inter-level relations in the structure of the integral individuality of students who differ in the level of adaptation in stress. The following methods were used: methods for determining neuropsychic stability, the risk of maladaptation in stress "Prognosis", methods for the structure of formal-dynamic personality traits by V. M. Rusalov, the method for diagnosing the typological properties of the nervous activity by J. Strelau, the Freiburg personal questionnaire, a questionnaire for the diagnosis of ways of coping by R. Lazarus; factor analysis of statistical data. The study involved 120 university students aged 18–21 years. The results of the study revealed significant differences in the nature of the interaction of neurodynamic, psychodynamic and personal properties in an integral structure of individuality among students with different levels of adaptation in a stressful situation. The risk of maladaptation to stress, according to the findings, is determined by a low biologically-determined resourcefulness of a personality, manifested in weak ergoncity (endurance), low plasticity and tempo and high levels of manifestations of emotion in the process of social interaction and practical activities. This creates conditions for the actualization of compensation of resource insufficiency due to the manifestation of such personal characteristics as neuroticism, depression and spontaneous aggressiveness. The ability to successfully adapt to stress, on the contrary, is provided by neuro- and psychodynamic resourcefulness, but with an increase in the level of emotional lability, the tendency to use compensatory reactions in a stressful situation increases. In both compared samples with increasing ability to control the emotional sphere the ability to use ways of coping with stress that are optimal for a particular situation increases, which can be used in the practice of psychological counseling for students with different levels of risk of maladaptation in a stressful situation.

**Keywords:** integral personality structure, level of adaptation to stress, personality resourcefulness, psychodynamic emotionality, ways of coping with stress.

**References**

1. Merlin V.S. *Psichologiya individualnosti: Izbrannye psichologicheskie trudy* [Psychology of Individuality: Selected Psychological Works]. Ed. by E. A. Klimov. Voronezh, 1996. 448 p. (in Russian).
2. Belous V. V. *Vvedenie v psichologiyu polimorfnoj individualnosti* [Introduction to the Psychology of Polymorphic Individuality]. Pyatigorsk, 2000. 136 p. (in Russian).
3. Belykh T. V. *Psichologicheskie zakonomernosti dinamiki subektnykh svoystv v strukture individualnosti* [Psychological regularities of dynamics of subjective properties in the structure of individuality]. Moscow, Stavropol, 2003. 328 p. (in Russian).
4. Gazieva M. Z. *Razvitie struktur integralnoj individualnosti stressoneustojchivyyh studentov* [Development of structures of integral individuality of stress-resistant students]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Stavropol, 2012. 21p. (in Russian).
5. Goya Sh. M. *Vliyanie temperamenta na produktivnost rechemyslitelnoj deyatel'nosti shkolnikov v spokojnoj i stressovoj situatsiyakh* [The Influence of Temperament on the Productivity of Speech-Thinking Activity of Schoolchildren in Calm and Stressful Situations]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov-on-Don, 1991. 20 p. (in Russian).
6. Gordetsova I. M. Interrelation of Anxiety Expectations, Psychodynamic Anxiety and Sociometric Status in High School Students. *Problemy integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Problems of Integral Study of Individuality]. Perm, 1978, iss. 2, pp. 71–78 (in Russian).
7. *Integralnaya individualnost cheloveka i ee razvitie* [Integral Human Individuality and Its Development]. Ed. by B. A. Vyatkina. Moscow, 1999. 327 p. (in Russian).
8. Makarova K. V. *Svoeobrazie struktury integralnoj individual'nosti podrostka v zavisimosti ot social'nykh uslovij zhiznedeyatel'nosti* [The Peculiarity of the Structure of the Integral Individuality of a Teenager Depending on the Social Conditions of Life]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov-on-Don, 1992. 20 p. (in Russian).
9. Mishchenko L. V. *Dinamika struktur integralnoj individualnosti studentov v zavisimosti ot specifiky uchebnoj deyatel'nosti* [Dynamics of Structures of Integral Individuality of Students Depending on Specifics of Educational Activity]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov-on-Don, 1993. 21 p. (in Russian).
10. Naimanov A. T. *Eksperimentalnoe issledovanie problemy raspoznavaniya raznourovnevnykh osnov individualnosti studentov pedvuza* [Experimental Study of the Decidability of the Multi-Level Foundations of Individuality of Students of Pedagogical Universities]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Rostov-on-Don, 1991. 20 p. (in Russian).
11. Ivanova T. Yu., Leontiev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., Kosheleva N. B. Modern Problems of Studying Personal Resources in Professional Activity. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational psychology], 2018, no. 1, pp. 85–121. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-izucheniya-lichnostnykh-resursov-v-professionalnoy-deyatelnosti> (accessed 3 April 2019) (in Russian).
12. Krasnova M. A. Psychological and Pedagogical Support of Increasing Stress Resistance of Adolescents. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2016, no. 12, pp. 768–770 (in Russian).
13. Ileva N. S. *Formirovanie stressoustojchivosti v professional'noj deyatel'nosti rukovoditelej srednih spetsial'nykh uchebnykh zavedenij* [Formation of stress resistance in professional activity of heads of secondary special educational institutions]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Tver, 2009. 22 p. (in Russian).

**Cite this article as:**

Belykh T. V. Specificity of Inter-Level Relations in the Structure of the Integral Individuality of Students with Different Levels of Adaptation in a Stressful Situation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 298–303. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-298-303>



УДК 159.923.2

## Особенности профессиональной виктимности у сотрудников МЧС и правоохранительных органов

Е. В. Куприянчук

Куприянчук Елена Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, elena-kupr@yandex.ru

В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей профессиональной виктимности в обеспечивающих безопасность людей профессиях. Показано, что работа сотрудников правоохранительных органов и МЧС проходит в экстремальных условиях: у первых – при взаимодействии с гражданами, характеризующимися антиобщественным и криминальным поведением, находящимися в ситуации стресса и паники; у вторых – в условиях чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке ( $n = 60$ , 30–40 лет; 30 – сотрудники СОБР ГУ МВД РФ по Саратовской области и 30 – пожарно-спасательной части по охране г. Энгельса). Применялся соответствующий диагностический инструментарий: методика на виктимность О. О. Андронниковой; «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана; «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Статистическая обработка данных проводилась через сравнение двух независимых выборок ( $U$ -критерий Манна–Уитни), корреляционный анализ. Установлено, что одной из причин профессиональных деструкций сотрудников правоохранительных органов и МЧС, к которым в том числе относится и виктимизация профессионального поведения, выступает высокий уровень стресса на фоне истощения копинг-ресурсов. При таком сочетании факторов у сотрудников этих ведомств может начаться формирование бессознательных, пассивных, защитных механизмов преодоления стресса, снижаться критичность мышления и адекватность оценки собственных действий. На этом фоне отказ от восприятия действительности и поиск пути ухода от реальности приводит к снижению психической напряженности через использование агрессивных форм поведения, либо, напротив, формирование доверчивого, подчиняемого шаблона поведения. Развитое совладающее поведение и достаточное число копинг-ресурсов позволяют снизить риск развития виктимности как у сотрудников правоохранительных органов, так и у сотрудников МЧС. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной и профилактической деятельности психологических служб органов, обеспечивающих безопасность населения.

**Ключевые слова:** профессиональная виктимность, профессиональные деструкции, совладающее поведение, копинг-ресурсы, гиперсоциальное поведение, агрессивное поведение, некритичное поведение, зависимое поведение, стратегии социальной поддержки, разрешение проблем.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-304-309>



### Введение

Сотрудники правоохранительных органов и МЧС, реализуя свои профессиональные обязанности, призваны защищать население от противоправных действий со стороны лиц, преступивших закон, а также обеспечивать безопасность и оказывать помощь населению, пострадавшему от чрезвычайных ситуаций различной природы. В связи с этим аспекты профессиональной виктимологической безопасности становятся актуальными как для современной науки, так и для практики [1–3].

Сотрудники правоохранительных органов и МЧС при приеме на работу проходят жесткий отбор, затрагивающий, помимо прочего, и психологическую характеристику личности. Однако впоследствии они нередко становятся жертвами нападений и иного рода насилия, что свидетельствует о том, что виктимизация происходит с сотрудником именно в ходе несения им службы, например, в результате профессиональной деструкции [1–4].

Систематическое и неослабевающее воздействие стресс-факторов на сотрудников правоохранительных органов и МЧС в ходе несения ими службы предъявляет повышенные требования к способности индивида к совладанию со стрессовыми ситуациями. Доказано, что в процессе совладания со стрессом человек использует ряд стратегий, основанных на имеющемся у него личностном опыте и существующих психологических резервах [5]. Поэтому оценка актуального уровня копинг-поведения сотрудников правоохранительных органов и МЧС относится к приоритетным задачам не только профессионального отбора, но и подготовки сотрудников к деятельности в экстремальных условиях.

### Теоретический анализ проблемы

Профессиональную виктимность сотрудников правоохранительных органов рассматривали в своих исследованиях такие ученые, как Н. В. Акимова, А. Н. Варьгин, А. А. Кашкаров, Н. С. Кудин, Д. В. Ривман, В. С. Устинов и др. [цит. по: 1–3].

Различные аспекты совладающего поведения сотрудников правоохранительных органов и МЧС изучали Е. В. Ковтун, И. Н. Коноплева,



Т. Л. Крюкова, И. Б. Лебедев, В. И. Моросанова, Е. Н. Пономаренко, В. Ю. Рыбников, В. И. Солдагов и др. [цит. по: 6, 7].

Однако взаимосвязь профессиональной виктимности и копинг-стратегий для специалистов экстремального профиля практически не изучалась, что и обусловило необходимость обращения к обозначенной теме исследования.

#### **Выборка, методики и методы исследования**

Исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей связи профессиональной виктимности с копинг-стратегиями у сотрудников правоохранительных органов и МЧС, проводилось совместно со студенткой А. А. Семенковой. Была выдвинута гипотеза, согласно которой между профессиональной виктимностью и копинг-стратегиями у сотрудников правоохранительных органов и МЧС существуют значимые взаимосвязи. Однако содержательно данные взаимосвязи должны различаться у этих двух групп. Применялись следующие методики: тест на виктимность О. О. Андронниковой [8]; методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана; методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Новизна исследования заключается в том, что предпринята попытка не только продемонстрировать взаимосвязь виктимности и совладающего поведения, но и показать некоторые качественные различия данных связей в экстремальных профессиях с разными профессиональными обязанностями. Это, на наш взгляд, позволит осуществлять процесс коррекции и реабилитации профессиональных деформаций более успешно, обращаясь к уязвимым психологическим особенностям представителей каждой из профессиональных групп. Представленные в статье некоторые новые содержательные факты позволяют конкретизировать положение, согласно которому основной причиной профессиональных деструкций сотрудников, чья деятельность связана с экстремальными условиями несения службы, считается постоянно высокий уровень стресса [9].

База исследования: СОБР ГУ МВД РФ по Саратовской области (30 сотрудников) и пожарно-спасательная часть по охране г. Энгельса (30 сотрудников), возрастной диапазон испытуемых 30–40 лет. Исследовательская выборка, сформированная по случайному принципу, однородна, включает только испытуемых мужского пола, направленных из своих подразделений на курсы повышения квалификации. Из-за небольшого количества испытуемых на данном пилотажном этапе исследования статья не претендует на какое-либо научное обобщение, она отражает лишь некоторые тенденции в контексте рассматриваемой проблемы.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты диагностики профессиональной виктимности у сотрудников правоохранительных органов и МЧС показали, что уровень социальной желательности ответов как в группе сотрудников правоохранительных органов, так и в группе сотрудников МЧС, не выходит за пределы пограничных значений ( $3,35 \pm 1,27$  балла и  $3,75 \pm 1,74$  балла). Это свидетельствует о том, что все испытуемые отвечали правдиво, не стремились дать «правильные» ответы.

Показатели склонности к агрессивному поведению в той и другой выборке достаточно высоки ( $7,75 \pm 2,99$  балла и  $7,95 \pm 2,72$  балла). В связи с этим следует отметить, что модель агрессивного виктимного поведения часто реализуется в обеих группах испытуемых. Это означает, что они имеют склонность к провоцирующему конфликты поведению, нетерпеливы, вспыльчивы, раздражительны, доминантны. Данные черты требуют психологической коррекции, поскольку не соответствуют портрету ни сотрудника правоохранительных органов, ни сотрудника МЧС.

Склонность к самоповреждающему поведению в обеих группах также достаточно выражена и реализует себя через рискованное поведение, необдуманные поступки, неосторожность. Однако сотрудники правоохранительных органов превосходят сотрудников МЧС по выявленному среднему значению ( $8,85 \pm 1,81$  балла против  $7,5 \pm 1,76$  балла). Очевидно, что правоохранительная деятельность сопряжена с высоким риском для их здоровья и жизни.

Склонность к гиперсоциальному поведению, напротив, наиболее выражена в группе сотрудников МЧС ( $8,25 \pm 1,71$  балла против  $6,95 \pm 1,54$  балла). Индивиды с гиперсоциальным виктимным поведением решительны, отзывчивы, принципиальны, искренни, требовательны к себе и другим, нетерпимы к нарушению общественного порядка и норм морали. Их поведение всегда продиктовано положительными мотивами, однако нередко именно они становятся участниками конфликтов и объектами нападков окружающих.

Предрасположенности к зависимому виктимному поведению у испытуемых обеих групп обнаружено не было ( $4,65 \pm 1,39$  балла и  $5,5 \pm 2,09$  балла).

Выявленной склонности к некритичному поведению у испытуемых сотрудников правоохранительных органов и МЧС также не было установлено. При сравнении средних значений отмечается, что сотрудники правоохранительных органов несколько больше склонны к некритичности, чем сотрудники МЧС ( $7,15 \pm 1,57$  балла против



6,45±1,54 балла). Некритичность поведения проявляется в неосмотрительности, неосторожности.

Также можно отметить, что реализованная виктимность как итоговый показатель у сотрудников МЧС несколько выше, чем у сотрудников правоохранительных органов (6±2,10 балла против 4,6±1,39 балла).

Для того чтобы доказать, что выявленные различия достоверны, был произведен расчет *U*-критерия Манна–Уитни. Между данными, полученными в ходе диагностики сотрудников правоохранительных органов и МЧС, существуют достоверные различия по таким параметрам, как склонность к гиперсоциальному поведению ( $U_{эмп} = 114$ , различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ); склонность к самоповреждающему поведению ( $U_{эмп} = 123,5$ , различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ); склонность к некритичному поведению ( $U_{эмп} = 136$ , различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ); реализованная виктимность ( $U_{эмп} = 122$ , различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ).

Анализ профессиональной виктимности сотрудников правоохранительных органов и МЧС позволил установить различия между этими двумя выборками. Так, сотрудники правоохранительных органов склонны к самоповреждающему и некритичному виктимному поведению, в то время как сотрудники МЧС показали склонность к гиперсоциальному виктимному поведению и более выраженной реализованной виктимности. Такое различие в компонентах виктимности, на наш взгляд, обусловлено содержательными различиями в функциональных обязанностях сотрудников этих двух ведомств. Несмотря на то, что и МЧС России, и правоохранительные органы выполняют деятельность по защите людей, у первых она осуществляется в отношении защиты от бедствий, у вторых – от преступлений, совершаемых людьми, а не стихиями. Такие существенные различия в виктимном поведении свидетельствуют о том, что именно профессиональные деструкции играют в этом процессе ведущую роль.

Результаты диагностики выраженности копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов и МЧС показали, что самой распространенной копинг-стратегией среди испытуемых обеих групп является стратегия разрешения проблем. Наиболее выражена она у сотрудников МЧС (27,75±3,82 балла против 23,2±2,97 балла). Данная поведенческая стратегия конструктивна, соответствует характеру деятельности сотрудников правоохранительных органов и МЧС, носит активный характер, предполагает стремление использовать все имеющиеся личностные ресурсы для эффективного решения проблемы.

Второй по выраженности стратегией преодоления в группах испытуемых является стратегия поиска социальной поддержки. Сотрудники МЧС несколько чаще, чем сотрудники правоохранительных органов (20,45±3,73 балла против 18,4±2,98 балла), применяют ее. Сама по себе данная стратегия не носит негативного характера, предполагая привлечение ресурсов окружающих и близких людей для решения возникшей проблемы.

Наименее выраженной для сотрудников правоохранительных органов и МЧС стратегией копинга оказалась стратегия избегания. При этом сотрудникам МЧС она все же более свойственна, чем сотрудникам правоохранительных органов (16,05±3,46 балла против 13,45±1,36 балла). Данная стратегия может выражаться по-разному: и как способ игнорирования реальных проблем, и как попытка делать вид, что имеющиеся проблемы не касаются тебя лично, и как отсутствие готовности принимать ответственность за решение этих проблем, перелагая ее на кого угодно.

Для того чтобы доказать, что выявленные различия достоверны, был произведен расчет *U*-критерия Манна–Уитни. Между данными, полученными в ходе диагностики сотрудников правоохранительных органов и МЧС, существуют достоверные различия по следующим параметрам: стратегия разрешения проблем ( $U_{эмп} = 73,5$ , различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ); стратегия избегания ( $U_{эмп} = 134$ , различия достоверны при  $p \leq 0,05$ ); стратегия поиска социальной поддержки ( $U_{эмп} = 103,5$ , различия достоверны при  $p \leq 0,01$ ).

По итогам анализа различий, характерных для испытуемых двух групп в использовании копинг-стратегий, можно отметить следующее. Как сотрудникам правоохранительных органов, так и сотрудникам МЧС в большей мере свойственна стратегия разрешения проблем, а в меньшей – стратегия избегания. При этом копинги у сотрудников МЧС более напряжены и выражены, чем у сотрудников правоохранительных органов, что подтверждено статистическими данными.

Результаты диагностики выраженности стратегий совладающего поведения у сотрудников правоохранительных органов и МЧС показали, что у сотрудников правоохранительных органов список наиболее типичных способов совладающего поведения (в порядке снижения выраженности) выглядит следующим образом: планирование решения проблемы (52,5±7,88 балла); положительная переоценка (46,7±9,77 балла); поиск социальной поддержки (46,45±11,70 балла); конфронтация (43,25±7,09 балла); принятие ответственности (42,2±9,75).

У сотрудников МЧС список наиболее характерных способов совладающего поведения



(в порядке снижения выраженности) представлен следующими показателями: планирование решения проблемы (55,5±11,00 балла); положительная переоценка (51,7±13,24 балла); поиск социальной поддержки (49,3±9,53 балла); принятие ответственности (46,8±11,44 балла); дистанцирование (46,55±11,54 балла).

Сравнивая полученные результаты, можно заключить, что у сотрудников правоохранительных органов и МЧС эти списки практически идентичны. Разница лишь в том, что сотрудники правоохранительных органов имеют склонность к выбору такой стратегии поведения, как конфронтация, а сотрудники МЧС – дистанцирование. Эти различия можно объяснить спецификой их профессиональной деятельности: контактами с лицами, преступившими закон со стороны сотрудников правоохранительных органов, частыми взаимодействиями с лицами, пострадавшими в чрезвычайных ситуациях со стороны сотрудников МЧС.

Итак, анализ свойственных сотрудникам правоохранительных органов и МЧС стратегий совладания со стрессами позволяет констатировать, что значимых статистических различий между их выборами не выявлено. Наиболее распространенными среди выборок стратегиями совладания со стрессами оказались планирование решения проблемы, положительная переоценка и поиск социальной поддержки.

В связи с тем, что согласно нашей гипотезе между уровнем профессиональной виктимности и выраженностью характерных копингов у со-

трудников правоохранительных органов и МЧС существуют значимые взаимосвязи, мы провели корреляционный анализ данных отдельно по группам. Были выявлены следующие корреляционные связи между содержательными сторонами профессиональной виктимности и копинг-стратегиями у сотрудников правоохранительных органов: «агрессивное поведение» и стратегия «разрешения проблем» (0,508); склонность к «самоповреждающему поведению» и стратегия «бегство – избегание» (0,478). Связи значимы при  $p \leq 0,05$ . Такие данные позволяют сделать следующие выводы:

преобладание стратегии разрешения проблем у сотрудников правоохранительных органов обусловлено ростом склонности к агрессивному виктимному поведению; при этом верно и обратное: рост агрессивного виктимного поведения обуславливает выраженность стратегии разрешения проблем;

развитая склонность к самоповреждающему виктимному поведению предопределяет выбор такой стратегии поведения, как бегство – избегание; верно и обратное: частое применение в ситуации совладания со стрессами стратегии бегство – избегание приводит к развитию склонности к самоповреждающему виктимному поведению у сотрудников правоохранительных органов.

У сотрудников МЧС показателей корреляционных связей больше и они иные. В таблице приведены значимые корреляционные связи профессиональной виктимности с копинг-стратегиями у сотрудников МЧС.

#### Корреляционные связи между профессиональной виктимностью и копинг-стратегиями у сотрудников МЧС

Параметр	Социальная желательность ответов	Агрессивное поведение	Склонность к самоповреждающему поведению	Склонность к гиперсоциальному поведению	Склонность к зависимому поведению	Склонность к некритичному поведению	Реализованная виктимность
Стратегия разрешения проблем	-0,472*						0,511*
Стратегия избегания					0,645**		
Конфронтация	-0,449*	0,618**	0,447*				
Дистанцирование	-0,510*			-0,448*		0,504*	
Положительная переоценка			-0,458*				

Примечание. Связь значима при: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Корреляционный анализ данных, проведенный по диагностическим результатам сотрудников МЧС, дал возможность выявить 10 значимых связей: 3 положительных, умеренных по силе, 5 отрицательных, умеренных по силе, 2 сильных отрицательных. Выполненный корреляционный анализ позволяет сделать следующие выводы:

частый выбор в качестве копинг-стратегии такой стратегии, как «разрешение проблем», обусловлен реализованной виктимностью поведения и отказом от дачи социально желательных ответов; стремление к реализации стратегии избегания в ситуации совладания со стрессами влечет за собой склонность к зависимому виктимному



поведению; при этом верно и обратное: зависимое виктимное поведение обуславливает частую реализацию стратегии избегания;

выбор конфронтации как стратегии совладания со стрессами взаимосвязан с ростом агрессивного виктимного поведения и склонности к самоповреждению; при этом стремление к даче социально желательных ответов приводит к снижению частоты выбора конфронтации в ситуации совладания;

выбор дистанцирования как стратегии совладания взаимосвязан с ростом склонности к некритичному виктимному поведению; при этом стремление к даче социально желательных ответов и склонность к гиперсоциальному виктимному поведению приводит к снижению частоты выбора дистанцирования в ситуации совладания;

частота выбора положительной переоценки как способа поведения в ситуации совладания снижается при росте склонности к самоповреждающему виктимному поведению.

Таким образом, качественный и количественный анализ эмпирических данных позволил подтвердить гипотезу, согласно которой между профессиональной виктимностью и копинг-стратегиями у сотрудников правоохранительных органов и МЧС существуют значимые взаимосвязи, которые содержательно различаются, что обусловлено, несмотря на сходство в защищающих функциях представителей обеих групп, различием в профессиональных обязанностях данных сотрудников.

### Заключение

Одной из причин виктимизации профессионального поведения как наиболее разрушительной деструкции у сотрудников правоохранительных органов и МЧС является истощение копинг-ресурсов на фоне постоянного стресса. При таком сочетании факторов у индивида могут формироваться бессознательные, пассивные, защитные механизмы преодоления стресса, снижаться критичность мышления и адекватность оценки собственных действий. На этом фоне отказ от восприятия действительности и поиск пути ухода от реальности приводит к снижению психической напряженности через использование агрессивных форм поведения либо, напротив, формированию доверчивого, подчиняемого шаблона поведения.

Важно отметить, что развитое совладающее поведение и достаточное число ресурсов совладания со стрессами позволяют снизить риск развития виктимности как у сотрудников правоохранительных органов, так и у сотрудников МЧС. Качественные различия в описанных взаимосвязях у сотрудников охраны правопорядка и МЧС позволяют осуществлять процесс коррекции и реабилитации их профессиональных деформаций более успешно, обращаясь к уязвимым психологическим особенностям представителей каждой из профессиональных групп.

### Список литературы

1. Зуева Е. Н. Опасные профессии : конструирование профессиональной реальности // Вестн. Нижегород. ун-та имени Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2018. № 1 (9). С. 46–48.
2. Литвишков В. М. Профессиональная виктимность сотрудников УИС. Краснодар : Новация. 2018. 114 с.
3. Шитяков И. Н. Статусно-ролевая и индивидуальная виктимность сотрудников уголовно-исполнительной системы // Российский следователь. 2011. № 6. С. 31–34.
4. Куприянчук Е. В. Профессиональные деструкции в помогающих профессиях // Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2015. № 11-1. С. 96–100.
5. Куприянчук Е. В. Исследование и профилактика виктимного поведения подростков // Социализация и реабилитация : междисциплинарный подход : сб. тр. междунар. науч. конф. (Саратов, 19–20 мая 2017 г.). М. : Перо, 2017. С. 314–320.
6. Малышев И. В. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и ценностной сферы личности в процессе профессиональной социализации в экстремальных условиях // Изв. Саратов. гос. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 4. С. 74–78.
7. Вассерман Л. И., Исаева Е. Р., Новожилова М. Ю., Щелкова О. Ю. Психологические механизмы совладания со стрессом профессиональной деятельности (на модели лиц «опасных» профессий) // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2018. № 4. С. 364–372.
8. Андронникова О. О. Генезис виктимности личности в социально психологической парадигме. Новосибирск : НГПУ, 2017. 269 с.
9. Одинцова М. А. Психологические особенности виктимной личности // Вопр. психологии. 2012. № 3. С. 59–67.

### Образец для цитирования:

Куприянчук Е. В. Особенности профессиональной виктимности у сотрудников МЧС и правоохранительных органов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 304–309. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-304-309>



**Features of Professional Victimization Among Employees of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters and Law Enforcement Agencies**

**E. V. Kupriyanchuk**

Elena V. Kupriyanchuk, <https://orcid.org/0000-0003-1476-1946>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, elena-kupr@yandex.ru

The results of theoretical and empirical studies of the characteristics of professional victimhood in professions providing safety to people are presented. It is shown that the work of law enforcement officers and the Ministry of Emergency Situations is done in extreme conditions, in the first place, when interacting with citizens characterized by antisocial and criminal behavior, in a situation of stress and panic, and in the second place, in natural and man-made emergencies. The results of an empirical study performed on the sample are presented ( $n = 60$ , age range = 30–40 years; 30 employees of the SOBR of the Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the Saratov region and 30 employees of fire and rescue units for the protection of Engels). The appropriate diagnostic tools were used: the victimization technique by O. O. Andronnikova; “Indicator of coping strategies” by D. Amirkhan; “Methods of coping behavior” by R. Lazarus and S. Folkman. Statistical data processing was performed by comparing two independent samples (Mann-Whitney  $U$ -test), correlation analysis. It is stated that one of the causes of professional destructions of law enforcement officers and the Ministry of Emergency Situations, which include, among other things, the victimization of professional behavior, is a high level of stress against the background of depletion of coping resources. With this combination of factors, employees of these departments can begin to form unconscious, passive, protective mechanisms to overcome stress, their critical thinking and adequacy of assessment of their own actions can reduce. Against this background, the rejection of perception of reality and the search for a way out of reality lead to a decrease in mental tension through the use of aggressive forms of behavior, or, on the contrary, formation of a gullible, subordinate pattern of behavior. Developed coping behavior and a sufficient number of coping-resources help reduce the risk of victimization for both law enforcement officers and emergency workers. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the advisory and preventive activities of the psychological services of the agencies that ensure safety of the population.

**Keywords:** professional victimization, professional destructions, coping behavior, coping-resources, hypersocial behavior, aggressive behavior, noncritical behavior, dependent behavior, social support strategies, problem solving.

**References**

1. Zueva E. N. Dangerous Professions: the Construction of Professional Reality. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Ser. Social'ny'e nauki* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences], 2018, no. 1 (9), pp. 46–48 (in Russian).
2. Litvishkov V. M. *Professional'naya viktimnost' sotrudnikov UIS* [Professional victimization of MIS staff]. Krasnodar, Novatsiya Publ., 2018. 114 p. (in Russian).
3. Shityakov I. N. Status-role and Individual Victimization of the Staff of the Penitentiary System. *Rossiyskiy sledovatel'* [Russian Investigator], 2011, no. 6, pp. 31–34 (in Russian).
4. Kupriyanchuk E. V Professional destructions in helping professions. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarny'e issledovaniya* [Scientific Review: Humanitarian Studies], 2015, no. 11-1, pp. 96–100 (in Russian).
5. Kupriyanchuk E. V. Research and Prevention of Victimization Behavior of Adolescents. In: *Socializatsiya i reabilitatsiya: mezhdisciplinarny'y podkhod* [Socialization and Rehabilitation: an Interdisciplinary Approach: a Collection of Proceedings of the International Scientific Conference]. Moscow, Pero, 2017, pp. 314–320 (in Russian).
6. Maly'shev I. V. Interrelation of the Syndrome of Emotional Burnout and the Value Sphere of the Personality in the Process of Professional Socialization in Extreme Conditions. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 4, pp. 74–78 (in Russian).
7. Vasserman L. I., Isaeva E. R., Novozhilova M. Yu., Shchelkova O. Yu. Psychological Mechanisms of Coping with the Stress of Professional Activity (on the Model of Persons of “Dangerous” Professions). *Vestnik St. Peterburgskogo universiteta. Ser. 12.* [Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 12], 2018, no. 4, pp. 364–372 (in Russian).
8. Andronnikova O.O. *Genezis viktimnosti lichnosti v social'no psikhologicheskoy paradigm* [Genesis of the Personality Victimization in the Socio-Psychological Paradigm]. Novosibirsk, NGPU. 2017. 269 p. (in Russian).
9. Odintsova M. A. Psychological Features of the Victim's Personality. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2012, no. 3, pp. 59–67 (in Russian).

**Cite this article as:**

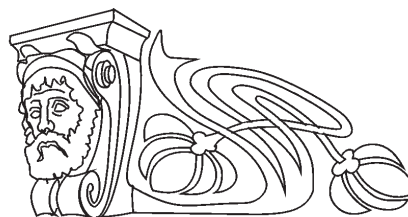
Kupriyanchuk E. V. Features of Professional Victimization Among Employees of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defence, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters and Law Enforcement Agencies. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 304–309. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-304-309>



УДК 78:004

## Процессы музыкального мышления в исполнительской деятельности: информационный подход

Л. Г. Лобова



Лобова Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры, Воронежский государственный педагогический университет, Lobova\_L@rambler.ru

В статье в контексте информационного подхода рассматриваются специфика процессов музыкального мышления и становление данного понятия в музыкально-психологических исследованиях. Анализируются взаимосвязь и взаимодействие эмоционально-образных и логических компонентов музыкального интеллекта, интонация как возможная единица измерения музыкальной информации. Определены следующие стадии музыкального мышления: постановка задачи (самозадание), отбор возможных вариантов, проверка гипотез, инсайт, состояние понимания. Рассматриваются операционные механизмы музыкального мышления: сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение, конкретизация. Подчеркнута роль анализа через синтез как важнейшей операционной схемы, выявляющей новые свойства и качества изучаемого предмета (новые принципы звуковой организации) в процессе соотношения с уже известными. Закрепление нового сопровождается «информационным свертыванием» предшествующих структур, входящих в качестве компонентов в новую целостность, укрупнением конструктивных единиц системы, усилением детерминированности. Стилизованные, в частности, национальные модели мышления создаются на этапе обобщения и сопровождаются типологизацией динамических закономерностей художественного языка. Ярким примером звуко-смыслового обобщения служит механизм симультанного обобщения интонации на уровнях произведения, жанра, стиля, влияющий на все этапы музыкальной деятельности. Индивидуальная специфичность объекта проявляется в процессе конкретизации в момент сукцессивного развертывания музыкального образа. Определяющее значение в музыкально-исполнительской деятельности приобретает практически-действенное мышление: моторика оказывает непосредственное влияние на мыслительные процессы, выступает в качестве соавтора создаваемого художественного образа.

**Ключевые слова:** музыкальное мышление, музыкальная информация, музыкально-исполнительская деятельность, интонация, операционные механизмы.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-310-315>

### Специфика и коды музыкального мышления

Термин «музыкальная мысль» использовался в музыкально-теоретических трактатах еще с XVIII в., хотя и в ином плане, далеком от современных исследований процессов мышления. Под музыкальной мыслью чаще всего подразумевался тот или иной мелодический рисунок, последова-

тельность звуков, способствующая постижению смысла музыки. Впервые вводя понятие «музыкальное мышление» в контексте музыкально-психологического исследования, И. Ф. Герbart обозначал его как то, чем психика апперцептивно предвосхищает и дополняет слуховые восприятия, оказывает на них влияние [цит. по: 1]. Несмотря на господство в те времена теории аффектов, немецкий ученый полагал, что звуковое восприятие перерабатывается также с помощью рационального мышления, обогащающего его пониманием смысла музыкального целого. Использование риторических формул в музыке, влияние риторики на музыкальное мышление также можно рассматривать как пример обращения к логической системе, отражавшей опыт интеллектуальной деятельности человека в ораторском искусстве.

Образный код мышления, как и вербальный, имеет естественное происхождение из взаимоотношений человека с окружающей действительностью и может выполнять особые логические функции благодаря более свободной ориентировке в ситуации задачи. Образное мышление присутствует в процессе решения задачи с самого начала, значительно улучшая продуктивность мыслительной деятельности. Антиципирующие схемы и эффект симультанности в мыслительных процессах, которые обычно связывают с проявлениями интуиции, возможно, обусловлены эвристическими возможностями образных компонентов мышления. Интуитивное постижение смысла музыкального произведения, происходящее в процессе непосредственного переживания, придает особую эвристическую ценность индивидуальным личностным впечатлениям и ценностным ориентациям. Эмоции, чувства и мотивации влияют не только на глубину обработки информации, но и на сам механизм использования и представления знания, объединяясь с ним в единые концептуальные образования. Однако по мере усложнения музыкальных форм и языка возрастает роль логического мышления, необходимого для обработки информации о логике содержания и структуры музыкального произведения. Музыкальный интеллект как способность к созданию, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками,





может взаимодействовать и с другими видами интеллекта – лингвистическим, пространственным и телесно-кинестическим.

Музыкальное мышление в значительной степени включает в себя эмоционально-образные составляющие, и именно оригинальность образного мышления нередко является важнейшим условием достижения успехов в музыкальной деятельности. Как указывает Ю. А. Цагарелли [2], качественные различия музыкального мышления определяются особенностями соотношения в нем образного и логического компонентов, что, в свою очередь, оказывает влияние на формирование индивидуального стиля исполнительской деятельности. Скорость протекания мыслительных процессов зависит от подвижности нервной системы – способности нейронов воспринимать и перерабатывать определенное количество информации в единицу времени. В книге «Психология музыкально-исполнительской деятельности» Ю. А. Цагарелли пишет, что согласно проведенным исследованиям оригинальность образного мышления имеет положительную корреляцию с лабильностью, а оригинальность логического мышления – отрицательную. Автор приходит к выводу, согласно которому логические компоненты мышления музыкантов связаны с инертностью нейродинамических процессов, а образные и эмоциональные – с их лабильностью. Более высокий уровень лабильности нервной системы обеспечивает большую оперативность образного мышления, отличающегося скачкообразными качественными переходами с пропуском целых логических этапов.

Мышление можно также рассматривать как искусство выбора и отбора условий, операций, деталей. В музыкальном искусстве, например, происходит индивидуальный интонационный отбор второго уровня из интонационного словаря эпохи, являющегося, в свою очередь, продуктом общественного интонационного отбора (в соответствии с широко известной и пользующейся заслуженным признанием асафьевской теории интонации как специфической формы проявления мысли в музыке). В музыке, определяемой Б. В. Асафьевым как искусство интонируемого смысла, интонация может рассматриваться в качестве единицы измерения музыкальной осмысленности, модели, с помощью которой передается музыкальная информация [3]. Выбор объектов музыкального отражения определяет поиск средств музыкальной выразительности, особенностей музыкального языка. Многообразие используемых параметров, дифференцируемых и интегрируемых в единое целое при мышлении, требует сложной системной регуляции и

контроля. На высшем уровне данного процесса осмыслению подвергаются не только отображения реальности, но и структура мышления и его операционный состав – мысль превращается в свой собственный объект.

### Стадии музыкального мышления

Стимулом мышления, исходным пунктом психической и поведенческой активности является проблемная ситуация, обычно рассматриваемая как выражение дефицита необходимой для какого-либо действия информации. Причем речь идет не о самом объективном факте дефицита информации, а о субъективно-психологическом факте наличия информации об этом дефиците. «Задача», обычно описываемая в экспериментальной психологии как знаковая модель проблемной ситуации, составляет начальную стадию мыслительной деятельности, приводящей к суждению (результату и универсальной единице этого процесса). Композитор и ученый А. А. Чернов исходным пунктом начала творческого процесса называл момент самозадания, характер которого может быть не только идейно-содержательным, но и технологически направленным [4].

Таким образом, можно выделить следующие фазы мыслительного процесса. «Вопрос», «задача» или «проблема» задают направление поиска неизвестного или непонятого компонента, или отношения в проблемной ситуации. Далее начинается перебор возможных вариантов, оцениваемых по степени вероятности соответствия определенным критериям или степени близости к недостающей информации. Проверка гипотез, начавшаяся уже при их выдвижении, перерастает в самостоятельную фазу. Для гештальт-психологов основой финальной фазы является инсайт – целостное переструктурирование проблемной ситуации, в результате которого решение поставленной задачи кажется очевидным. Аналогично и форма обучения посредством инсайта («обучение путем открытия») предполагает переструктурирование имеющихся знаний, открытие в них новых закономерностей и возможностей применения.

Получение ответа на поставленный вопрос, представленное в виде суждения, сопровождается феноменом понимания. Первоначальный дефицит понимания, служащий мотивационным стартом мыслительной деятельности, пройдя поэтапное динамическое развитие, заканчивается возникающим в ответе-решении состоянием понимания. Полнота понимания охватывает при этом структуру, динамику и самой мысли, подерживая чувствительность к противоречиям и ошибкам, а также к переносному смыслу.



### **Операционные механизмы музыкального мышления**

Строение мыслительной деятельности определяется и обуславливается системой многообразных операций, к числу которых относятся сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение, конкретизация. Выдающийся немецкий теоретик и историк музыкального искусства рубежа XIX–XX вв. Гуго Риман, озаглавивший свою диссертацию «Музыкальная логика» (1873), полагал, что понять музыкальное произведение можно только при осознании некоей совокупности сравнений. И что переживание музыки как мысленного целого становится возможным благодаря именно логическим операциям – дедукции, анализу, синтезу. Анализ вычленяет явление из случайных несущественных связей, а синтез по-новому воссоединяет элементы в целостную структуру. Похожей точки зрения придерживался и Рихард Мюллер-Фрайенфельс, издавший в 1912 г. двухтомную «Психологию искусства». Он также утверждал, что переживание музыкальной формы невозможно без интеллектуального синтеза, хотя и отличал эти операции от понятийных логических процессов словесной речи.

Важнейшей операционной схемой и основным механизмом мышления А. В. Брушлинский считает анализ через синтез: включение познаваемого объекта в новую систему отношений и связей обеспечивает новое направление мысли индивида и является необходимым способом прогнозирования решения проблемы [5]. Л. Л. Бочкарев рассматривает данный механизм открытия и создания нового как важнейший, хотя и не единственный в творческой деятельности композитора. В своей работе «Психология музыкальной деятельности» он дает следующее его описание: «Вначале анализ всегда направлялся исходным целым – стилевой моделью, “звукоидея” у Бетховена, “проектом” у П. И. Чайковского, “системой условных ограничений” – у испытуемого У. Рейтмана. Продуктом такого анализа является предварительное обобщение, неполный, фрагментарный первичный синтез. Далее, по мере более глубокого постижения искомого “целого”, которое в процессе творческой работы структурируется, включается во все новые связи и отношения, приобретая черты осмысленной художественной структуры, выступая перед композитором во всем многообразии и богатстве познанных новых свойств, осуществляется окончательный синтез, приводящий к адекватному решению поставленной художественной задачи» [6, с. 185–186]. Таким образом, новые свойства и качества анализируемого предмета проявляются в процессе соотнесения с уже из-

вестными: с интонационным словарем эпохи, с типовыми моделями и т. д. на самых различных уровнях – от смены эпохи до решения частных задач. Не существует совершенно нового предмета познавательной деятельности, не связанного с чем-то уже известным, как не бывает новаторской теории, не имеющей генетических истоков в предшествующих, преодолеваемых ею теориях.

При смене стилевых эпох зарождение новых принципов звуковой организации происходит в процессе сосуществования с уже известными. Затем следует закрепление нового с «информационным свертыванием» и упрощением предшествующих структур, превращение их в интегрированные в новую целостность компоненты или микроструктуры. И. Пяковский считает, что «доказательством необратимости процесса эволюции музыкального мышления... является системное усложнение звуковых связей и отношений в процессе исторического развития музыкальных культур, генетическое кодирование в развертывании и дифференцировании синкретических процессов, информационное свертывание предшествующих стилевых систем в новых системных взаимосвязях, качественно новый синтез и интеграция в процессе взаимодействия диахронных и синхронных разностилевых явлений» [7, с. 152]. Наряду с принципами системного «усложнения» и «информационного свертывания» автор выделяет и другие логико-конструктивные принципы эволюции музыкального мышления: быстрое расширение музыкальных явлений, утверждающих новые системные взаимосвязи («умножение», тиражирование по «матрице генетического кода» вследствие скачка, т. е. качественного изменения); максимальную реализацию конструктивных возможностей в новых системных взаимосвязях при ограничении определенными параметрами («конструктивное заполнение»); укрупнение конструктивных единиц системы; усиление централизации, детерминированности в сложноорганизованных системах.

Конкретные и абстрактные понятия комплексно и динамично объединяются в музыкальном мышлении. При этом используются все свойства восприятия и по мере необходимости они легко преобразуются в музыкальные представления. Обобщение, или генерализация, осуществляется в виде некоей схемы, применяемой в различных ситуациях на основе общности лишь некоторых ее свойств. Еще Б. В. Асафьев указывал, что музыкальная форма как процесс и как окристаллизовавшаяся схема (конструкция) – это две стороны одного и того же явления [3]. Высшие формы обобщения достигаются при раскрытии



отношений, связей и закономерностей развития, его свертыванием и симультанным осознанием. Способом художественного обобщения, свойственным искусству, может стать типизация художественного языка, позволяющая объединить индивидуальное и общее. В музыкальных произведениях в результате длительного отбора происходит типизация музыкальных интонаций, формирующая интонационный словарь каждой эпохи. Взаимосвязь всех уровней интонационного процесса приводит к образованию стилевых и, в частности, национальных моделей мышления, возникающих на этапе обобщения и типологизации его динамических закономерностей. Постоянно поступающая новая информация сопоставляется с готовыми типическими моделями и определенными логико-конструктивными принципами, константно проявляющимися в национальном мышлении.

Звукосмысловые обобщения совершаются в одномоментном представлении музыкального произведения (например, в композиторском замысле или в памяти слушателя) благодаря механизму симультанного обобщения интонаций. В. В. Медушевский пишет: «Для композитора образ-замысел – это путеводная звезда, яркая цель, обеспечивающая направленность поисков и преемственность этапов сочинения... Одномоментный образ будущего произведения вспыхивает с первых же тактов и в душе слушателя, руководит его восприятием: из несметных запасов памяти заблаговременно извлекаются музыкально-языковые и стилистические знания» [8, с. 185]. Известный музыковед говорит о «поистине удивительной сжимаемости» интонационной стороны музыкальной формы, о механизмах симультанного обобщения на уровнях отдельного произведения, жанра, стиля. Однако, несмотря на наличие пространственных ассоциаций при свертывании аналитических компонентов музыкальной формы, В. В. Медушевский не считает, что звуковые представления уходят в тень или замещаются наглядно-зрительными и обобщенно-пространственными. «Поскольку интонация и музыкально-пластический знак опираются на телесно-моторные ощущения, то и интонационную генерализацию можно охарактеризовать как телесно-звуковое обобщение» [7, с. 186], в котором звуковая материя играет основополагающую роль.

Разумеется, симультанные образы произведения на различных этапах музыкальной деятельности могут претерпевать изменения, но они управляют всеми ее этапами. Образы стилей, жанров, музыкальных эпох сохраняются также благодаря механизму свертывания. Возврат же

к индивидуальной специфичности объекта, введение его в конкретный предметный контекст происходит в процессе конкретизации. Развертывание звукосмыслового образа совершается в момент его реального или мысленного звучания, причем идеальный сукцессивный образ может достаточно точно соответствовать реальному. Закономерности этого процесса проявляются во всех видах музыкальной деятельности. Сукцессивное развертывание музыкального образа позволяет более внимательно вслушиваться в детали музыкальной ткани, выразительные нюансы исполнения.

Процессы свертывания–развертывания при восприятии музыкального произведения служат примером того, что важной особенностью мыслительных операций является не только их взаимосвязанность, но и взаимообратимость (расчленение – воссоединение, установление сходства – выявление различий, обобщение – конкретизация). Таким образом, движение мысли возможно в любом направлении между условием задачи и ее решением, что позволяет находить различные варианты искомого решения, а также сокращать количество промежуточных звеньев, случайных проб и ошибок. Поэтому эвристические программы, реализующие обратное направление мыслительного процесса от суждения-ответа к исходному пункту, отличаются большой продуктивностью, хотя нельзя не отметить, что обратимость подобной мыслительной деятельности относительна: возвращение к уже пройденным стадиям мыслительного процесса осуществляется с учетом прежних результатов и на качественно новом уровне. То есть обратимость отдельных интеллектуальных операций присутствует в необратимом в целом процессе мыслительной деятельности.

Различные уровни обобщенности сохраняют инвариантность соотношения даже внутри отдельно взятой понятийной единицы. Разноуровневая организованность и взаимная упорядоченность элементов информационной структуры предполагают их субординацию и отношения включающей принадлежности, т. е. иерархизированность. В частности, на психологическую иерархию понятий указывал еще И. Ф. Герbart. Понятийное мышление, являясь и высшей стадией мыслительной деятельности, и высшим уровнем ее организации, выступает как форма интегральной работы интеллекта и его саморегуляции. Жанры, формы музыкальных произведений, музыкальный язык со своими собственными подсистемами имеют свои уровни в системе музыкального мышления. Чем выше уровень, тем более он подвержен влия-



нию экстрамузыкальной сферы, и, наоборот, на низших уровнях микроструктур семантическая интерпретация становится сложнее. Звукоряд же вообще лежит за пределами музыкального языка и имеет скорее асемантический характер.

### Заключение

Музыкальная деятельность предполагает освоение всего комплекса музыкально-мыслительных операций с преобладанием тех или иных в зависимости от ее направленности. Например, в деятельности музыканта-исполнителя определяющее значение приобретают практические действия, поэтому в данном случае можно говорить об особой роли практически-действенного мышления. Моторика в такой ситуации выступает не только средством выражения, но как соавтор создаваемого художественного образа. Навыки играют существенную роль в обработке информации, включаясь в процессы представления различных структур знания: движения, необходимые для реализации творческого замысла, отбираются и регулируются мозгом, формируя полифункциональную психофизиологическую систему. Таким образом, в процессе взаимного совершенствования исполнительские ощущения и представления оказывают влияние на мыслительные процессы и тем самым участвуют в создании исполнительской формы, находящейся в диалектическом единстве с композиторской.

Опыт, полученный в исполнительской деятельности, особенно важен в музыкальном образовании. Освоение музыкального инструмента становится необходимой основой музыкально-мыслительных операций, по выражению Б. В. Асафьева, дает «ощущение материала изнутри». Системы абстрактно-логических понятий и представлений конкретизируются в игровой практике исполнителя, «материализуются» в реальном звучании. Продуктивная, творчески насыщенная работа музыканта-исполнителя невозможна без гибкого оперирования сложными, иерархиче-

ски организованными понятиями, которые приобретают новые смыслы и полноту понимания именно в процессе создания исполнительской интерпретации музыкального произведения.

В музыкальной деятельности присутствуют все различаемые в психологии виды мышления: предметное или предметно-инструментальное, связанное с оперированием реальными звуковыми комплексами, образное, основанное на способности произвольно пользоваться музыкальными представлениями, а также абстрактно-логическое умение мыслить определенными системами категорий и понятий. Таким образом, музыкальное мышление следует рассматривать как особый вид творческого мышления.

### Список литературы

1. Бурьяnek И. К историческому развитию теории музыкального мышления // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / сост. и ред. М. Т. Аграновский. М. : Музыка, 1974. С. 29–58.
2. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учеб. пособие. СПб. : Композитор, 2008. 368 с.
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. : Музыка, 1971. 376 с.
4. Чернов А. А. К спорам о современной музыке. Л. : Советский композитор, 1972. 120 с.
5. Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. 392 с.
6. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
7. Пяковский И. К проблеме историко-стилевой эволюции музыкального мышления // Музыкальное мышление : сущность, категории, аспекты исследования: сб. ст. / сост. Л. И. Дыс. Киев : Муз. Украина, 1989. С. 151–162.
8. Медушевский В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. М. : Музыка, 1980. С. 178–194.

### Образец для цитирования:

Лобова Л. Г. Процессы музыкального мышления в исполнительской деятельности: информационный подход // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 310–315. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-310-315>

### Processes of Musical Thinking in the Performing Activity: Information Approach

L. G. Lobova

Lyudmila G. Lobova, <https://orcid.org/0000-0002-1987-9014>, Voronezh State Pedagogical University, 86 Lenin St., Voronezh 394043, Russia, Lobova\_L@rambler.ru

In the article, in the context of the information approach, the specificity of the processes of musical thinking and the formation of this concept in musical and psychological research is considered. The article analyzes interrelation and interaction of emotional-figurative and logical components of musical intelligence, the problem of choice and selection of conditions, operations and details, intonation as a possible unit of measurement of musical information. The following stages of musical thinking are defined: problem setting



(self-assignment), selection of possible variants, hypothesis testing, insight, state of understanding. The operational mechanisms of musical thinking are considered: comparison, analysis and synthesis, abstraction and generalization, concretization. The article emphasizes the role of analysis through synthesis as the most important operating scheme revealing new properties and qualities of the analyzed object (new principles of sound organization) in the process of correlation with already known ones. The consolidation of the new is accompanied by the "informational curtailment" of the previous structures that are included in the new integrity as its components, the enlargement of the structural units of the system, the reinforcement of determinism. Creation of stylistic and, in particular, national models of thinking takes place at the stage of generalization and is accompanied by a typology of dynamic regularities of the artistic language. A vivid example of the generalization of the meaning of sound is the mechanism of a simultaneous generalization of intonation at the levels of work, genre, style, influencing all stages of musical activity. Individual specificity of the object is manifested in the process of concretization at the time of successive deployment of the musical image. Practical thinking takes on decisive importance in music performance: motor skills has a direct influence on thought processes, and acts as a co-author of the artistic image being created.

**Keywords:** musical thinking, musical information, musical performance activity, intonation, operating mechanisms.

## References

1. Burjanek J. On the Historical Development of the Theory of Musical Thinking. In: *Problemy muzykalnogo myshleniya: sb. st.* [Problems of Musical Thinking. Collection of articles]. Moscow, Muzyka Publ., 1974, pp. 29–58 (in Russian).
2. Tsagarelli Yu. A. *Psikhologiya muzykalno-ispolnitelskoy deyatel'nosti* [Psychology of musical performance]. St. Petersburg, Kompozitor Publ., 2008. 368 p. (in Russian).
3. Asafev B. V. *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical Form as a Process]. Leningrad, Muzyka Publ., 1971. 376 p. (in Russian).
4. Chernov A. A. *K sporam o sovremennoy muzyke* [To the debate about modern music]. Leningrad, Sovetskij kompozitor Publ., 1972. 120 p. (in Russian).
5. Brushlinskiy A. V. Subekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow, Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh, NPO "Modek" Publ., 1996. 392 p. (in Russian).
6. Bochkarev L. L. *Psikhologiya muzykalnoy deyatel'nosti* [Psychology of musical activity]. Moscow, Izdatel'stvo Institut psikhologii RAN, 1997. 352 p. (in Russian).
7. Pyaskovskiy I. On the Problem of Historical and Stylistic Evolution of Musical Thinking. In: *Muzykalnoe myshlenie: sushchnost, kategorii, aspekty issledovaniya* [Musical Thinking: The Nature, Categories, Aspects of the Study. Sost. L. I. Dys. Kiev, Muz. Ukraina Publ., 1989, pp. 151–162 (in Russian).
8. Medushevsky V. V. Duality of musical form and perception of music. In: *Vospriyatie muzyki: sb. st.* [Perception of music. Collection of articles. Ed. by V. N. Maksimov]. Moscow, Muzyka Publ., 1980, pp. 178–194 (in Russian).

## Cite this article as:

Lobova L. G. Processes of Musical Thinking in the Performing Activity: Information Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 310–315. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-310-315>



УДК 159.9.075+37.015.32

## Характеристики профессиональной направленности учителей общеобразовательных школ

О. А. Сухопарова



Сухопарова Ольга Александровна, аспирант кафедры психологии, Псковский государственный университет, olya.s.k@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием, развитием и совершенствованием профессиональной направленности учителей. Проблема снижения мотивации у специалистов и отсутствия высокой профессиональной направленности прослеживается на разных этапах деятельности учителей – от обучения в вузе до возможного профессионального выгорания. Представлена методология исследования профессиональной направленности: дано ее родовое понятие, названы основные элементы. Приводятся результаты эмпирического исследования – уровней, вариативности и взаимосвязей между отдельными компонентами профессиональной направленности учителей. Обоснован выбор компонентов профессиональной направленности, выявлены достоверные взаимосвязи этих компонентов, произведено построение корреляционных плед, которое позволило по-новому взглянуть на выявленные особенности этих взаимосвязей. Отдельное внимание уделено включению в состав компонентов профессиональной направленности активности, проявляемой в процессе деятельности. С помощью коэффициентов регрессии определены независимые показатели в полученных взаимосвязях. Выдвинуто и обосновано предположение о наличии типов профессиональной направленности, имеющих разное происхождение, что является теоретической базой для разработки методики исследования данной направленности.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, мотивы профессиональной деятельности, познавательная активность, активность совершенствования, активность в деятельности.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-316-319>

### Введение

Повышение качества современного школьного образования всегда являлось основной задачей как руководителей учебных заведений, так и исполнителей образовательного процесса – учителей. В настоящее время эту задачу как наиболее актуальную выдвигает сама жизнь в связи с изменением экономического и социального состояния общества. Следствием таких изменений стало снижение мотивации к учебной и профессиональной деятельности. Направленность на приобретение знаний, умений и опыта у большинства студентов и учителей низкая. Организованного формирования этой направленности в период обучения в вузах пока нет. В условиях реальной педагогической деятельности профессиональное совершен-

ствование осуществляется естественным путем, «попутно», по мере накопления педагогического опыта. Н. Г. Брюхова отмечает, что для достижения профессионализма требуется формирование профессиональной направленности [1]. Такая деятельность осуществляется, но лишь в рамках повышения квалификации. Однако и эти занятия целесообразны лишь при должной активности самих специалистов.

Большинство ученых отмечают важное значение профессиональной направленности особенно в профессиях типа «человек – человек», отдельные ее компоненты в педагогической деятельности пока не определялись. Выявление качественных характеристик педагогической направленности и их взаимосвязей у учителей школ становится необходимым.

С. В. Манойлов сформулировал следующее определение профессиональной направленности личности: «Совокупность устойчивых мотивационных образований, выражающихся в продуктивной профессиональной деятельности зрелого человека по их достижению» [2, с. 29–30], однако данное определение не лишено недостатков. Оно построено без эмпирического обоснования; требуется обозначить состав этих «мотивационных образований»; одних «мотивационных образований» здесь недостаточно и в число ее компонентов должна входить и активность субъекта деятельности по реализации этих «мотивационных образований». Педагогическая направленность включает в себя характеристики из сферы мотивации: потребность в данной деятельности и мотивы, объясняющие эту потребность, а также характеристики активности деятельности.

Полученный эмпирическим путем состав компонентов профессиональной направленности послужит теоретической базой для создания единой методики ее исследования. Методики измерения выраженности каждого из компонентов педагогической направленности пока отсутствуют.

### Организация исследования

Цель данного исследования заключается в эмпирическом обосновании состава компонентов профессиональной направленности у



школьных учителей. Методики исследования: потребность учителей в педагогической деятельности измерялась по опроснику Г. В. Лозовой «Методика изучения потребности в профессиональной деятельности» [3]; профессиональная целенаправленность – с помощью анкеты «Изучение профессиональной целенаправленности», разработанной Н. Е. Касаткиной [4]; познавательная активность – с применением методики Ю. Ю. Жукова «Методика исследования познавательной активности студентов» [5]; активность в профессиональном самосовершенствовании определялась с помощью авторской закрытой анкеты. Для исследования активности в профессиональной деятельности использовался широко известный метод парного сравнения [6]. При математической обработке эмпирически полученных данных высчитывались средние значения каждого из показателей, их доверительный интервал и коэффициенты вариации, а также применялись следующие математические методы: корреляционный анализ (линейной ранговой корреляции) и элементы регрессионного анализа (по определению независимых переменных).

Выборка испытуемых: 42 учителя средних общеобразовательных школ г. Пскова, все женского пола и различного возраста (со стажем педагогической деятельности не менее 3-х лет).

Нормативных значений по отношению к исследуемым показателям нет, они анализируются в сравнительном плане, что вполне допустимо при переводе всех данных в стэны. Среднее значение всех показателей равно 5,29 стэна, при дисперсии 0,9 среднее значение их всех ( $\bar{X}$ ) равно:  $\bar{X} = 5,29 \pm 0,55$ . В таком случае к среднему уровню выраженности всех показателей можно отнести значения от 4,74 до 5,84 стэна.

### Результаты исследования и их обсуждение

Общая профессиональная направленность незначительно превышает формально среднее значение – 5,14 стэна из 10, а 3 показателя выражены ниже среднего уровня (таблица): профессиональная целенаправленность ( $\bar{X} = 4,10$  при коэффициенте вариации ( $v$ ) 29%); потребность в профессиональной деятельности у учителей также выражена ниже среднего уровня ( $\bar{X} = 4,38$ ;  $v = 27,6\%$ ); самоорганизация процесса обучения ( $\bar{X} = 5,23$  балла из 11 баллов;  $v = 25,5\%$ ).

Средние значения и коэффициенты вариации показателей профессиональной направленности ( $n = 42$ )

Показатели профессиональной направленности учителей	$\bar{X}$	$v, \%$
Потребность в педагогической деятельности	4,38	27,6
Профессиональная целенаправленность	4,10	29,0
Волевые усилия	5,88	22,8
Осознанный интерес к обучению	5,38	26,0
Самостоятельность в постоянной учебе	5,57	22,4
Самоорганизация процесса обучения	5,23	25,5
Интегрирование учебного материала	5,95	22,3
Надситуативная активность	5,79	25,7
Комфортность учебной деятельности	5,83	24,0
Познавательная активность в целом	5,66	13,6
Активность в самосовершенствовании	5,14	18,1
Активность в профессиональной деятельности	5,12	24,8
Общая профессиональная направленность	5,14	13,3

При невысокой потребности в деятельности и невысокой профессиональной направленности учителя проявляют среднюю активность.

Осознанный интерес к обучению находится на среднем уровне ( $\bar{X} = 5,38$  из 11 баллов;  $v = 26\%$ ). По проявлению волевых усилий получено значение 5,88 балла ( $v = 24\%$ ).

Интерес к обучению является связующим звеном между потребностью и активностью. Вы-

явление относительно высоких коэффициентов вариации свидетельствует о существовании групп испытуемых с относительно высокой и низкой профессиональной направленностью. Познавательная активность в целом связана с отдельными ее компонентами следующим образом: самоорганизация процесса обучения ( $r = 0,79$ ); волевые усилия ( $r = 0,76$ ); интегрирование учебного материала ( $r = 0,64$ ); над-



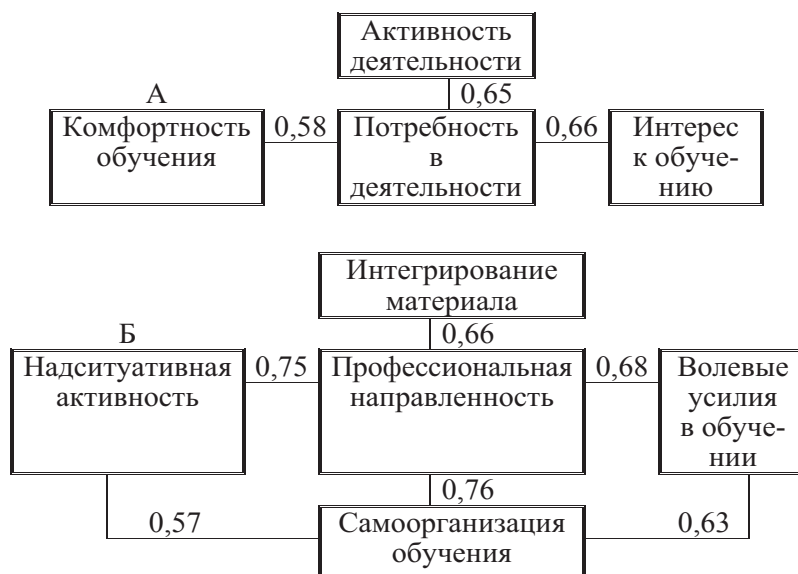
ситуативная активность ( $r = 0,62$ ). Названные компоненты познавательной активности вносят наибольший вклад в ее диагностику. Профессиональная направленность в целом наиболее тесно связана со следующими показателями ее составляющих: активность в деятельности ( $r = 0,75$ ); познавательная активность в целом ( $r = 0,66$ ); самостоятельность в учебе ( $r = 0,60$ ); активность в самосовершенствовании ( $r = 0,60$ ); потребность в данной профессиональной деятельности ( $r = 0,52$ ).

Получается, что наиболее значимыми маркерами профессиональной направленности у учителей являются не столько «мотивационные

образования», сколько компоненты профессиональной активности.

Для построения корреляционных плеяд повышено требование к уровню значимости связей и при их достоверности в 99,9% произошло расщепление единой плеяды на 2 (рисунок).

Корреляционную плеяду А можно назвать плеядой потребности, поскольку именно потребность в профессиональной деятельности объединяет в себе 3 других показателя. Однако здесь речь идет о деятельности, а не о проявлении стремления иметь достижения в рамках этой деятельности.



Корреляционные плеяды показателей профессиональной направленности учителей ( $n = 42$ ; при  $r = 0,40$   $p \leq 0,01$ ; при  $r = 0,50$   $p \leq 0,001$ )

Можно предположить, что интерес к процессу и результату обучения способствует формированию потребности в профессиональной деятельности, который, в свою очередь, повышает ее активность и придает комфортность при оценке самостоятельной или организованной учебы.

Были получены следующие коэффициенты регрессии по взаимосвязи интереса к обучению и потребности в профессиональной деятельности:  $R_{x/y} = 0,69$ ;  $R_{y/x} = 0,62$ . Если коэффициенты регрессии незначительно отличаются друг от друга, эти два показателя взаимно влияют друг на друга.

Плеяду Б определенно можно назвать плеядой профессиональной направленности – она объединяет в себе сразу 4 показателя, но все они относятся к одному явлению – к познавательной активности. Получается, что профессиональная направленность обуславливает проявление познавательной активности (надситуативную

активность, самоорганизацию и волевые усилия). Взаимосвязанные показатели этой плеяды взаимозависимы.

Нахождение коэффициентов множественной и частной корреляции не требуется – получены доказательства весьма тесных взаимосвязей.

### Выводы

1. Профессиональная направленность учителей немного превышает ее среднее значение. Показатели потребности в педагогической деятельности и самоорганизации процесса обучения относительно низкие. При этом одна часть учителей имеют весьма высокую профессиональную направленность, а другая – низкую.

2. Взаимосвязи показателей направленности образуют две плеяды: потребности в педагогической деятельности, связанные с интересом к обучению, активностью в деятельности и оценкой комфортности обучения, и плеяды





профессиональной направленности, обуславливающая проявление познавательной активности.

3. Наличие типов профессиональной направленности строится либо на высокой потребности в профессиональной деятельности, либо на высокой направленности на профессиональное совершенствование.

#### Список литературы

1. Брюхова Н. Г. Этика в индивидуальном психологическом консультировании акмеориентированного клиента // Психология. Теория и практика : альманах. Воронеж, 2012. № 1. С. 61–67.
2. Манойлов С. В. Мотивы и профессиональная направленность в профессиональной деятельности таможен-

- ников : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 167 с.
3. Лозовая Г. В. Методика изучения потребности в профессиональной деятельности // Психологические основы обучения и воспитания : материалы 28-й науч. конф. (Санкт-Петербург, 25–26 декабря 2001 г.). СПб., 2001. Вып. 6. С. 118–120.
4. Касаткина Н. Е. Психологические факторы профессионального самоопределения : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 136 с.
5. Жуков Ю. Ю. Методика исследования признаков познавательной активности студентов вузов физической культуры // Учен. записки ун-та имени П. Ф. Лесгафта. 2013. № 5 (99). С. 51–58.
6. Маришук В. Л., Блудов Ю. М., Серова Л. К. Психодиагностика в спорте : учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 2005. 349 с.

#### Образец для цитирования:

Сухопарова О. А. Характеристики профессиональной направленности учителей общеобразовательных школ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 316–319. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-316-319>

#### The Characteristics of the Teachers' Professional Orientation

O. A. Sukhoparova

Olga A. Sukhoparova, <https://orcid.org/0000-0001-9673-1518>, Pskov State University, 2 Lenin Squ., Pskov 180000, Russia, olya.s.k@mail.ru

The article considers the questions of shaping, development and improvement of teachers' professional orientation. The problem of reducing motivation among specialists, the lack of high professional orientation are traced at different stages of the activity of teachers: from training in higher education institutions to the possible professional burnout of teachers. This article suggests the methodology for the research in teachers' professional orientation. The generic term of its definition and its main elements are given. The results of the experimental research on levels, variability and interconnections between separate components of teachers' professional orientation are the main part of this scientific work. We also justified the choice of components of a professional orientation, revealed reliable interrelations of these components and built correlation pleiades which allowed a new look at the identified relationships. Particular attention is paid to adding a block of activity to the components of professional orientation. Using regression coefficients, we determined independent indicators in the obtained relationships. It allowed us to put forward and substantiate the assumption that there are types of professional orientation which have different origin. All this can be a theoretical basis for creating the method of research into teachers' professional orientation.

**Keywords:** professional orientation, motives of professional activity, cognitive activity, improvement activity, activity in activity.

#### References

1. Bryuhova N. G. Ethics in the Acme-Oriented Client's Psychological Counseling. *Psichologiya. Teoriya i praktika: almanah* [Psychology. Theory and Practice. Almanac]. Voronezh, 2012, no. 1, pp. 61–67 (in Russian).
2. Manoylov S. V. *Motivy i professionalnaya napravlennost v professionalnoy deyatel'nosti tamozhennikov* [Motives and Professional Orientation in the Professional Activity of Custom-Officers]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2004. 167 p. (in Russian).
3. Lozovaya G. V. Methods of Studying the Professional Activity Need. *Psichologicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya: materialy 28 nauchnoy konferencii* [Psychological Bases of Training and Education. Proceedings of the 28<sup>th</sup> Scientific Conference]. St. Petersburg, 2001, iss. 6, pp. 118–120 (in Russian).
4. Kasatkina N. E. *Psichologicheskie faktory professional'nogo samoopredeleniya* [The Psychological Factors of Professional Self-Determination]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2000. 136 p. (in Russian).
5. Zhukov Yu. Yu. Methodology of Research of Cognitive Activity Signs Among the Students of the Higher Education Institutions of Physical Culture. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of University of P. F. Lesgafta]. St. Petersburg, 2013, no. 5 (99), pp. 51–58 (in Russian).
6. Marischuk V. L., Bludov Yu. M., Serova L. K. *Psyhodiagnostika v sporte* [Psychodiagnostics in Sports]. Moscow, Prosveschenie, 2005. 349 p. (in Russian).

#### Cite this article as:

Sukhoparova O. A. The Characteristics of the Teachers' Professional Orientation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 316–319. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-316-319>



УДК 159.923.33

## Анализ дискриминационных установок студенческой молодежи

Л. Е. Тарасова

Тарасова Людмила Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, let01@mail.ru

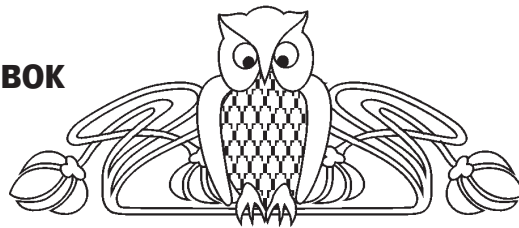
Обращение к анализу дискриминационных установок студенческой молодежи продиктовано современным состоянием российского общества, существенной трансформацией практически всех сфер его жизни, изменением социальной структуры населения, провоцирующей возникновение социальных и духовных конфликтов, что в значительной мере осложняет социокультурную ситуацию как в стране в целом, так и в образовательном пространстве в частности. Автором представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления когнитивного и аффективного компонентов дискриминационных установок в поведении респондентов в зависимости от их отнесенности к православной и мусульманской религиозной традиции, поскольку их наличие даже у части студентов может стать причиной осложнения межкультурной коммуникации, недопонимания или конфликтов, что в конечном итоге приведет к дестабилизации межэтнических и межконфессиональных отношений как в академической группе, так и в социуме. Использование *U*-критерия Манна–Уитни позволило установить статистически значимые отличия по отношению к мигрантам и представителям иных этнических групп, лицам без определенного места жительства и с нетрадиционным сексуальным поведением, к политическим деятелям и представителям различных субкультур у православных и мусульманок. Проведенное исследование позволило констатировать наличие у большинства респондентов стремления вступать во взаимодействие с представителями другой этнической принадлежности и вероисповедания, проявления политкорректности в межэтнических и межконфессиональных контактах. Однако при отсутствии ярко выраженных предубеждений и склонности к формированию дискриминационных установок имеются и отличия в отношении православных и мусульманок к отдельным социальным группам. Полученные результаты могут быть учтены при разработке профилактических программ риска возникновения дискриминационного поведения.

**Ключевые слова:** дискриминационная установка, отношение, студенческая молодежь, православные, мусульманки.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-320-325>

### Введение

Актуальность исследования дискриминационных установок студентов обусловлена тем, что современная система российского образования является институтом социализации, где взаимодействие обучающихся происходит в поликультурной среде. Современный молодой



человек испытывает жизненную необходимость не только в идентификации себя с представителями своей этнической группы, но и возможности компетентно входить в межэтнический диалог.

Исследуемой проблеме посвящен целый пласт работ по этнической социализации [1], воплощению дискриминационных установок личности в поведении [2], изучению проявления дискриминационных установок в поведении лиц с разным типом этнической идентичности [3], установлению взаимосвязи дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений [4].

Активно разрабатывается теоретический аспект проблемы как в культурно-историческом контексте [5], так и в современной российской действительности [6], выявляются содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок [7].

Одна из фундаментальных потребностей человека – потребность принадлежности к какой-либо группе, отнесения себя к общности, прежде всего этнической. Осознание того, что все, кто не охвачен понятием «Мы», – это кто-то чуждый, враждебный, таящий в себе скрытую угрозу и опасность, с неизбежностью ведет к генерированию негативного образа «внешнего другого». Подобная предубежденность чревата поиском жертвы для «канализации агрессии».

Теоретической базой для анализа понятия «дискриминационная установка» является теория С. Московичи [8], в которой исследуется трехкомпонентная модель социальных представлений, состоящая из *информации, поля представления и установки*.

Мы опираемся на определение дискриминационной установки, предложенной Р. М. Шамионовым, который рассматривает ее «как предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанную на предыдущем опыте социализации, регулирующую целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп» [9], как состояние готовности субъекта к определенной активности в ситуациях, которые чаще всего возникают в период различных социальных



потрясений, роста межэтнической и религиозной напряженности, существенного изменения жизненных обстоятельств. Именно в эти периоды резко усиливается ориентация на этническую общность, при этом нередко отмечается чрезмерное преувеличение позитивных качеств своей этнической группы, ее превосходство над другими, что служит одной из предпосылок формирования этноцентризма и возникновения дискриминационных установок в отношении представителей «чужой» этногруппы.

В структуре собственно установки М. Смит предлагал выделять три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Когнитивный компонент предполагает всестороннее информирование о каком-либо социальном объекте или действии, формирование объективных знаний и субъективных представлений о «Мы» и «Они» – о своем и чужом этносе, истории их возникновения, обычаях, традициях, о сходствах и различиях между ними, способствует формированию определенного этностереотипа, модели «иногo» как чего-то чужеродного, враждебного, представляющего опасность, вследствие чего появляется предрасположенность к зарождению дискриминационных установок по отношению к нему.

Представления о механизмах формирования дискриминационных установок по-разному интерпретируются в концепциях различных авторов, но суть одна: все они так или иначе связаны с образами, в которых аккумулируются знания о социальном мире, выступающие в качестве источников осмысленности бытия, способствующие саморазвитию и совершенствованию социального индивида, являются динамической системой, становление которой напрямую связано с социализацией личности на разных этапах онтогенеза.

Становление личности происходит под влиянием тех культурных и индивидуальных условий, в которых она живет. На ее развитие существенное влияние оказывают ценности и нормы общества, межличностные отношения, которыми она создается. При этом огромное влияние на формирование дискриминационных установок оказывает не только ближайшее окружение ребенка – его семья, родственники, соседи, членство в малых группах – школьных классах, группах по интересам, спортивных секциях и т.д., что предполагает постижение принципов, обычаев, правил, шаблонов и установок, заимствование паттернов поведения, согласно нормам, принятым в группах принадлежности, но и само общество в целом с его идеологией, политикой, культурой и религией.

Аффективный компонент выступает стержневым элементом дискриминационной установки, поскольку именно отношение личности к социальному объекту способствует формированию когнитивного компонента дискриминационной установки. Аффективный компонент определяет модальность отношения к объекту или событию, и обнаруживается как положительное отношение, выраженное в привлекательности субъекта, симпатии, любви, так и отрицательное, передаваемое с помощью антипатии, ненависти, предубеждения, гнева, а также индифферентное, транслируемое с помощью нейтральных эмоций, таких как безразличие, равнодушие, холодность.

Самым ярким из системообразующих признаков поведения человека является культура, поскольку под ее воздействием у человека возникают мотивы, цели, ценностные ориентации и средства осуществления тех или иных поступков. Одним из наиболее важных элементов духовной культуры каждого народа служит религия, рассматриваемая как одна из форм общественного сознания, оказывающая существенное влияние на становление личности, формирование мировоззрения и поведения человека. Любой человек, разделяющий религиозные взгляды, стремится к определенному идеалу, изложенному в учении его веры.

Поведенческий компонент определяется как наличие эвентуальной возможности совершать конкретные действия по отношению к социальному объекту и выступает как реальный механизм проявления субъекта как члена определенного этноса по отношению к «чужим», обуславливает образец включения поведения в ситуации взаимодействия с ними, требует выражения волевых усилий, побуждения поступать определенным образом, отвечая на возникшее чувство. Это непосредственно воспринимаемый действенный компонент, зачастую не совпадающий с декларируемым стремлением поступать тем или иным образом по отношению к субъекту или событию.

Представления о дискриминационных установках могут быть полярными у разных людей. К факторам, детерминирующим их возникновение, нередко относят отличия в отношении, связанные с принадлежностью к другой социальной группе, национальностью или вероисповеданием.

Практически в любой стране мира межэтнические и межконфессиональные отношения населяющих ее людей представляют собой своеобразный детонатор социальных и политических проблем. Россия, где православия придерживается большинство населения, а ислам представляет собой самое многочисленное конфессиональное меньшинство, в этом смысле не является исключением.



Постоянное проживание на одной территории, многочисленные контакты представителей этих конфессий создают предпосылки как для конструктивного взаимодействия, так и для конфликтов и враждебных отношений. Молодежь является той частью общества, которая требует к себе сосредоточенного внимания в силу маргинальности ее положения, опосредованного статусной неопределенностью, «примеркой» социальных ролей и сложностями их постижения. Поскольку молодежная аудитория отражает все противоречия и потенциальные возможности общества и именно ей предстоит определять траекторию его развития, необходимо выявить предрасположенность к возникновению в молодежной среде дискриминационных установок. Их наличие даже у части студентов может стать причиной осложнения межкультурной коммуникации, недопонимания или конфликтов, что в конечном итоге приведет к дестабилизации межэтнических отношений как в академической группе, так и в социуме в целом, поскольку даже невысокий процент негативно настроенных индивидов может кардинально изменить устоявшуюся ситуацию.

В связи с этим целью исследования является анализ дискриминационных установок у студенческой молодежи и определение их особенности в зависимости от отнесенности к той или иной конфессии.

#### Методы исследования

В качестве респондентов выступили студентки различных факультетов Саратовского государственного университета ( $n = 100$ ) в возрасте 17–27 лет. Средний возраст выборки составил 18,6 (min – 17, max – 27,  $\sigma = 1,1$ ). Женщины – 100%. Состоят в браке 6% респондентов, 74% – городские жители, 23% проживают в сельской местности, 3% – жители пригорода. В выборку вошли представители 7 национальностей: русские, украинки, мордва, татарки, казашки, туркменки и дагестанки, из которых были сформированы две статистически значимые целевые группы, одна из которых состоит из причисляющих себя к православной, другая – к мусульманской религиозной традиции. К православной конфессии причислили себя 60%, к мусульманской – 40%.

Для диагностики дискриминационных установок и признаков использовались анкеты: в первой при ответе на вопросы предлагалось выразить степень своего согласия (несогласия) по от 1 до 5 (максимальное несогласие – максимальное согласие) с рядом утверждений; вторая анкета предполагала выявление и оценку признака или

характеристики другого человека, вызывающего у респондента предубеждения по отношению к людям и социальным группам по шкале от «не испытываю предубеждения» до «испытываю предубеждение в высшей степени».

Для сравнительного анализа показателей использовался статистический  $U$ -критерий Манна–Уитни.

#### Результаты и их обсуждение

Математико-статистическая обработка полученного массива данных позволила выявить дескрипторы дискриминационных установок современной студенческой молодежи.

Конвенционально-когнитивный компонент, свидетельствующий о наличии объективных знаний и сформированности субъективных представлений о дискриминационных установках, определяет следующие характеристики: 97% респондентов декларируют терпимость к самым разным людям и группам, понимают важность соблюдения традиций своей культуры, следования семейным или религиозным обычаям, необходимость поддержки традиционных ценностей и взглядов на мир, демонстрируют готовность подчиняться всем законам, никогда не думать, что заслуживает больше других, слушать, понимать и принимать людей, отличающихся от них, даже когда с ними имеются разногласия по отдельным вопросам, заявляют о решимости бороться за то, чтобы со всеми людьми обращались справедливо, чтобы каждый человек имел равные возможности в жизни, чтобы никто и никогда не был униженным, чтобы слабые и уязвимые члены общества были защищены.

Аффективный компонент представлен различными показателями отношения к людям, к которым респондент испытывает предубеждение: либо нейтральным («не волнуют», «безразличны», «индифферентны»), реже – положительным («испытываю интерес», «сочувствую», «испытываю жалость»), чаще – отрицательным («они мне неприятны», «испытываю тревогу, раздражительность, отвращение, злость, агрессию», «испытываю страх, брезгливость», «выражаю презрение»).

Этот компонент теснейшим образом связан с поведенческим (деятельностным), который предопределяет модель поведения в ситуации взаимодействия с «другими», побуждает поступать тем или иным образом, отвечая на возникшее чувство.

Статистический  $U$ -критерий Манна–Уитни, задействованный при сравнительном анализе интегративных показателей выраженности неприятия и предрассудков в отношении отдельных



групп лиц, позволил выявить следующие статистически значимые различия у православных и мусульманок по отношению к мигрантам ( $U = 850$  при  $p \leq 0,01$ ) и другим этническим группам ( $U = 849$  при  $p \leq 0,01$ ), что указывает на существование негативных установок в отношении приезжих у православных респондентов.

При этом необходимо отметить, что речь идет не о глубоко осознанном принятии националистических установок, а о «бытовом» национализме, сформированном на базе повседневных отношений с представителями других этносов и конфессий, что дает основание говорить не об общей реакции на мигрантов и представителей иных этносов как таковых, а о дифференцированных реакциях, в которых значительная роль отводится поведению каждого конкретного человека.

Православные респонденты обеспокоены тем, что на мигрантах «сосредоточено много материальных средств государства, которые можно было бы использовать на всех», вследствие чего они «угрожают моему финансовому благополучию», возмущены тем, что «они отбирают наши рабочие места», хотя многое делают «хуже, чем я», раздражает низкий уровень культуры мигрантов и представителей других этнических групп, то, что у них «выражены внешние признаки другой, не моей, группы, что настораживает», полагают, что «наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу».

Среди причин неприятия фигурируют опасения, связанные с угрозой террористических актов, исполнителями которых чаще всего называют мусульман, криминального поведения представителей других групп: «они представляют физическую опасность для меня и моей семьи», отмечается нежелание «понаехавших» считаться с принятыми в России нормами и правилами поведения: «представителям некоторых групп слишком много позволяет», «студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно», «когда я вижу на улице представителя (другой) группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома».

Распространено проявление негативной модели поведения в отношении мигрантов и представителей других этнических групп: «обсуждаю со своими друзьями и знакомыми их поведение», а в качестве мер, призванных свести к минимуму взаимодействие с «другими», предлагается ввести ограничение их «в правах, при приеме на работу, запрет на выполнение определенных видов деятельности», «расселять их на дальних окраинах», «если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то

эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий».

Позитивная модель поведения предполагает намерение «способствовать их интеграции в общество», «чаще привлекать их к совместным мероприятиям с большинством населения».

Статистически значимые различия у двух групп респондентов фиксируются и по отношению к бомжам ( $U = 855,5$  при  $p \leq 0,01$ ), что означает наличие достаточно ярко выраженного предвзятого отношения к лицам без определенного места жительства у представительниц православной религиозной традиции. Предубеждения объясняются разными причинами: «от них можно заразиться», «они бескультурные, нечистоплотные», «представляют физическую опасность для меня и моей семьи».

Результаты опроса показали полярное отношение девушек и молодых женщин к политическим проблемам, их различную интенсивность – от полной индифферентности, политического скепсиса до активного участия в политической жизни.

У представителей православной религиозной традиции, по сравнению с мусульманской, регистрируются статистически значимые различия в отношении к политическим деятелям ( $U = 741$  при  $p \leq 0,01$ ), что свидетельствует о неприятии и предубеждениях в отношении этих групп, но аргументированного обоснования их наличия никто из опрошиваемых не представил. Девушки не могут осознать, каким образом проблемы, обсуждаемые политиками и кандидатами на выборах, соотносятся с их собственной жизнью и их социальной средой, не видят реальных результатов и делают вывод, что политика не может служить инструментом позитивных перемен в стране.

В отношении к носителям различных субкультур также регистрируются статистически значимые различия ( $U = 855,5$  при  $p \leq 0,01$ ). У представителей православной религиозной традиции, по сравнению с мусульманской, ярче выражено негативное отношение к ним, поскольку, по их мнению, вступление в ряды приверженцев различных молодежных субкультур продиктовано исключительно желанием выделиться из «серой» массы, и кроме вреда как в физическом, так и психологическом плане ничего принести не может, а их «необычное поведение» воспринимается окружающими как социальное опасное.

Поведение респондентов по отношению к этим категориям лиц отличается либо безучастностью, безразличием: «стараюсь ограничить взаимодействие с ними», «избегаю контактов», «не смотрю в их сторону», «не голосую за них на



выборах», либо негативно окрашено: «делаю замечание», «резко выражаюсь», «могу оскорбить, обзывать», «угрожаю», «выражаю презрение», «с подозрением отношусь к ним».

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что практически по всем исследуемым параметрам мусульманки демонстрируют большую открытость и толерантность. Только по отношению к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации ( $U = 525.5$  при  $p \leq 0,01$ ) обнаружены статистически значимые различия, по сравнению с православными, что отражает крайне негативное и нетерпимое отношение к сексуальным меньшинствам. Наличие четкой отрицательной корреляции между уровнем религиозности и отношением к гомосексуализму позволяет утверждать, что чем выше роль религии, тем хуже ее приверженцы относятся к гомосексуалистам. Поскольку априори принято считать, что мусульмане более религиозны, чем православные, то декларируемое отношение мусульманок к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации можно считать вполне закономерным.

Полученные результаты позволяют сделать вывод об отсутствии у испытуемых, относящих себя к православной и мусульманской религиозным традициям, ярко выраженных предубеждений и склонности к формированию дискриминационных установок по отношению к представителям различных социальных групп. Вышесказанное дает возможность констатировать наличие у респондентов выраженной позитивной этнической идентичности, присутствие готовности к взаимодействию с людьми другой этнической принадлежности и вероисповедания, толерантности в межэтнических и межконфессиональных отношениях, однако отмечены статистически значимые отличия по отношению к некоторым социальным группам у православных и мусульманок.

#### Благодарности

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00094 А).

#### Список литературы

1. Шамионов Р. М. О проблеме этнической социализации // Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 3. С. 66–76.
2. Григорьева М. В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310>
3. Тарасова Л. Е. Проявление дискриминационных установок в поведении лиц с разным типом этнической идентичности // Страховские чтения [Электронное издание] : сб. науч. тр. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2018. Вып. 26. С. 303–312. URL: <https://sgu.ru/node/134308> (дата обращения: 02.04.2019).
4. Шамионов Р. М., Григорьева М. В. Взаимосвязь дискриминационных установок личности и социально-демографических характеристик, социально-политических и социально-экономических предпочтений // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 4 (28). С. 326–332. DOI: <https://doi.org/10.18500/23049790-2018-7-4-326-332>
5. Тарасова Л. Е. Анализ дискриминационных установок в культурно-историческом контексте // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/75PSMN218.pdf> (дата обращения: 02.04.2019).
6. Кленова М. А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 245–249. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249>
7. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 308–322. DOI: [10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322](https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322)
9. Московичи С. Социальная психология. СПб. : Питер, 2007. 592 с.
10. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/23049790-2018-7-2-129-132>

#### Образец для цитирования:

Тарасова Л. Е. Анализ дискриминационных установок студенческой молодежи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 320–325. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-320-325>

#### Analysis of Discriminatory Attitudes of Students

L. E. Tarasova

Lyudmila E. Tarasova, <https://orcid.org/0000-0002-8173-1336>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, let01@mail.ru

The appeal to the analysis of discriminatory attitudes of students is dictated by the current state of Russian society, a significant transformation of almost all spheres of its life, changing social structure of the population that provokes the emergence of social and spiritual conflicts, which greatly complicates the socio-cultural situation in the country as a whole, and in the educational space, in particular.



The author describes the results of an empirical study of the features of the manifestation of cognitive and affective components of discriminatory attitudes in the behavior of respondents depending on their relationship to the Orthodox and Muslim religious tradition, since their presence even in some students can cause complications of intercultural communication, misunderstanding or conflict, which ultimately lead to destabilization of interethnic and interreligious relations both in the academic group and in society. The use of the Mann-Whitney U-test allowed the author to establish statistically significant differences in relation to migrants and representatives of other ethnic groups, persons without a certain place of residence and persons with non-traditional sexual behavior, to politicians and representatives of various subcultures among Orthodox and Muslim women. The study made it possible to reveal that the majority of respondents have a desire to interact with representatives of other ethnicity and religion, manifestations of political correctness in inter-ethnic and inter-religious contacts. However, in the absence of pronounced prejudices and a tendency to form discriminatory attitudes, there are also differences in the attitude of orthodox and muslim women to particular social groups. The results can be taken into account while developing preventive programs for the risk of discriminatory behavior.

**Keywords:** discriminatory attitude, attitude, student youth, orthodox, muslim women.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project No. 18-013-00094 A).*

## References

1. Shamionov R. M. On the Problem of Ethnic Socialization. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* [Human. Community. Management], 2009, no. 3, pp. 66–76 (in Russian).
2. Grigor'eva M. V. Theoretical Analysis of the Problem of Realization of Discriminatory Attitudes of the Person in Behavior. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 3, pp. 305–310 (in Russian). DOI:10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310
3. Tarasova L. E. The Manifestation of Discriminatory Policies in the Behavior of Individuals with Different Types of Ethnic Identity. In: *Strahovskie Chteniya* [Strakhov Reading. Collection of scientific papers]. Saratov, 2018, iss. 26, pp. 303–312. Available at: <https://sgu.ru/node/134308> (accessed 02 April 2019) (in Russian).
4. Shamionov R. M., Grigor'eva M. V. Interconnection between Discriminatory Attitudes of an Individual and Socio-Demographic Characteristics, Socio-Political and Socio-Economic Preferences. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 4 (28), pp. 327–332 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-327-332>
5. Tarasova L. E. Analiz diskriminatsionnykh ustanovok v kul'turno-istoricheskom kontekste (Analysis of Discriminatory Attitudes in the Cultural and Historical Context). *Internet-zhurnal «Mir nauki»*, 2018, no. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/75PSMN218.pdf> (accessed 02 April 2019) (in Russian).
6. Klenova M. A. Theoretical Prerequisites for the Study of Discriminatory Attitudes of the Personal in the Changing Society. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 245–249 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249>
7. Bocharova E. E. Content Characteristics of the “Subject Field of Discriminatory Attitudes. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2018, vol. 15, no. 3. pp. 308–322 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
9. Moskovichi S. *Social'naya psihologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, Piter publ., 2007. 592 p. (in Russian).
10. Shamionov R. M. Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 129–135 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>

## Cite this article as:

Tarasova L. E. Analysis of Discriminatory Attitudes of Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 320–325. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-320-325>



## ПЕДАГОГИКА

УДК 372.881.1

### Генезис проблемы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в педагогической науке послевоенного советского периода

Н. Ю. Невраева

Невраева Наталия Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, nny@mail.ru

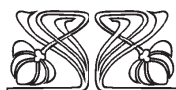
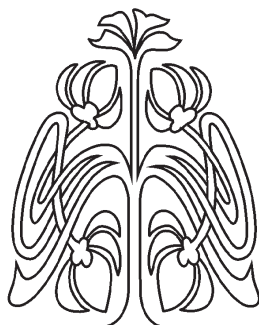
В статье рассматривается историография проблемы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию с позиции технологии предметно-интегрированного обучения. В качестве временного периода выбраны первые послевоенные годы – с середины 40-х гг. до конца 60-х гг. XX в. Указанный период характеризуется закрытостью советского общества, преобладанием тоталитарных тенденций в педагогике, направленностью системы образования на формирование патриота-интернационалиста посредством соответствующего воспитания, отсутствием социального заказа на использование межпредметных связей в подготовке студентов, становлением межкультурной коммуникации как учебной дисциплины. Генезис процесса подготовки студентов неязыковых факультетов к межкультурному взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды исследуется с двух позиций: дидактической и межкультурной; подчеркивается наличие в современной педагогической науке значительного опыта в подготовке к межкультурному взаимодействию у студентов разного профиля, формировании и развитии толерантности к представителям иных культур, воспитании подрастающих поколений в условиях поликультурного мира. Анализ указанного этапа позволил автору констатировать отсутствие непосредственной направленности педагогической науки на подготовку студентов к межкультурному взаимодействию.

**Ключевые слова:** межкультурное взаимодействие, иностранный язык, предметно-языковая интегрированная среда, педагогическая наука, историография.

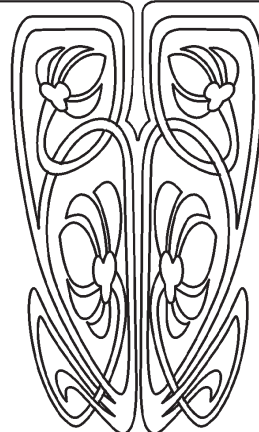
DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-326-328>

Значительные перемены в политике, экономике, культуре, характерные для современного мира, стали причиной сближения и разобщения культур и государств одновременно, способствовали появлению многочисленных межэтнических и межконфессиональных конфликтов и соответственно остро обнажили проблему обеспечения устойчивого мирового развития. Одним из следствий происходящих глобальных изменений стала интенсификация интереса к проблемам взаимодействия культур и культурной идентичности народов. В данном контексте феномен эффективного межкультурного взаимодействия приобретает особую значимость и направленность на избежание конфликтов и конфронтации, понимание других на основе толерантности и стремления к паритетному сотрудничеству.

Под историографией понимается совокупность исследований, посвященных определенной эпохе, теме, или совокупность исторических работ, обладающих внутренним единством в социально-классовом или национальном отношении, посвященных определенной



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







эпохе, теме, проблеме [1]. Важными задачами представления историографии научной проблемы являются определение и обоснование ее «исходной точки» и построение периодизации становления исследуемого вопроса [2].

Проведенный историко-педагогический анализ позволил нам прийти к следующим умозаключениям, которые принципиально значимы для историографии изучаемой проблемы:

1. Генезис процесса подготовки студентов неязыковых факультетов к межкультурному взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды стоит рассматривать с 2-х позиций: дидактической и межкультурной. Учет дидактического аспекта необходим для прослеживания динамики содержания образования и различных моделей, технологий, методик и методов обучения в истории педагогической теории и практики, рассмотрения понятия «предметно-языковая интегрированная среда» и его трактовки в педагогике. Анализ исторического опыта обучения основам жизни в разных культурах и воспитания толерантного и дружественного отношения к ним подрастающих поколений строится на основе межкультурного аспекта. Экстраполируя результаты анализа на основе изложенных позиций в плоскость исследуемой проблемы, представим необходимость готовности к межкультурному взаимодействию у студента неязыкового факультета как его направленность на эффективную межкультурную коммуникацию в профессиональном контексте.

2. Предпосылками исследования изучаемых вопросов служат, во-первых, актуализация проблемы межкультурной коммуникации в мировом сообществе XXI в.; во-вторых, направленность российской системы образования на осуществление толерантного воспитания личности будущего специалиста при реализации ФГОС, в-третьих, утверждение антропоцентрической парадигмы в современной педагогике, позволяющей формировать готовность к межкультурному взаимодействию непосредственно в процессе обучения.

Логика нашего исследования предусматривает представление историографии процесса подготовки студентов неязыковых факультетов к межкультурному взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды в период с 40-х гг. по конец 60-х гг. XX в. Обозначенный период охватывает большой временной отрезок, связанный с господством советской власти в стране, и характеризуется жесткой политизацией и регламентацией всех сфер жизни общества, в том числе и образования. Ориентированное на строительство коммунизма, советское общество утверждало коллективизм, эгалита-

ризм, любовь к социалистической Родине и труд для ее процветания. Наряду с этими коммунистическими ценностями провозглашались уважение к странам социализма, дружба народов СССР, братская солидарность с трудящимися всех стран, что отражено в программах КПСС. Социальный заказ ориентировал учебные заведения на обеспечение обучаемых знаниями о классовой борьбе, межнациональных отношениях в СССР, воспитание уважительного отношения к различным национальностям. Реализация социального заказа проходила в рамках осуществления интернационального воспитания или воспитания пролетарского интернационализма. Впервые в советской педагогике к данным проблемам обратилась Н. К. Крупская, рассматривавшая школу в качестве центра коммунистического и интернационального воспитания, создавшая соответствующую систему повседневных рекомендаций по организации воспитательной работы интернациональной направленности [3].

Не менее значимый вклад в развитие идей интернационального воспитания внес А. С. Макаренко, разработавший и внедривший программу интернационального и патриотического воспитания через сообщество детей разных национальностей, сплотив их в единый многонациональный коллектив. Примечательно, что А. С. Макаренко страстно отвергал любые проявления национализма в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Э. Дзержинского [4].

В историографии проблемы особое место занимают работы Э. И. Залкинда, Н. Д. Кац, Е. И. Козлова, Л. И. Красногорской, К. Дружицкой, Н. Дюжаковой-Главной, Л. Е. Раскина, А. Тумаровской, С. Я. Файштейна, А. М. Федяевской, А. С. Фредгейма, Б. Файнбронна, Е. А. Флериной и других, в которых были предприняты первые попытки определить задачи, принципы и уточнить содержание интернационального воспитания. В целом первые исследования по интернациональному воспитанию дошкольников осуществлялись на базе опыта, накопленного в воспитании, начиная с 30-х гг. XX в. Особого внимания заслуживает исследование Е. И. Радиной, проведенное в 40–50-е гг. прошлого века. Она проделала большую работу по отбору и систематизации конкретного материала, относящегося к жизни и деятельности разных народов.

На основе вышеизложенного можно констатировать, что в рассматриваемый период изучаемое явление не служит объектом самостоятельного изучения, выделяются лишь отдельные предпосылки его развития. Таким образом, первый этап историографии подготовки студентов неязыковых факультетов к межкультурному



взаимодействию в условиях предметно-языковой интегрированной среды характеризуется: 1) закрытостью советского общества; 2) преобладанием тоталитарных тенденций в педагогике; 3) направленностью системы образования на формирование патриота-интернационалиста посредством интернационального воспитания; 4) отсутствием социального заказа на использование межпредметных связей в подготовке студентов.

На данном этапе рассмотрение феномена предметно-языковая интегрированная среда и изучение вопросов воспитания подростков в духе толерантности, уважения к иным культурам, культурного плюрализма не находит точек соприкосновения и не является объектом специального исследования.

---

#### Образец для цитирования:

Невряева Н. Ю. Генезис проблемы подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в педагогической науке послевоенного советского периода // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 326–328. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-326-328>

---

#### Genesis of the Problem of Preparing Students for Intercultural Interaction in the Pedagogical Science of the Post-War Soviet Period

N. Yu. Nevryayeva

Natalie Yu. Nevryayeva, <https://orcid.org/0000-0001-7581-4920>, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 19 Mira St., Yekaterinburg 620000, Russia, [nny@mail.ru](mailto:nny@mail.ru)

The article is devoted to the consideration of the historiography of the problem of preparing students for intercultural interaction from the standpoint of the subject-integrated learning technology. The first post-war years were chosen as the time period – from the mid 40s of the XX century till the end of the 60s of the same century. This period is characterized by the closed nature of Soviet society, the predominance of totalitarian tendencies in pedagogy, the focus of the education system on the formation of a patriot-internationalist through appropriate education, the lack of a social order to use interdisciplinary connections in the preparation of students, and the development of intercultural communication as an academic discipline. The genesis of the process of preparing non-linguistic students for intercultural interaction in the context of the subject-language integrated environment is considered in the article from two positions: didactic and intercultural; it is also emphasized that in modern pedagogical science there exists a considerable experience in preparing students of different profiles for intercultural interaction, forming and developing tolerance to representatives of other cultures, and educating younger generations in a multicultural

#### Список литературы

1. Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
2. Яковлева Н. О. Диссертационное исследование по педагогике: требования к основным теоретическим результатам // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8762> (дата обращения: 17.02.2019).
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 3 / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1958. 678 с.
4. Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. М.: ТЦ Сфера, 2007. 224 с.

environment. The analysis of this stage allowed the author to state that pedagogical science lacks a direct focus on preparing students for intercultural interaction.

**Keywords:** intercultural interaction, foreign language, subject-language integrated environment, pedagogical science, historiography.

#### References

1. Nemov R. S. *Psikhologicheskii slovar* [Psychological Dictionary]. Moscow, 2007. 560 p. (in Russian).
2. Yakovleva N. O. Dissertatsionnoe issledovanie po pedagogike: trebovaniya k osnovnym teoreticheskim rezultatam (Dissertation Research on Pedagogy: Requirements for the Main Theoretical Results). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education). 2013, no. 2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8762> (accessed 17 February 2019) (in Russian).
3. Krupskaya N. K. *Pedagogicheskie soch. v 10 t. T. 3* [Pedagogical Works: in 10 vols. Vol. 3]. Eds. N. K. Goncharov, I. A. Kairova, N. A. Konstantinova. Moscow, 1958. 678 p. (in Russian).
4. Dzhurinskiy A. N. *Pedagogika mezhnatsionalnogo obshcheniya. Polikulturnoe vospitanie v Rossii i za rubezhom: sravnitel'nyj analiz* [Pedagogics of the International Communication. Multicultural Education in Russia and Abroad: Comparative Analysis]. Moscow, 2007. 224 p. (in Russian).

---

#### Cite this article as:

Nevryayeva N. Yu. Genesis of the Problem of Preparing Students for Intercultural Interaction in the Pedagogical Science of the Post-War Soviet Period. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 326–328. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-326-328>

---

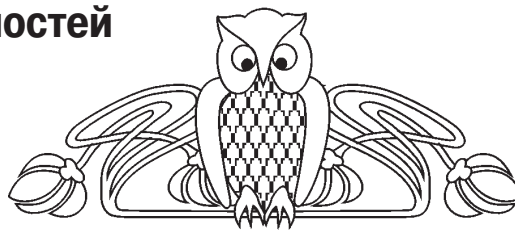


УДК 378.147.88

## Развитие профессионально значимых физических качеств средствами физической рекреации студентов гуманитарных специальностей

А. Е. Подольяка

Подольяка Анастасия Евгеньевна, кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент кафедры физкультурно-оздоровительных технологий, Череповецкий государственный университет, anpodol@mail.ru



В статье обосновывается необходимость интеграции общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях путем внедрения самостоятельных занятий физической рекреацией. Новизна проведенных исследований заключается в том, что во время занятий физической культурой по расписанию преподаватель, работая с экспериментальной группой, готовил студенток к тому, чтобы они могли самостоятельно использовать возможности физической рекреации для поддержания профессионально значимых физических качеств в периоды отсутствия взаимодействия с преподавателем по расписанию. В ходе эксперимента было установлено, что информация о физической рекреации и самостоятельные занятия студенток влияют на субъективную оценку собственного самочувствия, которая в свою очередь влияет на мотивацию к занятиям физической культурой. Для улучшения подготовки специалистов в высших учебных заведениях необходима интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки. Позитивная динамика развития профессионально значимых физических качеств, функционального и психического состояния студенток, их здоровья и качества жизни после проведения эксперимента свидетельствует о перспективности использования предлагаемой организации самостоятельных занятий физической рекреацией в вузе.

**Ключевые слова:** профессионально значимые физические качества, рекреация, самостоятельные занятия, студентки, мотивация.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-329-333>

Физическая рекреация – вид физической культуры: использование физических упражнений, а также видов спорта в упрощенных формах для активного отдыха людей, получения удовольствия от этого процесса, развлечения; переключение с одного вида деятельности на другой; отвлечение от обычных видов трудовой, бытовой, спортивной, военной деятельности. Сегодня ученые рассматривают физическую рекреацию как комплексное, многогранное явление, сочетающее различные аспекты физиологии и психологии человека [1]. Рекреация как одна из главных форм продуктивного использования свободного времени человека – общественный, экономический и научный феномен, для которого не имеют значения межотраслевые и

междисциплинарные границы. В контексте задач психологической помощи рекреация часто понимается как отдых с целью восстановления физических, психологических и профессиональных показателей. Оздоровительный потенциал физической культуры в вузах, в частности физическая рекреация, в полной мере не используется. Не изучены возможности физической рекреации для студенток в их профессиональной подготовке. Занятия по физической рекреации решают восстановительную и оздоровительную задачи. Этому способствуют различные формы ее проведения, которые допускают изменения характера и содержания физических упражнений в зависимости от мотивов, интересов и потребностей студенток. В решении обозначенных проблем физической воспитания студенческой молодежи перспективными направлениями являются интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов, научная разработка и обоснование новых форм внеурочных занятий в вузах с использованием физической рекреации.

Были поставлены следующие задачи:

- 1) дать обоснование интеграции общеобразовательной и профессиональной подготовки с применением физической рекреации;
- 2) определить критерии оценки профессионально значимых физических качеств;
- 3) оценить эффективность предложенного метода организации учебных занятий.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач применялись следующие *методы исследования*: теоретический анализ научно-методической литературы и интернет-ресурсов, опрос и анкетирование, педагогическое наблюдение и эксперимент, статистический анализ.

Программа исследования включала три этапа внедрения: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап длился в течение первого месяца учебного года и был направлен на формирование интереса к занятиям,



ознакомление с основными элементами техники рекреационной двигательной активности; повышение уровня теоретических знаний; ознакомление с основами техники безопасности и выполнения упражнений. После определения критериев оценки профессионально значимых физических качеств был проведен первичный контроль для оценки исходного уровня студентов. Основной этап (октябрь – апрель) был направлен на улучшение показателей профессионально значимых физических качеств и психоэмоционального состояния; формирование знаний о влиянии физической рекреации на организм; повышение уровня профессионально прикладной физической подготовки; содействие самостоятельной организации физкультурно-оздоровительной и рекреационной деятельности студентов в свободное время. Заключительный этап (май – июнь) проводился с целью определения эффективности внедрения самостоятельных занятий физической рекреацией. Его задачи заключались в следующем: формирование устойчивого интереса и потребности в систематических занятиях; поддержание на должном уровне показателей профессионально-прикладной физической подготовки, поддержание надлежащего уровня двигательной активности.

На этапе теоретического анализа научно-методической литературы и интернет-ресурсов были определены критерии оценки профессионально-прикладной физической подготовки [2–4]: показатели профессионально значимых физических качеств и психоэмоционального состояния, мотивационная составляющая интереса студенток к занятиям, повышающим их профессиональный уровень. Большинство исследователей [5, 6] сходятся во мнении относительно того, что при изучении здоровья и благополучия эти феномены могут быть рассмотрены, с одной стороны, в терминах состояния, а с другой – на уровне личностных черт (диспозиций). Указывая конкретный и непродолжительный период времени, мы получаем оценку эмоционального благополучия как состояния. А предложив человеку оценить то, как он себя чувствует в большинстве случаев, мы изучаем благополучие как личностную диспозицию. Педагогические наблюдения дали возможность сформулировать ряд вопросов для анкетирования до и после проведения эксперимента, чтобы установить личностную диспозицию относительно самочувствия и благополучия. Для определения изменений мотивации к занятиям физической культурой в анкетирование включен ряд целевых установок, таких как: «Укрепление здоровья», «Улучшение профессионально значимых физических качеств»,

«Развитие волевых качеств и черт характера», «Формирование красивой фигуры», «Стремление к высоким спортивным результатам», «Снятие умственного напряжения, переключение от учебы», «Получение удовольствия, улучшение настроения, самочувствия», «Общение с товарищами, коммуникативная потребность», «Подготовка к будущей профессии», «Сдача зачета, желание своевременно сдать зачет». В анкетировании приняли участие 53 студентки из двух групп Гуманитарного института Череповецкого государственного университета. Кроме вопросов до начала эксперимента респондентам предлагалось ранжировать профессионально значимые физические качества, которые будут необходимы им в будущей работе. На первом месте оказалась быстрота (26,67%), на втором – выносливость (26,5%), а третье и четвертое по 16,21% разделили гибкость и сила (рис. 1).

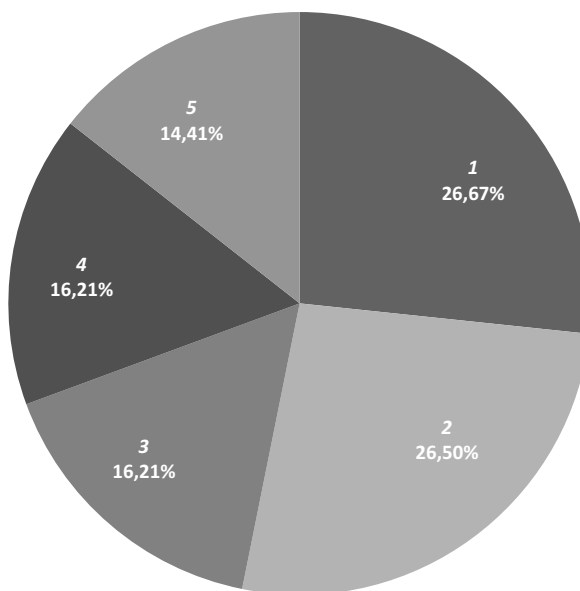


Рис. 1. Доля профессионально значимых физических качеств по результатам анкетирования: 1 – быстрота; 2 – выносливость; 3 – гибкость; 4 – сила; 5 – координация и ловкость

На первом этапе эксперимента основной мотивирующей установкой признана «Сдача зачета, желание своевременно сдать зачет» – 62,5%. Важным элементом заботы о здоровье является отслеживание собственного самочувствия. Свой уровень здоровья оценили как средний 62,14%, а практически здоровыми себя считали только 14,28%, остальные отметили низкий уровень. Также предлагалось оценить свое самочувствие после занятий физической культурой. Были получены следующие результаты: «бодрое самочувствие» – у 11,12%, «приятная усталость» –



у 13,34%, остальные чувствуют «просто усталость», иногда «разбитость» и даже «слабость».

На втором этапе были организованы занятия для студенток I курса Гуманитарного института Череповецкого государственного университета в двух группах на протяжении первого и второго семестров. Был учтен систематический дефицит свободного времени у студенток, связанный со значительным объемом и содержанием учебной деятельности, который не позволял им в достаточной мере заниматься различными видами спорта после учебы, не говоря уже о регулярности таких занятий. В связи с вышесказанным в экспериментальной группе (ЭГ) 28 студенткам дополнительно к основному учебному материалу давалась информация о физической рекреации, велись дневники самоконтроля с фиксацией там времени, затраченного на самостоятельное выполнение предлагаемых из учебного пособия [7] комплексов физической рекреации. Комплексы подбирались с учетом необходимости улучшения профессионально значимых физических качеств студенток. Продолжительность каждого комплек-

са в среднем составляла 10–20 мин. В контрольной группе (КГ) у 25 девушек занятия проводились в соответствии с основным учебным планом.

Для оценки двигательной подготовленности студенток ЭГ и КГ применялся комплекс испытаний, в который вошли упражнения, определяющие степень развития профессионально значимых физических качеств, выявленных в результате анкетирования: бег на 100 м (быстрота); поднимание и опускание туловища из положения лежа за 1 мин (сила); наклон вниз из положения стоя на скамейке (гибкость); выполнение упражнения «планка» (выносливость).

В начале педагогического эксперимента тестирование студенток ЭГ и КГ выявило, что обе группы не имеют существенных различий по физической подготовленности ( $p > 0,05$ ). На 3-м этапе результаты КГ изменились в лучшую сторону в пределах допустимой значимости, а в ЭГ они значительно улучшились (рис. 2). После проведения педагогического эксперимента группы имели достоверную разницу по 3 из 4 показателей ( $p < 0,01$ ).

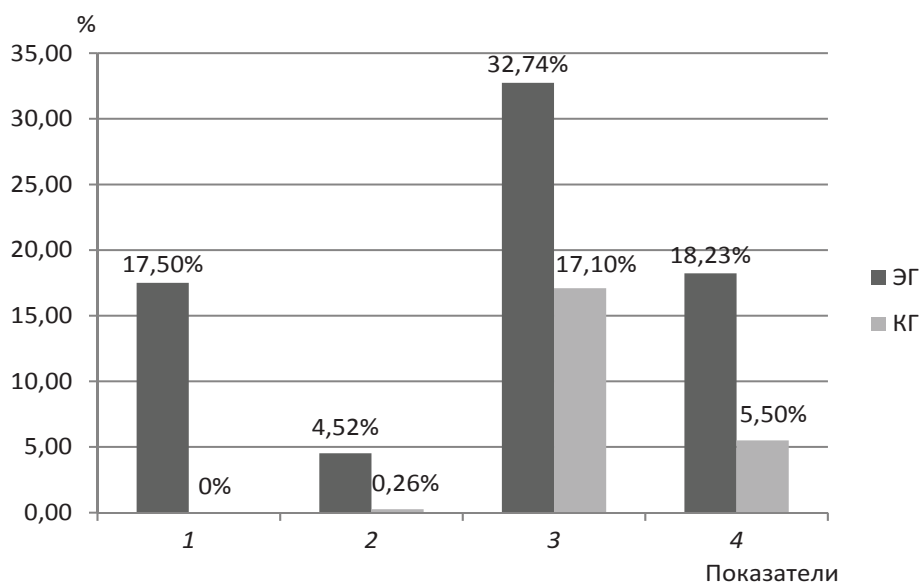


Рис. 2. Увеличение показателей физической подготовленности ЭГ и КГ после проведения эксперимента: 1 – выполнение упражнения «планка»; 2 – бег на 100 м; 3 – наклон вниз из положения стоя на скамейке; 4 – поднимание и опускание туловища из положения лежа за 1 мин

У студенток ЭГ и КГ в течение учебного года произошло перераспределение мотивов с «Желания получить зачет по предмету Физическая культура» на «Улучшение профессионально значимых физических качеств» (28,9%) и «Снятие умственного напряжения, переключение от учебы» (24,52). По всем остальным целевым установкам ответы распределились практически равномерно. За счет ответов ЭГ значительно

изменилась оценка уровня здоровья: 20,68% оценили себя практически здоровыми, 13,68% – низкий уровень, средний уровень практически не изменился (65,64%). «Приятную усталость» после занятий физической культурой теперь чувствовали 36,36%. Остальные ответы распределились равномерно между «усталостью», «разбитостью», «слабостью». Был проведен корреляционный анализ между группами от-



ветов, связанных с оценкой самочувствия и мотивации. Между ними прослеживается тесная корреляционная связь ( $r = 0.96$ ), что свидетельствует о зависимости мотивации от самооценки самочувствия.

Улучшение показателей в ЭГ позволяет заключить, что интеграция общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов в высших учебных заведениях с использованием самостоятельных занятий физической рекреацией для профессионально значимых физических качеств эффективнее обычной программы, в соответствии с которой проводилось обучение в КГ. Личностная диспозиция относительно самочувствия и благополучия изменилась у студентов после проведения педагогического эксперимента, что доказывает влияние занятий физической рекреацией на субъективную оценку собственного самочувствия, которая в свою очередь влияет на мотивацию к занятиям физической культурой.

#### Список литературы

1. Бардина М. Ю., Иванов В. Д., Петров Б. М. Организация рекреационных занятий физической культурой студентов высших учебных заведений // Вестник ЧелГУ. 2014. № 4 (333). С. 22–28.
2. Косарев А. С. Организация контроля профессиональной подготовки курсантов военных вузов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Психология. Философия. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 2. С. 107–110.
3. Перова Г. М. Исследование эффективности организации учебного процесса по предмету «Физическая культура» для студенток подготовительной группы педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 173 с.
4. Щербakov В. Е. Мониторинг динамики формирования профессионально-значимых качеств выпускников юридического института // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 2. С. 130–134.
5. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 45. С. 2. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html> (дата обращения: 17.11.2018).
6. Антонова Е. А. Эмоциональная устойчивость как фактор педагогической деятельности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 1. С. 100–104.
7. Подоляка А. С. Шлях до здорового життя : навч. посібник. Харків : Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва, 2006. 148 с.

#### Образец для цитирования:

Подоляка А. Е. Развитие профессионально значимых физических качеств средствами физической рекреации студентов гуманитарных специальностей // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 329–333. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-329-333>

#### Development of Professionally Significant Physical Qualities by Means of Physical Recreation of Students

##### A. E. Podolyaka

Anastasia E. Podoliaka, <https://orcid.org/0000-0002-5842-9323>, Cherepovets State University, 5 Lunacharsky Ave., Cherepovets 162600, Vologda region, Russia, [anpodol@mail.ru](mailto:anpodol@mail.ru)

The article substantiates the need to integrate general education and vocational training of specialists in higher education institutions by introducing self-study in physical recreation. The novelty of the research was that during physical education classes the teacher trained the female students of an experimental group to be able to use the opportunities of physical recreation for developing professionally significant physical qualities independently, without the interaction with the teacher. In the course of the experiment it was found that the information about motor recreation and students' self-training activities influence a subjective assessment of the person's own state of health, which indirectly affects the motivation to physical training. To improve training of specialists in higher education institutions, integration of general education and vocational training is necessary. Positive dynamics of the

development of professionally significant physical qualities, of students' functional and mental state, their health and quality of life after the experiment demonstrates the prospects of using the proposed way of organizing self-study physical recreation in higher schools.

**Keywords:** professionally significant physical qualities, recreation, self-study, students, motivation.

#### References

1. Bardina M. Ju., Ivanov V. D., Petrov B. M. Organization of Recreational Physical Education of Students of Higher Educational Institutions. *Vestnik Cheljabinskij State University*, 2014, no. 4 (333), pp. 22–28 (in Russian).
2. Kosarev A. S. Organization of the Control of Vocational Training of Cadets of Military Universities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2009, vol. 9, iss. 2, pp. 107–110 (in Russian).
3. Perova G. M. *Issledovaniye effektivnosti organizatsii uchebnogo protsesssa po predmetu «Fizicheskaya kul'tura» dlya studentok podgotovitel'noy gruppy pedagogicheskogo vuza* [Study of the Effectiveness of the



- Organization of the Educational Process on the Subject “Physical Education” for Female Students of the Preparatory Group of a Pedagogical University]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 2004. 173 p. (in Russian).
4. Shcherbakov V. E. Monitoring the Dynamics of the Formation of the Professionally Significant Qualities of Graduates of the Law Institute. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2008, vol. 8, iss. 2, pp. 130–134 (in Russian).
  5. Berezovskaya R. A. Professional'noye blagopoluchiye: problemy i perspektivy psikhologicheskikh issledovaniy (Professional Well-Being: Problems and Prospects of Psychological Research). *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* (Psychological Research: Electronic Scientific Journal). 2016, vol. 9, no. 4, p. 2. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html> (accessed 17 November 2018) (in Russian).
  6. Antonova E. A. Emotional Stability as a Factor of Pedagogical Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 1, pp. 100–104 (in Russian).
  7. Podolyaka A. E. *Shlyakh do zdorovoho zhyttya. Navch. posibnyk* [Way to a Healthy Life]. Kharkiv, Kharkivskyy natsional'nyy ahrarnyy universytet im. V. V. Dokuchayeva, 2006. 148 p. (in Ukraine).

---

**Cite this article as:**

Podolyaka A. E. Development of Professionally Significant Physical Qualities by Means of Physical Recreation of Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 329–333. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-329-333>

---



УДК 377.031

## Моделирование электронных курсов обучения информатике в системе дистанционного образования в Ираке

Г. Х. Таан

Таан Гхази Хусейн, преподаватель, кафедра методики обучения, Университет Имама Ал-Ахдама, Ирак, г. Киркук, ghazialtaan@yahoo.com

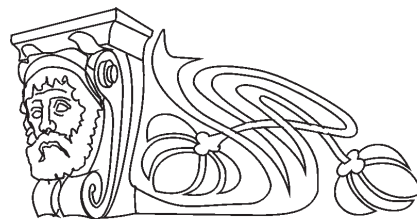
В статье рассматриваются вопросы, связанные с созданием электронных курсов по информатике для системы начального профессионального образования Республики Ирак. Во введении обосновывается необходимость их разработки социальным заказом на восстановление разрушенной войнами 2003–2018 гг. инфраструктуры образования Ирака и возвращение огромного числа учащихся к учебе, а также тем, что информатика обеспечивает учащимся, приобретающим профессию, владение современным инструментами обучения как для освоения данного предмета, так и других дисциплин учебного плана. Цель статьи – предоставление результатов исследования по созданию модели разработки электронных курсов обучения информатике для образовательных учреждений Ирака. Моделирование используется в работе как метод исследования и метод разработки электронного курса. В его концепции лежит ряд педагогических условий, обращенных, в частности, к вовлечению обучающихся в разработку курса информатики и его методического обеспечения на базе учета индивидуальных траекторий освоения практических навыков работы с компьютерной техникой. Анализируется опыт такого подхода при подготовке учебных материалов и обучении информатике.

**Ключевые слова:** моделирование, электронный курс, информатика, дистанционное образование, система образования в Ираке.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-334-338>

### Введение

Компьютерная техника стала обязательным инструментом в современном образовании. Курс информатики предназначен для того, чтобы ознакомить обучающегося с информационными коммуникационными технологиями (ИКТ) и привить ему практические навыки владения ими, дать теоретический материал, чтобы впоследствии решать некоторые задачи. ИКТ вошли во все сферы жизни общества, образования и науки. Изменения в этой области происходят лавинообразно, и система среднего и высшего образования нуждается в использовании ИКТ при изучении разных дисциплин (родной язык, иностранные языки, математика, география и т.д.). Обучающиеся, которым свойственна открытость этим технологиям, овладевают умениями вне образовательной школьной среды. С этим необходимо считаться при разработке учебных программ. Для этого мы обращаемся к методу моделирования курса обучения информатике.



Моделирование является универсальным методом получения и использования знаний об окружающем мире [1]. На идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования, как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный, использующий предметные модели [2]. Сущность моделирования состоит в том, что непосредственно исследуется не сам объект, а его аналог, заместитель – модель, а затем полученные при изучении модели результаты по особым правилам переносятся на сам объект.

Как метод изучения моделирование широко применяется в исследовательской практике, когда свойства ее объекта переносятся в иные условия и на этой основе разрабатываются новые практики и доказываются возможности современных реалий [3–9].

В нынешних условиях усиливаются роль и значение математического моделирования, которое с развитием средств вычислительной техники часто стали называть компьютерным [10–14].

Цель моделирования в педагогике заключается в разработке модели, обеспечивающей деятельность педагога или учащегося в определенных условиях обучения, где конкретизируются приоритеты. Модель обучения формулируется как педагогическая техника, система методов и организационных форм обучения, составляющих дидактическую основу модели [15–17].

Исходная точка моделирования, как это принято в педагогике, имеющей дело с образованием как социальной сферой, это определенная проблема, существующая в данной социальной области, социальный заказ, т.е. потребность общества в решении той или иной проблемы в области образования [18].

Для системы образования современного Ирака социальный заказ представляет огромные трудности, переживаемые страной с 2003 г. после вторжения США и развязывания войны: бегство населения, значительные разрушения населенных пунктов. Все это привело к тяжелым последствиям для системы образования. Наиболее сложная ситуация с учащимися: большинство из них не посещает школу из-за неудач в обучении, эмиграции, военных действий, террористических





актов и др. По данным ЮНЕСКО, более миллиона иракских детей (из 2 млн) находятся под угрозой прекращения обучения. Число неграмотных в Ираке достигло 6 млн чел., т.е. 20% населения [19].

Стоит задача возвращения детей в учебный процесс, однако множество зданий школ и образовательных учреждений имеют серьезные повреждения, другая их часть не соответствует государственным стандартам для обучения детей и молодежи, недостает учреждений среднего и профессионального образования. Наконец, необходимо модернизировать учебное оборудование, учебные материалы и планы, привести их в соответствие с мировыми стандартами для того, чтобы возместить огромные потери образования от войны. В особенности это касается компьютерной техники и владения ИКТ.

Как преодолеть эти трудности? На наш взгляд, следует помочь учащимся, вынужденным бросить обучение, вернуться в школу. Особая роль в этом принадлежит информатике как дисциплине, которая поможет учащимся овладеть умениями и навыками работы на компьютерных устройствах, использовать информационно-компьютерные технологии в изучении практически всех дисциплин школьного учебного плана в условиях как контактного, так и дистанционного обучения.

#### **Педагогические условия в основе моделирования электронного курса информатики**

У образования одна из важнейших миссий в гражданском мире – оно отвечает за будущее поколения. До войны образовательная система Ирака была одной из передовых. Учителей готовили в университетах, где были созданы факультеты образовательных технологий. Как было отмечено, в настоящее время эта система разрушена.

Для разрешения сложившейся ситуации в области общего и профессионального образования Ирака требуется обратиться к методологическим основаниям сегодняшней передовой педагогической науки в области моделирования содержания обучения и учебного процесса – деятельностному и личностно ориентированному подходам к обучению. С ними мы познакомились во время обучения в аспирантуре Удмуртского государственного университета и при посещении учебных занятий в образовательных учреждениях г. Ижевска. Опираясь на них, можно обозначить в моделировании в качестве наиболее важных следующие педагогические условия разработки электронного курса по информатике.

1. Приоритет в приобретении практических навыков обучающимися перед теоретическими знаниями. Широкое распространение цифровой техники, ее огромные возможности позволяют мо-

лодежи осваивать ее в основном самостоятельно, использовать этот способ доставки образовательного контента.

2. Обновление и постоянный пересмотр содержания обучения информатике в соответствии с совершенствованием цифровой техники, разработкой новых ИКТ и потребностями в области профессионального образования.

3. Включение обучающихся в процесс разработки электронного курса и создание условий для индивидуальной траектории каждого в освоении дисциплины.

4. При подготовке образовательного программного обеспечения необходимо учитывать психологические и физиологические факторы (усталость, скука, рассеянное внимание и др.) в распознавании различных типов информации для упорядочивания контента пропорционально потенциалу учащихся в этом возрасте.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- изучить потребности учащихся в овладении ими ИКТ и компьютерной техникой и их подготовленность к работе с информационными ресурсами. С этой целью необходимо разработать методики исследования и ознакомиться с их представлениями о дистанционном обучении;
- выяснить готовность учителей к использованию ими ИКТ;
- обучить учителей работе в дистанционном режиме по технологии «электронный класс», подготовить учебный материал;
- провести тестовое обучение по технологии «электронный класс», выявить результаты;
- проанализировать содержание обучения информатике на материале учебников по информатике, используемых средними учебными заведениями и подготовительными отделениями вузов в Ираке;
- переработать содержание обучения информатике в соответствии с требованиями сегодняшнего дня и предложениями обучающихся;
- разработать модель электронных курсов по информатике и на ее основе провести экспериментальное обучение, проанализировать результаты.

Таким образом, моделирование электронного курса информатики включает в себя предварительную работу по сбору и анализу данных относительно готовности учащихся и учителей к использованию компьютерной техники и ИКТ в учебном процессе, подготовке учебно-методических материалов с учетом полученных сведений, программного обеспечения электронного курса информатики.

После завершения обновления содержания обучения информатике и уточнения списка двигательных навыков работы с компьютером возникла необходимость определить способы доставки контента. В этом исследовании цифровая технология

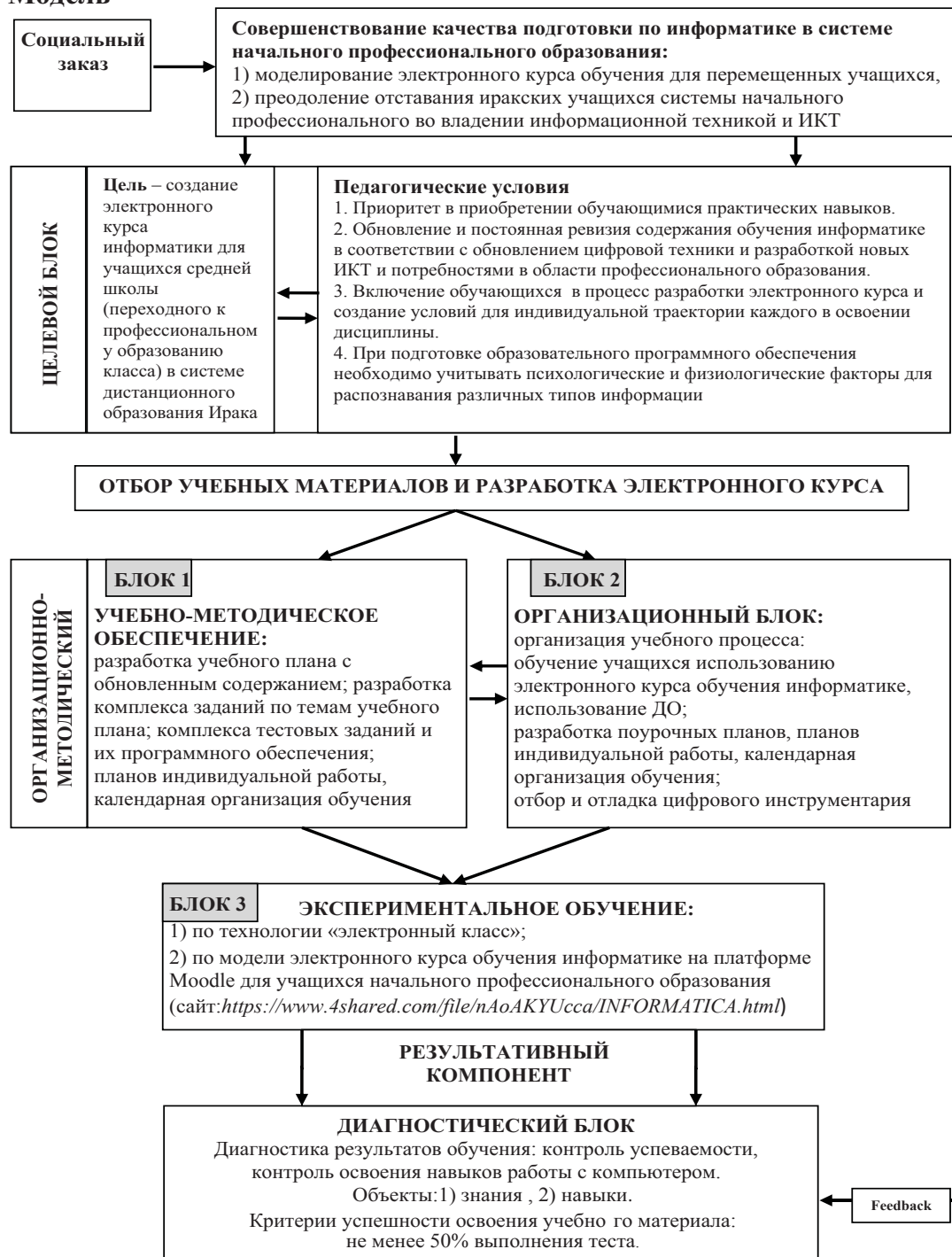


была выбрана в качестве подходящего средства для решения современных образовательных проблем, особенно проблемы, которую мы стремимся решать в ходе текущих исследований, что требует использования всех доступных цифровых технологий в учебном процессе.

Устанавливается взаимодействие между учеником и программой в любом месте (в школе

или дома) и в любое время. Программа имеет много инструментов, таких как неподвижные изображения, текст и видео, и связанные с ними ссылки. Приняты во внимание и социальные сети. Описанные процедуры моделирования электронного курса обучения информатике с опорой на индивидуальную траекторию обучающихся представлены в виде схемы.

### Модель



Модель разработки электронного курса обучения информатике



## Выводы

На основании проведенной работы можно заключить, что электронные курсы по информатике могут использоваться для развития навыков обучающихся и овладения этими навыками, которые помогают учащимся иракских учебных заведений в системе начального профессионального образования продолжать обучение, решать проблемы, с которыми сталкивается образовательный процесс. Овладение технологическими методами приводит студентов к осознанию необходимости изучать другие науки и использовать существующие источники информации в Интернете.

## Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова ; 2-е изд., перераб. и доп. М. ; СПб. : Норинт, 2002. 516 с.
2. Глоссарий по информационному обществу / под общ. ред. Ю. Е. Хохлова. М. : Ин-т развития информационного общества, 2009. 160 с.
3. Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск : Удмурт. ун-т, 2000. 342 с.
4. Доррер А. Г., Иванилова Т. Н. Моделирование интерактивного адаптивного обучающего курса // Современные проблемы науки и образования. 2007. № 5. С. 52–59.
5. Молоткова Н. В., Разуваева И. С. Модель методической системы правовой подготовки специалиста в условиях системы среднего профессионального образования. 2006. ИЯБ: [http://www.education.rekom.ru/6\\_2006/74.html](http://www.education.rekom.ru/6_2006/74.html) (дата обращения: 16.11.2018).
6. Шихнабиева Т. Ш. Модели процесса обучения сельских школьников // Педагогическая информатика. 2006. № 4. С. 89–93.
7. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2013. № 366. С. 139–143.
8. Губанова О. М. Методика обучения линии моделирования и формализации в курсе теории и методики обучения информатике педагогических вузов // Наука и школа. 2009. № 2. С. 59–60.
9. Кудрявцев В. Б., Алисейчик П. А., Вашик К., Кнапп Ж., Строгалов А. С., Шеховцов С. Г. Моделирование процесса обучения // Фундаментальная и прикладная математика. 2009. Т. 15, № 5. С. 111–169.
10. Al-Sheikh, Taj Al-Sar., Al-Akhras, Nael., Mohammed Abdul Rahman. Educational Psychology between Concept and Theory. 2nd ed. Riyadh : Al-Rushd Library, 2011.
11. Al-Atom, Adnan., Alawneh, Shafiq., Al-Jarrah, Abdel Nasser., Abu Ghazal, Muawiya. Educational Psychology Theory and Practice. 5th ed. Amman : Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, 2014.
12. Zaghloul, Emad Abdul Rahim. Theories of Learning. Amman : Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution. 7 ed. 2015. 295 p.
13. Тарасова О. А. Методика обучения трехмерному компьютерному моделированию в курсе информатики профильной школы : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 226 с.
14. Углев В. А., Устинов В. А., Добронец Б. С. Модель структурной адаптации электронных учебных курсов с помощью обучающего компьютерного тестирования // Вестн. НГУ. Сер. Информационные технологии. 2009. Т. 7, вып. 2. С. 74–87.
15. Богданов И. В. Методика расчета суммарного объема знаний // Инновации в образовании. 2006. № 5. С. 20–25.
16. Гребенев И. В., Чупрунов Е. В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // Вестн. Нижегород. ун-та имени Н. И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 28–32.
17. Маркова И. А. Моделирование структуры учебного курса индивидуальных траекторий его прохождения // Вектор науки ТГУ. 2013. № 3. С. 443–445.
18. Щедровицкий Г. П. Педагогика и социология // Избранные труды. М. : Шк. Культ. Полит., 1995. С. 342–350.
19. UNESCO Report : Arab Human Development Report. 2016, Youth and Prospects for Development in a Changing Reality. 246 p. URL: <http://www.un.org/ar/esa/ahdr/pdf/ahdr16.pdf> (дата обращения: 01.10.2018).

## Образец для цитирования:

Таан Г. Х. Моделирование электронных курсов обучения информатике в системе дистанционного образования в Ираке // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 334–338. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-334-338>

## Modeling E-Learning Courses in Informatics with an Individual Trajectory of Development in the System of Distance Education in Iraq

Gh. H. Taan

Ghazi Taan, <https://orcid.org/0000-0003-1012-5248>, Kirkuk, Iraq, Al-Imam Alaadam University, IRAQ, [ghazialtaan@yahoo.com](mailto:ghazialtaan@yahoo.com)

The article deals with the issues related to the creation of electronic courses in computer science for the system of primary vocational

education of the Republic of Iraq. The introduction substantiates the need for their development by the social order for the restoration of the infrastructure of education in Iraq destroyed by the wars of 2003–2018 and the return of a huge number of students to study, as well as the fact that computer science provides students acquiring a profession, possession of modern teaching tools not only for mastering this subject, but also other disciplines of the curriculum. The aim of the article is to present the results of the work on the creation of a model for the development of electronic courses in Informatics for the educational conditions of Iraq. Modeling is accepted in the work as a research method and a method of development of an



electronic course. Its concept is a number of pedagogical conditions, addressed, in particular, to the involvement of students in the selection of content and development of a computer science course and its methodological support on the basis of individual trajectories of learning practical skills of working with computer technology. The concrete experience of such an approach to the development of educational material and educational process for computer science training is described.

**Keywords:** modeling, E-courses, computer science, distance education, education system in Iraq.

## References

1. *Bolshoi encyclopedicheskiy slovar* [Big Encyclopedic Dictionary]. Ed. by A. M. Prokhorov. 2nd Ed. Moscow, St. Petersburg, Norint Publ., 2002. 516 p. (in Russian).
2. *Glossaryi po informacionnomu obshestvu* [Glossary on the Information Society]. Ed. by Yu. E. Khokhlov. Moscow, Institut razvitiya informatsionnogo obschestva, 2009. 160 p. (in Russian).
3. Vorozhtsova I. B. *Lichnostno-deyatelnostnaya model obucheniya inostrannomu yazyku* [Personality-activity model of learning a foreign language]. Izhevsk, Udmurt. University, 2000. 342 p. (in Russian).
4. Dorrer A. G., Ivanilova T. N. Modeling interactive adaptive learning course. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2007, no 5, pp. 52–59 (in Russian).
5. Molotkova N. V., Razuvayeva I. S. *Model metodicheskoy sistemy pravovoy podgotovki spetsialista v usloviyakh sistemy srednego professionalnogo obrazovaniya* (Model of the methodical system of the legal training of a specialist in the conditions of the system of secondary vocational education). 2006. IYA: Available at: [http://www.education.rekom.ru/6\\_2006/74.htm1](http://www.education.rekom.ru/6_2006/74.htm1) (accessed 16 November 2018) (in Russian).
6. Shikhnabiyeva T. Sh. Models of the process of teaching rural schoolchildren. *Pedagogicheskaya informatika* [Pedagogical informatics], 2006, no 4, pp. 89–93 (in Russian).
7. Yadrovskaya M. V. Models in pedagogy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State University], 2013, no. 366, pp. 139–143 (in Russian).
8. Gubanova O. M. Methods of Teaching the Line of Modeling and Formalization in the Course of the Theory and Methodology of Teaching Computer Science to Pedagogical Universities. *Nauka i shkola* [Science and school], 2009, no 2, pp. 59–60 (in Russian).
9. Kudryavtsev V. B., Aliseychik P. A., Vashik K., Knapp Zh., Strogalov A. S., Shekhovtsov S. G. Simulation of the learning process. *Fundamentalnaya i prikladnaya matematika* [Fundamental and Applied Mathematics], 2009, vol. 15, no 5, pp. 111–169 (in Russian).
10. Al-Sheikh, Taj Al-Sar., and Al-Akhras, Nael., Mohammed Abdul Rahman. *Educational psychology between concept and theory*. 2nd Ed. Riyadh, Al-Rushd Library, 2011.
11. Al-Atom, Adnan., Alawneh, Shafiq., Al-Jarrah, Abdel Nasser., Abu Ghazal and Muawiya., *Educational psychology theory and practice*. 5 Ed. Amman, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, 2014.
12. Zaghoul, Emad Abdul Rahim. *Theories of Learning*. 7 Ed. Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, 2015. 295 p.
13. Tarasova O. A. *Metodika obucheniya trekhmernomu kompyuternomu modelirovaniyu v kurse informatiki profilnoy shkoly* [Methods of teaching three-dimensional computer modeling in the course of computer science profile school]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 2005. 226 p. (in Russian).
14. Uglev V. A., Ustinov V. A., Dobronets B. S. Model of structural adaptation of electronic training courses with the help of computer-aided testing. *Vestnik Novosibirsk State University. Ser. Informatsionnyye tekhnologii* [Vestnik Novosibirsk State University. Information Technologies], 2009, vol. 7, iss. 2, pp. 74–87 (in Russian).
15. Bogdanov I. V. The method of calculating the total amount of knowledge. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in Education], 2006, no. 5, pp. 20–25 (in Russian).
16. Grebenev I. V., Chuprunov E. V. Theory of Learning and Modeling of the Educational Process. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod*, 2007, no 1, pp. 28–32 (in Russian).
17. Markova I. A. Modeling the Course Structure of Individual Tracks for its Passage. *Vektor nauki TGU* [Science vector of Togliatti State University], 2013, no 3, pp. 443–445 (in Russian).
18. Shchedrovitskiy G. P. *Pedagogy and sociology*. In: *Izbrannyye trudy* [Selected Works]. Moscow, Shk. Kul't. Polit., 1995, pp. 342–350 (in Russian).
19. UNESCO Report: Arab Human Development Report 2016, *Youth and Prospects for Development in a Changing Reality*, 246 p. Available at: <http://www.un.org/ar/esa/ahdr/pdf/ahdr16.pdf> (accessed 1 October 2018).

## Cite this article as:

Taan Gh. H. Modeling E-Learning Courses in Informatics with an Individual Trajectory of Development in the System of Distance Education in Iraq. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 334–338. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-334-338>



УДК 378.016

## Проблема готовности будущих педагогов к использованию оздоровительных технологий в образовательном процессе



А. В. Тимушкин, А. В. Попов, Ю. А. Талагаева

Тимушкин Александр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, timushkin-box@rambler.ru

Попов Андрей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, and26175475@yandex.ru

Талагаева Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Балашовский институт (филиал), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, talag-yulia@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования у студентов педагогического вуза готовности к ведению работы по укреплению здоровья обучающихся средствами физической культуры. Подчеркивается, что ухудшение здоровья подрастающего поколения на сегодняшний день является актуальной проблемой. Поскольку сильное негативное воздействие на здоровье обучающихся оказывают «школьные факторы риска», здоровьесберегающая деятельность должна стать неотъемлемым компонентом работы каждого педагога. Цель исследования заключается в выявлении готовности педагогов-предметников к применению оздоровительных технологий на своих уроках. Изучение планов воспитательной работы классных руководителей и результатов анкетирования педагогов позволило установить, что большинство респондентов не считают работу по укреплению здоровья учащихся средствами физической культуры приоритетным направлением своей деятельности. На основе анализа учебных планов педагогических профилей подготовки сделан вывод, что в них недостаточно полно представлены дисциплины, способствующие формированию у будущих педагогов готовности к деятельности по сбережению здоровья обучающихся. Разработана программа курса физической культуры, содержащая теоретико-методологический и организационно-методический компоненты и направленная на формирование у студентов готовности к ведению работы по укреплению здоровья учащихся в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** здоровьесбережение, обучающиеся, педагоги-предметники, студенты, средства физической культуры.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-339-343>

### Актуальность исследования

В последние годы наблюдается ухудшение здоровья не только населения в целом, но и, что

самое тревожное, детей. Сейчас у дошкольников нередко диагностируют такие заболевания, которые раньше появлялись у молодых людей к окончанию школы и то в редких случаях. Так, по данным Института возрастной физиологии РАО, в период обучения в школе наблюдается наиболее значительный прирост всех нарушений состояния здоровья детей. В 4–5 раз возрастает заболеваемость органов зрения, в 3 раза — органов пищеварения, в 2 раза — число нервно-психических расстройств [1, с. 11]. К окончанию школы более 50% учащихся имеют ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья, 50–70% — ограничения к военной службе, 20% — проблемы в репродуктивной сфере [2, с. 11].

Причиной негативных тенденций в состоянии здоровья учащихся часто становятся «школьные факторы риска»: стрессогенная педагогическая практика, интенсификация учебного процесса, несоответствие методик обучения возрастным и функциональным возможностям школьников, слабая подготовленность педагогов в вопросах укрепления здоровья учащихся, недостатки в системе физического воспитания и использовании средств физической культуры для развития личности школьника.

Цель исследования состоит в выявлении готовности педагогов-предметников к применению оздоровительных технологий на занятиях и разработке программы, направленной на повышение эффективности подготовки студентов к работе по укреплению здоровья учащихся.

### Анализ проблемы

Одним из важнейших условий укрепления здоровья детей и подростков является охват процессом физического воспитания разнообразных аспектов их жизнедеятельности. Физическое воспитание не должно ограничиваться уроками физической культуры, а продолжаться в урочной и внеурочной деятельности других педагогов.

К сожалению, работа по укреплению здоровья учащихся часто не является приоритетным направлением деятельности педагогов-предметников. Проводимые ими здоровьесберегающие мероприятия носят эпизодический характер [3, с. 96]. Причина сложившейся ситуации



связана с недостаточной подготовленностью педагогов к данному виду деятельности, отсутствием у них мотивационной направленности и необходимых практических навыков.

В настоящее время можно выделить две стратегии работы школ по сохранению и укреплению здоровья учащихся: *стратегия вынужденных мер*, представляющая собой отдельные действия, осуществлять которые руководство школы или управление образования вынуждают факты неблагополучия здоровья учащихся, и *стратегия формирования здоровьесберегающего пространства школы*, основанная на приоритете психолого-педагогических принципов и здоровьесберегающей педагогики, в которой учителю отводится основная роль в сохранении и укреплении здоровья учащихся [4, с. 24]. Возможности педагога в деятельности по укреплению здоровья учащихся заключаются в необходимости ведения систематической работы как в режиме учебного дня, так и в ходе различных внеклассных мероприятий. Проведение любых оздоровительных мероприятий требует от педагога обладания необходимым объемом знаний о возможностях сохранения и укрепления здоровья, а также владения методикой проведения и организации занятий, навыков передачи этих знаний учащимся как в ходе специально организованных мероприятий, так и непосредственно в повседневной работе.

### Материалы и методы исследования

Исследование проводилось среди педагогов-предметников, являющихся также классными руководителями в школах г. Балашова и Балашовского района, для выявления степени их участия в планировании и реализации мероприятий

физкультурно-оздоровительной направленности. Анализу подверглись планы воспитательной работы 30 учителей из 14 школ. Отношение классных руководителей к физической культуре и степень включения физкультурных мероприятий в практическую деятельность выявлялись с помощью анкетирования, в котором участвовали 17 классных руководителей из пяти школ.

Далее нами были рассмотрены учебные планы всех профилей подготовки направления подготовки «Педагогическое образование» (кроме профиля «Физическая культура») Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Данное исследование было предпринято с тем, чтобы определить, в какой мере в процессе обучения студентов в вузе осуществляется формирование у них мотивации к ведению здорового образа жизни, усвоение специальных знаний в области охраны жизни и здоровья обучающихся.

### Результаты и их обсуждение

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что педагоги, выступающие в роли классных руководителей, не считают работу по физическому воспитанию приоритетным направлением своей деятельности. В планах воспитательной работы не всегда присутствуют мероприятия физкультурно-оздоровительной направленности.

В проанализированных планах воспитательной работы по физкультурно-оздоровительному направлению было представлено 16 различных видов деятельности, перечень которых с указанием частоты их проведения в школах представлен на рисунке. Каждый план включал



Виды физкультурно-оздоровительных мероприятий, содержащиеся в планах воспитательной работы



в себя в среднем от 2 до 5 мероприятий. Наиболее распространенными оказались беседы (50%), участие в «Днях здоровья» (33,3%), участие в школьной спартакиаде (26,6%) и классные часы (26,6%). Очевидно, что педагоги отдают предпочтение хорошо знакомым формам работы, а также общешкольным мероприятиям, в которых обязаны принимать участие все классы («День здоровья», школьные спартакиады). К сожалению, интересные мероприятия, стимулирующие творческую активность обучающихся (конкурс рисунков), способные повысить их мотивацию к занятиям физкультурно-оздоровительной деятельностью (поход в лес, проведение праздника здоровья), встретились только один раз.

Физкультурно-оздоровительные мероприятия с учащимися часто проводятся эпизодически и не содержат системных действий по укреплению здоровья учащихся. Согласно анализу результатов анкетирования классные руководители не считают работу по укреплению здоровья учащихся средствами физической культуры приоритетным направлением своей деятельности. Только 53% из них напрямую связывают физическую культуру с укреплением здоровья человека. Остальные видят в ней средство воспитания характера или способ организации досуга. При этом только 17% опрошенных считают, что работа по укреплению здоровья обучающихся входит в обязанности образовательной организации. В основном ответственность за эту деятельность возлагают на спортивные организации (53%). Почти четверть респондентов не ведут с учащимися работу по физическому воспитанию; по охране здоровья учащихся (53% педагогов, две трети из которых учителя сельских школ).

Главная причина неэффективности работы по укреплению здоровья школьников связана, на наш взгляд, с отсутствием у педагогов мотивационной направленности на данный аспект профессиональной деятельности. Это объясняется недостаточным уровнем физической культуры самих педагогов, в чем прослеживаются пробелы вузовского обучения.

Чтобы определить, способствует ли традиционный образовательный процесс вуза формированию готовности будущего педагога к работе по укреплению здоровья учащихся, нами были проанализированы учебные планы факультетов, работающих по направлению подготовки «Педагогическое образование». В учебных планах факультетов целям подготовки студентов к работе по укреплению здоровья учащихся служит, прежде всего, курс «Охрана жизни и здоровья обучающихся». В рамках этой учебной дисциплины рассматриваются понятие

здоровья и факторы, его определяющие, способы здоровьесбережения в образовательном процессе и оздоровительной работы с обучающимися. В рамках курса «Физическая культура и спорт» предусматриваются формирование у студентов понимания значимости физической культуры в жизни человека, обучение их навыкам развития физических качеств, техника снятия утомления после интенсивной учебной деятельности и т.д. Однако данные темы подразумевают обучение студентов методам укрепления собственного здоровья, а не здоровья обучающихся.

Более подробно вопросы сохранения и укрепления здоровья обучающихся преподаются студентам профиля «Безопасность жизнедеятельности» в курсе таких дисциплин, как «Здоровый образ жизни и его составляющие», «Безопасный и здоровый образ жизни», «Здоровьесберегающие образовательные технологии», «Оказание первой помощи». И все же исследования показывают, что большинство студентов демонстрируют средний уровень владения профессиональными знаниями, умениями и навыками и такой же уровень готовности ведения эффективной педагогической деятельности [5, с. 102]. Они имеют слабо выраженную профессионально-педагогическую направленность, что недостаточно для качественной подготовки к работе по укреплению здоровья учащихся. В связи с этим нами была разработана программа подготовки будущих педагогов к работе по укреплению здоровья учащихся, основу которой составил авторский курс «Физическая культура». Программа включает в себя теоретико-методологический и организационно-методический компоненты. *Теоретико-методологический компонент* содержит следующие педагогические условия, определяющие требования к организации образовательного процесса в вузе, направленного на формирование готовности студентов к работе по укреплению здоровья учащихся:

*мотивационные* – развитие социально, профессионально и личностно значимых мотивов студентов в сфере физической культуры;

*процессуальные* – организация образовательного процесса на основе деятельностного освоения студентами потенциала физической культуры;

*управленческие* – оказание психологической поддержки каждому студенту в формировании его индивидуальной физической культуры;

*организационные* – использование возможностей физкультурно-спортивной деятельности для расширения практических навыков студентов в укреплении собственного здоровья и здоровья учащихся;



*функциональные* – формирование у студентов понимания, что работа по укреплению здоровья учащихся – это актуальный аспект профессиональной деятельности педагога.

*Организационно-методический компонент* программы представлен ее содержанием, в котором нами выделены следующие составляющие.

1. Целевая составляющая:

лично развивающий этап – стимулирование студентов к использованию физической культуры для укрепления своего здоровья;

информационно обогащающий этап – обогащение студентов знаниями о сущности физической культуры личности;

профессионально ориентирующий этап – перевод знаний и навыков студентов в контекст предстоящей профессиональной деятельности.

2. Содержательная составляющая:

теоретический блок, обеспечивающий освоение студентами базовых знаний, раскрывающих сущность физической культуры как ценности;

практический блок, способствующий приобретению студентами практического опыта физкультурно-спортивной деятельности;

методический блок, обеспечивающий освоение и самостоятельное воспроизведение студентами основных методов и форм работы по укреплению здоровья средствами физической культуры;

контрольно-оценочный блок, представленный формами контроля, актуальными для профессиональной деятельности будущего педагога.

3. Диагностическая составляющая:

комплексный анализ – отслеживание компонентов, входящих в структуру готовности студентов к работе по укреплению здоровья учащихся;

уровневый анализ – выявление уровня сформированности каждого структурного компонента готовности;

сравнительный анализ – сопоставление уровней готовности студентов к работе по укреплению здоровья учащихся.

4. Результативная составляющая:

уровни готовности студентов: пассивно-негативный, ситуативно-неустойчивый, позитивно-устойчивый.

### Выводы

Готовность к работе по укреплению здоровья учащихся – интегративное качество личности, представленное единством теоретических знаний и практических навыков педагога, имеющего выраженную мотивационно-ценностную направленность на осуществление данного аспекта профессиональной деятельности. Результатом проведенного исследования явилась разработка программы формирования профессиональной готовности педагогов к работе по укреплению здоровья обучающихся.

### Список литературы

1. Безруких М. М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 11–16.
2. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Педиатрия. 2012. № 91 (3). С. 9–14.
3. Попов А. В. Подготовка будущего педагога к работе по укреплению здоровья учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2009. 234 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М. : АРКТИ, 2003. 272 с.
5. 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. 100–106.

### Образец для цитирования:

Тимушкин А. В., Попов А. В., Талагаева Ю. А. Проблема готовности будущих педагогов к использованию оздоровительных технологий в образовательном процессе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 339–343. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-339-343>

### The Problem of Future Teachers' Readiness to Use Health Preserving Technologies

A. V. Timushkin, A. V. Popov, Yu. A. Talagaeva

Alexander V. Timushkin, <https://orcid.org/0000-0003-1051-2790>, Balashov Institute (branch) of the Saratov State University, 29 Karl Marks St., Balashov 412300, Saratov Region, Russia, timushkin-box@rambler.ru

Andrey V. Popov, <https://orcid.org/0000-0003-1719-8722>, Balashov Institute (branch) of Saratov State University, 29 Karl Marks St., Balashov 412300, Saratov Region, Russia, and26175475@yandex.ru

Yulia A. Talagaeva, <https://orcid.org/0000-0002-9519-958X>, Balashov Institute (branch) of Saratov State University, 29 Karl Marks St., Balashov 412300, Saratov Region, Russia, talag-yulia@yandex.ru

The paper deals with the problem of developing in students of pedagogical universities readiness to improve schoolchildren's





health by means of physical culture. It is emphasized that deterioration in the health of the younger generation is a pressing issue nowadays. As “school risk factors” have strong negative influence on the health of schoolchildren, health preserving activity must become a responsibility of every teacher. The study is aimed at revealing readiness of teachers to use health preserving technologies during their lessons. The analysis of their extracurricular activity plans and questionnaire results allowed to define that most of the teachers do not consider the work on improving health of their pupils by means of physical culture a top-priority activity. A curricula analysis of pedagogical educational programs has led us to the conclusion that there are not enough university courses leading to the development of future teachers’ readiness to work on preserving health of schoolchildren. A program for the Physical Culture course, that contains both theoretical-methodological and organizational components has been written. It is aimed at developing the students’ readiness to work on improving health of schoolchildren in the educational process.

**Keywords:** health preservation, schoolchildren, teachers, students, means of physical culture.

## References

1. Bezrukikh M. M. Schoolchildren Health: Problems, Ways of Solution. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2012, no. 9, pp. 11–16 (in Russian).
2. Baranov A. A. The State of Children Health in the Russian Federation. *Pediatrics* [Pediatrics], 2012, no. 91 (3), pp. 9–14 (in Russian).
3. Popov A. V. *Podgotovka budushchego pedagoga k rabote po ukrepleniyu zdorovya uchashchihsya* [Preparing of Soon-to-Be Teachers to the Work on Strengthening the Health of Schoolchildren]. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Saratov, 2009. 234 p. (in Russian).
4. Smirnov N. K. *Zdorovyeberegayushchie obrazovatelnye tekhnologii v rabote uchitelya i shkoly* [Health Preserving Educational Technologies in the Work of Teacher and School]. Moscow, 2003. 272 p. (in Russian).
5. 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, no 1, pp. 100–106 (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-100-105

---

### Cite this article as:

Timushkin A. V., Popov A. V., Talagaeva Yu. A. The Problem of Future Teachers' Readiness to Use Health Preserving Technologies in Educational Process. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 339–343. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-339-343>

---



УДК 316.64

## Исследование условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных научных журналах

О. М. Хомутова

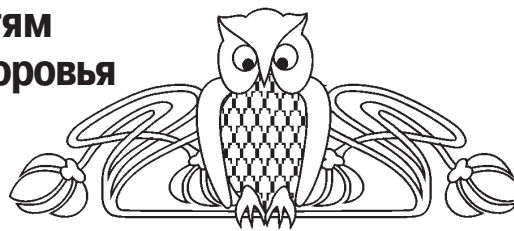
Хомутова Ольга Михайловна, старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики, Курский государственный университет, alexolmi@rambler.ru

Цель данной статьи – изучение зарубежного опыта исследования условий формирования социальных установок. Освещается проблема изучения условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию. Предложенные данные отражают важность исследования условий социальных установок педагогов, так как именно они являются социально-психологическими феноменами, отражающими единую мотивационную систему профессиональной деятельности и влияющими на ее эффективность. В отечественной науке отмечается недостаток работ по изучению социальных установок педагогов к инклюзивному образованию. Для успешности реализации инклюзивного образования в России и влияния на социальные установки педагога необходимо рассмотрение зарубежного опыта. В статье представлен анализ исследований международных журналов «Европейский журнал специального образования» (European Journal of Special Needs Education), «Международный журнал специального образования» (International Journal of Special Education) и «Международный журнал инклюзивного образования» (International Journal of Inclusive Education), опубликованных с 2002 по 2018 г., а также социальные установки педагогов из 24 стран мира. Рассмотрены публикации, в которых исследуются условия, оказывающие влияние на социальные установки педагогов к инклюзивному образованию: преподавательский опыт, возраст педагогов, консультативная помощь, дополнительное образование, поддержка со стороны руководства, политика государства. Определены перспективные направления исследования проблемы: влияние средств массовой информации на социальные установки педагогов, а также влияние отношения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей детей с нормативным развитием на инклюзивное образование и влияние отношения обучающихся инклюзивных классов к детям с нарушениями.

**Ключевые слова:** социальные установки, инклюзивное образование, специальное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-344-348>

Инклюзивное образование – это масштабная образовательная тенденция, требующая участия и взаимодействия специалистов в области об-



разования. Педагоги признают право детей с ограниченными возможностями здоровья на образование, но образовательные организации должны удовлетворять особые образовательные потребности всех детей независимо от их способностей и индивидуальных особенностей.

Помимо создания материально-технической базы, существенное влияние на развитие инклюзивных процессов оказывают педагоги, именно их социальные установки отражают принятие или непринятие идеи и принципов реализации этой формы образования.

Одним из значимых аспектов сформированности социальных установок к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями является определение условий, влияющих на социальные установки педагогов. В связи с этим целесообразно провести анализ исследований в зарубежных научных журналах. Мы отобрали статьи в журналах «Европейский журнал специального образования» (European Journal of Special Needs Education), «Международный журнал специального образования» (International Journal of Special Education) и «Международный журнал инклюзивного образования» (International Journal of Inclusive Education), опубликованные с 2002 г. по 2018 г. [1–3].

Нами были проанализированы тематика и содержание статей по проблеме условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья. За период с 2002 г. по 2018 г. в журналах было опубликовано 2189 статей, в том числе по изучаемой нами тематике – 58 статей, что составляет 3%. Низкий процент публикаций объясняется тем, что тематика журналов непосредственно не направлена на исследования специального и инклюзивного образования, а преследует цель изучения социальных установок.

Статьи посвящены изучению социальных установок педагогов к инклюзивному образованию в Австралии, Боснии и Герцеговине, Гане,



Германии, Израиле, Иордании, Ирландии, Испании, Италии, Кении, Ливане, Мексике, ОАЭ, Палестине, Сербии, Сингапуре, Словении, Тринидаде и Тобаго, Турции, Уганде, Финляндии, Эстонии, на Барбадосе, Гаити, Сейшельских островах, часть статей описывают сравнительный анализ изучения социальных установок педагогов к инклюзивному образованию в таких странах, как Барбадос и Тринидад и Тобаго, Израиль и Палестина, ЮАР и Финляндия, Германия и Финляндия, Австралия и Италия, Гана, Германия и Испания.

По проблеме условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями в анализируемых журналах выявлено 58 научных статей. При анализе тематики и содержания статей были выделены следующие условия формирования.

#### *1. Категория детей с ограниченными возможностями здоровья.*

Педагоги с осторожностью принимают включение ребенка с интеллектуальными нарушениями и проявляют более положительное отношение к детям с ограниченными физическими возможностями. Учителя допускают вероятность частичной инклюзии для детей с легкими и умеренными нарушениями. 95% педагогов считают, что дети с ограниченными физическими возможностями должны быть заняты в учебном процессе неполный день, и только 5% педагогов видят приемлемым полный день для детей с физическими нарушениями [4].

Педагоги продемонстрировали возможность обучения детей с легкими нарушениями в связи с тем, что эти нарушения не потребуют дополнительной помощи учителей. В эту группу вошли дети с легкими интеллектуальными нарушениями, с незначительной потерей слуха или зрения, с гиперактивностью. В группу детей, в отношении которых педагоги отвергают инклюзивное образование, вошли дети с интеллектуальными и слуховыми нарушениями, тяжелыми сенсорными и эмоционально-поведенческими расстройствами [5].

По результатам исследования Э. Аврамидис (E. Avramidis) и Э. Калива (E. Kaliva), проведенном с целью изучения социальных установок к инклюзии греческих учителей, было выявлено, что для наиболее успешного обучения в инклюзивных классах педагоги рассматривают детей с умеренными трудностями в обучении, с нарушениями речи, с физическими расстройствами. Сложнее, по их мнению, происходит включение в процесс совместного обучения детей с по-

веденческими (СДВГ) и эмоциональными нарушениями. Педагоги считают, что наибольшая степень адаптации к инклюзивному классу необходима детям с сенсорными расстройствами (слуха, зрения), с аутизмом и неврологическими расстройствами [6].

Таким образом, педагоги имеют положительные установки к инклюзивному образованию в случае, если в процессе совместного обучения участвуют дети с физическими нарушениями, незначительными и легкими отклонениями в развитии.

#### *2. Преподавательский опыт работы с детьми с нарушениями.*

Педагоги, ведущие инклюзивные классы в школах, были наиболее подготовлены к работе с 9 категориями нарушений детей из 12 (легкие, специфические, умеренные трудности в обучении, СДВГ, нарушения поведения, эмоциональные расстройства, нарушения слуха, аутизм, повреждение головного мозга). Эти результаты связаны с увеличением специальных знаний в совокупности с педагогическим опытом [6].

По результатам исследований Э. Аврамидис (E. Avramidis) и Б. Норвич (B. Norwich), молодые педагоги и те, у кого был небольшой опыт в преподавании, имели положительные установки к инклюзивному образованию, в отличие от педагогов с богатым опытом [7].

Это связано с тем, что педагоги, обладающие солидным преподавательским опытом, находятся на стадии внедрения инклюзивного образования, а педагоги с небольшим опытом работают уже в системе включения в инклюзию.

#### *3. Возраст учителей.*

Исследование С. Ракап (S. Rakap) и Л. Качмарек (L. Kaczmarek), проведенное в Турции, выявило, что педагоги старше 40 лет имели более положительные социальные установки, чем педагоги в возрасте 31–40 лет [8].

#### *4. Дополнительное образование педагогов инклюзивного образования.*

Педагоги, которые прошли долгосрочное обучения в области специального образования, продемонстрировали более позитивные установки, в отличие от педагогов, прошедших краткосрочные курсы или совсем не проходившие обучение [6].

Результаты проведенного Д. Ким (J. Kim) исследования с целью оценки влияния программ подготовки учителей на социальные установки к инклюзивному образованию, показали, что педагоги, обучающиеся по программам дополнительного образования, включающим общеобразовательные и специальные программы, про-



демонстрировали более позитивные установки к включению, чем учителя, обучающиеся по отдельным программам [9].

##### 5. Консультативная помощь.

Положительно влияет на успешность деятельности педагогов консультативная помощь учителей специального инклюзивного образования до возникновения трудностей с детьми с нарушениями [10].

##### 6. Поддержка со стороны руководства и среда образовательной организации.

При изучении социальных установок шведских учителей физического воспитания К. Джерлиндер (K. Jerlinder), Б. Данермарк (B. Danermark) и П. Гилл (P. Gill) выявлено, что поддержка педагогов со стороны руководства и персонала школы, в том числе возможности для обучения в школах, чьи здания приспособлены для обучения детей с физическими недостатками, в совокупности оказали положительное влияние на отношение преподавателей к инклюзии [11].

##### 7. Политика государства в отношении инклюзивного образования.

В исследовании, проведенном Х. Лившиц (H. Lifshitz), Р. Глаубман (R. Glaubman), Р. Иссави (R. Issawi) с израильскими и палестинскими педагогами общего и специального образования, было установлено, что на положительные установки учителей обеих национальностей влияет политика инклюзии в государстве. Если контакт с детьми с нарушениями не является вопросом выбора, то его существование порождает более положительное отношение специалистов к инклюзивному образованию [12].

Анализируя исследования, необходимо отметить, что социальные установки к инклюзивному образованию трактуются как положительные или негативные, однако практически отсутствуют данные о компонентах социальных установок (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) и их сформированности у педагогов. Только в исследовании, проведенном Х. Лившиц (H. Lifshitz), Р. Глаубман (R. Glaubman), Р. Иссави (R. Issawi) с израильскими и палестинскими педагогами, отмечается, что для формирования позитивных установок педагогов необходимо обучение методам работы с такими учениками. Изменения эмоциональных и поведенческих установок педагогов произошли, когда им была предоставлена информация о нарушениях (когнитивный компонент установок) в дополнение к практическому опыту (поведенческий компонент). Выявлены негативные социальные установки и определены препятствия к инклюзии, такие как численность класса, отсутствие условий и ресурсов, педагогического опыта [12].

Таким образом, влияние на формирование социальных установок оказывают категории детей с ограниченными возможностями здоровья, хотя отсутствуют обстоятельные исследования, касающиеся влияния тяжести нарушений. Образование и преподавательский опыт также способствуют развитию положительных социальных установок. Важной оказалась и поддержка педагогов инклюзивного образования со стороны администрации и педагогов специального образования.

В анализируемых статьях отсутствуют исследования влияния средств массовой информации на социальные установки педагогов, а также влияния отношения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и родителей детей с нормативным развитием к инклюзивному образованию и влияния отношения обучающихся инклюзивных классов к детям с нарушениями.

Полученные данные важны при оценке влияния условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и к детям с ограниченными возможностями здоровья, что в свою очередь важно для успешной реализации инклюзивного образования в России. Зарубежные исследования свидетельствуют, что положительные социальные установки в условиях инклюзивного образования проявляются не ко всем детям с ограниченными возможностями здоровья, а только к детям с физическими нарушениями или незначительными расстройствами. Положительно влияет на эффективность инклюзии и дополнительное профессиональное (дефектологическое) образование, а также установление связей между педагогами отдельных образовательных организаций и педагогами инклюзивного образования.

#### Список литературы

1. European Journal of Special Needs Education. URL: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=08856257> (дата обращения: 25.12.2018).
2. International Journal of Inclusive Education. URL: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=13603116> (дата обращения: 25.12.2018).
3. International Journal of Special Education. URL: <http://www.internationalsped.com> (дата обращения: 25.12.2018).
4. Forlin C., Loreman T., Sharma U., Earle C. Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education // International Journal of Inclusive Education. 2009. Vol. 13, № 2. P. 195–209.



5. Center Y., Ward J. Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools // *Exceptional Child*. 1987. № 34. P. 41–56.
6. Avramidis E., Kalyva E. The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2007. Vol. 22, № 4. P. 367–389.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: a Review of the Literature // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17, № 2. P. 129–147.
8. Rakap S., Kaczmarek L. Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25, № 1. P. 59–75.
9. Kim J. Influence of Teacher Preparation Programmes on Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, № 3. P. 355–377.
10. Koutrouba K., Vamvakari M., Steliou M. Factors Correlated with Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Cyprus // *European Journal of Special Needs Education*. 2006. Vol. 21, № 4. P. 381–394.
11. Jerlinder K., Danermark B., Gill P. Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion – the Case of PE and Pupils with Physical Disabilities // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25, № 1. P. 45–57.
12. Lifshitz H., Glaubman R., Issawi R. Attitudes Towards Inclusion: the Case of Israeli and Palestinian Regular and Special Education Teachers // *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 19, № 2. P. 171–190.

#### Образец для цитирования:

Хомутова О. М. Исследование условий формирования социальных установок педагогов к инклюзивному образованию и детям с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных научных журналах // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 344–348. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-344-348>

#### Study of the Conditions for the Formation of Social Attitudes of Teachers to Inclusive Education and Children with Disabilities in Foreign Scientific Journals

O. M. Khomutova

Olga M. Khomutova, <https://orcid.org/0000-0002-4659-417X>, Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk 30500, Russia, alexolmi@rambler.ru

The purpose of this article is to consider the foreign experience of studying the conditions for the formation of social attitudes. The article covers the problem of studying conditions for the formation of teachers' attitude to inclusive education. The offered data show the importance of the research as teachers are social and psychological phenomena reflecting a unified motivational system of professional activity and affecting its efficiency. There is a lack of works on studying the attitude of teachers to inclusive education in Russia's science. Successful implementation of inclusive education in Russia and influence on the teacher's social attitudes requires consideration of foreign experience. The article presents the analysis of the research of such international journals as "European Journal of Special Needs Education", "International Journal of Special Education" and "International Journal of Inclusive Education", published from 2002 to 2018. The articles reflect the studies of attitudes of teachers in 24 countries of the world. The author reviews the articles which study the conditions that affect teachers' social attitudes to inclusive education: teaching experience, age of teachers, counseling, additional education, support from the management, and, government policy. Promising areas of research have been identified: the influence of the media on the attitudes of teachers, as well as the influence of the attitude of parents of children with disabilities and parents

of children with regulatory development to inclusive education, and the influence of the attitude of students of inclusive classes towards children with disabilities.

**Keywords:** attitudes, inclusive education, special education, children with disabilities.

#### References

1. *European Journal of Special Needs Education*. Available at: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=08856257> (accessed 25 December 2018).
2. *International Journal of Inclusive Education*. Available at: <http://www.informaworld.com/openurl?genre=journal&issn=13603116> (accessed 25 December 2018).
3. *International Journal of Special Education*. Available at: <http://www.internationalsped.com> (accessed 25 December 2018).
4. Forlin C., Loreman T., Sharma U., Earle C. Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 2009, vol. 13, no. 2, pp. 195–209.
5. Center Y., Ward J. Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. *Exceptional Child*, 1987, no. 34, pp. 41–56.
6. Avramidis E., Kalyva E. The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2007, vol. 22, no. 4, pp. 367–389.
7. Avramidis E., Norwich B. Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 2002, vol. 17, no. 2, pp. 129–147.



8. Rakap S., Kaczmarek L. Teachers' Attitudes Towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 2010, vol. 25, no. 1, pp. 59–75.
9. Kim J. Influence of Teacher Preparation Programmes on Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, no. 3, pp. 355–377.
10. Koutrouba K., Vamvakari M., Steliou M. Factors Correlated with Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 2006, vol. 21, no. 4, pp. 381–394.
11. Jerlinder K., Danermark B., Gill P. Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion – the Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 2010, vol. 25, no. 1, pp. 45–57.
12. Lifshitz H., Glaubman R., Issawi R. Attitudes Towards Inclusion: The Case of Israeli and Palestinian Regular and Special Education Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 2002, vol. 19, no. 2, pp. 171–190.

---

**Cite this article as:**

Khomutova O. M. Study of the Conditions for the Formation of Social Attitudes of Teachers to Inclusive Education and Children with Disabilities in Foreign Scientific Journals. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 344–348. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-344-348>

---



УДК 372.3

## Возможности образовательной робототехники для формирования креативных способностей обучающихся (на основе анализа российского и зарубежного опыта)



К. В. Шабалин

Шабалин Кирилл Владимирович, аспирант кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, iagami35@mail.ru

Статья посвящена исследованию потенциала образовательной робототехники, способного обеспечить формирование креативных способностей обучающихся. Особое внимание уделено вопросам использования современных средств робототехники в рамках развивающей субъектно ориентированной учебной среды (в том числе на основе мехатроники, комплекса учебных кейсов и др.), применения образовательной робототехники в рамках STEM-образования, проектной деятельности, обеспечивающих целенаправленное развитие креативных способностей обучающихся. Цель исследования – разработка методики обучения робототехнике, направленной на развитие креативности обучающихся. На основе анализа российского и зарубежного опыта реализации образовательных программ, ориентированных на развитие креативности посредством робототехники, обоснованы условия применения инновационных методик обучения в связи с пониманием метапредметного и межпредметного содержания образовательной робототехники. Формулируется вывод, согласно которому использование робототехники для развития креативных способностей детей в рамках школьного и дополнительного образования, а также поиск способа применения робототехники в учебном процессе могут рассматриваться как актуальные направления современного педагогического исследования, в том числе и в рамках развития теоретических основ применения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования.

**Ключевые слова:** образовательная робототехника, креативные способности, дополнительное образование, STEM-образование, проектная деятельность, кейсы, мехатроника, обучение робототехнике.

DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-349-353>

Для современного этапа развития общества характерно развитие всех сфер человеческой деятельности на основе внедрения информационных технологий, что кардинально изменяет подходы к пониманию образовательных ценностей, определяющих содержание и структуру системы образования. Данные обстоятельства соотносятся с насущными требованиями разработки и внедрения новых средств и технологий

обучения, способствующих гарантированному достижению педагогических целей развития личности. В этой связи наиболее актуальной представляется проблема поиска способов и средств формирования креативных способностей учащихся, что может быть обеспечено, на наш взгляд, посредством применения развивающих возможностей образовательной робототехники.

Более полное использование развивающего потенциала образовательной робототехники в условиях педагогического процесса будет способствовать формированию творческих и инженерных задатков личности в рамках современной социокультурной и информационной ситуации, развитию креативного и аналитического мышления, системному видению инженерно-технических и т.п. проблем и способов их урегулирования. Решение поставленной задачи предполагает, в первую очередь осмысление фундаментально важных для исследования определений.

Образовательная робототехника представляет собой новое междисциплинарное направление обучения школьников, интегрирующее в своем содержании сведения из физики, мехатроники, технологии, математики, кибернетики и ИКТ, а также из гуманитарных областей. Робототехника позволяет популяризировать научно-техническое творчество среди учащихся разного возраста, способствует повышению престижа научно-технических и инженерных профессий и развитию у обучающихся навыков практического решения актуальных инженерно-технических задач при работе с реальной техникой [1].

Креативность понимается как особая способность к творчеству, позволяющая «создать новое, оригинальное, нетрадиционное», основываясь на системе «креативных правил», сущность которых соотносится «с общественным признанием конечного продукта и его необходимости, гармоничности, логичности замысла и конечного результата деятельности, первоначального замысла и требований социальной практики, соответствия формы к содержанию» [2, с. 17].



Креативные способности определяются как «умение извлекать пользу из опыта, умение решать проблемы, умение раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, умение находить новые решения, умение применить навык, мотивация на непрерывность образования, владение средствами и методами выполнения определенной задачи, персональная ответственность, уверенность в себе, саморегуляция поведения, настойчивость произвольно управлять своей собственной деятельностью» [3, с. 35].

Формирование креативных способностей обучающихся представляет собой творчески преобразующий процесс учебно-познавательной деятельности, в ходе которого проектируется и создается новый социально значимый продукт. Эти условия могут успешно воспроизводиться средствами образовательной робототехники.

Образовательная робототехника является уникальным инструментом обучения, помогающим сформировать привлекательную и комфортную для школьников учебную среду, включающую не только проведение познавательно-занимательных мероприятий с практическим уклоном, но и создание проектов, обуславливающих интерес к техническому творчеству, понимание школьниками их практической значимости. Эти особенности образовательной робототехники особенно продуктивно могут быть реализованы в учреждениях дополнительного образования технического направления.

В структуре образовательной робототехники можно выделить три составляющие, связанные с ее основными образовательными функциями: предстает объектом изучения, рассматривается как инструмент познания, выступает средством обучения, развития и воспитания учащихся. При этом можно утверждать, что образовательный эффект робототехники проявляется как непосредственно в рамках школьных занятий, так и в условиях дополнительного образования. Известны примеры создания на занятиях по робототехнике межпредметных проектов, интегрирующих области математического, естественнонаучного знания и гуманитарного знания (к примеру, проекты, связанные с реконструкцией исторических событий, решением проблем социальной адаптации, оказанием социальных услуг и т.д.).

Робототехника выступает на уроках новым средством наглядности, стимулирующим активное восприятие материала целого ряда дисциплин, поскольку демонстрации с использованием робототехнических средств отличаются более высоким качеством и скоростью предъявления данных, обеспечивают необходимое число по-

вторений, а также могут сопровождаться различными эффектами (визуальными, механическими, звуковыми), что способствует концентрации внимания школьников на наиболее важных элементах учебного материала и повышает познавательный интерес.

Анализ зарубежного опыта развития и практического применения образовательной робототехники дает возможность установить тенденцию все более широкого использования STEM-образования. Понятие STEM (science, technology, engineering, mathematics) используется при определении методологии в области образования и выборе учебного плана в школах с целью повышения конкурентоспособности в области развития науки и технологий [4]. Исследование также позволило выявить ведущие робототехнические практики и охарактеризовать основные направления применения робототехники в образовании, которые могут быть реализованы в обучении российских школьников.

В первую очередь речь может идти об Академии робототехники Института Карнеги-Меллона США (Carnegie Mellon Robotics Academy), где робототехническая программа берет свое начало с 2000 г. Особенностью программы является очное и заочное обучение школьников на платформах робоконструкторов LEGO и VEX. В содержание занятий включены основы наук «промежуточного уровня», т.е. не являющихся собственно робототехникой, но имеющих к ней непосредственное отношение: основы математики роботов, науки о роботах и регистрации данных, вводная инженерия среднего уровня. Программирование роботов позволяет развивать у школьников инженерные и креативные задатки. Финальным этапом обучения является участие в соревнованиях по робототехнике [5, 6].

Испанская компания Crea Robotics Education, специализирующаяся на организации курсов подготовки учителей по робототехнике и 3D печати, создала тренажер CoderZ с использованием технологии дополненной реальности для обучения робототехнике учеников различного возраста, начиная с младшей школы. Такой формат работы позволяет пройти обучение по робототехнике всем желающим. Обучающиеся CoderZ не только усваивают основы программирования, кодирования и робототехники, но и улучшают свое логическое, математическое и вычислительное мышление, развивают навыки решения проблем и творческие способности [7, 8].

Интересен опыт Сингапура, где внедрена программа Kinderlab (Киндерлаб), учреж-





денная премьер-министром Ли Сянь Лунгом в 2014 г., призванная «взращивать» поколения новейших специалистов в области робототехники и реализующаяся с использованием роботов-помощников под названием Kibo для детей 4–6 лет. Робот Kibo является универсальным средством расширения детского творчества, развития творческих задатков ребенка, начиная с детского сада. Кроме того, робот, как оказалось, служит важным фактором социализации замкнутых детей, помогает им раскрываться и улучшать свои социальные навыки [9].

В странах СНГ (Белоруссия, Казахстан) четко выражены частные инициативы в развитии образовательной робототехники. Робототехнические кружки, организованные частными предпринимателями, активно развивают креативные и инженерные задатки обучающихся. В «Школе робототехники И. Белевича», работающей по системе STEM-образования, учащиеся развивают свою природную любознательность, получают исследовательские навыки, которые в дальнейшем пригодятся не только в обучении, но и в повседневной жизни [10].

В Российской Федерации с 2008 г. реализуется федеральная программа «Робототехника: инженерно-технические кадры инновационной России», нацеленная на формирование инженерно-технического корпуса для российских предприятий, воспитание специалистов, обладающих лидерскими качествами, современным инженерным мышлением, способных решать сложнейшие задачи в высокотехнологичных отраслях экономики страны. Программа предполагает непрерывное практическое образование детей, подростков и молодежи в возрасте от 7 до 30 лет в сфере высоких технологий. Ее содержание и формы реализации (например, такие крупные профессиональные соревнования, как РобоФест) позволяют, на наш взгляд, развивать креативность и творчество участников [11].

Начиная с 2015 г. по Указу Президента Российской Федерации формируется новая модель дополнительного образования – КВАНТОРИУМ, целью которой является создание и развитие системы современных инновационных площадок интеллектуального развития и досуга для детей и подростков на территории России. В рамках программы активно используются кейсы, «тризовские» задачи, игровые формы обучения для развития специфических навыков (прототипирование, схемотехника, 3D-моделирование и т. д.) и творческих способностей у обучающихся в разных робототехнических и естественнонаучных сферах [12].

## Заключение

Результаты анализа зарубежного и отечественного опыта применения образовательной робототехники позволяют сделать вывод о ее высоких развивающих возможностях. Образовательная робототехника как особая предметная область с присущей ей методикой обучения, несмотря на давность появления, по-прежнему является инновационной и динамично развивающейся. Отдельно стоит отметить универсальность области применения образовательной робототехники, так как вне зависимости от возраста детей и подростков ее использование оказывает положительное влияние на обучаемость, развитие интеллектуального и творческого потенциала.

В то же время проблема реализации развивающих возможностей образовательной робототехники в рамках программ дополнительного образования для школьников на территории Российской Федерации остается по-прежнему актуальной, несмотря на уже имеющийся опыт ее использования. В этой связи сложно признать, что потенциал образовательной робототехники в развитии креативных способностей российских школьников реализуется последовательно и в полной мере в образовательном процессе, особенно в сравнении с мировым опытом.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что дальнейшие научные изыскания в области использования робототехники для развития креативных способностей детей в рамках школьного и дополнительного образования, а также поиск способа применения робототехники в учебном процессе могут рассматриваться как важнейшие направления современного педагогического исследования, в том числе и в рамках развития теоретических основ применения информационно-коммуникационных технологий в сфере образования.

## Список литературы

1. Тузикова И. В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям // Школа и производство. 2013. № 5. С. 45–47.
2. Мельник В. И. Методологические основы изучения и развития креативности студентов. Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2013. 116 с.
3. Оспенникова Е. В., Ершов М. Г. Образовательная робототехника как инновационная технология реализации политехнической направленности обучения физике в средней школе // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 33–40.



4. Tarnoff J. STEM to STEAM. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive. URL: [http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steamrecognizing\\_b\\_756519.html](http://www.huffingtonpost.com/john-tarnoff/stem-to-steamrecognizing_b_756519.html) (дата обращения: 01.11.2018).
5. Flot J., Shoop R. Robotics Research at Carnegie Mellon Robotics Institute. URL: <http://www.education.rec.ri.cmu.edu/content/educators/research/files/> (дата обращения: 01.11.2018).
6. Liu A., Newsom J., Schunn C., Shoop R. Students Learn Programming Faster Through Robotic Simulation. URL: <http://www.education.rec.ri.cmu.edu/content/educators/research/files/p16-19%20Shoop%20et%20al.pdf> (дата обращения: 01.11.2018).
7. Crea Robotica Educativa. Formaci n a docentes. URL: <https://crea-robotica.com/formacion-docentes> (дата обращения: 01.11.2018).
8. Fonds National Suisse. De la Recherche scientifique. Agora – La rencontre entre la science ET la soci t. URL: <http://www.snf.ch/fr/encouragement/communication-scientifique/agora/Pages/default.aspx> (дата обращения: 01.11.2018).
9. Mitch Rosenberg. Child's Plays KinderLab. URL: <http://kinderlabrobotics.com/wp-content/uploads/2014/10/ChildsPlay-March-edition.pdf> (дата обращения: 01.11.2018).
10. Школа робототехники. URL: <http://robolab.by> (дата обращения: 01.11.2018).
11. Везнер К. А. Внедрение основ робототехники в современной школе // Вестн. Новгор. гос. ун-та имени Ярослава Мудрого. 2013. № 74, Т. 2. С. 17–19.
12. Мякина С. Б. Реализация Концепции развития дополнительного образования детей в Российской Федерации // Наука и школа. 2017. № 5. С. 218–226.

#### Образец для цитирования:

Шабалин К. В. Возможности образовательной робототехники для формирования креативных способностей обучающихся (на основе анализа российского и зарубежного опыта) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 349–353. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-349-353>

#### Opportunities of Educational Robotics for The Formation of Creative Abilities of High School Students (based on the Analysis of Russian and Foreign Experience)

K. V. Shabalin

Shabalin Kirill Vladimirovich, <https://orcid.org/0000-0002-9301-924X>, Tyumen State University, 6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia, [iagami35@mail.ru](mailto:iagami35@mail.ru)

The article is devoted to the study of the educational robotics' potential, capable of ensuring the formation of students' creative abilities. Particular attention is paid to the use of modern means of robotics within the framework of a developing subject-oriented learning environment (based on mechatronics, a set of case studies, etc.), the use of educational robotics as part of STEM education, and project activities that ensure the targeted development of students' creative abilities. The aim of the work is to develop methods of teaching robotics, aimed at developing the creative potential of students. As a result of the work based on the analysis of Russian and foreign experience in implementing educational programs of this kind aimed at developing creativity through robotics, the conditions for the application of innovative teaching methods for understanding the meta-subject and interdisciplinary content of educational robotics are substantiated. The conclusion is made according to which the use of robotics for the development of children's creative abilities in the framework of school and further education, as well as the search for a method of using robotics in the educational process, can be considered as relevant areas of modern pedagogical research, including the

sphere of developing theoretical foundations of communication technology in education.

**Keywords:** educational robotics, creative abilities, additional education, STEM education, project activities, cases, mechatronics.

#### References

1. Tuzikova I. V. Studying Robotics – the path to engineering specialties. *Shkola i proizvodstvo*, 2013, no 5, pp. 45–47 (in Russian).
2. Melnik V. I. *Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya kreativnosti studentov* [Methodological Basis for the Study and Development of Students' Creativity]. Ekaterinburg, RGPPU Publ., 2013. 116 p. (in Russian).
3. Ospennikova E. V., Ershov M. G. Educational Robotics as an Innovative Technology for the Implementation of the Polytechnic Focus of Teaching Physics in High School. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2015, no 3, pp. 33–40 (in Russian).
4. Tarnoff J. STEM to STEAM. Recognizing the Value of Creative Skills in the Competitive. Available at: [http://www.huffingtonpost.com/john\\_tarnoff/stem\\_to\\_steamrecognizing\\_b\\_756519.html](http://www.huffingtonpost.com/john_tarnoff/stem_to_steamrecognizing_b_756519.html) (accessed 1 November 2018).
5. Flot J., Shoop R. Robotics Research at Carnegie Mellon Robotics Institute. Available at: <http://www.education.rec.ri.cmu.edu/content/educators/research/files/> (accessed 1 November 2018).



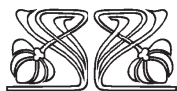
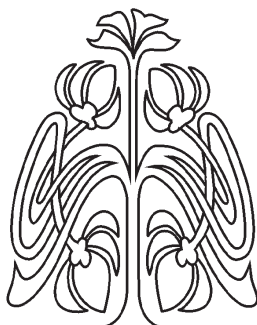
6. Liu A., Newsom J., Schunn C., Shoop R. Students Learn Programming Faster Through Robotic Simulation. Available at: [http://www.education.rec.ri.cmu.edu/content/educators/research/files/p1b\\_19%20Shoop%20et%20al.pdf](http://www.education.rec.ri.cmu.edu/content/educators/research/files/p1b_19%20Shoop%20et%20al.pdf) (accessed 1 November 2018).
7. Crea Robotica Educativa. Formación a docentes. Available at: [https://crea\\_robotica.com/formacion](https://crea_robotica.com/formacion) (accessed 1 November 2018).
8. Fonds National Suisse. De la Recherche scientifique. Agora – La rencontre entre la science ET la société. Available at: [http://www.snf.ch/fr/encouragement/communication\\_scientifique/agora/Pages/default.aspx](http://www.snf.ch/fr/encouragement/communication_scientifique/agora/Pages/default.aspx) (accessed 1 November 2018).
9. Mitch Rosenberg. *Shild's Plays KinderLab*. Available at: [http://kinderlabrobotics.com/wp\\_content/up-](http://kinderlabrobotics.com/wp_content/uploads/2014/10/ChildsPlay_March_edition.pdf)  
[loads/2014/10/ChildsPlay\\_March\\_edition.pdf](http://kinderlabrobotics.com/wp_content/uploads/2014/10/ChildsPlay_March_edition.pdf) (accessed 1 November 2018).
10. *Shkola robototekhniki* (School of Robotics). Available at: <http://robofab.by> (accessed 1 November 2018) (in Russian).
11. Vegner K. A. The Introduction of the Foundations of Robotics in the Modern School. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mydrogo* [Bulletin of Yaroslav the Wise Novgorod State University], 2013, no. 74, vol. 2, pp. 17–19 (in Russian).
12. Myakinina S. B. Implementation of the Concept for the Development of Additional Education for Children in the Russian Federation. *Nauka i shkola*, 2017, no. 5, pp. 218–226 (in Russian).

---

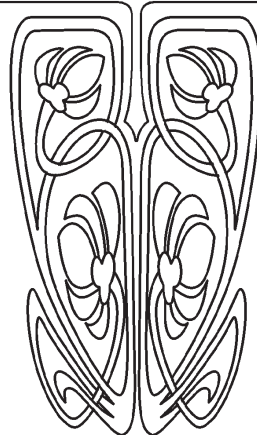
**Cite this article as:**

Shabalin K. V. Opportunities of Educational Robotics for The Formation of Creative Abilities of High School Students (based on the Analysis of Russian and Foreign Experience). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 349–353. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-349-353>

---



**ПОДПИСКА**



**Подписка на I полугодие 2020 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](http://www.akc.ru))

**Адрес издательства (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@info.sgu.ru](mailto:izvestiya@info.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](mailto:aporia@inbox.ru)

**Website:** <http://phpp.sgu.ru>