

ISSN 2541-7606

ВЕСТНИК

Вятского государственного
университета

Философия, педагогика,
психология

HERALD

of Vyatka State University

Philosophy, pedagogy,
psychology

2023

1 (147)

Вятский государственный университет

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

Н а у ч н ы й ж у р н а л

№ 1 (147)

Киров
2023

Главный редактор

Н. А. Низовских, д-р психол. наук, доц., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Заместители главного редактора

О. А. Останина, д-р филос. наук, проф., Вятский государственный университет,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

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

Ответственный секретарь

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

Редакционный совет

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

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

Ю. П. Зинченко, канд. физ.-мат. наук, проф., академик РАО (г. Москва);

В. В. Лаптев, канд. физ.-мат. наук, д-р пед. наук, академик РАО (г. Санкт-Петербург);

А. В. Лубков, д-р ист. наук, проф., чл.-корр. РАО (г. Москва);

А. В. Смирнов, д-р филос. наук, проф., академик РАН (г. Москва);

А. П. Тряпицына, д-р пед. наук, проф., академик РАО (г. Санкт-Петербург)

Редакционная коллегия

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

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

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

А. М. Дорожкин, д-р филос. наук, проф., ННГУ им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

Р. В. Ершова, д-р психол. наук, проф., ГСГУ (г. Коломна), РУДН (г. Москва) ORCID: 0000-0002-5054-1177;

С. И. Калинин, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

В. Г. Маралов, д-р психол. наук, проф., ЧГУ (г. Череповец), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

Л. А. Мосунова, д-р психол. наук, проф., ВятГУ (г. Киров);

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

М. И. Ненашев, д-р филос. наук, проф. (г. Киров);

В. Я. Перминов, д-р филос. наук, проф., МГУ (г. Москва);

В. Б. Помелов, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

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

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

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

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

Н. А. Сеногноева, д-р пед. наук, доц., НТФ ИРО (г. Нижний Тагил), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

Г. И. Симонова, д-р пед. наук, проф., ВятГУ (г. Киров), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

Е. А. Счастливецова, д-р филос. наук, доц., ВятГУ (г. Киров);

Е. А. Ходырева, д-р пед. наук, проф., Университет Иннополис (г. Казань), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

Е. С. Черепанова, д-р филос. наук, проф., УрФУ (г. Екатеринбург);

М. А. Шукина, д-р психол. наук, СПбГИПСП (г. Санкт-Петербург), ORCID: 0000-0002-0834-3548;

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

А. Prusak, PhD, Академический образовательный колледж Ораним (Израиль, г. Кирьят-Тивон), Академический педагогический колледж Шаанан (Израиль, г. Хайфа).

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

Учредитель журнала ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

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

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

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

Цена свободная

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

**HERALD
OF VYATKA STATE
UNIVERSITY**

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

№ 1 (147)

Kirov
2023

Chief editor

N. A. Nizovskikh, Dr. of psychol. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0002-5541-5049

Deputy editors

O. A. Ostanina, Dr. of philos. sciences, prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-7421-0615

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

Executive Secretary

E. V. Diner, Dr. of ped. sciences, associated prof., Vyatka State University,
ORCID: 0000-0001-6233-7571

Editorial council

V. T. Yungblud, Dr. hist. sciences, prof., chairman of editorial council, president of Vyatka State University, (Kirov) ORCID: 0000-0002-2706-3904;

I. A. Baeva, Dr. of psychol. sciences, prof., Herzen State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen, academician of the RAE (St. Petersburg);

Yu. P. Zinchenko, Dr. of psychol. sciences, prof., academician of the RAE (Moscow);

V. V. Laptev, PhD of physical and mathematical sciences, Dr. of ped. sciences, academician of the RAE (St. Petersburg);

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

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

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

Editorial board members

E. M. Vechtomov, Dr. of phys.-math. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3490-2956;

E. O. Galitskykh, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0003-1145-3315;

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

A. M. Dorozhkin, Dr. of philos. sciences, prof., Nizhny Novgorod State University n. a. N. I. Lobachevsky (Nizhny Novgorod);

R. V. Ershova, Dr. of psychol. sciences, prof., State Social University of Humanities (Kolomna), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow) ORCID: 0000-0002-5054-1177;

S. I. Kalinin, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0001-5439-9414;

V. G. Maralov, Dr. of psychol. sciences, prof., Cherepovets State University (Cherepovets), ORCID: 0000-0002-9627-2304;

L. A. Mosunova, Dr. of psychol. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov);

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

M. I. Nenashev, Dr. of philos. sciences, prof. (Kirov);

V. Ya. Perminov, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

V. B. Pomelov, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-3813-7745;

L. T. Retyunskikh, Dr. of philos. sciences, prof., Moscow State University n. a. M. V. Lomonosov (Moscow);

N. L. Rosina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., MHEU (Kirov), ORCID: 0000-0002-7734-1343;

E. E. Sapogova, Dr. of psychol. sciences, prof., Moscow State Pedagogical University (Moscow), ORCID: 0000-0002-0581-7429;

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

N. A. Senognoeva, Dr. of ped. sciences, associated prof., Nizhny Tagil branch Institute for Education Development (Nizhny Tagil), ORCID: 0000-0001-6783-5860;

G. I. Simonova, Dr. of ped. sciences, prof., Vyatka State University (Kirov), ORCID: 0000-0002-0721-287X;

E. A. Schastlivtseva, Dr. of philos. sciences, associated prof., Vyatka State University (Kirov);

E. A. Khodyreva, Dr. of ped. sciences, prof., Innopolis University (Kazan), ORCID: 0000-0001-7079-6372;

E. S. Cherepanova, Dr. of philos. sciences, prof., Ural Federal University (Ekaterinburg);

M. A. Shchukina, Dr. of psychol. sciences, associated prof., St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (St. Petersburg);

E. Protassova, Dr. of ped. sciences, associate prof., University of Helsinki (Finland, Helsinki), ORCID: 0000-0002-8271-4909;

A. Prusak, PhD, Academic Educational College Oranim (Israel, Kiryat Tiv'on), Shaanan Academic Teachers College (Israel, Haifa).

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

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

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

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

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

Free price

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

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<i>Голубинская Анастасия Валерьевна, Дорожкин Александр Михайлович.</i> Незнание и заблуждение	9
<i>Цветкова Ирина Викторовна, Евченко Ольга Сергеевна.</i> Динамическая структура коллективной памяти с позиций методологии социального конструктивизма	20
<i>Зубкевич Лада Альбертовна.</i> Направленность общественного развития в понимании исследователей-обществоведов.....	29
<i>Гинатулина Ольга Аминовна.</i> Общее и особенное в развитии философской мысли Византии.....	41
<i>Олейник Полина Ивановна.</i> Философия математики Б. Рассела до логицизма.....	50
<i>Скорев Василий Александрович.</i> Милосердие в системе предфилософских категорий древнеегипетской культуры	59
<i>Калимбет Наталия Сергеевна.</i> Негативная стереотипизация исламских понятий как фактор деструкции межкультурной коммуникации	67

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Игнатова Ирина Владимировна, Уварова Елена Александровна,</i> <i>Хван Нелли Анатольевна.</i> Интегрированное обучение английскому языку и истории как способ развития социокультурной компетенции школьников	77
<i>Ван Линь, Алмазова Надежда Ивановна.</i> Компонентный состав глобальной компетенции, формирующий основу культурно-специфической методики обучения китайскому языку.....	90

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Маралов Владимир Георгиевич, Ситаров Вячеслав Алексеевич,</i> <i>Романюк Лариса Валерьевна, Корягина Ирина Ивановна.</i> Взаимосвязь стратегий самоутверждения и самосовершенствования у студентов	99
<i>Ершова Регина Вячеславовна, Соколова Анна Викторовна.</i> К проблеме концептуализации феномена созависимости в психологии	110
<i>Ванновская Ольга Васильевна, Кропотов Евгений Александрович.</i> Психологические характеристики социально-психологической адаптации младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации	120
<i>Климанова Алла Владленовна.</i> Взаимосвязь положительных психических состояний со свойствами личности в учебной деятельности студентов.....	129
<i>Доронина Наталья Николаевна, Кузнецова Людмила Борисовна,</i> <i>Донченко Ольга Даниловна.</i> Особенности психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ	137

РЕЦЕНЗИИ

Тимощук Алексей Станиславович.

Фальшизм как технология.....146

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

<i>Golubinskaya Anastasia Valeryevna, Dorozhkin Alexander Mikhailovich.</i> Ignorance and delusion	9
<i>Cvetkova Irina Viktorovna, Evchenko Olga Sergeevna.</i> The dynamic structure of collective memory from the standpoint of the methodology of social constructivism	20
<i>Zubkevich Lada Albertovna.</i> The orientation of social development in the understanding of social scientists	29
<i>Ginatulina Olga Aminovna.</i> General and special in the development of Byzantine philosophical Thought	41
<i>Oleinik Polina Ivanovna.</i> B. Russell's Philosophy of Mathematics before Logicism	50
<i>Skorev Vasily Aleksandrovich.</i> Mercy in the system of pre-philosophical categories of Ancient Egyptian culture	59
<i>Kalimbet Natalia Sergeevna.</i> Negative stereotyping of Islamic concepts as a factor of destruction of intercultural communication.....	67

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Ignatova Irina Vladimirovna, Uvarova Elena Aleksandrovna, Khvan Nelly Anatolyevna.</i> Integrated teaching of English and History as a way of developing the socio-cultural competence of schoolchildren	77
<i>Wang Lin, Almazova Nadezhda Ivanovna.</i> The component composition of global competence that forms the basis of a culturally specific methodology for teaching Chinese	90

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<i>Maralov Vladimir Georgievich, Sitarov Vyacheslav Alekseevich,</i> <i>Romanyuk Larisa Valeryevna, Koryagina Irina Ivanovna.</i> Relation of strategies of self-affirmation and self-improvement among students	99
<i>Ershova Regina Vyacheslavovna, Sokolova Anna Viktorovna.</i> On the problem of conceptualization of the phenomenon of codependency in psychology	110
<i>Vannovskaya Olga Vasilyevna, Kropotov Evgeny Alexandrovich.</i> Psychological characteristics of socio-psychological adaptation of younger schoolchildren who attended and did not attend preschool educational organizations.....	120
<i>Klimanova Alla Vladlenovna.</i> Relationship of positive mental states with personality traits in the educational activities of students	129
<i>Doronina Natalia Nikolaevna, Kuznetsova Lyudmila Borisovna,</i> <i>Donchenko Ol'ga Danilovna.</i> Features of the psycho-emotional state of high school students with different professional identities during the preparation for the Unified State Exam	137

REVIEWS

Timoshchuk Alexey Stanislavovich.

Falsehood as a technology146

Незнание и заблуждение

Голубинская Анастасия Валерьевна¹, Дорожкин Александр Михайлович²

¹кандидат философских наук, научный сотрудник лаборатории социальной антропологии,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.

Россия, г. Нижний Новгород. ORCID: 0000-0002-7119-3968. E-mail: golub@unn.ru

²доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии,
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, профессор
Института прикладной физики РАН. Россия, г. Нижний Новгород.
ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

Аннотация. Для классической теории познания незнание и заблуждение являются нетипичными, странными категориями. Тем не менее, без обращения к ним вряд ли возможно получить ответы на некоторые вопросы, возникающие в современном обществе, к примеру, почему в условиях беспрецедентного доступа к научному знанию люди остаются в незнании и неверии, и почему по мере развития научного просвещения экспертные консенсусы всё чаще становятся поводом для общественных дебатов. В свете этого установление содержания незнания и заблуждения как эпистемических состояний становится, с одной стороны, актуальной, а с другой стороны, трудно реализуемой задачей: два основных подхода к её решению, эпистемологический и психологический, оказываются недостаточными и даже внутренне противоречивыми.

В статье рассмотрены причины, по которым существующие подходы к проблеме не задают общую теоретическую рамку для указанных состояний и ведут к некорректным или даже аномальным выводам, к примеру, относительно состояний отложенного суждения или конвенциональных научных идеализаций. Сохраняются ли эти проблемы при смене теоретической рамки? На примере байесовской эпистемологии показано, что хоть незнание и заблуждение вызывают некоторые трудности при описании, основные проблемы всё же могут быть решены. В отличие от традиционной оппозиции истинного и ложного, данный подход трактует познание как динамическую смену степеней уверенности субъекта в способности суждения достоверно описывать действительность. Предлагается вывод о том, что незнание и заблуждение являются формами допытного байесовского убеждения. Это новая категория, которая, на наш взгляд, довольно точно описывает особенности познавательной деятельности субъекта современного информационного общества, удалённого от возможности проверки научного знания на собственном опыте и всё чаще полагающегося на опыт третьих лиц и на доверие к информаторам.

Ключевые слова: незнание, заблуждение, агнотология, байесовская эпистемология, научные идеализации, отложенное суждение.

Миф Платона о пещере – одна из самых известных философских аллегорий, иллюстрирующая проблему соотношения мира реального и умопостигаемого, и традиционно в центре такого обсуждения оказывается проблема истинного знания и его достижения. Но является ли эта аллегория на самом деле рассказом о знании? В диалоге с Главконом Сократ повествует о двух глубоких психологических переживаниях человека: выходе из пещеры и возвращении в нее. То, что видят узники в тенях на стене, – отнюдь не «ничего», не темнота, и потому выход из нее иллюстрирует не приобретение знания, а разрушение веры в истинность ранее принятых убеждений. «Выход из пещеры» – это сложный и травмирующий опыт для узника (хотя бы в силу тех особенностей познания, которые сегодня связывают, например, с когнитивным диссонансом или эпистемическим конфликтом), который постепенно и ретроспективно обнаруживает себя в незнакомых до этого момента состояниях, – незнания и заблуждения. По возвращении в пещеру он не способен убедить вечных узников в своем открытии, но все же приносит им нечто новое – на фоне их уверенности в своих знаниях теперь уже он становится олицетворением заблуждения, незнания, безумия.

Итак, аллегория пещеры – это рассказ о знакомстве с незнанием и заблуждением. Кажется, эти понятия отличаются направленностью: мы говорим «узники *не знают*, что мир таков», когда мы знаем о мире чуть больше, чем они, и «узники *заблуждаются*, что мир таков», когда мы знаем о мире чуть менее ошибочно, чем они. При этом первое не обязательно влечет второе, но второе никак не отменяет первое: можно просто не знать, не заблуждаясь, но невозможно находиться в заблуждении и не иметь никаких представлений о предмете.

Затем, в зависимости от желаемой детализации описания познавательной ситуации, эти термины могут быть синонимами (и заблуждение, и незнание – это отсутствие истинного знания) или практически антонимами (отсутствие какого-либо, в том числе ложного, убеждения против наличия ложного убеждения).

Проблеме заблуждения посвящено на удивление небольшое количество работ, что, вероятно, связано с двумя причинами. Во-первых, с неясным статусом заблуждения как пропозициональной установки: заблуждение субъективно переживается как знание, а атрибуция заблуждения третьим лицам – как незнание. Во-вторых, с невозможностью изолировать его от социальности: как и незнание, заблуждение является относительным и оценочным понятием, «здесь-и-сейчас» заблуждаться может только третье лицо, кажется совершенно абсурдным сказать «прямо сейчас я заблуждаюсь, что земля имеет форму песочных часов» и продолжать придерживаться этого убеждения как истинного (равно как и сказать «прямо сейчас я ничего не знаю о том, что земля имеет форму сплюснутого шара»). Если объединить эти два наблюдения, то можно обозначить два подхода к проблематизации состояний заблуждения и незнания, назовем их эпистемологический и психологический в зависимости от типа лежащей в их основе уверенности [17; 23].

Эпистемологическая уверенность в истинности того или иного утверждения следует из того, насколько добросовестно соблюдена процедура обоснования. К примеру, некто знает, что на улице идет дождь, потому что находится на улице и наблюдает все признаки дождя, или, скажем, ботаник знает, что растение погибает из-за нехватки света, потому что знает физиологию растительных организмов и может по внешним признакам отличить последствия недостатка света. Эти убеждения основаны на свидетельствах, которые «дают человеку наивысшую степень обоснования» [25, с. 35] и соответствуют конвенциональным представлениям об истине. Последнее является важным условием для любого эпистемического состояния. Новая философская энциклопедия трактует заблуждение как «понятие, фиксирующее момент ограниченности знания, его несоответствия своему объекту или несовместимости с принятым знанием» [4, с. 32]. То же самое можно сказать о незнании: оно фиксирует границы познанного и указывает на несоответствие наличных убеждений доступным убеждениям. То, что превращает убеждение в заблуждение, а отсутствие информации в регистрируемое незнание, – это качество культурно принятого знания.

С точки зрения эпистемологической уверенности состоянию «знать истинно» (согласно принятым процедурам обоснования) противостоит состояние «не знать истинно», которое может выражаться как в том, чтобы знать ложно (заблуждаться), так и в том, чтобы не знать вообще. Человек, не знающий ничего о питании растений, и человек, убежденный, что растениям для выживания достаточно слов поддержки, не знают истинно в равной мере, и дифференциация их состояний вторична. Однако, оглядываясь на заблуждение второго человека, мы можем указать и на его незнание, – незнание биологии, ботаники, физиологии, научной картины мира в целом.

Впрочем, как отмечает П. Д. Кляйн (Ратгерский университет, США), «степень уверенности не обязательно связана со степенью доказательств, которые S имеет для p. Некоторые люди могут чувствовать уверенность в том, что p, на основе слабых, неадекватных или, возможно, даже противоречащих друг другу доказательств. Другие некоторые могут чувствовать себя уверенными, не имея никаких доказательств вообще» [17, с. 128]. Это характерно для второго подхода, который мы обозначили как психологический.

Психологическая уверенность не требует веских оснований, ограничиваясь наличием искренней веры человека в то, что он считает истинным. Однако этот подход оказывается крайне затруднительным. Во-первых, это условие буквально запрещает заблуждение; как уже было отмечено ранее, невозможно придерживаться таких убеждений, которые субъект полагает в корне ошибочными. Во-вторых, если мы принимаем естественную установку человека слишком высоко оценивать истинность своих наличных убеждений (об этом немало сказано в когнитивной психологии [9]), то заблуждением для субъекта становится все, что не согласуется с представлениями о мире.

Переход от оппозиции «ложное – истинное» к измерению степеней «более уверен – менее уверен» ровным счетом ничего не говорит о статусе заблуждения, что дает альтернативу ранее предложенной структуре: с точки зрения психологического подхода, состоянию «не иметь убеждения» противостоит состояние «иметь убеждения», которое может выражаться в том, чтобы иметь убеждение ложное (заблуждаться) или истинное (знать – в философском смысле термина). Для удобства эту разницу можно изобразить схематически (рис. 1).

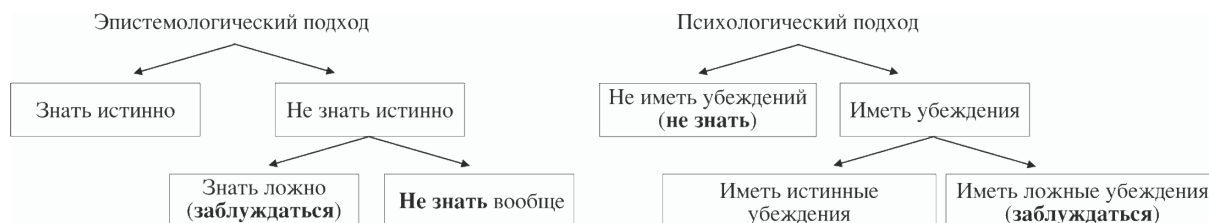


Рис. 1. Эпистемологический и психологический подход

Эпистемологический подход: заблуждение как форма незнания. Заблуждение – это отсутствие истинного знания, сопровождаемое верой в истинность ложного утверждения, и первая часть этого уравнения позволяет назвать заблуждение формой незнания. Подходящую для этого классификацию еще в XIII в. разработал Генрих Гентский. Опираясь на учение Аристотеля о действиях в незнании и по незнанию, он отличает незнание от утверждения, при котором истины ускользают от человека из-за ошибочных утверждений, что он полагает достоверными, от незнания от отрицания, описывающее отсутствие какого-либо ответа на вопрос [26]. Однако, за исключением удобной терминологии, его наследие по этому вопросу оказывается довольно скромным.

Можно предположить, что «формула» незнания от отрицания проста: S находится в состоянии незнания, что p , от отрицания, если S не имеет никаких убеждений относительно p . По аналогии с этим, незнание от утверждения означает, что субъект все же обладает какими-то определенными убеждениями, которые не соответствуют критериям, выдвигаемым к понятию знания, или, проще говоря, субъект не знает нечто, потому что «знает что-то другое», или знает что-то, что не позволяет ему проанализировать новое знание. Незнание от утверждения вполне может выражаться в понятии «заблуждение»: S не знает, что p , но искренне верит в истинность $не-p$, в то время как p истинно.

Или:

- I. из множества утверждений о p одно обязательно должно быть истинным;
- II. существует процедура обоснования одного из утверждений как истинного;
- III. S имеет убеждение, что относительно p , обоснование которого не соответствует данной процедуре.

Например, из множества взаимоисключающих утверждений о глобальном потеплении одно является истинным. Процедура обоснования одного из них широко известна научному сообществу, однако существует многочисленная группа людей, не принимающих позицию согласия с обоснованным утверждением, ссылаясь на менее достоверные и не соответствующие принятой эпистемологической процедуре обоснования. Для стороннего («знающего») наблюдателя доля истинных убеждений относительно глобального потепления у тех, кто полностью заблуждается, и тех, кто в первый раз о нем слышит, идентична ($=0$). Однако совершенно очевидно, что сами по себе эти ситуации не идентичны.

Прагматика любого эпистемического акта, особенно что касается науки, заключается в том, что «знать истинно» или «иметь истинные убеждения», являются состояниями полезными, желаемыми, способствующими движению научного прогресса, в то время как заблуждение является препятствием на пути к пониманию действительности. И тем не менее современные философы довольно скептически отнеслись бы к подобному упрощению.

Возьмем пример К. Элгин (Гарвард, США): «Репрезентация идеального газа – это фикция предполагаемого газа, который в точности удовлетворял бы закону идеального газа. Такой газ состоит из идеально эластичных сферических частиц незначительного объема и не проявляет межмолекулярных сил притяжения. Он иллюстрирует 13 свойств и их последствия и тем самым показывает, как будет вести себя такой газ» [10, с. 84]. Существует знание описания идеального газа, хотя идеального газа для описания не существует, – при всей очевидной

эпистемической пользе (выявления свойств реальных газов), где в приведенных выше схемах место такому знанию?

Единственное знание об идеальном газе, которое можно отнести к ячейке «знать истинно», – это «я знаю, что идеальный газ не существует», но, разумеется, наука обладает большим арсеналом иных пропозиций по данной теме, а ученый, использующий модель идеального газа, совершенно точно имеет некоторые убеждения на этот счет, отдавая себе отчет в том, что предмет его убеждений не существует сам по себе. Идеальный газ не является исключением, – географическая широта и долгота или земная ось являются воображаемыми линиями, а материальные объекты не обязательно являются носителями приписываемых им математических свойств. Д. Притчард (Эдинбургский Университет, Шотландия) удачно резюмирует эту мысль: хотя ученые прекрасно осознают, что р ложно, существует видимая эпистемическая полезность в том, чтобы действовать так, как если бы оно было истинным [21, с. 7]. Это намекает на то, что хорошая научная практика во многом связана с использованием моделей и идеализаций, которые, строго говоря, ложны [21, с. 7], и ни знанием, ни заблуждением, ни незнанием в полной мере считаться не могут. В таких случаях утверждение не реально (в смысле – не описывает реальное положение дел), но степень уверенности в его достоверности высока; ложное убеждение (то есть – заблуждение) остается разумным.

Должны ли мы дополнить схему категориями «знать полезно»? Скорее всего, нет. Полезное знание может быть истинным или ошибочным, а установление полезности – это сомнительное с точки зрения логики требование и опасное с точки зрения истории и философии науки условие для научной прогностики.

Психологический подход: заблуждение как форма убеждения. Что бы мы ни говорили о заблуждении со стороны, от первого лица оно переживается неотличимо от знания, и именно поэтому с античных времен одной из главных задач философии был и остается поиск средств защиты мышления от ошибок. Посмотрим на два простых наблюдения:

1) Вряд ли существует человек, который может искренне, без тени иронии сказать: «мои убеждения в корне ошибочны».

2) Существует множество людей, глядя на которых мы можем сказать: «их убеждения в корне ошибочны».

Эти наблюдения кажутся простыми только по отдельности, но их сложение может оказаться довольно тревожным. Карл Юнг говорил о человеке, что тот постоянно находится под влиянием мании величия своих знаний: мы предполагаем, что люди вокруг на удивление невежественны, но никогда не думаем о себе как о невежественном человеке [15].

До этого удивительно точную формулировку предложил Гельвеций: знающий может понять незнающего, поскольку сам когда-то был незнающим; но незнающий принципиально не может понять знающего, и ему остается только доверять или не доверять ему [1, с. 193]. Сегодня эта идея наиболее известна как эффект Даннинга – Крюгера, который объясняет склонность человека переоценивать свою собственную компетентность, идеализировать способность отличать истинное от ложного и недооценивать долю заблуждений, которыми он руководствуется в повседневной и профессиональной жизни. Наиболее точное изложение этого эффекта таково: некомпетентные люди слишком некомпетентны, чтобы оценить свою собственную некомпетентность. Или: самовосприятие компетентности часто отличается от фактической компетентности [9]. «Пик глупости», как отмечают авторы, – это начальный этап на пути к обретению экспертных знаний, когда человеку впервые кажется, что он, наконец, окончательно разобрался с темой. Уровень самоуверенности у такого человека немногим меньше (а то и больше) экспертного, однако содержательно его знания остаются ближе к знаниям новичка, чем к знаниям специалиста. Тогда, когда человек осознает это, он переживает «долину отчаяния», и по мере того, как опыт работы с предметом увеличивается, уверенность в своей компетентности обычно сближается с ее реалистичным уровнем. Это является наиболее известным примером когнитивно-психологического изучения формирования экспертности, и оно исходит из фундаментальной трудности рефлексии над заблуждением и его феноменологической близости к переживанию знанию, чем к переживанию незнания.

Все это указывает на то, что заблуждение – это не переживаемое состояние, а атрибуция состояния, то есть оценочные свойства, приписываемые одними субъектами другим (или же субъектом-сейчас субъекту-прежде). Об относительности незнания и заблуждения сказано и в пещере Платона: сами по себе убеждения предшествуют событиям, но заблуждение и незнание раскрываются через отношение между освободившимся узником и заточенными узниками.

В отличие от заблуждения, незнание может быть как атрибуцией, так и вполне осознаваемым состоянием. Г. Шаффер (Ратгерский университет, США) описал обстоятельства, при которых незнание как установка является следствием не отсутствия информации, а ее получения, и оказывается вполне доступным от первого лица: «при необходимости оценить, является ли ваза, представленная как ваза эпохи Мин, действительно таковой, появляется два суждения: (1) ваза подлинная и (2) ваза поддельная. Решение этого вопроса сводится к весу доказательств по обеим сторонам вопроса. Если у меня мало доказательств с обеих сторон – мало причин верить или не верить в подлинность вазы, – тогда я оценю и (1) и (2) очень низко; в крайнем случае, если никаких доказательств вообще нет, я установлю оба точно равными нулю. Если, с другой стороны, доказательства почти окончательно подтверждают подлинность вазы, то я поставлю (1) около единицы, а (2) около нуля» [24, с. 5–6]. Это означает, что предшествующие схемы можно переформулировать (рис. 2).

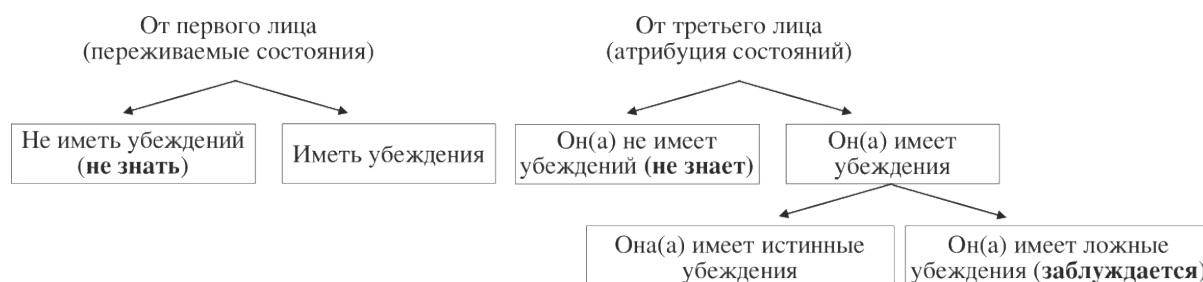


Рис. 2. Подходы к незнанию и заблуждению от первого лица и от третьего лица

Несмотря на то, что новая схема решает проблему с невозможностью реализации условий «мои убеждения в корне ложны» или «прямо сейчас я заблуждаюсь в том, во что верю», она все еще не выглядит корректной.

Понимание того, что убеждение третьего лица о мире может противоречить реальности, как и способность отслеживать и предсказывать состояния убеждений других, формируется в возрасте 4–5 лет, что привлекает к дискуссии как психологов (для обзора – [27; 28]), так и философов [8; 16; 29]. Однако в обычной жизни, в отличие от обсуждаемых в перечисленных источниках экспериментальных задач на ложные убеждения, агенты не имеют прямого доступа к доказательствам, которые известны и значимы для оцениваемого третьего лица. Единственное, чем мы можем воспользоваться для подобной атрибуции, – это степени нашей уверенности.

Степень уверенности незаметно фигурирует во всех рассмотренных обстоятельствах. Степень уверенности освободившегося из пещеры узника в достоверности того, что он увидел непосредственно своими глазами, намного выше, чем вера в убеждения, которые он разделял до своего освобождения, – но то же самое справедливо и для вечных узников, предпочитающих свой опыт над рассказами «сумасшедшего беглеца». Упомянутая формулировка Гельвеция о принципиальной невозможности достижения понимания между знающим и незнающим или заблуждающимся указывает на то, что степень уверенности в информаторе должна превосходить степень веры в наличные убеждения. В случае с идеальным газом показателем состояния знания является не истинность самого утверждения, а степень уверенности субъекта в инструментальной способности утверждения достоверно описывать действительность (хотя вне контекста это показалось бы одним и тем же). В случае с вазой мы наблюдаем распределение уверенности по гипотезам со сбалансированным или с низким, даже нулевым, показателем.

Утверждение, что мы верим гораздо большему, чем знаем, и что разные степени уверенности, а не бинарное отношение «истинно – ложно», определяют наши эпистемические состояния – это визитная карточка байесовских подходов в теории познания [3; 5; 18; 19; 20], в частности, их социально-эпистемологических [14; 20] и когнитивно-философских [22] приложениях. К их основным содержательным чертам, помимо указанного выше положения о степенях доверия и вопросов формализации [20], относят внимание к обновлению степеней рациональной уверенности в зависимости от получения новых данных [3, с. 24], в том числе к тому, как люди могут менять свои убеждения в противоположных направлениях на основании одного и того же факта просто потому, что в основе их познания лежат разные каузальные модели мира, или под воздействием неэпистемических факторов [22] (к примеру, байесовский анализ дал новое прочтение проблемам коммуникации научных сообществ с обще-

ственностью [12], влияния религиозности ученых на степень доверия обывателей к ним [13], а также вопроса коллективного знания судей и присяжных в криминальном доказательстве [14]). Для байесианства никакое знание не является полным, поскольку сделать ставку на один ответ означает не допускать никакой гипотетической вероятности, что существует опровергающее доказательство. Несмотря на многочисленные философские дебаты по разным поводам, возникающим в ответ на эти положения (к примеру, спор об исчислении вероятностей Б. Фительсона и Дж. Поллока [11] или о подтверждении неопределенными доказательствами Ф. Хьюбера и коллектива философов из Триестского университета [7]), мы полагаем, что они кажутся перспективной областью для анализа таких странностей классической эпистемологии, как заблуждение и незнание.

Байесовский подход: незнание и заблуждение как распределение степеней уверенности. Вопрос о том, что такое незнание для байесовских эпистемологий, практически тупиковый, поскольку не знать, что p формально неотличимо от знания, что p ложно. Известно, что незнание исключает степень уверенности (нельзя быть уверенным в том, что неизвестно), следовательно, незнание – это какая-то критически низкая или даже нулевая степень уверенности. Но что такое низкая степень веры в истинность утверждения? Это может быть как и неспособность доказательств поддержать одно из утверждений, так и способность доказательств точно сработать против них. К примеру, низкую степень уверенности имеют гипотезы «У Плутона пять спутников» и «У Плутона восемь спутников», потому что они слишком неопределенные (разумеется, не для всех), и гипотезы «На Плутоне живут кенгуру» и «На Плутоне растут абрикосы», потому что они ложные. Традиционное решение предполагает, что незнание инвариантно: сумма численного выражения вероятности того, что «У Плутона пять спутников» и «У Плутона не пять спутников», дают единицу. Доопытно мы бы выразили больше уверенности во втором утверждении, так как оно включает в себя большее количество гипотетически правильных ответов, но ознакомившись со статьей о Плутоне в энциклопедии, можно приписать первому утверждению высокую вероятность и оценить это как знание, а второму – нулевую. Ознакомившись с гипотезой о неоткрытых спутниках Плутона, уверенность во втором утверждении снова повысится, но лишь до тех пор, пока отчеты межпланетных исследовательских станций не укажут нам на то, что гипотеза не подтвердилась. Это пример байесианского рассуждения: оно динамично реагирует на новые доказательства, в том числе в зависимости от нашего доверия к источнику сообщений. Однако вернемся к эксперименту с вазой, – байесианцы назвали бы его примером нейтральной вероятности [5], – в которой Г. Шафер прямо указывает на невозможность получения единицы: «если у меня мало доказательств с обеих сторон, я оценю их очень низко, если никаких доказательств вообще нет, я установлю оба точно равными нулю», хотя, разумеется, третьего не дано, ваза либо подлинная, либо не подлинная. Распределения степени уверенности не дают единицы, но остаются инвариантными: у нас не больше уверенности в утверждении, чем в его отрицании. Такая нейтральность не только естественна для человеческого ума, но и необходима для его описаний, учитывая то, как в нем уживаются разнородные знания, – формально противоречивые, но нейтральные для самого человека, который в силу ряда обстоятельств обязан иметь его в своей структуре, но не обязан растворять их в последней [2, с. 413–414].

Состояние незнания как отложенного суждения, или как отсутствия поддержки каждой из гипотез, встречается повсеместно: когда медицинский диагноз не может быть поставлен точно, когда научное исследование приводит к неоднозначным эмпирическим данным, когда следователь опрашивает не связанных с преступлением родственников подозреваемого, когда учитель задает дополнительные вопросы ученику, прежде чем сделать вывод, является ли неудачная формулировка ошибкой выражения или ошибкой мышления. И в этих примерах кроется нечто, что позволяет разграничить низкую степень уверенности от незнания и низкую степень уверенности от наличия опровергающих доказательств, а именно предвкушение разрешающего неопределенность опыта. Априорные убеждения, как в случае с вазой или учителем, предшествуют динамичному элементу всей байесовской эпистемологии, – оценке доказательств. В отличие от низкой степени уверенности в утверждениях о наличии абрикосовых рощ на других планетах, которым предшествует опыт, связанный с базовым пониманием растений и атмосфер планет, незнанию не предшествует ничего. Таким образом, байесовское незнание – априорное нейтральное распределение вероятностей по взаимоисключающим гипотезам без доступа к убедительным аргументам в пользу одной из них.

Заблуждение также представляется доопытным убеждением: невозможно представить, чтобы человек, высоко оценивающий вероятность наличия абрикосов на Плутоме, располагал опытом, идентичным тому, кто оценивает эту вероятность как критически низкую. Это не означает, что опыт, который мы можем оценить как релевантный для формирования убеждений относительно p , вообще не затронул S , но можно точно заключить, что этот опыт не был включенным в рассуждение, переработан или «растворен» [2, с. 411] в индивидуальных доксистических структурах.

Как и в случае с незнанием, байесовское заблуждение сперва кажется парадоксом: убеждения могут обновляться только в том направлении, которое подсказывают доказательства, поэтому, на первый взгляд, S не может продемонстрировать высокую степень убежденности в ложное утверждение. Однако это прочтение не совсем корректно, и здесь наиболее иллюстративным является пример с антинаучными убеждениями. Этот эффект рассматривается в ранее упомянутом британском исследовании У. Хана, А. Дж. Л. Харриса и А. Корнера [12], но резонно упомянуть работу Дж. Кука и С. Левандовски, посвященную проблеме поляризации мнений [6]. Исследователи замечают, что байесовские убеждения обновляются после опыта, но каким опытом может располагать современный обыватель относительно научных фактов? Большинство из нас не обладает никакими навыками для оценки первичных научных данных, их доказательств и авторитетов, информирующих о научных консенсусах, что превращает научное просвещение в формат свидетельских показаний. Наш единственный опыт – это доверие к информатору, но доопытное пренебрежительное отношение человека к ученым превращает научных просветителей в не вызывающих доверия информаторов, и все сказанное такими информаторами подтверждает лженаучные заговоры и укрепляет поляризацию мнений [6, с. 161]. Таким образом, одни и те же доказательства, никак не нарушая логики байесовского подхода, могут иметь противоположный эффект, если люди имеют противоположные взгляды на надежность источника. Распределение уверенности в истинности утверждений включает в себя не только информацию извне (например, результаты научного исследования), но также внутренние системы верований и предыдущий опыт человека, а также мировоззренческие установки, накладываемые социальной идентичностью (в примере Дж. Кука и С. Левандовски это распределение лженаучных убеждений в разных политических сообществах в США). На основе этого может быть сформировано и ложное убеждение, например, в случае, когда внутренние сигналы и предшествующий опыт перевешивают внешние доказательства: партийный соратник, ведущий дебаты с ученым, будет оцениваться более доверительно, чем этот самый ученый, независимо от его признания в научном сообществе. Мы предлагаем добавить к этому то, что в описываемых обстоятельствах опыт ученого и опыт политика представляют собой разные миры, и каждый из ораторов исходит из убеждений «до опыта» или вообще «вне опыта» по отношению друг к другу (это описание указывает на учет проблемы атрибутивного характера заблуждения). Таким образом, внешние доказательства увеличивают внутреннее распределение вероятности, но не в той мере, чтобы переосесть некоторое пороговое значение, то есть предлагаемого доказательства недостаточно, чтобы оценка вероятности опустилась ниже порогового значения, что позволяет агентам продолжать верить, что истинное доказательство ложно (или что ложные доказательства верны). На основании этого можно подытожить вопрос о статусе заблуждения: байесовское заблуждение – результат априорного (но уже не нейтрального) распределения вероятностей по взаимоисключающим гипотезам, предвосхищающего доступ к убедительным аргументам (например, при помощи доверия к источнику на основании неэпистемических факторов). Другим результатом такого распределения может быть удачная догадка, случайно оказавшаяся верной (например, случаи Геттэ – однако это требует отдельного исследования).

Проделанная работа позволяет предложить такую альтернативу рассмотренным выше психологическому и эпистемологическому подходу с возможностью включить в нее аномальные случаи с отложенными суждениями и конвенциональными научными идеализациями. Теперь мы можем предположить, что незнание и заблуждение, равно как и необоснованные, но истинные убеждения (догадки), – это состояния, возникающие в ответ на доопытное распределение степеней уверенности в p , то есть без возможности доступа к уточняющим и проясняющим доказательствам (опыту). Знание, или истинное убеждение, хоть и остается крайне сложным философским понятием, теперь можно отличить от заблуждения, субъективно переживаемого как знание. Однако, конечно, это влечет новые вопросы, например, о том, что мог бы означать опыт, ведущий только к знанию, или о толкованиях нового опыта,

что было отмечено у Дж. Кука и С. Левандовски, в связи с чем переход от доопытного байесовского убеждения к знанию через получение нового опыта должен быть нелинейным, само получение новых данных и нового опыта не является разовым актом, скорее, циклом или этапом, на котором мы обнаруживаем себя каждый раз, когда сталкиваемся со своим невежеством или научными ошибками. Условно описанное можно представить следующим образом (рис. 3).

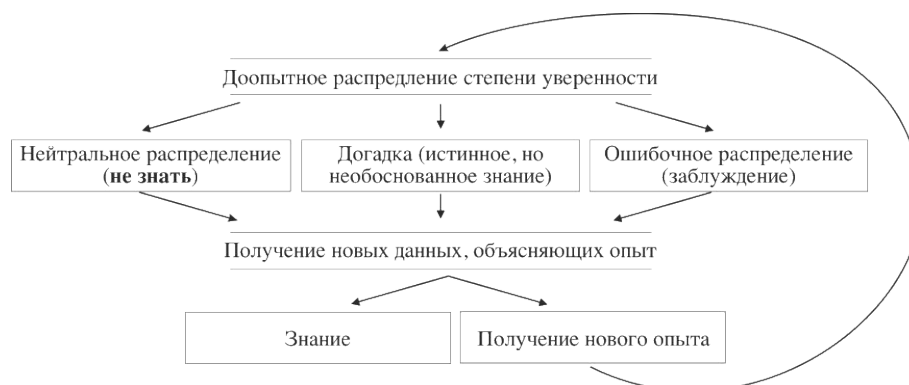


Рис. 3. Байесовский подход к незнанию и заблуждению

Конечно, представленная схема не безупречна, но ограничимся замечанием, что она не иллюстрирует познание в целом, и что ее содержание важно исключительно в контексте настоящей статьи. Во-первых, благодаря способности идеи доопытного байесовского убеждения объединить в себе незнание и заблуждение. Во-вторых, за счет разрешения противопоставления переживаемых состояний и атрибуций состояний: для данной схемы утрачивается актуальность вопроса о том, говорим ли мы о незнании/заблуждении третьего лица или ретроспективно оцениваем индивидуальную эволюцию убеждений, оба обстоятельства доступны с момента обновления степени рациональной уверенности в ответ на получение новых данных.

На наш взгляд, подобные исследования не просто интересны для философии, а имеют высокую практическую значимость в современной культуре познания. О роли ученого в обществе и проблемах недоверия к науке сказано уже многое, но решение насущной проблемы пока не сформировалось. Необходимо признать, что интригующим вопросом является не то, почему и как люди знают то, что они знают, – традиционный вопрос эпистемологии, – а то, почему в условиях беспрецедентного доступа к научному знанию люди остаются в незнании и неверии, почему по мере развития общества проблема усугубляется. Тем не менее даже такой краткий анализ заблуждения и незнания, как байесовских состояний убеждения, указывает на то, что принимаемые в борьбе с невежеством меры, – повторение научных фактов как незыблемых истин и безоговорочное позиционирование одних лиц как гарантов истины, – не способны быть результативными там, где вера обывателя в науку уже пошатнулась. Искать в байесианстве, как и в иных неклассических эпистемологических проектах, готовое альтернативное решение этой проблеме преждевременно и, возможно, самонадеянно, но нельзя отрицать тот факт, что они определенно вносят нечто новое, в том числе – проливают свет на неожиданное содержание, казалось бы, несерьезных для теории познания категорий, как, например, незнание или эпистемическое безразличие, тем самым предлагают по-байесовски новые способы объяснить познавательный опыт человечества, следовательно, позволяют обновить или пересмотреть степени нашей уверенности в ранее принятых моделях и решениях.

Список литературы

1. Гельвеций. Сочинения : в 2-х т. Т. 1 / сост., общая ред. вступ. статья Х. Н. Момджяна. М. : Мысль, 1973. 647 с.
2. Дорожкин А. М. Модели трансляции знания // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2004. № 1. С. 408–414.
3. Думов А. В. Байесовский подход к пониманию научной рациональности // Секулярный век: вызовы цивилизации : мат-лы национальной научной конференции, посвященной Всемирному дню философии. Красноярск, 2021. С. 23–26.
4. Касавин И. Т. Заблуждение // Новая философская энциклопедия : в 4 т. Т. 2. М. : Мысль, 2001. 2659 с.
5. Benétreau-Dupin Y. The Bayesian who knew too much // Synthese. 2015. Vol. 192. № 5. Pp. 1527–1542. DOI: 10.1007/s11229-014-0647-3.

6. Cook J., Lewandowsky S. Rational irrationality: Modeling climate change belief polarization using Bayesian networks // Topics in cognitive science. 2016. Vol. 8. № 1. Pp. 160–179. DOI: 10.1111/tops.12186.
7. Crupi V., Festa R., Mastropasqua T. Bayesian confirmation by uncertain evidence: a reply to Huber // The British Journal for the Philosophy of Science. 2008. Vol. 59. № 2. Pp. 201–211.
8. Dennett D. C. Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology. MIT press, 2017. 424 p.
9. Dunning D. The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance // Advances in experimental social psychology. Academic Press, 2011. Vol. 44. Pp. 247–296.
10. Elgin C. Z. Exemplification, Idealization, and Understanding // Fictions in Science: Essays on Idealization and Modeling / Mauricio Suárez (ed.). London : Routledge, 2009. Pp. 77–90.
11. Fitelson B. Pollock on probability in epistemology // Philosophical Studies. 2010. Vol. 148. № 3. Pp. 455–465. DOI: 10.1007/s11098-009-9492-5.
12. Hahn U., Harris A. J. L., Corner A. Public reception of climate science: Coherence, reliability, and independence // Topics in cognitive science. 2016. Vol. 8. № 1. Pp. 180–195. DOI: 10.1111/tops.12173.
13. Hoogeveen S. et al. The Einstein effect provides global evidence for scientific source credibility effects and the influence of religiosity // Nature Human Behaviour. 2022. Vol. 6. № 4. Pp. 523–535. DOI: 10.1038/s41562-021-01273-8.
14. Jellema H. Reasonable Doubt from Unconceived Alternatives // Erkenntnis. 2022. Pp. 1–26. DOI: 10.1007/s10670-022-00565-3.
15. Jung C. G., Hinkle B. M., McGuire W. Psychology of the Unconscious: A Study of the Transformations and Symbolisms of the Libido. Routledge, 2019. 466 p.
16. Jurgens A. False-belief task know-how // Synthese. 2022. Vol. 200. № 3. Pp. 1–22. DOI: 10.1007/s11229-022-03630-0.
17. Klein P. D. Certainty: A refutation of scepticism. University of Minnesota Press, 1984. 243 p.
18. Landes J. Bayesian Epistemology // KRITERION – Journal of Philosophy. 2022. Vol. 36. № 1. Pp. 1–7. DOI: 10.1515/krt-2022-0005.
19. Lin H. Bayesian Epistemology // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / E. N. Zalta, U. Nodelman (Eds.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/epistemology-bayesian/>.
20. Olsson E. J. Bayesian Epistemology // Introduction to Formal Philosophy / S. O. Hansson, V. F. Hendricks (Eds.). Springer, Cham, 2018. Pp. 431–442.
21. Pritchard D. Epistemically useful false beliefs // Philosophical Explorations. 2017. Vol. 20. № 1. Pp. 4–20. DOI: 10.1080/13869795.2017.1287291.
22. Quillien T. Rational information search in welfare-tradeoff cognition // Cognition. 2023. Vol. 231. Pp. 105–317. DOI: 10.1016/j.cognition.2022.105317.
23. Rose J. An Epistemology of False Beliefs: The Role of Truth, Trust, and Technology in Postdigital Deception // The Epistemology of Deceit in a Postdigital Era. Springer, Cham, 2021. Pp. 21–37.
24. Shafer G. A mathematical theory of evidence. Princeton : Princeton university press, 1976.
25. Stanley J. Knowledge and certainty // Philosophical Issues. 2008. Vol. 18. Pp. 35–57. DOI: 10.1111/j.1533-6077.2008.00136.x.
26. Teske R. J. Henry of Ghent's Summa of ordinary questions. Article one: On the possibility of knowing. St Augustine Press Inc, 2008. 136 p.
27. Tomasello M. How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. Vol. 115. № 34. Pp. 8491–8498. DOI: 10.1073/pnas.1804761115.
28. Wellman H. M., Cross D., Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief // Child development. 2001. Vol. 72. № 3. Pp. 655–684. DOI: 10.1111/1467-8624.00304.
29. Westra E. Pragmatic development and the false belief task // Review of Philosophy and Psychology. 2017. Vol. 8. № 2. Pp. 235–257. DOI: 10.1007/s13164-016-0320-5.

Ignorance and delusion

Golubinskaya Anastasia Valeryevna¹, Dorozhkin Alexander Mikhailovich²

¹PhD in Philosophical Sciences, researcher at the Laboratory of Social Anthropology,
Lobachevsky Nizhny Novgorod State University.

Russia, Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0002-7119-3968. E-mail: golub@unn.ru

²Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy, Lobachevsky
Nizhny Novgorod State University, Professor of the Institute of Applied Physics of the Russian Academy of Sciences.
Russia, Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0003-2954-1647. E-mail: a.m.dorozhkin@gmail.com

Abstract. For the classical theory of knowledge, ignorance and delusion are atypical, strange categories. Nevertheless, without addressing them, it is hardly possible to get answers to some questions that arise in modern society, for example, why, in conditions of unprecedented access to scientific knowledge, people remain in ignorance and disbelief, and why, with the development of scientific education, expert consensus are in-

creasingly becoming an occasion for public debate. In light of this, establishing the content of ignorance and delusion as epistemic states becomes, on the one hand, an urgent, and on the other hand, a difficult task to implement: two main approaches to its solution, epistemological and psychological, are insufficient and even internally contradictory.

The article discusses the reasons why existing approaches to the problem do not set a general theoretical framework for these states and lead to incorrect or even anomalous conclusions, for example, regarding states of deferred judgment or conventional scientific idealizations. Do these problems persist when changing the theoretical framework? Using the example of Bayesian epistemology, it is shown that although ignorance and delusion cause some difficulties in describing, the main problems can still be solved. In contrast to the traditional opposition of true and false, this approach interprets cognition as a dynamic change in the degrees of confidence of the subject in the ability of judgment to reliably describe reality. The conclusion is proposed that ignorance and delusion are forms of pre-experimental Bayesian belief. This is a new category, which, in our opinion, quite accurately describes the features of the cognitive activity of the subject of the modern information society, remote from the possibility of verifying scientific knowledge on their own experience and increasingly relying on the experience of third parties and on the credibility of informants.

Keywords: ignorance, delusion, agnotology, Bayesian epistemology, scientific idealization, deferred judgment.

References

1. *Gel'vecij. Sochineniya : v 2-h t. T. 1* [Helvetius Essays : in 2 vols. Vol. 1] / comp., gen. ed. introduction. article by H. N. Momjyan. M. Mysl' (Thought). 1973. 647 p.
2. *Dorozhkin A. M. Modeli translyacii znaniya* [Models of knowledge translation] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki* – Herald of Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2004. No. 1. Pp. 408–414.
3. *Dumov A. V. Bajesovskij podhod k ponimaniyu nauchnoj racional'nosti* [Bayesian approach to understanding scientific rationality] // *Sekulyarnyj vek: vyzovy civilizacii : mat-ly nacional'noj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj Vsemirnomu dnyu filosofii* – Secular age: challenges of civilization : materials of the national scientific conference dedicated to the World Philosophy Day. Krasnoyarsk. 2021. Pp. 23–26.
4. *Kasavin I. T. Zabluzhdenie* [Delusion] // *Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4 t. T. 2* – New philosophical Encyclopedia : in 4 vols. Vol. 2. M. Mysl' (Thought). 2001. 2659 p.
5. *Benétreau-Dupin Y.* The Bayesian who knew too much // *Synthese*. 2015. Vol. 192. No. 5. Pp. 1527–1542. DOI: 10.1007/s11229-014-0647-3.
6. *Cook J., Lewandowsky S.* Rational irrationality: Modeling climate change belief polarization using Bayesian networks // *Topics in cognitive science*. 2016. Vol. 8. No. 1. Pp. 160–179. DOI: 10.1111/tops.12186.
7. *Crupi V., Festa R., Mastropasqua T.* Bayesian confirmation by uncertain evidence: a reply to Huber // *The British Journal for the Philosophy of Science*. 2008. Vol. 59. No. 2. Pp. 201–211.
8. *Dennett D. C.* Brainstorms: Philosophical essays on mind and psychology. MIT press, 2017. 424 p.
9. *Dunning D.* The Dunning–Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance // *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 2011. Vol. 44. Pp. 247–296.
10. *Elgin C. Z.* Exemplification, Idealization, and Understanding // *Fictions in Science: Essays on Idealization and Modeling* / Mauricio Suárez (ed.). London : Routledge, 2009. Pp. 77–90.
11. *Fitelson B.* Pollock on probability in epistemology // *Philosophical Studies*. 2010. Vol. 148. No. 3. Pp. 455–465. DOI: 10.1007/s11098-009-9492-5.
12. *Hahn U., Harris A. J. L., Corner A.* Public reception of climate science: Coherence, reliability, and independence // *Topics in cognitive science*. 2016. Vol. 8. No. 1. Pp. 180–195. DOI: 10.1111/tops.12173.
13. *Hoogveen S. et al.* The Einstein effect provides global evidence for scientific source credibility effects and the influence of religiosity // *Nature Human Behaviour*. 2022. Vol. 6. No. 4. Pp. 523–535. DOI: 10.1038/s41562-021-01273-8.
14. *Jellema H.* Reasonable Doubt from Unconceived Alternatives // *Erkenntnis*. 2022. Pp. 1–26. DOI: 10.1007/s10670-022-00565-3.
15. *Jung C. G., Hinkle B. M., McGuire W.* Psychology of the Unconscious: A Study of the Transformations and Symbolisms of the Libido. Routledge, 2019. 466 p.
16. *Jurgens A.* False-belief task know-how // *Synthese*. 2022. Vol. 200. No. 3. Pp. 1–22. DOI: 10.1007/s11229-022-03630-0.
17. *Klein P. D.* Certainty: A refutation of scepticism. University of Minnesota Press, 1984. 243 p.
18. *Landes J.* Bayesian Epistemology // *KRITERION – Journal of Philosophy*. 2022. Vol. 36. No. 1. Pp. 1–7. DOI: 10.1515/krt-2022-0005.
19. *Lin H.* Bayesian Epistemology // *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* / E. N. Zalta, U. Nodelman (Eds.). Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/epistemology-bayesian/>.
20. *Olsson E. J.* Bayesian Epistemology // *Introduction to Formal Philosophy* / S. O. Hansson, V. F. Hendricks (Eds.). Springer, Cham, 2018. Pp. 431–442.

21. Pritchard D. Epistemically useful false beliefs // Philosophical Explorations. 2017. Vol. 20. No. 1. Pp. 4–20. DOI: 10.1080/13869795.2017.1287291.
22. Quillien T. Rational information search in welfare-tradeoff cognition // Cognition. 2023. Vol. 231. Pp. 105–317. DOI: 10.1016/j.cognition.2022.105317.
23. Rose J. An Epistemology of False Beliefs: The Role of Truth, Trust, and Technology in Postdigital Deception // The Epistemology of Deceit in a Postdigital Era. Springer, Cham, 2021. Pp. 21–37.
24. Shafer G. A mathematical theory of evidence. Princeton : Princeton university press, 1976.
25. Stanley J. Knowledge and certainty // Philosophical Issues. 2008. Vol. 18. Pp. 35–57. DOI: 10.1111/j.1533-6077.2008.00136.x.
26. Teske R. J. Henry of Ghent's Summa of ordinary questions. Article one: On the possibility of knowing. St Augustine Press Inc, 2008. 136 p.
27. Tomasello M. How children come to understand false beliefs: A shared intentionality account // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2018. Vol. 115. No. 34. Pp. 8491–8498. DOI: 10.1073/pnas.1804761115.
28. Wellman H. M., Cross D., Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief // Child development. 2001. Vol. 72. No. 3. Pp. 655–684. DOI: 10.1111/1467-8624.00304.
29. Westra E. Pragmatic development and the false belief task // Review of Philosophy and Psychology. 2017. Vol. 8. No. 2. Pp. 235–257. DOI: 10.1007/s13164-016-0320-5.

УДК 101.1

DOI: 10.25730/VSU.7606.23.002

Динамическая структура коллективной памяти с позиций методологии социального конструктивизма

Цветкова Ирина Викторовна¹, Евченко Ольга Сергеевна²

¹доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии,
Тольяттинский государственный университет.

Россия, г. Тольятти. ORCID: 0000-0002-3433-328X. E-mail: aleksandr.kozlov@mail.ru

²кандидат философских наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой истории и философии,
Тольяттинский государственный университет.

Россия, г. Тольятти. ORCID: 0000-0002-3198-4597. E-mail: evchenko75@mail.ru

Аннотация. Актуальность работы обусловлена развитием нового научного направления, связанного с изучением коллективной памяти, Memory Studies. В развитии данного междисциплинарного направления принимают участие философы, историки, социологи, культурологи, политологи. По мере проведения исследований в различных областях появилось множество терминов, описывающих феномен коллективной памяти, например, «историческая память», «социальная память», «политическая память» и так далее. Memory Studies рассматривается как область знаний, которая выступает в качестве альтернативы по отношению к «традиционной» исторической науке. Цель статьи состоит в описании структуры коллективной памяти в контексте методологии конструктивизма. Преимущество такого подхода состоит в том, что он дает возможность изучить структурные элементы коллективной памяти, выявить механизмы ее функционирования в социальной жизни. В качестве методологической основы анализа использована концепция американского философа Дж. Серла, в которой восприятие общества конструируется при помощи социальных и объективных фактов. Исторические факты, которые являются результатом научных исследований, оказывают определенное влияние на коллективную память. Для исторической науки коллективная память выступает объектом критического анализа, а не прочным основанием для выводов. В конструктивизме формирование коллективной памяти рассматривается как создание социальных фактов на основе идеальных объектов, интенциональности и конститутивных правил. Данная структура социальных фактов использована в работе для описания механизмов коллективной памяти. Формирование идеальных объектов происходит на основе избирательного отношения к событиям прошлого. На уровне индивидуального опыта информация о прошлом фиксируется при помощи средств коммуникации и становится достоянием не только очевидцев событий, но также других членов сообщества. Процессы интенциональности создают общее представление о событиях прошлого в форме нарратива, которые используются для формирования идентичности. Конститутивные правила применяются для управления коллективной памятью в целях решения политических задач. Таким образом, коллективная память с позиций конструктивизма рассматривается как динамическая структура, которая меняется под влиянием социальных факторов современной общественной жизни.

Ключевые слова: коллективная память, методология конструктивизма, структура, социальная идентичность, общественное сознание, стереотипы, ценности, исторический нарратив.

Введение. Проблемы изучения коллективной памяти приобрели большое значение в конце прошлого века в связи с возрастанием темпов социальных изменений, которые происходили как на локальном, так и на глобальном уровне. Распад социалистической системы, процессы интеграции европейских государств, развитие глобализации выступили факторами, которые оказали влияние на пересмотр отношения к истории. Интерес к коллективной памяти вызван бурным развитием социальных технологий, которые ставят задачи управления общественным сознанием, находят применение в различных сферах общественной жизни.

Начиная с 80-х гг. прошлого века, формируется особое междисциплинарное направление, которое получило название Memory Studies. Изучением коллективной памяти занимаются представители различных наук: историки, психологи, культурологи, социологи, этнографы.

В настоящее время зарубежными и отечественными исследователями опубликовано множество научных работ, в которых рассматриваются этапы становления Memory Studies. Изучение коллективной памяти в течение последних десятилетий шло по пути выделения различных аспектов коллективной памяти, в результате этого возникло множество концептов, востребованных в социальных и гуманитарных исследованиях: «социальная память», «культурная память», «историческая память», «политическая память» и так далее.

Начальный этап изучения коллективной памяти связан с работами Э. Дюркгейма и Хальбвакса. Ученые уделяли большое внимание социальным аспектам коллективной памяти, а также способам социальных взаимодействий, которые позволяют сохранять информацию о прошлом: ритуалам, мифам, легендам. Исследования способствовали формированию представлений о роли коллективной памяти в преемственности социального опыта между поколениями. Концепция коллективной памяти позволила получить ответы на вопрос о том, как на протяжении поколений сохраняются особенности мировоззрения и поведения у представителей социальных общностей. Согласно теории Хальбвакса, специфические черты принадлежности к определенному обществу и культуре определяются условиями социализации индивида и обычаями группы, к которой он принадлежит [14]. Социальные группы коллективно реконструируют свой прошлый опыт, и поэтому даже если у человека есть определенный взгляд на реконструкцию прошлого, он во многом определяется коллективными представлениями. Это ставит проблему использования «коллективной памяти» в качестве аналитического инструмента, поскольку реконструкция прошлого отдельными группами может быть основана на мифах, легендах и фантазиях, недоступных посторонним.

Методология изучения коллективной памяти в настоящее время является предметом дискуссий. Критики теории коллективной памяти, разработанной Хальбваксом, используют труды Гегеля, Маркса и Ницше, а также современных мыслителей, таких как Бурдьё, и представителей Франкфуртской школы для поиска контраргументов [19]. Несмотря на критику, концепция коллективной памяти Хальбвакса по-прежнему актуальна, поскольку каждый человек принадлежит к нескольким группам, каждая из которых обладает коллективными представлениями о себе и воспоминаниями о событиях, значимых для общества в целом.

Следующий этап в развитии исследований коллективной памяти связан с изучением социально-культурных процессов, которые важны для социализации членов определенного общества, формирования их идентичности. Разработка понятий «культурной памяти» нашла отражение в работах Яна и Алейды Ассманн, которые подчеркивали значение коммуникативных практик чтения, восприятия визуальных образов, интерпретации в восприятии информации о прошлом [2; 3].

В современной науке рассматриваются различия между исторической, культурной и социальной памятью. В частности, Т. Э. Рагозина отмечает, что понятия «культурная память» и «историческая память» следует рассматривать в различных плоскостях научного анализа. Культурная память, по мнению исследователя, характеризует механизмы формирования социального опыта в процессе исторического развития, тогда как понятие «историческая память» относится к политической деятельности, которая направлена на управление общественным сознанием [10]. По нашему мнению, у этих феноменов наблюдается сходство выполняемых функций. Они взаимно дополняют друг друга, сопровождая социокультурные практики, которые влияют на формирование мировоззрения.

Изучение коллективной памяти проводится в политических исследованиях, в которых подчеркивается ее значение для реализации политических целей. В частности, коллективную память используют как инструмент легитимности. Результаты исследований политической памяти представлены в работах К. Ходкина и С. Рэдстоуна, Дж. Олика, Е. Мейера. Коллективная память в сфере политики стремится к созданию единого нарратива, в связи с этим наблюдается противоборство различных способов интерпретаций прошлого, которое используется в политической борьбе [8].

По мнению О. А. Власовой, изучение коллективной памяти в политическом аспекте ограничивает развитие исследований Memory Studies в других сферах, непосредственно не связанных с изучением политических институтов [4].

Многообразие аспектов изучения коллективной памяти связано с ее особыми функциями в жизни социума, в культуре, в политических отношениях. В связи с этим предлагаются различные трактовки коллективной памяти в качестве социальной, культурной, исторической или политической. На обилие новых терминов, которые используются в Memory Studies, обратил внимание Вульф Канштайнер [20]. Можно предположить, что данный плюрализм объясняется тем, что коллективную память изучает множество наук, у которых различаются подходы к исследованию данного феномена.

Несмотря на большое количество публикаций зарубежных и отечественных философов в рамках Memory Studies, в настоящее время недостаточно проработаны методологические основания для целостной концепции коллективной памяти. В частности, это приводит к то-

му, что некоторые ученые на фоне бурного развития Memory Studies в различных направлениях отмечают «маргинализацию» истории как науки.

Цель нашего исследования состоит в изучении коллективной памяти как динамической структуры для понимания механизмов ее функционирования и воспроизведения образов прошлого в условиях современного общества.

Методология исследования. Методологической основой статьи послужила концепция конструктивизма, которая подчеркивает значение общественного сознания для формирования социальных связей. Конструктивизм рассматривает общество как динамическую структуру, включающую систему социальных коммуникаций. Конструктивистский подход подчеркивает значимость общих представлений о социальном мире для отдельных членов общества, поскольку это повышает эффективность взаимодействий.

В предисловии к переводу книги Э. Лока и Т. Стронга *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice* Д. Г. Подвойский сравнивает образ социальной реальности, созданный в концепциях конструктивистов, с «матрицей» [9]. Подобное сопоставление указывает на то, что взаимодействие человека с обществом обусловлено. Участвуя в коллективной деятельности, каждый индивид вносит вклад в воспроизводство социальных связей. При этом характер и способ взаимодействия между индивидами опосредован функционированием социальных институтов.

Для описания структур коллективной памяти нами использовались положения концепции американского философа Дж. Серла [12]. Согласно его теории, социальные конструкции человеческой культуры включают идеальные объекты, которые используются в совместной деятельности. Этот процесс порождает разнообразие культурных форм. Данный подход, по нашему мнению, имеет большое значение для исследования коллективной памяти, которая не сводится к сумме индивидуальных воспоминаний о прошлом. Преимущества социальной методологии социального конструктивизма в том, что она дает возможность проанализировать механизмы функционирования коллективной памяти, объяснить ее значение для различных социальных институтов и социальных общностей, а также исследовать особенности влияния на индивидуальное сознание.

В контексте методологии конструктивизма коллективная память рассматривается нами как преобразование информации о прошлом, которая фиксируется в общественном сознании при помощи социальных и исторических фактов и оказывает влияние на взаимодействия индивидов в социуме.

Результаты исследования. Коллективная память – это способность общественного сознания создавать образы событий прошлого, которые представляют ценность для социального сообщества. На формирование системы образов влияет множество факторов: официальная версия истории, различные виды исторических источников, а также личный опыт, переживания свидетелей, участников событий. Коллективная память фиксируется не только в научных знаниях об истории, но также в средствах массовой информации, литературе, исторических памятниках и так далее.

Различие между объективными фактами и социальными фактами занимает центральное место в анализе Серла. Философ применил данное различие к социальным взаимодействиям индивидов [13]. Серл выделил три основных элемента в создании социальных фактов.

Формирование идеальных объектов в исторической памяти. Способность человеческого сознания создавать идеальные объекты имеет большое значение для формирования социальных фактов. В концепции Серла данная особенность носит название «приписывание функции». В отличие от пассивного присвоения благ человеческую деятельность характеризует активное преобразовательное отношение к миру. Оно базируется на использовании идеальных объектов, которые формируются с помощью языка. Создание идеальных объектов связано с творческим, активным преобразованием информации о прошлом, которая фиксируется в коллективной памяти [13, с. 12].

Как отмечает Дж. Мегилл, память участников событий базируется на дорефлексивном восприятии прошлого, которое фиксируется в стереотипах, художественных образах, архетипах. Согласно концепции Мегилла, память о прошлом в узком смысле этого слова характерна только для участников событий. Однако сохранение и передача опыта о прошлом осуществляется при помощи средств коммуникации, созданных на определенных этапах развития общества. Таким образом, существует различие между традицией и памятью. Память связана с индивидуальным опытом переживания прошлого, а традиция относится к коллективному

опыту, который имеет большое значение для социализации индивидов [7]. Для жизненной траектории каждого человека и общества в целом в коллективной памяти переплетаются реальные идентичности и воображаемые, вызывающие не только «знание», но и повседневное «бытие». Системы ценностей проницаемы и взаимосвязаны.

Процесс формирования коллективной памяти проходит ряд стадий [11]. Первая стадия – это забвение, она связана с необходимостью временной дистанции для осознания ценности прошлого. На этом этапе связь с прошлым осуществляется на уровне индивидуального жизненного опыта, ее сохраняют очевидцы событий, которые их описывают на уровне отдельных ситуаций. Целостная картина прошлого на этом этапе отсутствует.

Вторая стадия формирует исторический нарратив о прошедших событиях. Спустя определенный период времени, отделяющий от прошлого, возникает общественная потребность в понимании роли субъектов в событиях, в объяснении значимости различных факторов. На этой стадии возникают различные варианты интерпретации событий, которые опираются на документы, воспоминания очевидцев. Коллективная память стремится создать целостную картину прошлого, придать им общественно значимый смысл.

Третья стадия коллективной памяти вызвана необходимостью установления связи прошлого и настоящего. Информация о прошлом приобретает актуальное значение, если способствует пониманию настоящего, формирует базу для создания образа будущего. Таким образом, идеологические функции исторической памяти обусловлены социальными механизмами актуализации информации о прошлом, в соотношении с контекстом современного состояния общества.

Коллективная память избирательна – в ней содержится информация о событиях, наиболее сильно повлиявших на жизнь всего народа. Хранящиеся в исторической памяти события носят символический характер, кристаллизуя множество однотипных событий и воплощая народные представления о нормативном и героическом [16].

Коллективная память всегда связана с местами, где создается память, особенно с местами, имеющими особое значение, такими как святыни, места каких-либо значимых событий, сражений.

Интенциональность коллективной памяти. Второй элемент, имеющий значение для формирования социальных фактов, – это коллективная интенциональность, которая воплощается в общих представлениях о жизненном мире, характерных для членов социального общества [13, с. 10].

Определяющей чертой коллективного сознания для Серла является то, что коллективная интенциональность существует и предшествует индивидуальной интенциональности. Первая фактически является причиной последней. То, чего хочет и знает индивид, может быть вызвано группой, частью которой он является.

Коллективное сознание рассматривается Серлом как свойство человеческих социальных групп, необходимое для построения социальной реальности. Общая цель группы – это не просто сумма целей отдельных индивидов, а особая социальная сила. Каждый социальный факт частично обусловлен коллективной интенциональностью. Это связующее звено человеческой культуры и основа совместных действий.

Коллективная интенциональность в структуре коллективной памяти реализуется в материальных и символических форматах – в городах, названиях улиц и площадей, в изображениях на денежных купюрах, при возведении памятников. Исторические ценности образуют иерархические ранги, используя специализированные языки и коды.

Факты, места и артефакты обретают значение, если существует нарратив, который формирует понимание исторических событий для восприятия его другими сторонами. Коллективная память, как правило, сохраняется путем повествования, которое передается из поколения в поколение.

Процесс функционирования коллективной памяти связан с формированием и воспроизведением исторического нарратива, который определяет повествование о прошлом на основе определенной социально-культурной традиции. В качестве примера можно привести нарративные структуры, которые применяются для повествования о событиях русской истории. Как отмечают зарубежные исследователи, прослеживается преемственность в изложении событий в «Сказании Авраамия Палицына», написанном в XVII веке о смутном периоде, и в романе Л. Н. Толстого «Война и мир». Эти произведения сближают изложение хроники испытаний народа во время войн, угрожавших независимости российского государства.

Примечательно, что архетипы русского народа, представленные в сочинении Палицына, помогли сформировать исторический нарратив исторической памяти русского народа, который не потерял своей жизненной силы. Героическое сопротивление советского народа во время Великой Отечественной войны, оборона Ленинграда, Сталинградская битва подтверждают социально-культурную ценность этого нарратива. В настоящее время элементы исторического нарратива продолжают служить общим ориентиром для национальной гордости, повторяя органическое слияние традиций, верований и коллективной идентичности [22].

Коллективная память имеет большое значение для формирования социальной идентичности. Субъектами исторической памяти могут выступать социальные группы, общности, этносы, граждане страны. Историческая память имеет большое значение для формирования региональной, этнической, гражданской идентичности.

Структура социальной идентичности приобретает устойчивость благодаря *интегративной функции исторической памяти*. Реализация этой функции создает целостный образ прошлого, который позволяет индивидам соотнести свой жизненный опыт, чувства и переживания с событиями, которые важны для социального сообщества. На фоне коллективного образа прошлого индивидуальный опыт приобретает смысл, приобщая индивида к свершениям прошлых поколений. Информация о прошлом, отображаемая в исторической памяти, создает образы, значимые для установления смысловой связи между индивидуальным и коллективным опытом.

Аксиологическая функция исторической памяти создает предпосылки для систематизации ценностей, установления преемственности между ценностями прошлых и современных поколений. Ценности, которые важны для определенной социальной группы, служат для формирования общих представлений не только о прошлом, но также о настоящем и будущем. Сохраняя информацию о прошлом, историческая память вызывает у людей чувство принадлежности к нации. Сопричастность истории воспринимается как неотъемлемая реальность, которая выступает составным элементом индивидуального самосознания членов сообщества [21].

Конститутивные правила коллективной памяти. Третий существенный элемент социальной реальности – это то, что Серл называет конститутивными правилами, создают условия для определенных социальных действий, для которых большое значение имеет прошлый опыт [13, с. 21]. Конститутивные правила формируют основу институциональных или социальных фактов.

В структуре социальной памяти конститутивные правила задаются при помощи идеологий. Они оказывают противоречивое влияние на функции социальной идентичности, подчиняя их интересам определенных социальных субъектов. Конститутивные правила определяют специфику механизмов коллективной памяти, которая избирательно сохраняет информацию о прошлом.

В качестве примера действия конститутивных правил приведем трансформацию смысловых акцентов в оценке национального движения под влиянием идеологических установок. Либерализм и национализм были неразделимы друг от друга в течение XIX в. Право народов национальное самоопределение выступало частью либеральной доктрины. Президент США Вудро Вильсон использовал эти идеи для формирования проекта мирового порядка XX в., который стал нормой в современном мире. Право на национальное самоопределение, основанное на принципе народного выбора, получило признание в современном мире.

После Второй мировой войны либеральные концепции меняют отношение к национализму под влиянием распространения агрессивного и шовинистического национализма, кульминацией которого стал нацизм. Этот исторический опыт сформировал противоречивое и враждебное отношение либералов к национальной идее. Современный либерализм исповедует универсализм, космополитизм, который опирается на процессы глобализации. Однако национализм даже в либеральной форме включает элементы групповой идентичности и солидарности. Опасаясь крайностей национализма, либерализм игнорирует тот факт, что этническая и национальная принадлежность основывается на подлинных и глубоко укоренившихся чувствах. Либерализм рассматривает их не более чем продукт конкретных условий, относящихся к историческому прошлому [17].

Н. И. Шестов отмечает, что коллективная память выступает в качестве «ресурса» для решения политических задач. В коллективной памяти, по мнению исследователя, существуют механизмы «адресации», которые дают возможность извлекать из исторической информации фрагменты, которые позволяют оперативно решать задачи. Механизм «адресации» позволяет при оценке события, происходящего в современности, находить соответствие на основе использования стереотипных оценок прошлого. В содержании коллективной памяти периоди-

чески происходит «переадресация», это связано с переоценкой прошлого, изменением сложившихся стереотипов [15].

В частности, это находит выражение в том, что в угоду реализации политическим интересам происходит нарушение целостности исторического нарратива. Некоторые исследователи ставят под сомнение необходимость исторического нарратива для формирования коллективной памяти. В частности, это проявляется в переломные периоды, когда предпринимаются попытки искусственной замены одного исторического нарратива – другим [1].

Политики часто используют коллективное понимание прошлого, чтобы мобилизовать память как инструмент политики в настоящем. В некоторых случаях они используют исторические аналогии, чтобы сформулировать и продумать важные вопросы. В других ситуациях сведения о прошлом служат для манипулирования памятью, чтобы узаконить действия политических субъектов.

В современных научных исследованиях используется понятие «политика исторической памяти», которое указывает на важную роль, которую играет коллективная память в современной политике. Политика памяти не только создает в настоящем романтический образ прошлого, но и одновременно укрепляет ценность и идентичность нации.

Конститутивные правила в структуре исторической памяти находят проявление в формировании образов «своих» и «чужих», «друзей» и «врагов». Историческая память является ареной политической борьбы, дискуссий относительно интерпретации прошлого.

Некоторые исследователи отмечают, что даже если государства в настоящее время не участвуют в международных вооруженных конфликтах, их правительства копируют некоторые военные модели использования истории в качестве идеологического оружия как внутри страны, так и за рубежом. В политических целях используется упрощенная черно-белая трактовка интерпретации прошлого. В результате она используется, с одной стороны, для создания непрерывной истории национального величия, а с другой стороны, для формирования образа врага [21]. Такая модель часто применяется в националистических идеологиях как средство информационных войн.

Коллективная память формируется не только под влиянием социальных фактов. Определенное влияние на общественное сознание оказывают объективные факты, которые в коллективной памяти выступают в форме исторических фактов. Они возникают в результате научного анализа прошлого. Исторические факты опираются на научную методологию и базируются на рефлексивности субъектов в процессе их создания, в то время как формирование социальных фактов определяется процессами отражения социальной реальности в общественном сознании, которые могут использоваться политическими субъектами для достижения своих целей [6]. Выделение исторических и социальных фактов в качестве основания коллективной памяти дает возможность ответить на вопрос о характере взаимодействия исторической науки и коллективной памяти.

Исторические факты, установленные наукой, оказывают влияние на коллективную память. Однако было бы неправомерно ожидать от историков того, что они «ликвидируют пробелы» в коллективной памяти, внесут в нее коррективы. Как было отмечено, коллективная память избирательно относится к прошлому, управляется политическими субъектами. Таким образом, коллективная память не может служить надежным основанием для исторической науки, а историческая наука не способна в полной мере управлять коллективной памятью.

Обсуждение и заключение. Применение методологии конструктивизма Дж. Серла к изучению коллективной памяти дает возможность для ее анализа в качестве целостного феномена социальной жизни. Динамическая структура коллективной памяти определяется отражением в общественном сознании исторических фактов и социальных фактов, которые формируются в результате идеализации, коллективной интенциональности и конститутивных правил.

В отличие от научного исторического познания коллективная память не является рефлексивной, она передает и сохраняет информацию о прошлом в виде нарративов, устной коммуникации, визуальных образов. От коллективной памяти не стоит ожидать объективности, поскольку идеальные объекты, созданные для сохранения информации подчиняются стереотипам описания прошлого, воплощенного в нарративе.

Коллективная память стремится сохранить образы прошлого для социализации индивидов и формирования социальной идентичности, базируясь на интенциональности общественного сознания. Данное свойство трансформирует представления о прошлом с позиций их значимости для настоящего. При этом образы прошлого испытывают влияние интересов социальных общностей, социальных слоев и групп.

Динамика коллективной памяти во многом зависит от конститутивных правил, которые формируются политическими институтами. Несмотря на то, что политика стремится к конструированию устойчивых исторических нарративов для легитимности власти, в действительности она стимулирует создание конкурирующих образов прошлого. Замена «старых» нарративов «новыми», соответствующим актуальным политическим стратегиям, не происходит без борьбы. «Старые» и «новые» не только конкурируют друг с другом, но и создают симбиозы. Это приводит к тому, что коллективная память не способна создать целостную картину прошлого, а включает множество противоречивых фрагментов.

Список литературы

1. Артамонова Ю. Д. К вопросу о механизмах исторической памяти // Вестник славянских культур. 2018. № 2. С. 29–40.
2. Ассман А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика / пер. Б. Хлебникова. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
3. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / пер. М. М. Сокольской. М.: Яз. слав. культуры, 2004. 363 с.
4. Власова О. А. Memory studies в горизонте междисциплинарной экспансии и их развитие в истории философии // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 473. С. 119–125. DOI: 10.17223/15617793/473/14.
5. Дёмин И. В. Проблема соотношения истории и памяти в философско-исторической концепции Аллана Мегилла // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2018. № 1 (23). С. 56–67.
6. Зуев В. В. Проблема реальности объектов науки в полемике «реализм versus конструктивизм»: философско-методологический анализ // Философский журнал. 2019. Т. 12. № 3. С. 126–139. DOI: 10.21146/2072-0726-2019-12-3-126-139.
7. Мегилл А. История и память: за и против // Философия и общество. 2005. № 2. С. 132–165.
8. Нечаева А. А. Становление memory studies как отдельной области знания: основные вопросы и понятия // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 4 (60). С. 121–129.
9. Подвойский Д. Г. Лабиринтами Матрицы: осваивая социальный конструкционизм // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 4. С. 60–92. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.1644.
10. Рагозина Т. Э. Культурная память versus историческая память // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 3 (15). С. 12–21.
11. Романова К. С. Дискурсы исторической памяти // Дискурс-Пи. 2016. № 3–4. С. 31–36.
12. Серл П. Р. Конструирование социальной реальности / реферативный перевод с английского, Романова А. ПИТЕР, 1999. 101 с.
13. Серл Дж. Что такое институт? // Вопросы экономики. 2007. № 8. С. 4–27.
14. Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / пер. с фр. и вступительная статья С. Н. Зенкина. М.: Новое издательство, 2007. 348 с.
15. Шестов Н. И. Механизм «адресации» исторической памяти // История и историческая память. 2018. № 16. С. 9–19.
16. Alkatiri Z., De Archellie R. National patriotic day parade: the politics of historical memory and reconstruction of the russian identity during Putin era // Cogent Arts & Humanities. 2021. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.1080/23311983.2021.1992081.
17. Azar G. Premodern Nations, National Identities, National Sentiments and National Solidarity. The Roots of Nationalism: National Identity Formation in Early Modern Europe, 1600–1815 / ed. by Lotte Jensen. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2016. Pp. 31–46. DOI: 10.1515/9789048530649-003.
18. Carretero M., van Alphen F. History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past Is Framed by Master Narratives in Brady Wagoner (ed.), Handbook of Culture and Memory. Frontiers in Culture and Psychology. New York, Oxford Academic, 2017. DOI: 10.1093/oso/9780190230814.003.0013.
19. Grundy C. J. What are the criticisms of the concept of collective memory? Are they valid? // History-Hub. 2018. No. 9. URL: <https://historyhub.info/concept-of-collective-memory/> (дата обращения: 30.01.2023).
20. Kansteiner W. Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies // History and Theory. 2002. Vol. 41. No. 2. Pp. 179–197.
21. Kończal K., Moses A. D. Patriotic Histories in Global Perspective // Journal of Genocide Research. 2021. DOI: 10.1080/14623528.2021.1968136.
22. Labrunie P. Gregory Carleton, Russia: The Story of War // The Journal of Power Institutions in Post-Soviet Societies. 2019. Is. 20/21. DOI: 10.4000/pipss.5646.
23. Plotkin H. Human nature, cultural diversity and evolutionary theory // Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences. 2011. Vol. 366. Is. 1563. Pp. 454–463. DOI: 10.1098/rstb.2010.0160.

The dynamic structure of collective memory from the standpoint of the methodology of social constructivism

Cvetkova Irina Viktorovna¹, Evchenko Olga Sergeevna²

¹Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of History and Philosophy, Togliatti State University, Russia, Togliatti. ORCID: 0000-0002-3433-328X. E-mail: aleksandr.kozlov@mail.ru

²PhD in Philosophical Sciences, Acting Head of the Department of History and Philosophy, Togliatti State University, Russia, Togliatti. ORCID: 0000-0002-3198-4597. E-mail: evchenko75@mail.ru

Abstract. The relevance of the work is due to the development of a new scientific direction related to the study of collective memory, Memory Studies. Philosophers, historians, sociologists, cultural scientists, and political scientists take part in the development of this interdisciplinary direction. As research has been carried out in various fields, many terms have appeared describing the phenomenon of collective memory, for example, "historical memory", "social memory", "political memory" and so on. Memory Studies is considered as a field of knowledge that acts as an alternative to the "traditional" historical science. The purpose of the article is to describe the structure of collective memory in the context of the methodology of constructivism. The advantage of this approach is that it makes it possible to study the structural elements of collective memory, to identify the mechanisms of its functioning in social life. As a methodological basis for the analysis, the concept of the American philosopher J. Searle, in which the perception of society is constructed with the help of social and objective facts. Historical facts, which are the result of scientific research, have a certain impact on collective memory. For historical science, collective memory is an object of critical analysis, and not a solid basis for conclusions. In constructivism, the formation of collective memory is considered as the creation of social facts based on ideal objects, intentionality and constitutive rules. This structure of social facts is used in the work to describe the mechanisms of collective memory. The formation of ideal objects takes place on the basis of a selective attitude to the events of the past. At the level of individual experience, information about the past is recorded using the means of communication and becomes available not only to eyewitnesses of events, but also to other members of the community. The processes of intentionality create a general idea of the events of the past in the form of a narrative, which are used to form an identity. Constitutive rules are used to manage collective memory in order to solve political problems. Thus, collective memory from the standpoint of constructivism is considered as a dynamic structure that changes under the influence of social factors of modern social life.

Keywords: collective memory, methodology of constructivism, structure, social identity, public consciousness, stereotypes, values, historical narrative.

References

1. Artamonova Yu. D. *K voprosu o mekhanizmah istoricheskoy pamyati* [On the question of the mechanisms of historical memory] // *Vestnik slavyanskikh kul'tur* – Herald of Slavic Cultures. 2018. No. 2. Pp. 29–40.
2. Assman A. *Dlinnaya ten' proshlogo: memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika* [The long shadow of the past: memorial culture and historical politics] / transl. by B. Khlebnikov. M. Novoe literaturnoe obozrenie (New Literary Review). 2014. 328 p.
3. Assman Ya. *Kul'turnaya pamyat': pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokikh kul'turah drevnosti* [Cultural memory: writing, memory of the past and political identity in the high cultures of antiquity] / transl. by M. M. Sokolskaya. M. Yazyki Slavyanskoy kultury (Languages of Slav. culture). 2004. 363 p.
4. Vlasova O. A. *Memory studies v gorizonte mezhdisciplinarnoy ekspansii i ih razvitie v istorii filosofii* [Memory studies in the horizon of interdisciplinary expansion and their development in the history of philosophy] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Tomsk State University. 2021. No. 473. Pp. 119–125. DOI: 10.17223/15617793/473/14.
5. Demin I. V. *Problema sootnosheniya istorii i pamyati v filosofsko-istoricheskoy koncepcii Allana Megilla* [The problem of the correlation of history and memory in the philosophical and historical concept of Allan Megill] // *Vestnik Samarskoj gumanitarnej akademii. Seriya: Filosofiya. Filologiya* – Herald of Samara Humanitarian Academy. Series: Philosophy. Philology. 2018. No. 1 (23). Pp. 56–67.
6. Zuev V. V. *Problema real'nosti ob'ektov nauki v polemike "realizm versus konstruktivizm": filosofsko-metodologicheskij analiz* [The problem of the reality of objects of science in the polemic "realism versus constructivism": philosophical and methodological analysis] // *Filosofskij zhurnal* – Philosophical Journal. 2019. Vol. 12. No. 3. Pp. 126–139. DOI: 10.21146/2072-0726-2019-12-3-126-139.
7. Megill A. *Istoriya i pamyat': za i protiv* [History and memory: pros and cons] // *Filosofiya i obshchestvo* – Philosophy and Society. 2005. No. 2. Pp. 132–165.
8. Nechaeva A. A. *Stanovlenie memory studies kak otдел'noj oblasti znaniya: osnovnye voprosy i ponyatiya* [The formation of memory studies as a separate field of knowledge: basic issues and concepts] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki* – Herald of the Nizhny Novgorod University n. a. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2020. No. 4 (60). Pp. 121–129.

9. Podvojskij D. G. *Labirintami Matricy: osvayvaya social'nyj konstrukcionizm* [The labyrinths of the Matrix: mastering social constructionism] // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny* – Monitoring public opinion: economic and social changes. 2020. No. 4. Pp. 60–92. DOI: 10.14515/monitoring.2020.4.1644.
10. Ragozina T. E. *Kul'turnaya pamyat' versus istoricheskaya pamyat'* [Cultural memory versus historical memory] // *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura* – Science. Art. Culture. 2017. No. 3 (15). Pp. 12–21.
11. Romanova K. S. *Diskursy istoricheskoy pamyati* [Discourses of historical memory] // *Diskurs-Pi* – Discourse-Pi. 2016. No. 3–4. Pp. 31–36.
12. Searle D. R. *Konstruirovaniye social'noj real'nosti* [Constructing social reality] / abstract translation from English, Romanova A. PITER. 1999. 101 p.
13. Searle J. *Chto takoe institut?* [What is an institute?] // *Voprosy ekonomiki* – Economic issues. 2007. No. 8. Pp. 4–27.
14. Halbwaks M. *Social'nye ramki pamyati* [Social framework of memory] / transl. from Fr. and an introductory article by S. N. Zenkin. M. New Publishing House. 2007. 348 p.
15. Shestov N. I. *Mekhanizm "adresacii" istoricheskoy pamyati* [Mechanism of "addressing" historical memory] // *Istoriya i istoricheskaya pamyat'* – History and historical memory. 2018. No. 16. Pp. 9–19.
16. Alkatiri Z., De Archellie R. National patriotic day parade: the politics of historical memory and reconstruction of the Russian identity during Putin era // *Cogent Arts & Humanities*. 2021. Vol. 8. No. 1. DOI: 10.1080/23311983.2021.1992081.
17. Azar G. *Premodern Nations, National Identities, National Sentiments and National Solidarity. The Roots of Nationalism: National Identity Formation in Early Modern Europe, 1600–1815* / ed. by Lotte Jensen. Amsterdam : Amsterdam University Press, 2016. Pp. 31–46. DOI: 10.1515/9789048530649-003.
18. Carretero M., van Alphen F. History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past Is Framed by Master Narratives in Brady Wagoner (ed.), *Handbook of Culture and Memory. Frontiers in Culture and Psychology*. New York, Oxford Academic, 2017. DOI: 10.1093/oso/9780190230814.003.0013.
19. Grundy C. J. What are the criticisms of the concept of collective memory? Are they valid? // *HistoryHub*. 2018. No. 9. Available at: <https://historyhub.info/concept-of-collective-memory/> (date accessed: 30.01.2023).
20. Kansteiner W. Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies // *History and Theory*. 2002. Vol. 41. No. 2. Pp. 179–197.
21. Kończal K., Moses A. D. Patriotic Histories in Global Perspective // *Journal of Genocide Research*. 2021. DOI: 10.1080/14623528.2021.1968136.
22. Labrunie P. Gregory Carleton, Russia: The Story of War // *The Journal of Power Institutions in Post-Soviet Societies*. 2019. Is. 20/21. DOI: 10.4000/pipss.5646.
23. Plotkin H. Human nature, cultural diversity and evolutionary theory // *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences*. 2011. Vol. 366. Is. 1563. Pp. 454–463. DOI: 10.1098/rstb.2010.0160.

Направленность общественного развития в понимании исследователей-обществоведов

Зубкевич Лада Альбертовна

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации.
Россия, г. Нижний Новгород. E-mail: lada-zubk@rambler.ru

Аннотация. Учитывая неустойчивость и переходность состояния современного периода, особую актуальность приобретает вопрос о направленности развития человечества к будущему устойчивому состоянию. Вопрос о будущем человечества всегда считался утопичным или фантазийным, следовательно, вненаучным. Однако, очевидно, что именно понимание исследователем направленности развития детерминирует его выводы о неустойчивых состояниях процесса развития. Задачей этой статьи является анализ исследований социально-гуманитарных наук и философии, посвященных общественному развитию с точки зрения выяснения авторских позиций в отношении направленности развития и его процессуальности (здесь процессуальность общественного развития понимается как способность общества изменяться во времени, преобразовываться); в частности, вариантов ответов на вопросы: каков идеал будущего, как его достичь, возможно ли это в условиях современности. Анализ проведен с использованием методов: 1) случайной выборки исследовательских работ, 2) феноменологического интенционального анализа (он позволяет обнаружить смысловое истолкование, изъяснение и прояснение предметного смысла, заключенного в конкретных исследованиях как феноменах), 3) парадигмальной систематизации исследовательских позиций. Мы оставляем за собой право ограничивать глубину исследования своим видением его теоретико-методологических целей, логикой исследования и самого изложения. Результаты исследования: были подтверждены два исходных тезиса: 1) субъективно направленность развития человечества определяется идеальными представлениями, мечтаниями людей о будущем, согласно которым человечество мыслится единым (или единообразным, или единосущным); 2) с методологической стороны существует некая универсальность описания направленности развития, в позициях авторов в различных вариантах сочетаются диалектика и человечность.

Ключевые слова: общественный идеал, процесс развития, прогресс, регресс, субъективные представления, аксиологический аспект рассмотрения.

Введение. В Новейшей истории перед нами вновь встают нерешенные до сих пор вопросы, важнейшим из которых является вопрос о будущем устойчивом состоянии и направленности развития, он всегда считался утопичным или фантазийным, вненаучным. Но именно понимание исследователем направленности развития детерминирует его выводы о неустойчивых состояниях процесса развития. Поэтому изучение этих представлений является актуальным на сегодняшний день.

Задачей статьи является анализ исследований общественного развития в социально-гуманитарных науках и философии с точки зрения выяснения авторских позиций в отношении направленности развития и его процессуальности (здесь процессуальность общественного развития понимается как способность общества изменяться во времени, преобразовываться), идеала будущего, его достижения в условиях современности.

Применены методы: феноменологического интенционального анализа; метод парадигмальной систематизации исследовательских позиций; метод случайной выборки исследовательских работ при подборке материала для анализа. Также мы оставляем за собой право ограничивать глубину исследования своим видением его теоретико-методологических целей, логикой исследования и самого изложения.

Первый тезис: направленность развития человечества субъективно определяется идеальными представлениями о будущем, где человечество едино.

Доказательство тезиса первого. Аргумент первый. Идеал «единство человечества» имеет многообразные проявления, так как отражает авторские «мечтания», но он не случаен, поскольку также отражает объективно протекающие мировые процессы развития.

Есть ряд исследований это подтверждающих. Например, «мечтания» об едином челове-

честве были описаны В. В. Негановым, А. В. Скоробогатько [см.: 17; 20; 28]. Современный идеал единства человечества нашел свое выражение в совокупности документов ООН, посвященных развитию [7; 18]. Их общая идея состоит в следующем: отсутствие войны и дискриминации; глобальная социальная справедливость; здоровая и долгая жизнь всех людей; жизнь без голода и нужды, разобщенного, антагонистического общества; доступность образования и культуры [9, с. 359]. В идеале будущего есть субъективность конкретного человека, связь единства человечества с индивидуальным мечтанием о целостности, преодолении раздвоенности человеческой природы (душа и тело, социальное и биологическое и прочее), относительно этих мечтаний человек определяет «хорошее» и «плохое», свой жизненный путь [29].

Тезис подтверждает классификация сценариев будущего К. А. Кузьменко [17, с. 70–88]. Автор выделяет шесть концепций и сценариев будущего единства, связывая идеальный сценарий и парадигму понимания истории.

1. Концепция «общества массового потребления»: технический прогресс и производство в будущем обеспечат человечество необходимыми товарами. Вследствие массового потребления конфликты изживут себя, общества перейдут в высшую стадию развития – к посткапитализму (постиндустриальному обществу в планетарном масштабе).

2. Концепция общества всеобщего благоденствия: сценарий тот же, но акцент ставится на повышении уровня благосостояния, что должно привести к всеобщему благоденствию.

3. Концепция технотронного общества: научно-технический прогресс приведет к управлению обществом не буржуазией, а «технотронную элиту» – инженеров-менеджеров. Антагонизм капитализма исчезнет, с ним классовая борьба и революция, что обеспечит единство человечества будущего.

4. Концепция социальной стратификации: в будущем общество усложнится, вместо двух основных классов появится множество развитых социальных слоев – страт. Переход от низших к высшим стратам станет легким, с помощью механизма «социального лифта», доступно всем. Равенство возможностей обеспечит единство в будущем.

5. Концепция научного коммунизма: в неантагонистическом обществе добровольных и равноправных тружеников, главная идея – «от каждого по способностям, каждому по потребностям». Исчезают деньги как средство эксплуатации при сохранении дифференцированного производства, широкого социального эквивалентного обмена; различие между умственным и физическим трудом, городом и деревней, возникнет неуклонный рост благосостояния, духовного уровня людей.

6. Идеи «Римского клуба»: прекращение роста экономики и народонаселения, уничтожение государственного суверенитета. Мировое правительство решает глобальные проблемы человечества посредством международного сотрудничества без государственных границ.

Данная классификация концепций демонстрирует наличие ориентации на идеал единства будущего общества, который, с одной стороны, отражает авторские «мечтания», с другой – объективно протекающие мировые процессы развития. Во всех представленных К. А. Кузьменко исследованиях будущее единство воспринимается как данность. Ориентация на идеал всегда предполагает (вольно или невольно) демонстрацию самоопределения авторов по поводу «добра и зла».

Аргумент второй. Дихотомия добра и зла в контексте будущего единства присутствует у представителей разных парадигм. Люди отказываются от зла, стремятся к добру.

Для А. Бузгалина, Б. А. Архипова, представителей марксистской концепции, коммунизм – идеал и цель развития как воплощение единства человечества и добра [2]. Современное развитие капитализма создало все предпосылки для скачка из «царства необходимости» (зло) в «царство свободы» (добро). «Царство свободы» можно достичь при условии «целенаправленного формирования гуманистических целей развития и демократических механизмов подчинения им общественного производства» [4, с. 13], формирования производства и потребления, работающих на прогресс человека. Для выхода из «царства необходимости» нужно освобождение труда и человека от всех форм отчуждения (рынка, государства, религии) [4, с. 15].

Идеал В. М. Абрамчука и В. М. Крылова [1, с. 80] реализуется в ооновском понимании направленности развития. Новый общественный строй («демократический социализм») должен быть более прогрессивным, ориентированным на интересы абсолютного большинства жителей планеты, с приоритетом общественных интересов, науки, образования, здравоохранения, ответственным за сохранение среды обитания человека. Это будет общество нового типа человека – «человека культурного», не способного творить зло.

Н. К. Попадюк пишет о замене существующего «цивилизованного общества» на «человеческое общество» (здесь добро именно в человеческом), «обобществившееся человечество» [22, с. 35]. В нем возможна реализация творческих потенций человека, становление творческой личности, когда «свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех, и наоборот» [22, с. 36].

Константа «добра» стала основанием для оригинальной концептуализации идеала будущего человеческого общества С. И. Кретьова. Цель развития – гуманистическая общественно-экономическая формация «Добротворение», сменяет капитализм – «Чужебесие». «Добротворение» характеризуется категориями «благо» и «знание»: «благо» состоит из «витальной потребительной ценности» и «априорной ценности», которые измеряются «метрическими средствами обращения». Знание понимается как совокупность свободного доступа к факторам производства «наиболее знающих». Знания и результаты являются общественным наследованием, которое приносит «факторный доход гражданина». Последний понимается как базис формации. Он состоит из «ассоциированной частной собственности граждан» и «вовлечения новых ресурсов в витальное потребление, как результат освоения новых знаний» [15, с. 12].

Таким образом, идеал единого и доброго определяет понимание направленности развития.

Аргумент третий. Идея субстанциального и процессуального единства природы и человека.

Для В. В. Тузова исторический процесс – развитие социальной среды, которое имеет уровень единичного (конкретные события, общества), особенного (общественно-экономическая формация Маркса) и общего (единая субстанция). При общем рассмотрении исторического процесса всеобщим законом является закон естественного отбора, реализуемый через конкуренцию. В локальных системах уровень развития производительных сил обеспечивает преимущества в конкурентной борьбе с другими системами.

С. А. Нижников будущее человечества связывает с духовной природой человека, ее единством с окружающей естественной природой, достигаемое через изменение сознания, основанном на критике машинизации, компьютеризации, отчуждения человека от своей сущности, дегуманизации и деперсонализации современной эпохи. Техника должна служить этому будущему [20, с. 25]. Необходима смена рационалистических технологических ценностей и приоритетов: заменить ценностную установку «иметь» установкой «быть» смыслом и любовью. «Новая цивилизация должна быть общностной, в ней должны быть воплощены принципы свободы творчества и ненасилия» [20, с. 27].

Таким образом, гуманизм, единство человека с природой являются вектором развития, обеспечивающим достижение идеала «единство человечества».

Аргумент четвертый. Идея системного единства мира и человечества.

Согласно Л. Жаку действия людей всегда «локальные, ограниченные и окончательные», а окружающая среда (или контекст), где происходит действие – глобальная, безграничная, бесконечная. Живые организмы организуют свою локальную среду обитания. Глобальный космос имеет тенденции к энтропии – «увеличению распущенности». Основа системного единства – община. Капитал ее разрушил, но теперь благодаря «оцифровке экономики» и «начинающейся оцифровке общества» община возвращается [8, с. 239], только она стала глобальной в форме «сети сетей». Возвращение к общине идет в экономике: «обновляются земельные и продовольственные ассоциации и кооперативы» [8, с. 239]. Происходит процесс локализации с «солидарными формами производства и жизни». Деньги, глобальные рынки принесли человеку много свободы и богатства, но их время заканчивается благодаря цифровой общине, «новое качество свободы» осуществляется без рынка рабочей силы, денежного рынка и товарного рынка, ограничивающих это качество [8, с. 239].

С. Н. Рубцов и М. А. Ханнанова считают, что для нормальной работы государства необходима «система распределенных реестров», основанная на принципе децентрализации: управление и исполнение разъединены, система контроля автоматизирована [25, с. 261]. Для этого нужна новая необременительная, удобная, доверительная организационная парадигма «государство – это я»: самоорганизация общества на уровне «развитой сети горизонтальных взаимосвязей между людьми», это идеал общества. Плотность сети определяет восприимчивость населения к инновациям, она измеряется количеством общественных организаций. Должен быть высоким уровень доверия между людьми и их способность к самоорганизации.

Концепт state Р. А. Ромашова, В. Ю. Панченко рассматривается «как сложившийся в определенной социальной общности на определенном историческом этапе ее развития и в

пределах определенной территории ее постоянного нахождения публичный порядок общественной организации и управления» [24, с. 100]. В идеале state тождественно государству: обязательный для всех (граждан и власти) порядок, установленные гражданами правовые законы столь же «объективны, общезначимы и общеобязательны» как законы природы. Это высшая форма, которую общества могут достичь в процессе развития. Идея не нова для философии права, отождествление законов природы и юридических норм мы встречаем среди теорий, рожденных Великой французской революцией [10, с. 73–74], однако все они были преодолены временем, признаны утопическими. Близка эта идея и учению легизма в Китае, которое тоже было отвергнуто со временем.

Общая идея: инвестирование в человеческий капитал – основа единства мира и человечества и определяющий компонент в направленности развития.

В результате проведенного анализа выявлено подтверждение первого тезиса: несмотря на принадлежность к разным парадигмам, на субъективность авторских интерпретаций, будущее представляется как единство человечества (человека), что обнаруживает некую универсальность этого идеала, которая своими корнями уходит в этический аспект утверждения добра над злом, сутью которого является человечность.

Тезис второй: Понимание направленности развития жестко связано с парадигмальной позицией авторов в отношении исторического процесса, общественного развития или процесса как таковых. Несмотря на это, направленность развития определяется универсальным идеалом единства человечества. С методологической стороны направленность развития может быть исследована только с применением методологий, признающих принцип развития, иные методологические основания здесь бессильны.

Доказательство тезиса второго. Выделим в тезисе две смысловые части: 1) универсальность идеала единства человечества конкретизируется парадигмальным многообразием описания его достижения, 2) в качестве направленности развития данная универсальность методологически может быть исследована только с применением диалектической или синергетической методологий.

Обоснование первой части тезиса. Аргумент первый. При парадигмальной конкретизации идеала единства человечества, в контексте его достижения, изначальная этическая составляющая может «мигрировать» от человечности в сторону зла из-за выбранного пути.

К. А. Кузьменко на этом основании выделяет двадцать семь пессимистических с практической точки зрения концепций [17, с. 70–88]. Концепции, где единство достигается путем действия одного управляющего или доминирующего центра: мир-системная экономическая концепция (одной глобальной, капиталистической «мир-экономикой» управляет один или несколько соподчиненных центров), концепция «золотого миллиарда» (есть экологический предел роста, поэтому необходим новый мировой порядок на планете, сокращающий количество людей, в будущем должен остаться «золотой миллиард» богатых людей, так как остальным не хватит ресурсов для жизни). Такие образования не имеют устойчивости, единство их временно. При погоне за его сохранением человечность приносится в жертву. В крайних случаях жертвуется все человечество (концепции некросферы, конфликтоферы, либерализма и прочее).

Есть концепции, стремящиеся в рациональной беспристрастности избавиться от иррациональных смыслов человечности, заменив их знанием как ценностью и высоким уровнем жизни (концепция постиндустриального общества, концепция глобального информационного общества). Это путь в никуда, игнорирование смыслов человечности приводит всегда к бесчеловечности. Например, концепция устойчивого развития: устойчивый рост экономики и социальных богатств в глобальных масштабах приведет к устойчивому развитию человечества, общему повышению уровня благосостояния, решению глобальных проблем. Но главный вопрос умалчивается – чем жертвуем ради устойчивости, амбициями капитализма или человечностью?

Попытку преодолеть пессимизм беспристрастной рациональности делает Л. Жак. Отказываясь в пользу нейтралитета от оценки капитала, имущественного неравенства, технического прогресса, он пишет об инновации как простом изменении в развитии науки, техники, следовательно, и общества. Автор предлагает глокализацию – симбиоз глобализации и локализации, это новый шаг в развитии, сочетающий сакральность деятельности и публичность пространства [8, с. 239].

Зыбкость этической нейтральности чисто рациональных путей развития объясняют С. Н. Рубцов и М. А. Ханнанова. Описанное выше авторское представление о единстве на со-

временном этапе не достижимо, так как любые технологии это инструмент, поэтому все зависит от того, как он применяется и кем. В случае внедрения этой технологии в «неподготовленное» общество, блокчейн (внедрение цифровых технологий в практику государственного управления) может стать средством манипулирования и тотального контроля, мошенничества со стороны «злоумышленников», получившим доступ к государственным базам данных. Блокчейн удобен и безопасен (если исключить взломы) только пока «никто не контролирует более половины всей мощности действующей системы. В случае объединения большей части ее разработчиков и пользователей, они смогут заставить остальных участников "играть по своим правилам"» [25, с. 261].

Так по пути достижения идеала «единство человечества» человечность вполне может быть потеряна, если отсутствует ориентация на добро и зло.

Аргумент второй. Социально-гуманитарные и философские исследования последних лет нацелены на поиск оптимальной формы существования человечества, они опираются на опыт жизни без социализма в мире и в России.

А. Н. Постников приходит к выводу о безальтернативности коммунизма (социализма) как будущего человечества, так как он опирается на идеалы гуманизма, равенства, дружбы народов, духовности, их идеалы разрабатываются в течение тысячелетий в науке, литературе, мировых религиях при поиске пути к равенству и справедливости [23, с. 63–64].

В контексте соответствия прогнозируемого результата и идеала оптимистичным выглядит коммунистическая концепция А. Бузгалина. Он предлагает путь через социализм – развитое высоко обобществленное индустриальное производство с промышленным пролетариатом как главным субъектом социального освобождения, к коммунизму – системе производительных сил, позволяющих человеку заниматься преимущественно творческой деятельностью, к системе, очищающей не только природную, но и социальную среду от грязи отчуждения [4, с. 16]. На этом пути развиваются коммунистические отношения (где возможно и необходима «собственность каждого на все»): корпоративный капитал социализируется через государственную форму собственности, мелкое и среднее производство кооперируется, выстраиваются отношения солидаризации и самоуправления.

Иначе видит путь к коммунизму В. В. Тузов, он выделяет три ступени развития по гегелевской триаде: Тезис (первобытная формация) – Антитезис (капиталистическая) – Синтез (коммунистическая). Коммунистическая базируется на общественной собственности на средства производства, но на качественно ином уровне по сравнению с первобытной. Двигателем такого развития является противоречие биологического и социального [28].

Рассуждающий в рамках биологизаторской парадигмы С. И. Кретов выделяет процесс развития неживой природы (косной материи) и живой материи. Развитие живой материи это иерархия отношений, которые свойственны всему живому, их суть в удовлетворении потребностей. Высший уровень – устойчивые системы социально-экономических отношений, это абстрактный категориальный уровень, на котором создаются абстрактные теоретические модели развития (отношений). Для соответствия моделей идеалу «Добротворения» автор вводит «априорную ценность» как диалектическую противоположность отношениям. Правда, из текста автора не понятно, является ли процесс развития умозрительной реальностью, или это эмпирическая реальность, описанная с помощью научной методологии [15, с. 10].

С. Н. Рубцов и М. А. Ханнанова, исходя из констант системно-волновой парадигмы, утверждают, что неизбежность «смены общественно-экономической формации или мирохозяйственного уклада во всем мировом пространстве» обусловлена «волнообразным распространением информации» вследствие четвертой революции. Информация не передается по цепочке или сверху, а попадает в среду одномоментно, волной. Поэтому иерархическая система управления становится неэффективной, она заменяется на горизонтальные, сетевые и проектные управленческие системы. Происходит переход от централизованной вертикали власти к децентрализованной системе, подчиняющейся «запросам снизу» [25, с. 262].

Таким образом, ученое сообщество ищет оптимальную форму существования человечества на основе идеалов гуманизма, духовности, справедливости, равенства, добра и прочее.

Обоснование второй части тезиса. Аргумент первый. В исследованиях идеал единства человечества в контексте направленности развития обществ связывается с решением проблемы прогресса в этом развитии.

С. Новак отрицает predeterminedность прогресса в развитии, это иллюзия деятельности человека, надежды на осуществимость идеала «непогрешимой дороги», на которой

нет нищеты, страха, борьбы и других человеческих драм. Прогресс – «эмпирическая возможность», а не необходимость истории [31]. Для М. И. Гаськовой прогресс входит во внутренний механизм современной цивилизации: эволюционное, поэтапное общественное развитие. Она отмечает, что понимание прогресса зависит от парадигмы философии истории, классифицирует позиции в рассмотрении сущности социального прогресса, выделяет две группы. Первая группа оценивает общественное развитие как универсальный, восходящий процесс. Для этой группы экономико-технологического детерминизма в основании оценки прогресса лежит идея эволюционизма (поступательное, позитивное общественное развитие), в качестве образца рассматриваются западные страны. Вторая группа отрицает какую-либо унификацию обществ, отрицает универсальность прогресса. Есть только жизненный цикл обществ. «Побочный эффект» прогресса (экологический кризис и ценностный конфликт цивилизаций) заставил эту группу отказаться от рассмотрения развития как линейного, поступательного процесса и придерживаться идеи уникальности и значимости каждой культуры, способности каждой культуры сохранить свою целостность, свои законы. Поэтому с методологической точки зрения представители первой группы, признающей прогрессивное развитие, являются диалектиками, представители второй, отрицающие прогресс и развитие, – метафизиками.

Сама М. И. Гаськова считает, что прогресс невозможно рассматривать без регресса, прогрессивное развитие (усложнение) не исключает процесса упрощения и деградации, но не целого общества, а его частей (людей, социальных групп). Есть разные уровни прогресса (регресса): абстрактно-глобальный уровень, групповой макро- и микроуровень, личностный уровень. Выделяет следующие критерии общественного прогресса: 1) воспроизводство человечества, 2) продолжительность жизни людей, 3) включение моральных регуляторов в организацию жизни общества, 4) гуманизация общества и развитие человеческого в человеке, 5) создание самого совершенного материального производства, обеспечивающего гармонию с природой, 6) исключение любой эксплуатации человека в процессе его жизнедеятельности на производстве, в труде [6].

И. И. Шевчук среди факторов социальной динамики выделяет общественный прогресс (поступательное развитие, где все изменения идут по восходящей линии), регрессивные и циклические движения в общественном развитии, источники (причины) и движущие силы общественно-исторического развития, направленность истории. Развитие имеет источник, он же причина, мотив развития – «осознанные потребности» людей. Осуществляют развитие движущие силы – «народ», «народные массы». Историческое развитие – «это история борьбы людей за свои потребности и интересы» [30, с. 62]. В качестве критерия общественного прогресса («общеполитическим критерием») является человек как цель общественно-исторического развития, его всестороннее и гармоничное развитие. Под регрессом автор понимает противоположное прогрессу обратное (попятное) движение общества, возвращение к предыдущему уровню. При этом прогресс рассматривается как абсолютный всемирно-исторический, глобальный процесс, а регресс – как относительно локальный. Циклическость автор рассматривает как вид регресса, так как происходит возврат к исходному пункту социальной динамики [30].

А. В. Селезнев аргументирует следующим образом исключительное применение диалектической методологии. Развитие представляет собой поступательное движение от простого к сложному, от одного состояния к другому. Устойчивость – состояние, не поддающееся нарушению равновесия. Последнее есть постоянная эволюция, бесконечность процесса. Развитие может быть и не устойчивым, то есть носить или разовый, или временный, или периодический характер. Это циклическое развитие, которое предполагает процессы стагнации и деградации, ими заканчивается любой цикл. Такое развитие противоположно устойчивому [26]. Негативные процессы возникают в случае регрессивного движения в обеспечении потребностей или в случае ограничения в их обеспечении. Происходит деградация социальной системы.

А. Бугалин в процессе развития человечества выделяет прогрессивные, регрессивные и реверсивные трансформации, под последними подразумеваются моменты, в которых происходит так называемое реверсивное движение (или развитие), когда общества достигают определенного качества развития, потом регрессивно возвращаются на предыдущий уровень, но затем снова проходят тот же прогрессивный путь и приходят к уже ранее достигнутым результатам. В качестве примера автор рассматривает Италию конца XVII–XVIII вв. [5, с. 93], события «ухода с исторической арены СССР». В последнюю четверть XX в. «социальное время потекло вспять, и мера отчуждения растет» [4, с. 15]. Устанавливается тотальная власть транснационального капитала, разрушается система социальной защиты и культуры, проис-

ходит дегуманизация и усугубляется социальное неравенство. Регрессивные тенденции в развитии автор напрямую связывает с утратой основных составляющих идеала человечности, гуманистического в развитии.

Таким образом, в представленных позициях сочетается диалектика как методология и человечность как идеал.

Аргумент второй. Несмотря на отсутствие в синергетической парадигме жесткого детерминизма линейности развития, вероятностная обусловленность связана с принципом развития и факторами, преобладающими в данный момент в эволюции систем.

Ю. Л. Баньковская считает, что в ситуации точки бифуркации состояние систем становится неустойчивым, подверженным любым воздействиям, роль случайности становится решающей, а детерминанты перестают действовать. Дальнейший путь эволюции системы зависит от случайных факторов (субъективные идеалы, действия людей, внешнее влияние на общественную систему), что не поддается достоверному предсказанию. Система, развитие которой нелинейно, неравновесно, необратимо, имеет в этой ситуации несколько потенциально возможных путей развития. Эти пути опираются на реально существующие в этот момент в системе структуры, которые впоследствии становятся центрами новой устойчивости. Наличие таких путей (аттракторов) обуславливает многовариантность, альтернативность и необратимость эволюции систем [3, с. 88]. Автором факторы оцениваются как аксиологически нейтральные, однако если довести рассуждение до конца, то единственным ценностным критерием становится сохранение (или приобретение) устойчивости общественных систем (в противном случае система исчезнет). Ориентируясь на этот критерий, мы получаем дихотомическое деление факторов на разрушительные (следовательно, «зло») и созидательные (следовательно, «добро»), а главным ориентиром снова становится единство общества.

Р. Коллинз системный подход синтезирует с сетевым: социальная система есть сеть взаимодействий между ее элементами и процессами с положительными обратными связями между элементами. Существующая в системе множественность причинно-следственных связей в совокупности с обратными связями сети порождают многообразие результатов в динамике социальных систем. Случайность в таком взаимодействии и при обычном функционировании и при трансформации является нормой [11, с. 398–400]. У автора изначально метафизический посыл исследования постепенно меняется на признание развития и сетевой взаимосвязи, прямых и обратных связей (что и есть диалектическое противоречие).

Таким образом, по сути перед нами некий синтез синергетики и диалектики, а не только системы и сети.

Аргумент третий. При рассмотрении исторического процесса как единства конкретного и всеобщего применяются принципы диалектики.

В рамках теории конкретно-всеобщего развития В. В. Коромыслов процесс развития понимает как непрерывный процесс развития материального целого от низших ступеней к высшей – развитию человека. Всеобщее в развитии – природа человека [13, с. 110]. «Конкретно-всеобщее в человеке в своей целостности представляет собой закон организации и развития общества» [13, с. 113]. Исторический процесс как развитие высшей формы движения материи (исторический процесс) является выражением и продолжением единого мирового процесса развития материи. Развитие человека субстанциально, то есть имеет способность к определению себя самой, самодостаточность и самовоспроизводство, необходимость [13, с. 113]. В необходимости к развитию проявляется высшая степень свободы человека. Чем более свободно действует человек, тем более реализует необходимость развития материи. Осознанность человеческой деятельности и процесс познания также есть выражение этой необходимости [13, с. 114]. Автор абсолютизирует необходимость исторического развития, отрицая случайность, стихийность, ошибки как утрату «всеобщего содержания» [13, с. 114], и как следствие, «игрового легкомысленного отношения к действительности. Случайность проявляется в конкретном, единичном, рождая ответвления мирового процесса [12, с. 18–20]. Направленность развития демонстрирует рост богатства содержания и его самодостаточности, это необходимость для «конкретных процессов производства человеком своего бытия». Отклонения от направленности являются случайностью [12, с. 20].

Таким образом, мы видим, что необходимость, закономерность, направленность исторического процесса обусловлена конкретной целесообразной деятельностью людей в конкретных обстоятельствах. В процессе развития необходимость и случайность переходят друг в друга. Так содержание человеческого бытия может быть как необходимым, так и случай-

ным. Главный критерий социально необходимого – соответствие деятельности материальному и духовному прогрессу человечества.

Закключение. В результате проведенного исследования были подтверждены два исходных тезиса.

Первый вывод. Субъективно направленность развития человечества определяется идеальными представлениями, мечтаниями людей о будущем. Несмотря на методологическую парадигмальную разницу в позициях, в них мыслится человечество единым (или единообразным, или единосущным). Это объясняется субъективным стремлением конкретного человека (исследователя) преодолеть раздвоенность человеческой природы (душа и тело, социальное и биологическое и прочее). Все это обуславливает присутствие в рассуждениях о направленности развития человечества аксиологического аспекта. Именно относительно этих мечтаний человек определяет «хорошее» и «плохое», свой жизненный путь. В позициях авторов в отношении направленности развития, с одной стороны, содержится ориентация на идеал будущего общества, с другой – объективно протекающие мировые процессы развития. Во всех представленных исследованиях идеал единства человечества воспринимается как данность.

Второй вывод. С методологической стороны в анализируемых работах также существует некая универсальность описания предмета исследования. В позициях авторов в различных вариантах сочетаются диалектика и человечность. С нашей точки зрения, это обусловлено следующим. Направленность развития может быть описана только с применением диалектической или синергетической методологий, несмотря на присутствие в ряде парадигм метафизических методологических оснований. Это обусловлено предметом данных исследований (развитием). В связи с направленностью развития одной из ключевых является проблема прогресса с его оценочным аспектом. Авторы при рассмотрении общественного развития ориентируются на свои «мечтания» об идеале, на представления о «добре» и «зле», о том, что «человечно», а что «бесчеловечно».

Подводя общий итог, можно отметить, что в ходе анализа обнаружено влияние субъективных представлений об общественном идеале и прогрессе авторов социально-гуманитарных и философских исследований на результаты описания процесса развития человечества. Данное влияние превалирует над парадигмальной принадлежностью исследования, этим объясняется применение основанных на принципе развития методов в рамках метафизических методологических оснований.

Список литературы

1. Абрамчук В. М., Крылов В. М. Проблемы и перспективы современного левого революционного движения: взгляд из Молдовы // Альтернативы. 2018. № 3. С. 79–86. URL: <http://www.alternativy.ru> (дата обращения: 03.10.2022).
2. Архипов Б. А. Философские основания современного капитализма // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Философские науки. Вып. 54. 2019. № 12 (434). С. 20–25. DOI: 10.24411/1994-2796-2019-11203. URL: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (дата обращения: 03.10.2022).
3. Баньковская Ю. Л. Методологические основания социально-философского анализа сетевых структур // Вестник МДУ им. А. А. Куляшова. 2020. № 1 (55). С. 87–92. URL: <http://msu.by/journal> (дата обращения: 03.10.2022).
4. Бузгалин А. В. Время альтернатив. Мир, Россия и задачи левых через 100 лет после октябрьской революции (полный авторский вариант) // Альтернативы. 2018. № 2. С. 5–46. URL: <http://www.alternativy.ru> (дата обращения: 03.10.2022).
5. Бузгалин А. В. Ответы на вопросы оргкомитета Второго международного марксистского конгресса. Пекин, Пекинский университет, 5–6 мая 2018 г. // Философские науки. 2018. № 4. С. 80–95. DOI: 10.30727/0235-1188-2018-4-80-95. URL: <http://www.phisici.info> (дата обращения: 03.10.2022).
6. Гаськова М. И. Эволюция идеи прогресса в связи с глобальными проблемами современности в контексте изменения ценностного сознания и вопросов общечеловеческой этики // Вестник науки Сибири. 2018. № 4 (31). С. 288–309. URL: <http://sjs.tpu.ru/journal/index> (дата обращения: 03.10.2022).
7. Доклад о развитии человека 2005. Международное сотрудничество на перепутье: помощь, торговля и безопасность в мире неравенства / пер. с англ. М. : Весь Мир, 2005. 416 с. URL: <http://demoscore.ru/weekly/2006/0245/biblio04.php> (дата обращения: 03.10.2022).
8. Жак Л. Думать глобально, действовать локально... // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2019. № 2. С. 235–240. URL: <http://university.tversu.ru/vestnik/ecoman> (дата обращения: 03.10.2022).
9. Зубкевич Л. А. Направленность развития человечества в современном неустойчивом состоянии // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Т. 9. Ноосферное человековедение как основа но-

осферной парадигмы образования, воспитания и просвещения : коллективная научная монография (на основе мат-ов IX Международной научной конференции «Ноосферное образование в евразийском пространстве», 12–13 декабря 2019 г., Смольный институт РАО, Санкт-Петербург) / науч. ред. Заслуженного деятеля науки РФ, президента НОАН, директора ЦНР СЗИУ, председателя ФС РКО, вице-президента ПАНИ, главного научного сотрудника СИРАО А. И. Субетто. СПб. : Астерион, 2019. С. 359–383. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=42622324> (дата обращения: 03.10.2022).

10. Зубкевич Л. А. Философия и исторические типы мировоззрения : учебное пособие. Н. Новгород : НИУ РАНХиГС, 2016. 100 с.

11. Коллинз П. Макроистория: Очерки социологии большой деятельности. М. : УРСС: ЛАНАНД, 2015. 504 с.

12. Коромыслов В. В. Диалектика социальных форм необходимости и случайности // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2019. Вып. 1. С. 17–28. DOI: 10.17072/2078-7898/2019-1-17-28. URL: <http://www.philsoc.psu.ru/vestnik> (дата обращения: 03.10.2022).

13. Коромыслов В. В. Проблема социально-всеобщего в контексте конкретно-всеобщей теории развития // Горизонты гуманитарного знания. 2019. № 1. С. 108–119. URL: <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/954> (дата обращения: 01.07.2022).

14. Кретов С. И. Исходное социально-экономическое отношение гуманистической (гармонической) общественно-экономической формации // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Экономические науки. Вып. 66. 2019. № 9 (431). С. 7–17. DOI: 10.24411/1994-2796-2019-10901. URL: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (дата обращения: 03.10.2022).

15. Кретов С. И. Капитализм, социализм и новая общественная формация будущего // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Экономические науки. Вып. 62. 2018. № 8 (418). С. 7–15. DOI: 10.24411/1994-2796-2018-10801. URL: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (дата обращения: 03.10.2022).

16. Кузнецова Т. В., Оруджиев З. М. Историческое в природе человека // Вопросы философии. 2012. № 4. С. 14–24. URL: <http://vphil.ru> (дата обращения: 03.10.2022).

17. Кузьменко К. А. Компаративистский социально-философский анализ социальных концепций и социальных стратегий глобализирующегося общества // Вестник Института развития ноосферы. 2019. № 5 (7). С. 48–100. URL: <http://biosphere-sib.ru/scientific-practical-journals/Bulletin-of-Inst> (дата обращения: 03.10.2022).

18. Наше общее будущее // Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций. Сорок вторая сессия. Пункт 83 предварительной повестки дня. Развитие и международное экономическое сотрудничество: проблемы окружающей среды. Доклад Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития. Приложение. URL: <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf> (дата обращения: 04.08.2022).

19. Неганов В. В. Природа человека в антропологии каппадокийцев // Философское образование. 2005. № 13. С. 3–19. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (дата обращения: 04.08.2022).

20. Нижников С. А. Персоналистическая или постиндустриальная (цифровая) цивилизация? // Философское образование. Вестник МЦ по русской философии и культуре. 2018. № 1 (37). С. 22–27. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (дата обращения: 04.08.2022).

21. Повестка дня на XXI век. Принята Конференцией ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 3–14 июня 1992 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agen_da21_intro.shtml (дата обращения: 04.08.2022).

22. Попадюк Н. К. Почему Маркс и спустя 150 лет прав: к онтологии современного глобального кризиса // Теоретическая экономика. 2018. № 6. С. 33–36. URL: <https://www.theoreticaleconomy.ru/> (дата обращения: 04.08.2022).

23. Постников А. Н. О формационных перспективах России // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. 2019. Вып. 3. С. 62–66. DOI: 10.18101/1994-0866-2019-3-62-66. URL: <http://journals.bsu.ru> (дата обращения: 04.08.2022).

24. Ромашов Р. А., Панченко В. Ю. Цифровое государство (digital state) – концептуальное основание глобального мирового порядка // Государство и право. 2018. № 7. С. 99–109. DOI: 10.31857/S013207690000235-0. URL: <http://gospravo-journal.ru> (дата обращения: 04.08.2022).

25. Рубцов С. Н., Ханнанова М. А. Государство как движущая сила перехода к технологии блокчейн // Научные труды СЗИУ РАНХиГС. 2018. Т. 9. Вып. 4 (36). С. 257–263. URL: <https://sziu.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/izdatelsko-poligraficheskij-tsentr/nauchnye-trudy> (дата обращения: 03.10.2022).

26. Селезнев А. В. Диалектика процесса устойчивого развития социально-экономических систем // Стратегия предприятия в контексте повышения его конкурентоспособности. 2019. № 8. С. 196–200. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38534335> (дата обращения: 03.10.2022).

27. Скоробогатько А. В. Формирование общественного идеала ранними славянофилами // Философское образование. 2005. № 13. С. 19–24. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (дата обращения: 03.10.2022).

28. Тузов В. В. Субстанциальный подход к анализу развития социальной системы и его соотношение с формационным подходом // Философия и гуманитарные науки в информационном обществе. 2019. № 1 (23). С. 12–29. URL: <http://fikio.ru> (дата обращения: 03.10.2022).

29. Федотова В. Г. Социальное конструирование приемлемого для жизни общества (к вопросу о методологии) // Вопросы философии. 2003. № 11. С. 3–18. URL: <http://vphil.ru> (дата обращения: 03.10.2022).

30. Шевчук И. И. О факторах общественно-исторического развития // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2. С. 57–72. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-73-2-57-72. URL: <http://hses-online.ru> (дата обращения: 03.10.2022).

31. Nowak S. Models of directional change and human values: the theory of progress as an applied social science // Rethinking progress. Movements, forces and ideas at the end of the twentieth century / ed. by J. C. Alexander, P. Sztompka. Boston : Unwin Hyman, 2002. Pp. 229–246.

The orientation of social development in the understanding of social scientists

Zubkevich Lada Albertovna

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Philosophy,
Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
Russia, Nizhny Novgorod. E-mail: lada-zubk@rambler.ru

Abstract. Given the instability and transitivity of the state of the modern period, the question of the direction of human development towards a future sustainable state is of particular relevance. The question of the future of mankind has always been considered utopian or fantasy, therefore, unscientific. However, it is obvious that it is the researcher's understanding of the direction of development that determines his conclusions about the unstable states of the development process. The purpose of this article is to analyze the research of social and humanitarian sciences and philosophy devoted to social development from the point of view of clarifying the author's positions regarding the direction of development and its processality (here the processality of social development is understood as the ability of society to change over time, to transform); in particular, the answers to the questions: what is the ideal of the future, how to achieve it is it possible in modern conditions. The analysis was carried out using the methods: 1) a random sample of research papers, 2) phenomenological intentional analysis (it allows you to detect semantic interpretation, explanation and clarification of the subject meaning contained in specific studies as phenomena), 3) paradigmatic systematization of research positions. We reserve the right to limit the depth of the research by our vision of its theoretical and methodological goals, the logic of the research and the presentation itself. Research results: two initial theses were confirmed: 1) subjectively, the direction of human development is determined by ideal ideas, people's dreams about the future, according to which humanity is thought of as one (or uniform, or consubstantial); 2) from the methodological side, there is a certain universality of the description of the direction of development, in the positions of the authors, dialectics and humanity are combined in various variants.

Keywords: social ideal, development process, progress, regression, subjective ideas, axiological aspect of consideration.

References

1. Abramchuk V. M., Krylov V. M. *Problemy i perspektivy sovremennogo levogo revolyucionnogo dvizheniya: vzglyad iz Moldovy* [Problems and prospects of the modern left revolutionary movement: a view from Moldova] // *Al'ternativy – Alternatives*. 2018. No. 3. Pp. 79–86. Available at: <http://www.alternativy.ru> (date accessed: 03.10.2022).

2. Arhipov B. A. *Filosofskie osnovaniya sovremennogo kapitalizma* [Philosophical foundations of modern capitalism] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki – Herald of Chelyabinsk State University. Series: Philosophical Sciences*. Is. 54. 2019. No. 12 (434). Pp. 20–25. DOI: 10.24411/1994-2796-2019-11203. Available at: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (date accessed: 03.10.2022).

3. Ban'kovskaya Yu. L. *Metodologicheskie osnovaniya social'no-filosofskogo analiza setevykh struktur* [Methodological foundations of socio-philosophical analysis of network structures] // *Vestnik MDU im. A. A. Kulyashova – Herald MDU n. a. A. A. Kulyashov*. 2020. No. 1 (55). Pp. 87–92. Available at: <http://msu.by/journal> (date accessed: 03.10.2022).

4. Buzgalin A. V. *Vremya al'ternativ. Mir, Rossiya i zadachi levyykh cherez 100 let posle oktyabr'skoj revolyucii (polnyj avtorskiy variant)* [Time of alternatives. The world, Russia and the tasks of the Left 100 years after the October Revolution (full author's version)] // *Al'ternativy – Alternatives*. 2018. No. 2. Pp. 5–46. Available at: <http://www.alternativy.ru> (date accessed: 03.10.2022).

5. Buzgalin A. V. *Otvetny na voprosy orgkomiteta Vtorogo mezhdunarodnogo marksistskogo kongressa. Pekin, Pekinskij universitet, 5–6 maya 2018 g.* [Answers to the questions of the Organizing Committee of the Second

International Marxist Congress. Beijing, Peking University, May 5–6, 2018] // *Filosofskie nauki – Philosophical Sciences*. 2018. No. 4. Pp. 80–95. DOI: 10.30727/0235-1188-2018-4-80-95. Available at: <http://www.phisci.info> (date accessed: 03.10.2022).

6. Gas'kova M. I. *Evolyuciya idei progressa v svyazi s global'nymi problemami sovremennosti v kontekste izmeneniya cennostnogo soznaniya i voprosov obshchechelovecheskoj etiki* [Evolution of the idea of progress in connection with the global problems of modernity in the context of changing value consciousness and issues of universal ethics] // *Vestnik nauki Sibiri – Herald of Siberian Science*. 2018. No. 4 (31). Pp. 288–309. Available at: <http://sjs.tpu.ru/journal/index> (date accessed: 03.10.2022).

7. *Doklad o razvitiy cheloveka 2005. Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo na pereput'e: pomoshch', trgovlya i bezopasnost' v mire neravenstva – Human Development Report 2005. International cooperation at the crossroads: aid, trade and security in a world of inequality / transl. from English M. Ves'mir (The Whole World)*. 2005. 416 p. Available at: <http://demoscope.ru/weekly/2006/0245/biblio04.php> (date accessed: 03.10.2022).

8. Jacques L. Dumat' *global'no, dejstvovat' lokal'no...* [Think globally, act locally...] // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie – Herald of Tver State University. Series: Economics and Management*. 2019. No. 2. Pp. 235–240. Available at: <http://university.tversu.ru/vestnik/ecoman> (date accessed: 03.10.2022).

9. Zubkevich L. A. *Napravlennost' razvitiya chelovechestva v sovremennom neustojchivom sostoyanii* [The direction of human development in the current unstable state] // *Noosfernoe obrazovanie v evrazijskom prostranstve. T. 9. Noosfernoe chelovekovedenie kak osnova noosfernoj paradigmy obrazovaniya, vospitaniya i proshchleniya : kollektivnaya nauchnaya monografiya (na osnove mat-ov IX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Noosfernoe obrazovanie v evrazijskom prostranstve", 12–13 dekabrya 2019 g., Smol'nyj institut RAO, Sankt-Peterburg)* – Noospheric education in the Eurasian space. Vol. 9. Noospheric human studies as the basis of the noospheric paradigm of education, upbringing and enlightenment : a collective scientific monograph (based on the materials of the IX International Scientific Conference "Noospheric Education in the Eurasian space", December 12–13, 2019, Smolny Institute of RAO, St. Petersburg) / scient. ed. Honored Scientist of the Russian Federation, President of the National Academy of Sciences, Director of the Central Research Institute of the Russian Academy of Sciences, Chairman of the FS RKO, Vice-President of the PANI, Chief Researcher of the SIRAO A. I. Subetto. SPb : Asterion. 2019. Pp. 359–383. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=42622324> (date accessed: 03.10.2022).

10. Zubkevich L. A. *Filosofiya i istoricheskie tipy mirovozzreniya : uchebnoe posobie* [Philosophy and historical types of worldview : textbook]. N. Novgorod. NRU RANEPa. 2016. 100 p.

11. Collins R. *Makroistoriya: Ocherki sociologii bol'shoj deyatelnosti* [Macrohistory: Essays on the sociology of large-scale activity]. M. URSS: LANAND. 2015. 504 p.

12. Koromysov V. V. *Dialektika social'nyh form neobhodimosti i sluchajnosti* [Dialectics of social forms of necessity and chance] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. 2019. Is. 1. Pp. 17–28. DOI: 10.17072/2078-7898/2019-1-17-28. Available at: <http://www.philsoc.psu.ru/vestnik> (date accessed: 03.10.2022).

13. Koromysov V. V. *Problema social'no-vseobshchego v kontekste konkretno-vseobshchej teorii razvitiya* [The problem of the social-universal in the context of the concrete-universal theory of development] // *Gorizonty gumanitarnogo znaniya – Horizons of humanitarian knowledge*. 2019. No. 1. Pp. 108–119. Available at: <http://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/954> (date accessed: 01.07.2022).

14. Kretov S. I. *Iskhodnoe social'no-ekonomicheskoe otnoshenie gumanisticheskoy (garmonicheskoy) obshchestvenno-ekonomicheskoy formacii* [The initial socio-economic relation of the humanistic (harmonic) socio-economic formation] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomicheskie nauki – Herald of the Chelyabinsk State University. Series: Economic Sciences*. Is. 66. 2019. No. 9 (431). Pp. 7–17. DOI: 10.24411/1994-2796-2019-10901. Available at: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (date accessed: 03.10.2022).

15. Kretov S. I. *Kapitalizm, socializm i novaya obshchestvennaya formaciya budushchego* [Capitalism, socialism and a new social formation of the future] // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomicheskie nauki – Herald of the Chelyabinsk State University. Series: Economic Sciences*. Is. 62. 2018. No. 8 (418). Pp. 7–15. DOI: 10.24411/1994-2796-2018-10801. Available at: <http://www.csu.ru/scientific-departments/vestnik/main.aspx> (date accessed: 03.10.2022).

16. Kuznecova T. V., Orudzhiev Z. M. *Istoricheskoe v prirode cheloveka* [Historical in human nature] // *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 2012. No. 4. Pp. 14–24. Available at: <http://vphil.ru> (date accessed: 03.10.2022).

17. Kuz'menko K. A. *Komparativistskij social'no-filosofskij analiz social'nyh koncepcij i social'nyh strategij globaliziruyushchegosya obshchestva* [Comparative socio-philosophical analysis of social concepts and social strategies of a globalizing society] // *Vestnik Instituta razvitiya noosfery – Herald of the Institute of Noosphere Development*. 2019. No. 5 (7). Pp. 48–100. Available at: <http://biosphere-sib.ru/scientific-practical-journals/Herald-of-Inst> (date accessed: 03.10.2022).

18. *Nashe obshchee budushchee – Our common future* // *General'naya Assambleya Organizacii Ob'edinennyh Nacij. Sorok vtoraya sessiya. Punkt 83 predvaritel'noj povestki dnya. Razvitie i mezhdunarodnoe ekonomicheskoe sotrudnichestvo: problemy okruzhayushchej sredy. Doklad Vsemirnoj komissii po voprosam okru-*

zhayushchej srede i razvitiya. Prilozhenie – The General Assembly of the United Nations. Forty-second session. Item 83 of the provisional agenda. Development and international economic cooperation: environmental problems. Report of the World Commission on Environment and Development. Application. Available at: <http://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf> (date accessed: 08.04.2022).

19. Neganov V. V. *Priroda cheloveka v antropologii kappadokijscev* [Human nature in the anthropology of the Cappadocians] // *Filosofskoe obrazovanie* – Philosophical education. 2005. No. 13. Pp. 3–19. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (date accessed: 08.04.2022).

20. Nizhnikov S. A. *Personalisticheskaya ili postindustrial'naya (cifrovaya) civilizaciya?* [Personalistic or post-industrial (digital) civilization?] // *Filosofskoe obrazovanie. Vestnik MC po russoj filosofii i kul'ture* – Philosophical education. Herald of the MC on Russian Philosophy and Culture. 2018. No. 1 (37). Pp. 22–27. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (date accessed: 04.08.2022).

21. *Povestka dnya na XXI vek. Prinyata Konferenciej OON po okruzhayushchej srede i razvitiyu, Rio-de-Zhaneiro, 3-14 iyunya 1992 g.* – Agenda for the XXI century. Adopted by the UN Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, June 3–14, 1992. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21_intro.shtml (date accessed: 08.04.2022).

22. Popadyuk N. K. *Pochemu Marks i spustya 150 let prav: k ontologii sovremennogo global'nogo krizisa* [Why Marx is right even after 150 years: towards the ontology of the modern global crisis] // *Teoreticheskaya ekonomika* – Theoretical economics. 2018. No. 6. Pp. 33–36. Available at: <https://www.theoreticaleconomy.ru/> (date accessed: 08.04.2022).

23. Postnikov A. N. *O formacionnyh perspektivah Rossii* [On the formation prospects of Russia] // *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya* – Herald of the Buryat State University. Philosophy. 2019. Is. 3. Pp. 62–66. DOI: 10.18101/1994-0866-2019-3-62-66. Available at: <http://journals.bs.u> (date accessed: 08.04.2022).

24. Romashov R. A., Panchenko V. Yu. *Cifrovoe gosudarstvo (digital state) – konceptual'noe osnovanie global'nogo mirovogo poryadka* [Digital state – the conceptual foundation of the global world order] // *Gosudarstvo i pravo* – State and law. 2018. No. 7. Pp. 99–109. DOI: 10.31857/S013207690000235-0. Available at: <http://gospravo-journal.ru> (date accessed: 08.04.2022).

25. Rubcov S. N., Hannanova M. A. *Gosudarstvo kak dvizhushchaya sila perekhoda k tekhnologii blokchejn* [The state as the driving force of the transition to blockchain technology] // *Nauchnye trudy SZIU RANHiGS* – Scientific works of the Russian Academy of National Economics and State Service. 2018. Vol. 9. Is. 4 (36). Pp. 257–263. Available at: <https://sziu.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/izdatelsko-poligraficheskij-tsentr/nauchnye-trudy> (date accessed: 03.10.2022).

26. Seleznev A. V. *Dialektika processa ustojchivogo razvitiya social'no-ekonomicheskikh sistem* [Dialectics of the process of sustainable development of socio-economic systems] // *Strategiya predpriyatiya v kontekste povsheniya ego konkurentosposobnosti* – The strategy of the enterprise in the context of increasing its competitiveness. 2019. No. 8. Pp. 196–200. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38534335> (date accessed: 03.10.2022).

27. Skorobogat'ko A. V. *Formirovanie obshchestvennogo ideala rannimi slavyanofilami* [The formation of a social ideal by early Slavophiles] // *Filosofskoe obrazovanie* – Philosophical education. 2005. No. 13. Pp. 19–24. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1406238> (date accessed: 03.10.2022).

28. Tuzov V. V. *Substancional'nyj podhod k analizu razvitiya social'noj sistemy i ego sootnoshenie s formacionnym podhomom* [Substantial approach to the analysis of the development of the social system and its correlation with the formational approach] // *Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obshchestve* – Philosophy and humanities in the information society. 2019. No. 1 (23). Pp. 12–29. Available at: <http://fikio.ru> (date accessed: 03.10.2022).

29. Fedotova V. G. *Social'noe konstruirovaniye priemlemogo dlya zhizni obshchestva (k voprosu o metodologii)* [Social construction of a society acceptable for life (on the question of methodology)] // *Voprosy filosofii* – Questions of philosophy. 2003. No. 11. Pp. 3–18. Available at: <http://vphil.ru> (date accessed: 03.10.2022).

30. Shevchuk I. I. *O faktorah obshchestvenno-istoricheskogo razvitiya* [On the factors of socio-historical development] // *Gumanitarnye i social'nye nauki* – Humanities and social sciences. 2019. No. 2. Pp. 57–72. DOI: 10.23683/2070-1403-2019-73-2-57-72. Available at: <http://hses-online.ru> (date accessed: 03.10.2022).

31. Nowak S. *Models of directional change and human values: the theory of progress as an applied social science* // *Rethinking progress. Movements, forces and ideas at the end of the twentieth century* / ed. by J. C. Alexander, P. Sztompka. Boston : Unwin Hyman, 2002. Pp. 229–246.

УДК 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.23.004

Общее и особенное в развитии философской мысли Византии

Гинатулина Ольга Аминовна

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Пермский институт ФЦИН России.

Россия, г. Пермь. ORCID: 0000-0002-9497-5452. E-mail: kylikbitva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу развития философской традиции мыслителей Византии. Целью исследования является выявление прогрессивных идей, оказавших влияние на последующее развитие мировой мысли, актуальных в современном мире. В качестве методологии использовалась современная форма материализма и диалектики, а также историко-генетический, историко-компаративистский, метод ретроспективного анализа. В ходе исследования выявлено, что философия Византии прошла относительно сходные периоды развития с философией Запада. Ранняя философская мысль являет собой неоплатонизм (Прокл, Псевдо-Дионисий Ареопагит, Максим Исповедник), соединенный с православным христианством, а также богословские учения (Григорий Нисский). Зрелый этап представлен схоластикой (Иоанн Дамаскин), поздний этап, с одной стороны, подготавливает почву для развития научной мысли (рационализм Пселла, переходящий в гуманизм Пифона), а с другой стороны, уходит в мистику исихазма. Тем не менее, несмотря на сходные черты, византийская философия представляет собой уникальный феномен. Высокий социально-экономический уровень государства позволял философам мыслить более свободно и создавать оригинальные системы. Несмотря на религиозную основу философии Византии, в идеях мыслителей прослеживается линия антропоцентризма, что является сильной стороной их учений. Теории о месте, роли и предназначении человека в мире, очищенные от мистики, созвучны положениям научной теории единого закономерного мирового процесса, они оказали огромное влияние на прогрессивные идеи Запада, получившие дальнейшее развитие в учениях крупных мыслителей. Также философы Византии внесли значительный вклад в развитие логики и категориального аппарата философии.

Ключевые слова: философия Византии, неоплатонизм Византии, Прокл, Псевдо-Дионисий, Максим Исповедник, Григорий Нисский, Иоанн Дамаскин, Плифон.

Введение. Философия Византии представляет собой уникальный феномен. Во-первых, потому что наследует традиции Античности в размышлениях, но в то же время наполняет их своим особым содержанием, не заимствованным у западной философии аналогичного периода [8]. Во-вторых, философские идеи Византии сквозь свою неповторимость и уникальность позволяют увидеть типические черты, параллельно развивающиеся в других государствах данного исторического этапа без прямого заимствования. Данный факт свидетельствует о наличии объективной основы истории [19]. В-третьих, философия Византии в ее соединении с православной формой христианства оказала огромное влияние на культуру Руси и оставила свой след в мировоззрении наших современников [18]. Целью исследования является выявление прогрессивных идей, оказавших влияние на последующее развитие мировой мысли и актуальных в современном мире. Задачи: 1. Проследить исторические параллели между философией Византии и Западной философией. 2. Отразить уникальность философских взглядов Византийских мыслителей. 3. Показать культурное влияние византийской философии на другие исторические этапы, включая современность.

Методы. Методологическим основанием исследования являются современная форма материализма и диалектики, рассматриваемая как концепция, открытая лучшим достижениям мировой философии.

Также использовались традиционные методы исторической науки. Историко-генетический метод позволил выделить условную периодизацию философской мысли Византии. Историко-компаративистский метод сделал возможным сопоставить взгляды философов Византии и Запада, а также современной научной философии. Метод ретроспективного анализа использовался для выявления объективной основы появления тех или иных взглядов в определенный исторический период.

Результаты. Первое значимое течение византийской философии и одновременно являющее собой закат античной мысли – это неоплатонизм, который относится к раннему пе-

риоду развития византийской философии. Крупными его представителями выступают Прокл (410–485), Псевдо-Дионисий Ареопагит (V в.), Максим Исповедник (VI в.).

Изыюминкой неоплатонической концепции Прокла является предвосхищение диалектики Г. В. Ф. Гегеля. Прокл, так же, как и великий немец, выделяет три стадии развития объекта. И каждую из стадий делит еще на три ступени. В противовес моде на логику Аристотеля Прокл не боится идеи становления, где объект одновременно является собой и в то же время уже чем-то другим. Иными словами, Прокл интуитивно улавливает сложную природу развития, в основе которого заложено противоречие объекта с самим собой. Для того чтобы развиваться, объект должен быть больше самого себя, то есть не равен самому себе, и в то же время оставаться собой. Данное положение нарушает формально-логический закон тождества и долгое время пугает мыслителей вплоть до появления диалектики Гегеля. Прокл пишет о том, что бытие сохраняет исходный принцип, но в то же время в нем содержатся элементы, отличные от исходного принципа, то есть он переходит в нечто другое, оставаясь собой. Однако мыслитель говорит о том, что любое бытие изначально стремится вернуться к исходному принципу (здесь можно уловить идеи Фрейдизма), и таким образом, мы снова возвращаемся на первую стадию. С точки зрения научной диалектики здесь есть недоработка, поскольку если мы снова возвращаемся в начало, то развитие прекращается, эта же погрешность наблюдается потом у Гегеля как коренное противоречие между его методом и системой. С точки зрения научной диалектики третья стадия не есть возврат к первой, а лишь напоминает ее по форме; третья стадия обогащена развитием предыдущих ступеней и является высшей по отношению к первым двум, но не выступает пределом, венцом развития, а в свою очередь, становится первой ступенью для нового витка поступательного движения [1].

Бытие, по мнению мыслителя, имеет иерархию, чем ближе тварная природа к исходному принципу, тем больше в ней совершенства, божественности и блага, чем дальше, тем она менее совершенна. Однако из данного положения мыслитель не выводит факт того, что менее совершенные вещи несут в себя зло. Ни природа, ни материя не являются источником греха, по мнению Прокла, ведь они исходят от Бога (исходного принципа), просто они менее совершенны. Здесь прослеживается классический принцип неоплатонизма – истечение Бога, при котором вещи, наиболее удаленные от исходного принципа, обладают меньшей степенью совершенства, именно поэтому нам кажется, что зло существует, хотя с точки зрения Прокла у зла нет сущности, следовательно, оно является лишь степенью меньшего совершенства.

Исходный принцип Прокла, от которого берет начало все, описывается только негативным образом, он имманентен бытию, про него нельзя ничего высказать, только обозначить, чем он не является. Данное положение затем будет транслироваться в апофатическом богословии. Поскольку исходный принцип (Бог) запределен, а подобное создается подобным, то в человеке есть тоже определенная способность, которая возвышается над разумом, она носит иррациональный характер и служит человеку для того, чтобы познать исходный принцип. Это возможно сделать только в результате экстаза. То есть Прокл ставит человеческий разум ниже иррациональной природы, считает, что логическим путем к Богу прийти нельзя, но можно это сделать с помощью сверхразумной способности, которая имеет чувственную природу. Данное положение представляется исторически оправданным, поскольку в тот период не могло быть противоречия принципу верховенства веры над разумом.

Также сильной стороной философии Прокла считается систематическое изложение теории активности. Данная концепция объясняет самодвижение материальных тел наличием в них души [20]. Это положение созвучно возрожденческо-пантеистической философии Дж. Бруно и считается прогрессивным, поскольку у мыслителей того времени не было инструмента для объяснения внутреннего движения кроме как с помощью одухотворения, но в то же время есть потребность признать внутреннюю активность материи. Не все тела способны к самодвижению, есть так называемые пассивные тела, которые могут прийти в движение только с помощью внешней силы «... благодаря присутствию души [тело] движется само собой и живет благодаря душе, и при наличии души оно в некотором смысле есть самодвижное, а при отсутствии души оно движимое иным...» [14, с. 557]. Пассивные объекты обречены на разрушение, лишь активные объекты могут развиваться (человек). Данное положение имеет большой эвристический потенциал и преодолевает пессимизм теории эманации, согласно которой чем дальше объект отстоит от первоисточника, то тем меньше совершенства в нем, и он обречен на регресс. Здесь прослеживается антропоцентризм, и созвучие положениям научной теории развития о месте и предназначении человека в мире. О том, что все ниже-

жащие формы материи, кроме человека, имеют предел своего развития и не могут выйти за рамки своей природы. Человек аккумулирует в себе бесконечность развития мира и является универсальным. Развиваясь сам, он тем самым способен развивать окружающую среду.

В целом в философии Прокла можно отметить слабое присутствие теологии и большой эвристический потенциал философии, многие положения которой только сегодня могут быть актуализированы [3; 10]. В его философии еще не заложен религиозный смысл, который появится позже, например, у Псевдо-Дионисия Ареопагита.

Псевдо-Дионисий соединяет неоплатонизм с положениями христианства, тем самым подготавливая почву для схоластики. Интересной представляется мысль Псевдо-Дионисия в разработке апофатической теологии, то есть противопоставлении земного и божественного: о божественном нельзя сказать ничего такого, что есть в земном. Если человеческая жизнь конечна, следовательно, Бог бесконечен, если животные тварны, то Бога никто не создавал. Здесь можно увидеть попытку разделения мира на область явлений (внешняя сторона действительности) и сущность (внутренняя природа вещей). Сущность мира воплощается в естестве Бога. Если отбросить мистику, то в данном положении прослеживается стремление выйти на глубинный уровень фундаментальных законов, которые бы объясняли все преходящие вещи. Также в его философии можно проследить развитие аппарата логики – переход от частного к общему, склонность абстрагировать признаки отдельных вещей и выводить общую категорию. Единственное, что данная общая категория мистифицировалась и приобрела онтологический статус объективного бытия в лице Бога. Это обусловлено социально-экономическими и духовными предпосылками того периода развития общества. Вследствие этого такая, казалось бы, логическая и рациональная мысль о существовании общего в единичном приобретает иное иррациональное значение. Вследствие этого сущность отрывается от явления и противопоставляется ему, пара категорий конечное-бесконечное также метафизически разрывается. Получается, что конечное в лице человека никогда не сможет постичь бесконечное (то есть Бога), остается только один путь – мистическое откровение. Это необходимо, чтобы вновь соединиться с Богом, из которого вышел человек, поскольку человеческая душа тоскует по Богу. В данном положении просматривается параллельная мысль с научной теорией исторического процесса о том, что существует расщепление между родовой универсальной и ограниченной индивидуальной человеческой сущностью. Человеческий род потенциально обладает безграничными творческими способностями по отношению к миру, но в тот конкретно исторический период родовая человеческая сущность воплощалась ограниченным образом согласно тем историческим условиям, что были созданы [11]. Ни у кого в иерархической системе феодализма не было возможности универсальным образом воплотить в жизнь способности рода человек. Именно поэтому вся творческая мощь человеческого рода переносилась за пределы реального мира и воплощалась в естестве Бога.

Мысль о том, что Бог не относится к сущему, а противопоставлен ему, является уникальной (проявлением особенного в философии Византии), по сравнению с развитием мысли Запада, например, философией Августина. Бог не есть бытие, Бог выше всего, поэтому его невозможно описать словами, он есть безмолвие (здесь параллель одновременно уходит в прошлое – к даосизму, и будущее – отсылка к исихазму). До конца Бога невозможно познать. Человеку необходимо отстраниться от всего лишнего. Как следствие, в практической философии, в этике начинают чествоваться принципы, утверждающие ценность богоугодной жизни, совершенствование внутреннего мира человека в противовес деятельности земной. Этот момент роднит Псевдо-Дионисия с учением Августина.

Сущее не может быть причиной самого себя, то есть обладать статусом субстанциальности, этим наделен только Бог, которого мы не можем описать в каких-либо чувственно-воспринимаемых характеристиках бытия. Умопостигаемые характеристики тоже ему не присущи, таким образом, его можно понять только через негативное (апофатическое богословие). Отрицательное богословие, то есть указание на то, чем Бог не является, появляется не случайно, с логической точки зрения предельно широкие категории невозможно определить через подведение под ближайший род и указания видовых отличий, а только через столкновение противоположностей. Если мы говорим о природе мира, то это столкновение между материальным и идеальным началами сущего. Бог не движется, не покоится, здесь философ пытается избежать проблемы, с которой столкнулся Аристотель, рассуждая о неподвижном перводвигателе. Псевдо-Дионисий лишает Бога всех характеристик, чтобы избежать логических противоречий. «Мы... ничего не опровергаем и не определяем, поскольку совер-

шенство единственной Причины всего сущего превосходит любое утверждение и любое отрицание» [5, с. 10]. Однако тем самым он попадает в ловушку противоположностей, которую позже покажет Гегель. Получается, что бытие, лишённое всех характеристик, становится равным небытию. Данное логическое противоречие неразрешимо в рамках метафизического мышления. Но с другой стороны, философ показывает имманентность Бога миру: так как мир является творением Бога, творец присутствует в каждой вещи.

Особое место в философии Псевдо-Дионисия занимает проблема зла [7]. Зла, с его точки зрения, не существует в мире, как в тварном, так и в нетварном. Данная проблема роднит философию Дионисия с Августином. Если зло существует, то оно должно нести в себе благо, потому что бытие тождественно благу, а небытие – злу. Поэтому зла не существует, оно лишь представляет собой искажение сущего. Здесь мы видим продолжение линии неоплатонизма. Однако в противопоставлении добра и зла, бытия и небытия прослеживается недостаток силы диалектического мышления, для того чтобы помирить между собой противоположности. Дионисий считает, что демоны стали злыми не по природе, а потому что в них оскудело добро. Люди не могут быть злыми также, потому что происходят от Бога (блага), значит, добро представляет их природу, просто оно слабеет. Также злом не является материя. Это важный момент в рассуждениях, о том, что материя не представляет собой источник греха. Зло происходит не от тварного мира, а от уклонения от творца. Псевдо-Дионисий определяет злу особую миссию в становлении человека. Существование зла необходимо для того, чтобы обосновать свободную волю человека. Если бы зла не существовало, то человек был бы заложником провидения и не отвечал бы за свои поступки. В реальности же человек имеет возможность сознательно выбрать добро. Мыслитель подбирается к важному компоненту нравственного поведения – воле. Здесь снова можно увидеть параллель с философией Августина. Августин признает существование свободы воли. Она для философа означает свободу выбора, неотчуждаемой от воли и данной человеку в момент его творения. И хотя Бог заранее знает, что выберет та или иная воля, из этого не следует, что воля не выбирает, ибо выбор детерминирован мотивами. Свобода – это возможность свободной воли выбирать наилучшее. В конечном счёте, все происходит по велению Бога, который не только предвидит, но и предопределяет любое действие человеческой воли. Таким образом, свобода человека оказывается иллюзорной. Субъективно индивид действует свободно и ответственно (идея индивидуальной ответственности), но все, что он делает, в действительности делает через него Бог [4].

Для того чтобы познать Бога, необходимо отстраниться от чувств и разума. «Чем выше возношусь я мыслью к созерцанию умопостигаемого, тем уже становится горизонт моего (духовного) видения» [5, с. 8]. Чувственное познание в ту пору было непопулярным. Это объяснимо, ведь эпоха, которая выведет чувственное познание на первый план, будет связана с активным развитием производства и динамичностью жизни. Феодалный уклад диктовал незыблемость устоявшейся жизни, негативное отношение к переменам, и поэтому к чувственному познанию. Все это получало свою идеологическую опору через религию. Но рациональный путь познания тоже был закрыт для человека, иначе научное познание конкурировало бы с религией, что в ту эпоху было невозможно. Оставался только один путь познания – иррациональный, который вел к единению с Богом, оставаясь в русле тенденций неоплатонизма и удовлетворяя потребности религии. Более детально теория познания была разработана Максимом Исповедником.

Максим Исповедник также развивает свою теорию, оставаясь в русле неоплатонизма и православного христианства. Логос каждой тварной вещи для него представляет собой акт божественного воления. Позже на основе данного положения будет развивать свою концепцию Григорий Палама. Максим Исповедник считает, что единый логос Бога проявляется во множестве божественных логосов. «В этом Логосе [Бога], как в Творце и Создателе сущих, единообразно пребывают и существуют все логосы сущих» [13, с. 164]. С точки зрения научной диалектики здесь можно проследить прообраз отношения категорий сущности и явления. Глубинная сущность, оставаясь единой, может проявляться во множестве феноменов. Однако религиозная традиция не позволяет мыслителям огрублять божественную сущность и вынуждает встать на позиции нетварности логосов вещей, вводя дополнительные порядки сущностей и такие словосочетания, как «логос сущности», что с точки зрения современных исследований представляет собой умножение сущностей без необходимости, схоластическую путаницу и негативное отношение в последующем ученых к философии как таковой.

Познание логосов, как сверхсущностей тварных вещей, является путем к познанию Бога. Познание Бога – это средство к соединению с Богом. Соединение является способом спасения человека. К такому познанию человек принципиально способен, ведь после грехопадения данная способность не была утрачена, а только лишь омрачена. Патристика Византии не имеет негативного отношения к рациональности, она показывает границы ее применимости. Истинный смысл рациональности состоит в том, чтобы углублять веру, разум должен привести человека к жизни в творце [2].

Человек являет собой микрокосм, через него выражается и сущность мира, следовательно, после воссоединения человека с Богом это отразится и на мире в целом, мир будет спасен. Интересная мысль о предназначении и места человека в мире. Данная идея очень хорошо согласуется с современными представлениями научной философии о том, что человек появился не случайно, а закономерно, что мир нуждался в человеке, поскольку бесконечное развитие возможно только через человека. «Мир спасется» означает сохранение и развитие мира, переход от низших ступеней развития к высшим. Исчерпав возможности развития на определенной стадии развития, появляется качественно новый уровень, позволяющий миру развиваться дальше. Но человек отличается от всех ступеней развития тем, что имеет принципиально универсальные возможности для развития посредством того, что он способен преобразовывать окружающую среду (творить подобно Богу). Через данное творчество и преобразование человек только и может существовать, то есть он, заботясь о себе, в то же время влияет и на окружающий мир. Однако сегодня хозяйственная деятельность человека поставила под угрозу само существование жизни. Если человеку удастся «спасти» себя, то тем самым он спасет и весь мир, поскольку гармоничное преобразование природы выгодно отражается и на самом человеке, и на скрытых потенциальных возможностях самой природы, которые ей не удалось реализовать в естественном состоянии.

Однако прогноз у Максима Исповедника более оптимистичный, ведь в его картине мира единство и гармоничность уже предусмотрены в мире после синтезирования человеческой ипостаси. Получается, мир заранее предопределен к спасению через спасение человека.

Параллельно с неоплатонизмом в Византии развивается другая ветвь философии, представленная каппадокийскими богословами (Григорий Нисский, IV в.). Согласно мыслителю, Бог создает мир из ничего. Он непознаваем, так как за пределами миру, но его можно познать по действиям. Григорий отходит от неоплатонизма в положении о том, что мир – это проявления божества по степени снижения совершенства. Этого не может быть с точки зрения богослова, потому что Бог являет собой чисто нематериальное бытие, а тварный мир – материален. Поскольку Бог нематериален, он бессмертен и непознаваем. Поэтому Бога необходимо постигать не разумом, а верой.

Тем не менее ярким моментом философии мыслителя является учение о человеке. Антропоцентризм проявляется в том, что мир создан Богом именно для человека, чтобы человек смог царствовать там. Человек несет в себе божественную сущность. Руками человека Бог воплощает свой замысел в тварном мире. Человек имеет свободную волю, он сам решает, как ему действовать, должен самостоятельно открыть в себе Бога, в этом смысл жизни и предназначение человека. Зло не имеет собственной сущности, это несовершенство, поэтому в конце концов все люди вернуться к Богу. Зло победимо, устранимо, в конечном счете, с концом света кончится и зло. Мир придет к своей первоначальной чистоте. Средствами очищения являются страдания и смерть. Смерть очистит человека от плоти и греха. «Что кажется противоположным, но [на самом деле] направлено к одной и той же цели, потому что божественная сила так находит надежду безнадежному и исход невозможному» [5, с. 9].

Однако выполнять заповеди стоит лишь по велению души, а не посредством принуждения, иначе это будет не добродетель. Данную идею можно назвать прогрессивной, поскольку внутренний самоконтроль намного эффективнее внешнего, страх наказания уступает по силе мотивации перед внутренним побуждением к благим поступкам. Однако внутренний самоконтроль возможно реализовать только в развитом, благополучном обществе.

Мыслитель дает очень много свободы человеку. Где гарантия того, что человек совершит правильный выбор, откуда такая вера в человека у мыслителя? Это объясняется тем, что Григорий Нисский заимствует теорию Апокатастасиса у Оригена [12]. Ключевая идея данной теории заключается в том, что миру предначертано спастись. Если это есть замысел Божий, значит, он не может не реализоваться. Рано или поздно человек все равно придет к Богу. И спасется абсолютно все, а не только избранные. Эти идеи осуждались официальной религи-

ей. Позже эти идеи приживутся на Западе в направлении гуманизма, как утверждающие ценность и свободу человека.

Ранняя философия Византии сменяется зрелым (VI–XII вв.) этапом, который характеризуется развитием логики. Выработав основные положения христианского вероучения, необходимо было их прояснить, избавиться от противоречий. Таким образом, мы видим объективную необходимость в использовании аппарата аристотелевской логики и появлении так называемого схоластического периода. Однако такого четкого разделения на патристику и схоластику в Византии не было, как на Западе. Идеи Платона и неоплатонизма были очень сильны, поэтому они дополняются положениями Аристотеля в разных пропорциях в зависимости от мыслителя.

Так, философия Иоанна Дамаскина (ок. 635–753) включает в себя элементы философии и Платона, и Аристотеля. Дамаскин поднимает престиж философии, отводит ей важную роль в богопознании. Она позволяла обосновать догмы христианства, а значит, выступала в качестве богоугодного занятия. «Философия есть уподобление Богу в возможной для человека степени» [7]. Но истинная философия всегда приведет к любви к Богу. Иными словами, если философия в познании будет уводить человека от Бога, значит, разум идет не по правильному пути. Данное положение созвучно теории гармонии веры и разума Фомы Аквинского.

Иоанн Дамаскин считает, что «знание того, что Бог существует, всеяно в нас естественным образом» [6]. Здесь мы наблюдаем зачатки рационализма. Данное знание о Боге является самым совершенным, на которое способен человек. Благодаря этому знанию у человека появляется возможность сделать мир совершенным. Бог выступает мерилем для человека, это некий эталон, который служит критерием оценки для человека. У человека есть разум и свобода, это отличает его от всех других тварных вещей в мире. Бог воплощен в человеке в виде совести, которая подсказывает правильный путь. Именно он отвел роль философии как инструмента для богословия. Данная формула затем была заимствована на Западе. Можно сказать условно, что с него начинается схоластическая традиция на Востоке, однако это лишь условно, поскольку в Византии, в отличие от Западе, не было четкого разделения на патристику и схоластику, эти две линии перемешивались на всем протяжении философской мысли Византии. Однако строгая аристотелевская систематизация объективно требовалась христианскому вероучению, для того чтобы избежать противоречий, разночтений и ересей. Схоластический метод, разработанный Иоанном Дамаскиным, предвосхитил эпоху развития философской мысли на Западе.

В человеке душа и тело созданы одновременно, а не одно раньше другого, как полагал Григорий Нисский. Душа пользуется телом для своих нужд. В душе самая важная ее часть это ум. Здесь наблюдается переход от иррационального начала к рациональному в связи с развитием схоластики. Делит философию на теоретическую и практическую. Теоретическая познает Бога и считается высшим благом, практическая тоже имеет ценность, но меньшую, у мыслителя она отождествляется с наукой.

С X–XI в. в философии Византии намечается раскол на две линии: рационалистическую и мистическую. Расщепление свидетельствует о кризисе эпохи. Феодализм себя изживает, плодотворный синтез философии и религии себя исчерпал, и они становятся препятствием на пути развития друг для друга.

Рационалистическая ветвь связана с именем Пселла (1018–1078), который и сегодня известен студентам благодаря своему логическому квадрату, позволяющему без труда выстраивать отношения между простыми суждениями и делать однопосылочные умозаключения. Согласно Пселлу можно только доводами логики и строгими доказательствами прийти к Богу. Бог сотворил природу, но она подчиняется своим собственным законам, следовательно, невозможно существование сверхъестественных явлений и таких псевдонаук, как астрология, например. Его рационализм переносится и на понимание истории и общества. Люди с преобладающим рациональным началом действуют в угоду своим эгоистическим интересам, тем самым меняя ход истории [15, с. 155].

Мистическая линия позднего периода византийской философии представлена исихазмом. Закат Византии, постепенное и неуклонное сужение круга деятельности Церкви, утрата ею возможностей активного влияния на общество и, вследствие этого, поиски выхода из тупика – все это обусловило возникновение исихазма в XIV в. Кризисное проявление византийской духовности могло теперь лишь найти прибежище в душе. Отсюда понятна абсолютизация исихазмом молчаливого «умного делания» [16, с. 41–42].

В XIV–XV вв. первая рационалистическая линия приближается к западному гуманизму, она представлена в трудах Плифона. Эта тенденция схожа с итальянским Возрождением. Мыслитель призывал вернуться к античным истокам и избавить Византию от греческого кризиса. Его деятельность вдохновила на создание Платоновской академии во Флоренции. Призывая к возвращению к истокам, тем не менее, сам он не мог рассуждать вне влияния схоластического инструментария.

Плифон осуждает огромные траты на церковь, считает, что это не богоугодное дело, ведь монахи спасают только свою душу и совсем не приносят пользы обществу. Эти взгляды обусловлены меняющейся экономической ситуацией государства, назревающими капиталистическими отношениями, где высшей ценностью представляется активная земная деятельность, а не внутренняя, духовная. Плифон возрождает платонизм, резко критикуя Аристотеля. Он считал, что конечные вещи должны иметь такую причину, которая бы превосходила их по природе, аналогично тому, как человек изготавливает предметы, пользуясь изначально своими идеями. Это классический аргумент идеализма, сначала человек думает, потом делает. Не вступая в полемику, вскользь заметим, что здесь необходимо проанализировать процесс зарождения идеи в голове человека.

Плифон разделил идеи на два вида: идеи, которые являются самодостаточными в своем идеальном состоянии, и идеи, которые нуждаются в материальном воплощении. Вторая группа идей, получив материальную оболочку, начинает воздействовать на материю. Отрицает монотеизм, полагает, что сущностей много, они порождают конкретные вещи. Данное положение требовалось для того, чтобы искать причинность природных процессов и явлений в свете новой тенденции научного объяснения действительности. В то же время Плифон резко критикует материализм и атеизм. Считает, что роль идей велика. Поэтому нужно создать что-то взамен официальной религии, а именно возродить античное наследие Платона об идеях. Он хотел создать рационалистичную религию, опирающуюся на законы логики, веру заменить разумом. Цель человеческой жизни состоит в том, чтобы максимально раскрывать свои способности, загробной жизни не существует. Естественно, идеи Плифона не могли быть признаны официальной религией и осуждались, однако своими взглядами он расчистил путь для развития науки.

Заключение. Таким образом, философия Византии являет собой настолько сильную преемственность идей Античности, что между ними не выделяется четкой черты, разделяющей эти периоды. Ранний этап существования философии Византии – это неоплатонизм. Философы того периода не чурались комментировать, сопоставлять чужие труды, без претензии на создание новой философской системы. Но при этом философам удавалось вырабатывать оригинальные положения, представляющие собой культурную ценность, оказавшие влияние на образ жизни, менталитет, науку и философию Запада в том числе. Именно высокий социально-экономический уровень развития Византии позволял сохранять стране философские традиции Античности в большей мере, если сравнивать с Западом, поскольку образованность, терминологический аппарат философии отличали элиту от низов, и заниматься философией было престижно. С развитием православного христианства силы языческой философии применяются для выработки богословских догм. Для того чтобы отстаивать свою позицию, вести споры с еретиками и утверждать чистоту религии, требовался четкий логический инструментарий, именно поэтому на определенном этапе появляется интерес к философии Аристотеля, ознаменовавший собой появление схоластического этапа в развитии философской мысли Византии. Но при этом, чтобы совмещать веру и государственную власть, требовалась идеология, шедшая от традиций Платона, поэтому его идеи не вытеснялись полностью авторитетом Аристотеля, а продолжали сосуществовать в причудливых вариантах соединения основных постулатов титанов Античности. При этом идеология христианства, пользуясь инструментами и платоновской, и аристотелевской философии, не считала, что опирается на них. Философию она ставила ниже, как вспомогательный элемент, не видела прямой преемственности между идеями христианства и античной философией. Закат византийской философии знаменует собой переход к идеям гуманизма, предвосхищая феномен западного Возрождения, что свидетельствует об объективных закономерностях исторического процесса, влияющих на мировоззрение той или иной эпохи.

Список литературы

1. Арзыматов Ж. С. Диалектика отрицания и преемственности в развитии научного познания // Проблемы науки. 2017. № 4 (17). С. 75–78.
2. Беневич Г. И. Иоанн Филопон и Максим Исповедник: от христианизации философии к христианской философии // Религиоведение. 2011. № 1. С. 107–113.

3. Бугай Д. В. Об издании комментария Прокла к «Тимею» // Вопросы философии. 2014. № 7. С. 135–143.
4. Гинатулина О. А. Ценностная модель жизни человека в эпоху средневековья // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2010. № 3 (3). С. 26–33.
5. Григорий Нисский. Об устройении человека. СПб. : АХИОМА. 173 с.
6. Дамаскин Иоанн. Точное изложение Православной веры. М. : Сибирская Благовонница, 2015. 476 с.
7. Дионисий Ареопажит. Мистическое богословие. Послание к Тимофею святого Дионисия Ареопажита // Мистическое богословие. Киев : Путь к истине, 1991. 392 с.
8. Елдин М. А. Византийские философско-теологические истоки предвозрождения и гуманизма // Теологический вестник Смоленской православной духовной семинарии. 2019. Вып. 1 (5). С. 128–136.
9. Иоанн Дамаскин. Диалектика, или Философские главы / пред. Г. В. Флоровского. М. : Екклесия Пресс, 1999. С. 36–110.
10. Ионайтис О. Б. Традиции византийского неоплатонизма в переводных текстах средневековой Руси // Вече. 2015. № 27–2. С. 5–15.
11. Кондрашов П. Н. К. Маркс о родовой сущности человека // Антиномии. 2020. Т. 20. Вып. 3. С. 22–48.
12. Куликов С. Б. Актуальность идей Прокла Диадокха в современной культуре Scholae // Философское антиковедение и классическая традиция. 2014. Т. 8. № 1. С. 126–135.
13. Лупсяков А. И. Святитель Григорий Нисский и его взгляд на христианскую эсхатологию // Вестник Омской православной духовной семинарии. 2019. № 1 (6). С. 57–61.
14. Максим Исповедник. Мистагогия. М. : Рипол-Классик, 2019. 240 с.
15. Первоосновы теологии. Антология мировой философии : в 4 т. Т. 1. Ч. 1. М. : Мысль, 1969. С. 555–576.
16. Ревко-Линардато П. С. Византийский рационализм и античная философия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2015. № 1–2 (51). С. 155–158.
17. Самойлова М. П. Проблема трансформации и адаптации античного наследия в социокультурной среде Руси // История и науки о культуре. 2011. № 4. С. 38–44.
18. Скотникова Г. В. Византийская тема в современных координатах познания России // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2008. Т. 180. С. 284–293.
19. Сюзюмов М. Я. Историческая роль Византии и ее место во всемирной истории // Византийский временник. 1969. Т. XXIX. С. 32–44.
20. Хвоцев В. Е. Идеи активности и самодвижения в учении об эманации Прокла Диадокха // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2007. № 24 (96). С. 92–94.

General and special in the development of Byzantine philosophical Thought

Ginatulina Olga Aminovna

PhD in Philosophical Sciences, associate professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia.
Russia, Perm. ORCID: 0000-0002-9497-5452. E-mail: kylikbitva@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the development of the philosophical tradition of the Byzantine thinkers. The purpose of the study is to identify progressive ideas that influenced the subsequent development of world thought, relevant in the modern world. The methodology used was a modern form of materialism and dialectics, as well as a historical-genetic, historical-comparative, retrospective analysis method. The study revealed that the philosophy of Byzantium went through relatively similar periods of development with the philosophy of the West. Early philosophical thought is Neoplatonism (Proclus, Pseudo-Dionysius the Areopagite, Maximus the Confessor), combined with Orthodox Christianity, as well as theological teachings (Gregory of Nyssa). The mature stage is represented by scholasticism (John of Damascus), the later stage, on the one hand, prepares the ground for the development of scientific thought (the rationalism of Psellus, passing into the humanism of Pythonus), and on the other hand, goes into the mysticism of hesychasm. Nevertheless, despite the similarities, Byzantine philosophy is a unique phenomenon. The high socio-economic level of the state allowed philosophers to think more freely and create original systems. Despite the religious basis of Byzantine philosophy, the line of anthropocentrism can be traced in the ideas of the thinkers, which is the strength of their teachings. Theories about the place, role and destiny of man in the world, purified from mysticism, are consonant with the provisions of the scientific theory of a single natural world process, they had a huge impact on the

progressive ideas of the West, which were further developed in the teachings of major thinkers. The philosophers of Byzantium also made a significant contribution to the development of logic and the categorical apparatus of philosophy.

Keywords: philosophy of Byzantium, Neoplatonism of Byzantium, Proclus, Pseudo-Dionysius, Maximus the Confessor, Gregory of Nyssa, John of Damascus, Pliphon.

References

1. Arzymatov Zh. S. *Dialektika otricaniya i preemstvennosti v razvitii nauchnogo poznaniya* [Dialectics of negation and continuity in the development of scientific knowledge] // *Problemy nauki – Problems of science*. 2017. No. 4 (17). Pp. 75–78.
2. Benevich G. I. *Ioann Filopon i Maksim Ispovednik: ot hristianizacii filosofii k hristianskoj filosofii* [John Philopon and Maxim the Confessor: from the Christianization of philosophy to Christian philosophy] // *Religiovedenie – Religious Studies*. 2011. No. 1. Pp. 107–113.
3. Bugaj D. V. *Ob izdanii kommentariya Prokla k "Timeyu"* [On the publication of Proclus' commentary to the Timaeus] // *Voprosy filosofii – Questions of Philosophy*. 2014. No. 7. Pp. 135–143.
4. Ginatulina O. A. *Cennostnaya model' zhizni cheloveka v epohu srednevekov'ya* [Value model of human life in the Middle Ages] // *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya – Herald of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. 2010. No. 3 (3). Pp. 26–33.
5. *Gregory of Nyssa. Ob ustroenii cheloveka* [About the dispensation of man]. SPb. AXIOMA. 173 p.
6. *John of Damascus. Tochnoe izlozhenie Pravoslavnoj very* [The exact presentation of the Orthodox Faith]. M. Siberian Blagozvonitsa. 2015. 476 p.
7. *Dionysius the Areopagite. Misticheskoe bogoslovie. Poslanie k Timofeyu svyatogo Dionisiya Areopagita* [Mystical theology. Epistle to Timothy by Saint Dionysius the Areopagite] // *Misticheskoe bogoslovie – Mystical theology*. Kiev. Put' k istine (Path to Truth). 1991. 392 p.
8. Eldin M. A. *Vizantijskie filosofsko-teologicheskie istoki predvozrozhdeniya i gumanizma* [Byzantine philosophical and theological origins of pre-birth and humanism] // *Teologicheskij vestnik Smolenskoj pravoslavnoj duhovnoj seminarii – Theological Herald of the Smolensk Orthodox Theological Seminary*. 2019. Is. 1 (5). Pp. 128–136.
9. *John of Damascus. Dialektika, ili Filosofskie glavy* [Dialectics, or Philosophical chapters] / foreword by G. V. Florovsky. M. Ecclesia Press. 1999. Pp. 36–110.
10. Ionajtis O. B. *Tradicii vizantijskogo neoplatonizma v perevodnyh tekstah srednevekovoj Rusi* [Traditions of Byzantine Neoplatonism in translated texts of medieval Russia] // *Veche – Veche*. 2015. No. 27–2. Pp. 5–15.
11. Kondrashov P. N. K. *Marks o rodovoj sushchnosti cheloveka* [K. Marx on the generic essence of man] // *Antinomii – Antinomies*. 2020. Vol. 20. Is. 3. Pp. 22–48.
12. Kulikov S. B. *Aktual'nost' idej Prokla Diadoha v sovremennoj kul'ture Schole* [Relevance of the ideas of Proclus Diadochus in modern culture School] // *Filosofskoe antikovedenie i klassicheskaya tradiciya – Philosophical antiquity and classical tradition*. 2014. Vol. 8. No. 1. Pp. 126–135.
13. Lupsyakov A. I. *Cvyatitel' Grigorij Nisskij i ego vzglyad na hristianskuyu eskhatologiyu* [St. Gregory of Nyssa and his view on Christian eschatology] // *Vestnik Omskoj pravoslavnoj duhovnoj seminarii – Herald of the Omsk Orthodox Theological Seminary*. 2019. No. 1 (6). Pp. 57–61.
14. *Maxim the Confessor. Mistagogiya* [Mystagogia]. M. Ripoll-Classic. 2019. 240 p.
15. *Pervoosnovy teologii. Antologiya mirovoj filosofii : v 4 t. T. 1. Ch. 1– The fundamentals of theology. Anthology of World Philosophy : in 4 vols. Vol. 1. Part 1. M. Mysl (Thought)*. 1969. Pp. 555–576.
16. *Revko-Linardato P. S. Vizantijskij racionalizm i antichnaya filosofiya* [Byzantine rationalism and ancient philosophy] // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie – Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism* // *Voprosy teorii i praktiki – Questions of theory and practice*. 2015. No. 1–2 (51). Pp. 155–158.
17. *Samojlova M. P. Problema transformacii i adaptacii antichnogo naslediya v sociokul'turnoj srede Rusi* [The problem of transformation and adaptation of the ancient heritage in the socio-cultural environment of Russia] // *Istoriya i nauki o kul'ture – History and Sciences of culture*. 2011. No. 4. Pp. 38–44.
18. *Skotnikova G. V. Vizantijskaya tema v sovremennyh koordinatah poznaniya Rossii* [The Byzantine theme in the modern coordinates of cognition of Russia] // *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Proceedings of the St. Petersburg State University of Culture and Arts*. 2008. Vol. 180. Pp. 284–293.
19. *Syuzumov M. Ya. Istoricheskaya rol' Vizantii i ee mesto vo vseмирnoj istorii* [The historical role of Byzantium and its place in world history] // *Vizantijskij vremennik – Byzantine vremennik*. 1969. Vol. XXIX. Pp. 32–44.
20. *Hvoshchev V. E. Idei aktivnosti i samodvizheniya v uchenii ob emanacii Prokla Diadoha* [Ideas of activity and self-movement in the doctrine of the emanation of Proclus Diadochus] // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki – Herald of the South Ural State University. Series: Social and Humanitarian Sciences*. 2007. No. 24 (96). Pp. 92–94.

УДК 1:51(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.23.005

Философия математики Б. Рассела до логицизма*

Олейник Полина Ивановна

кандидат философских наук, научный сотрудник лаборатории трансдисциплинарных исследований познания, языка и социальных практик философского факультета, Национальный исследовательский Томский государственный университет.
Россия, г. Томск. E-mail: polina-grigorenko@mail.ru

Аннотация. Анализ философии математики Б. Рассела не теряет своей актуальности в связи с появлением новых современных программ философии математики. В этой статье исследуется интеллектуальный путь Б. Рассела при переходе от кантовской философии геометрии, представленной в его диссертации «Об основах геометрии» 1897 г., к его позиции в работе «Принципы математики» 1903 г., где впервые эксплицитно представлены идеи логицизма Б. Рассела, согласно которому вся математика выводится из формальной логики. Проблемным является вопрос, действительно ли переход Б. Рассела от кантианства в философии математики к логицизму был кардинальной сменой философско-математической парадигмы. Цель исследования – анализ эволюции философско-математических взглядов Б. Рассела. В исследовании используются историко-философский анализ и историко-философская реконструкция, методы компаративного и интерпретирующего анализа. Анализируется аргументация утверждения Дж. Хейса о том, что Б. Рассел при написании «Об основах геометрии» уже был привержен своего рода «логицизму», несоответствующего традиционной интерпретации его творчества. Аргументируется целесообразность разделения общего понятия логицизма и конкретных задач, которые должны быть выполнены этой программой. Также показано, что интуиция в ранней философии математики Рассела играет небольшую роль. Выявляется, какие идеи Б. Рассела должны быть пересмотрены и исключены для принятия Б. Расселом логицизма. Показано, что концепция логики в ранней философии математики Б. Рассела не соответствует целям и задачам логицизма. Вместе с тем демонстрируется, что вне зависимости от используемой логики позиция Б. Рассела может соответствовать духу логицизма (но не в состоянии выполнить его задачи). Делается вывод о том, что некоторые базовые идеи логицизма высказываются в раннем творчестве Б. Рассела. Вместе с тем сама концепция логики у Б. Рассела имеет принципиальные различия в разные периоды его творчества.

Ключевые слова: Б. Рассел, философия математики, логицизм, логика.

Введение. Бертран Рассел (1872–1970) – британский философ, логик, эссеист и социальный критик, президент Аристотелевского сообщества в 1911–1913 гг., наиболее известный своими работами в области математической логики и аналитической философии. Одним из наиболее значительных событий в возникновении аналитической философии был отказ Рассела от идеалистической философии математики, изложенной в его «Об основах геометрии» в 1897 г. [16] в пользу логицизма, который он представил в работе «Принципы математики» [17]. Язык Рассела в «Принципах математики» носит революционный характер. Сам он характеризует значимость результатов своих исследований так: «тот факт, что вся математика является символической логикой, является одним из величайших открытий нашего века» [17], открытием, которое положит начало новой эре в философии (а также является «смертельным ударом по философии Канта» [20, р. 379]).

Но в чем именно заключалась эта революция? Какие философские повороты нужно было сделать Расселу, чтобы проделать путь от его идеалистической философии геометрии к логицизму? Каков был его путь к логицизму?

При описании своего философского развития сам Рассел часто подчеркивал важность встречи с Дж. Пеано в августе 1900 г.: «международный философский конгресс стал поворотным моментом в моей интеллектуальной жизни, потому что там я встретил Пеано» [18, pp. 144–145]. По этой причине многие исследователи заключают, что Рассел принял логицизм только после знакомства с Пеано. Так, И. Прусс отмечает: «Интерес Рассела к открытию фундаментальных основ математики не зависит и исторически предшествует его убеждению в том, что ее основа логична. <...> Ничего из написанного им не позволяет сделать вывод, что

© Олейник Полина Ивановна, 2023

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 22-28-00126).

он ожидает, что фундаментальные идеи и принципы математики должны быть логичными по своему характеру» [15, р. 277]. Ряд исследователей (в первую очередь, это Н. Гриффин [8; 9], А. Льюис [19], Г. Мур [20], И. Прунс [15]) исследуют эволюцию взглядов Рассела, разделяя этот путь на этапы и анализируя переходы между этими этапами. Вместе с тем есть основания полагать, что путь Рассела к логицизму был намного короче. Так, американский исследователь Дж. Хейс полагает, что «количество существенных философских изменений, которые Рассел внес, чтобы перейти от «Об основах геометрии» к логицизму, было на удивление небольшим» [11, р. 302]. Более того, Хейс утверждает, что в каком-то смысле Рассел уже был логицистом даже при написании работы «Об основах геометрии».

Данная статья посвящена детальному рассмотрению этой непопулярной точки зрения. Анализ развития философско-математической позиции Рассела представляет большой интерес и актуальность с точки зрения истории философии: высказанные им идеи повлияли на многие разделы философии. Не будет преувеличением сказать, что по прошествии целого столетия интерес к работам Рассела не ослабевает, и они до сих пор продолжают оказывать весьма существенное влияние на развитие математики и логики. Кроме того, анализ логицизма Рассела интересен в свете развития современной программы философии математики неологицизма: некоторые ее представители делают попытку возродить идеи Рассела [13; 14].

Какова была философская мотивация логицизма Рассела? На этот вопрос было получено множество ответов. Прунс [15] утверждал, что философская мотивация логицизма заключалась в том, чтобы дать представление о фундаментальной природе математики, акцентирующее ее определенность и точность. Хилтон выделяет важную роль логицизма в опровержении идеализма [12]. Гриффин утверждает, что логицизм мотивирован желанием Рассела обеспечить определенность и необходимость математики [8]. Вместе с тем интерпретации Прунса, Хилтона и Гриффина являются результатом анализа разработанной и опубликованной версии логицизма Рассела в «Принципах математики» и позже. Интерпретация Хейса интересна тем, что он задает вопрос о мотивации логицизма Рассела не перспективно, а ретроспективно: какие изменения необходимо было бы внести в философско-математическую позицию Рассела 1897 г., чтобы прийти к логицизму?

Для того чтобы обосновать свою позицию, Хейс выделяет три необходимых этапа: во-первых, разъяснение самого понятия «логицизм» (сам Хейс отличает общую идею логицизма от формулировки логицизма Расселом в «Принципах математики»). Во-вторых, демонстрация того, что «в начале пути Рассела к логицизму он был гораздо ближе к цели, чем часто признается» [11, р. 304]. Так, Хейс утверждает, что интуиция играет очень скромную роль в философии математики в «Об основах геометрии» и что позиция Рассела в этой работе на самом деле является нестандартным видом «логицизма», в котором используется концепция логики как трансцендентальной. На третьем этапе исследования Хейс излагает три поворота, которые Рассел должен был сделать, чтобы перейти к подлинному логицизму, и показывает, что все три были сделаны уже в 1898–1899 гг. В данной статье мы детально рассмотрим два первых этапа.

Что такое логицизм? Ответ на вопрос «Каким был путь Рассела к логицизму?» требует сначала прояснения того, что такое логицизм. В «Принципах математики» Рассел определяет свой логицизм как утверждение, что «вся математика выводима из символической логики». Также он говорит, что чистая математика – это не что иное, как «формальная» логика, или «общая» логика. Рассел утверждает, что «вся чистая математика имеет дело исключительно с понятиями, определяемыми в терминах очень небольшого числа фундаментальных логических понятий, и все ее предложения выводимы из очень небольшого числа фундаментальных логических принципов ... Вся математика выводима с помощью логических принципов из логических принципов» [17].

Итак, программа логицизма включает в себя следующее: все неопределимые понятия чистой математики являются логическими понятиями; все недоказуемые утверждения являются логическими принципами; все математические рассуждения выводимы с помощью логических принципов. Логический взгляд на математические рассуждения противоречит мнению о том, что «априорные интуиции предоставляют методы рассуждения и вывода, которые не допускает формальная логика», и что математические рассуждения требуют этих интуитивных методов [17]. Точно так же логицизм в отношении неопределимого и недоказуемого противоречит мнению о том, что некоторые математические неопределимые или недоказуемые понятия и утверждения познаваемы только через интуицию, где интуиция про-

тивопоставляется логическим способам познания. Позиция Рассела в «Принципах математики» является логицистской в этом смысле. Действительно, в этой версии логицизма есть много особенностей, которые зависят от системы логики, разработанной Расселом после его встречи с Пеано осенью 1900 г. Выделим три особенности: кардинальные числа определяются через равночисленные классы; строгие доказательства всех математических предложений вытекают из принципов теорий предложений, классов и отношений; общность логики формулируется в терминах переменных. Ни одна из этих трех черт не появляется в философии Рассела до осени 1900 г. Однако Хейс утверждает, что ни одна из этих специфических особенностей не является существенной составляющей общего понятия логицизма: он отделяет его от конкретного способа, которым Рассел реализует выполнение этих особенностей в своей программе. Рассмотрим каждую из этих трех особенностей по очереди.

Во-первых, в «Принципах математики» Рассел определяет кардинальные числа как классы равночисленных классов. Рассел принял это определение примерно в марте 1901 г. и впервые изложил это определение в своей статье «Логика отношений» (The Logic of Relations With Some Applications to the Theory of Series в [19]). Однако Хейс отмечает, что общее понятие логицизма не требует такого определения. Он указывает на статью «Недавняя работа о принципах математики» (Recent Work on the Principles of Mathematics в [19]), написанную в январе 1901 г., в которой приверженность Рассела идеям логицизма становится очевидной, однако она не содержит такого определения числа и фактически была написана, когда Рассел все еще считал кардинальное число неопределимым. Это наблюдение Хейса не соответствует утверждению Гриффина о том, что Рассел не мог быть логицистом при написании работы в 1898 г. (An Analysis of Mathematical Reasoning в [19]), поскольку там он считал число неопределимым. Гриффин [10] также утверждает, что Рассел не мог быть логицистом в октябре 1900 г., поскольку он еще не разработал свое определение кардинального числа как равнозначных классов. Однако этот тезис противоречит тому факту, что в работе 1901 г. (Recent Work on the Principles of Mathematics) Рассел высказывает свою логицистскую позицию, даже несмотря на то, что она не содержит определения кардинального числа.

Во-вторых, обоснование логицизма требует строгих доказательств из логических аксиом с использованием логических способов вывода всех фундаментальных положений математики (наряду с демонстрацией того, что этих фундаментальных положений достаточно для доказательства всех теорем чистой математики). В «Принципах математики» Рассел утверждает, что такие доказательства могут быть даны с использованием принципов теории пропозиций, классов и отношений [19], к которой он обратился только после встречи с Пеано. Однако Хейс отмечает, что «философ может быть логицистом, даже если он не проводил эти доказательства, и даже если у него нет определенного представления о том, как эти доказательства могут быть выполнены» [11, р. 306]. Он приводит в пример Лейбница и Вольфа, которые полагали возможным логическое доказательство всех положений математики только из определений, хотя Лейбниц не смог сформулировать необходимые определения и доказательства, которые удовлетворили бы хотя бы его самого. Даже в «Принципах математики» Рассел только утверждает, что строгие доказательства могут быть даны (в обещанном втором томе, которым стала Principia Mathematica [3; 4; 5] семь лет спустя), хотя он признает, что на самом деле не знал, как будут проходить эти доказательства. И Хейс делает вывод: «ответ на вопрос “Что нужно было сделать Расселу для обоснования логицизма?”, очевидно, привел бы к принятию Расселом его новой символики, вдохновленной Пеано (и работами многих других). Но ответ на вопрос “Какие повороты нужно было сделать Расселу, чтобы принять логицизм?” не нужен» [11].

В-третьих, общее понятие логицизма не подразумевает каких-либо конкретных взглядов на то, что такое логика. Даже в «Принципах математики» Рассел по-разному описывал логику как «символическую», «формальную» и «общую», хотя нет ни последовательного анализа этих трех понятий, ни аргументов, показывающих, что эти три понятия эквивалентны. Более того, концепция логики Рассела продолжала меняться в течение десятилетий после написания «Принципов математики», вместе с тем он продолжал придерживаться логицизма. Хейс высказывает даже такое положение, что «логицизм, несомненно, должен быть независимым от какой-либо конкретной концепции логики, и можно обосновать логицизм, даже не имея ясного представления относительно природы самой логики» [11, р. 307]. До 1901 г. Рассел не отождествлял логику с символической логикой; фактически после того, как он отказался от трансцендентальной логики в начале 1898 г., до 1901 г. он не пытался разработать

определенную концепцию логики. Но есть основания считать, что это не дисквалифицирует его точку зрения как логицизм, даже если это плохо сформированная версия логицизма.

Вместе с тем есть одно ограничение, которое логицизм накладывает на используемую логику, если логицизм должен быть сродни позиции, которую Рассел представляет в «Принципах математики» и *Principia Mathematica*. В этих работах Рассел характеризует логику как «формальную», «общую» и «символическую». «Формальная» или «[чистая] общая» логика противопоставлялась в «Критике чистого разума» Канта «трансцендентальной» логике: «общая логика отвлекается, как мы показали, от всякого содержания познания, то есть от всякого отношения его к объекту, и рассматривает только логическую форму в отношении знаний друг к другу, то есть форму мышления вообще. Но так как существуют не только эмпирические, но и чистые наглядные представления (как это доказывает трансцендентальная эстетика), то можно ожидать и [в мышлении] различия между чистым и эмпирическим мышлением предметов. В таком случае должна существовать логика, отвлекающаяся не от всего содержания знания; в самом деле, та логика, которая исследовала бы только правила чистого мышления о предмете, должна исключать все знания с эмпирическим содержанием; она должна также исследовать происхождение наших знаний о предметах, поскольку оно не может быть приписано предметам» [2, с. 104]. Поскольку Рассел использует эти кантовские термины в «Об основах геометрии», в «Принципах математики» и в других работах 1898–1899 гг., будет полезно прояснить разницу между «чистой общей», «формальной» и «трансцендентальной» логикой. «Чистая общая» логика, согласно Канту, дает правила мышления, которые являются как априорными, так и применимыми ко всему мышлению вообще. «Формальная» логика дает правила, применимые к мышлению в абстрагировании от его содержания. Кант считает, что чистая общая логика – это формальная логика. Затем он противопоставил эту формальную логику трансцендентальной логике, которая «касается происхождения нашего познания объектов в той мере, в какой это не может быть приписано объектам». Это дает условия для познания объекта. Чтобы понять развитие Рассела, важно отметить, что хотя Кант считал, что чистая общая логика идентична формальной логике, многие философы (включая Рассела) считали, что чистая общая логика на самом деле идентична трансцендентальной логике, а не формальной логике.

При определении того, считается ли некоторая философия математики «логицистской» (и в каком смысле), необходимо определить, является ли логика, которая предназначена для обоснования математики, чистой общей логикой, и если да, то считается ли эта чистая общая логика формальной или трансцендентальной. Позиция Рассела по этим вопросам меняется. В «Об основах геометрии» геометрия основана на чистой общей логике, которая понимается как трансцендентальная логика. В 1898–1899 гг. Рассел основывает математику на чистой общей логике, но больше не считает эту логику трансцендентальной. В «Принципах математики» математика основана на чистой общей логике, которая теперь идентифицируется как «формальная» (хотя характеристика «формальной» логики Рассела остается неразработанной).

Таким образом, в логицизме неопределимые понятия, недоказуемые предложения и правила вывода чистой математики должны быть основаны на чистой, общей логике, понимаемой в нетрансцендентальном смысле. Соответственно, путь Рассела к логицизму требовал отказа от трансцендентальной логики.

«Логичизм» в «Об основах геометрии». При написании «Об основах геометрии» Рассел еще не был сторонником логицизма. Тем не менее Хейс утверждает, что он уже тогда считал, что чистая математика может быть выведена из «логики» и находит множество идей логицизма в этой работе.

Основным аргументом в «Об основах геометрии» является «трансцендентальное доказательство» аксиом проективной геометрии и общей метрической геометрии на том основании, что они являются необходимыми условиями для вынесения эмпирических суждений о мире разнообразных физических объектов. Этот аргумент можно разделить на три этапа. Во-первых, Рассел утверждает, что опыт возможен только при наличии некоторой «формы внешнего» (*form of externality*). Во-вторых, если существует форма внешнего, то аксиомы проективной геометрии и общей метрической геометрии должны быть верны для нее. В-третьих, этих аксиом достаточно для вывода всех теорем проективной геометрии и общей метрической геометрии. Рассел излагает свои аргументы в пользу своего первого шага следующим образом: «В любом мире, в котором восприятие представляет нам различные вещи с различным и дифференцированным содержанием, в восприятии должен быть, по крайней мере,

один “принцип дифференциации”, то есть некоторый элемент, с помощью которого представленные вещи определяются как различные. Этот элемент, взятый изолированно и абстрагированный от содержания, которое он дифференцирует, мы можем назвать формой внешнего» [16, р. 136].

Таким образом, утверждать, что существует некая форма внешнего, равносильно утверждению, что возможно осознавать – через опыт, а не через умозаключения, и не через какие-либо внутренние различия, – что существуют численно различные вещи, которые находятся в некотором отношении. В нашем опыте формой внешнего является пространство, но Рассел подчеркивает, что его трансцендентальное доказательство устанавливает только то, что в опыте есть нечто, что выполняет функцию формы внешнего. Рассел утверждает, что опыт, являясь эмпирическим знанием, зависит от суждения, которое, по сути, является «осознанием многообразия в отношении или, если угодно, идентичности в различии» [16, р. 184]. Но не может быть никакого пути от восприятия к суждению, если в восприятии уже не существует сознания численно различных вещей, состоящих в отношениях.

Рассел представляет свой аргумент как пересмотр Трансцендентальной эстетики Канта, и он приходит к выводу, что аргумент Канта – который является правильным в том, что реальное разнообразие в нашем реальном мире может быть познано только с помощью пространства, – ошибался только в том, что упускал из виду возможность других форм внешнего. Однако Хейс считает, что «примирительные замечания Рассела в адрес Канта могут ввести в заблуждение» [11, р. 310]. В частности, учитывая более позднее утверждение Рассела о том, что философия геометрии Канта неразрывно связана с доктриной о том, что математические рассуждения не являются строго дедуктивными, но зависят от методов рассуждения, представляемых априорными интуициями, и следовательно, от интуиции фигуры, Коффа [6, р. 255] распространяет это высказывание и на «Об основах геометрии». Но Рассел фактически утверждает, что все три шага его аргументации полностью дедуктивны: «Я хочу указать, что проективная геометрия полностью априорна; что она имеет дело с объектом, свойства которого логически выводятся из его определения, а не эмпирически обнаруживаются из данных <...>, и что вся наша наука, следовательно, логически подразумевается и выводится из возможности такого опыта» [16, р. 146]. И далее: «Эти три аксиомы могут быть выведены из концепции формы внешнего и ничем не обязаны доказательствам интуиции. Следовательно, они, как и их эквиваленты, являются аксиомами проективной геометрии, априорными и выводимыми из условий пространственного опыта» [16, р. 149]. И Хейс делает вывод: «Какую бы роль ни играла интуиция в “Об основах геометрии”, она заключается не в выводе аксиом геометрии и не в демонстрации ее теорем на их основе» [11, р. 311].

Очевидно, что Рассел не может успешно обосновать свое утверждение о том, что теоремы проективной и общей метрической геометрии могут быть выведены из аксиом, которые сами по себе могут быть выведены из существования формы внешнего. Как понятие «форма внешнего», так и его аксиомы проективной и общей метрической геометрии окружены неопределенностью. Работа Рассела по аксиоматизации проективной геометрии еще только предстояла и во многом состоялась благодаря его обращению к работам Паша, Пъери и Пеано. Кроме того, для того чтобы показать, что все теоремы проективной и общей метрической геометрии выводятся из предложенных им кандидатов в аксиомы, необходима развитая теория дедукции, которую Рассел разработал после встречи с Пеано. Тем не менее Рассел мог утверждать (и утверждал), что проективная и общая метрическая геометрия могут быть выведены из существования формы внешнего, несмотря на то, что его логика была недостаточно развитой, чтобы подтвердить его вывод.

В «Об основах геометрии» Рассел настаивает на том, что аксиомы проективной геометрии являются «чисто интеллектуальными», выводимыми из «законов мышления» «общей логики». Описывая аксиомы проективной геометрии, он пишет: «если я не ошибаюсь, будет показано, что проективная геометрия, поскольку она имеет дело только со свойствами, общими для всех пространств, полностью априорна, ничего не берет из опыта и имеет, подобно арифметике, создание чистого интеллекта в качестве своего объекта» [16, р. 118]. При обсуждении правильного понятия априори он пишет: «можно сохранить термин априори для тех допущений или тех постулатов, из которых только и вытекает возможность опыта. Все, что может быть выведено из этих постулатов без помощи опыта, также, конечно, будет априорным. С точки зрения общей логики, законы мышления и категории, с необходимыми условиями их применимости, будут единственными априорными» [16, р. 60]. Проект чисто логиче-

ского вывода всей проективной геометрии из законов мышления естественным образом согласуется с «логической» характеристикой априори, которой придерживается Рассел в «Об основах геометрии»: «моя проверка априорности будет строго логичной: был бы опыт невозможен, если бы была опровергнута определенная аксиома или постулат? Поэтому мои результаты также будут чисто логическими» [16, р. 3]. Утверждать, что аксиомы проективной геометрии априорны, значит утверждать, что они «логически предполагаются в опыте» [16, р. 2], что они могут быть выведены чисто логически из того факта, что опыт возможен. Из этого ничего не следует относительно субъективности аксиом или их происхождения в уме. Это контрастирует с «ошибочным инспекционистским» взглядом на априори, который Рассел находит у Канта.

В «Принципах математики» Рассел утверждает, что успех или провал философии математики Канта зависит от утверждения, что для математики необходимы нелогичные рассуждения. Многие исследователи полагают, что логически вытекающая необходимость интуиции в математике была частью фундаментального ядра ранней кантовской философии геометрии Рассела. Однако Хейс считает, что путь Рассела от кантовской философии геометрии к логицизму не очень правильно обозначается «кризисом интуиции», как это делает Гриффин [9]. Гриффин отмечает, что развитие Рассела в 1890-х гг. очень интересно по той причине, что «в течение семи лет он переходит от полнокровной кантианской позиции, которая была общепринята в начале века, к полному отказу от Канта, позиции, которая не была распространена даже среди передовых математиков того времени» [9, р. 99]. Хейс же утверждает, что роль интуиции в «Основах геометрии» на удивление невелика. Так, можно вывести чисто логически из законов мышления, что возможно осознанное восприятие численно различных вещей. Эти численно различные вещи должны быть объектами восприятия, а не просто объектами мышления, и их числовое различие должно быть ощутимым, а не просто результатом умозаключения. Из логики и только с помощью логики мы выводим существование чего-то, что само по себе не является чисто концептуальным. Но те особенности численно различных вещей, которые воспринимаются, а не выводятся (кроме того, что они различны), на самом деле не имеют отношения к чистой математике. Более того, Расселу безразлично, воспринимается ли числовое разнообразие, которое должно существовать в восприятии, через чистую интуицию или просто через ощущение. И Хейс делает вывод: «должно быть очевидно, что в “Об основах геометрии” интуиция не играет абсолютно никакой роли в обеспечении априорных истин некоторого пути проверки» [11, р. 314]. Аксиомы проективной и общей метрической геометрии «ничем не обязаны доказательствам интуиции» [16, р. 148]. Таким образом, концепция логики в «Об основах геометрии» является своеобразной: сама логика демонстрирует необходимость наличия некоторого нелогического элемента в нашем знании. Для Рассела этот пункт обобщается на все науки. Каждая наука демонстрирует необходимость какой-то дополнительной науки, которая разрешает некоторую напряженность или противоречие, которые присутствовали бы, если бы наше знание включало только первую науку. В частности, наука геометрии без науки механики противоречива, поскольку она характеризует точки как численно различные, несмотря на то, что они качественно идентичны [16]. Это диалектическое восхождение через науки демонстрирует, насколько отличается концепция чистой общей логики Рассела в «Об основах геометрии» и «Принципах математики», а также, насколько отличается взгляд Рассела на логику от собственного понимания Кантом трансцендентальной логики. Таким образом, более полное описание деталей пути Рассела к логицизму объяснило бы не только то, как он пришел к мысли о логике не трансцендентальным образом, но и то, как он убедился, что логика и чистая математика по своей сути не противоречат друг другу, если рассматривать их в отрыве от их приложений в естественных науках. Впрочем, по мнению Хейса, тезис о том, что путь Рассела к логицизму был намного короче, чем часто считается, может быть доказан даже без подробных и разнообразных размышлений Рассела о предполагаемых антиномиях логики, пространства и материи.

Несмотря на все это, «логицизм» в «Об основах геометрии» не является собственно логицизмом, поскольку «общая логика», из законов которой выводятся проективная и общая метрическая геометрия, является «трансцендентальной логикой» (вместе с тем Хейс отмечает, что «было бы неверно утверждать, что Рассел в “Об основах геометрии” выводит чистую геометрию из трансцендентальной, в отличие от формальной логики. Рассел выводит чистую геометрию из “общей логики”, которая дает наиболее общие условия познания объекта опыта» [11, р. 315].

Заключение. Исследование Хейса действительно идет вразрез с классической характеристикой этапов творчества Рассела. Более того, оно противоречит и самому Расселу, который отмечал следующее: «пока я не добрался до Пеано, мне никогда не приходило в голову, что символическая логика может быть полезна для Принципов математики» [7, р. 133]. Однако Хейс утверждает, что это не так: Рассел уже был привержен логицизму в 1898–1899 гг., после того как познакомился с работами А. Уайтхеда по алгебре и новыми идеями Мура о суждении и истине. Он обращается к работам переходного периода Рассела 1898–1899 гг. и старается обосновать, что Рассел в некотором смысле поддерживал логицизм еще до встречи с Пеано.

Выдвигаемые Хейсом идеи имеют основания. Действительно, многие положения логицизма эксплицитно не высказываются в «Об основах геометрии», но присущи ранней философии математики Рассела. Обосновано и разделение общей идеи логицизма и программы логицизма (включающей конкретные задачи и способы их достижения). Так, на протяжении истории философии математики выдвигались разные программы логицизма и все они отличались по своей формулировке, методам и целям. Эти программы иногда имели настолько большие различия, что П. Бенацераф назвал Г. Фреге не только первым, но и последним логицистом [1] в том смысле, что никто из последующих «логицистов» не придерживался исходной позиции Г. Фреге. Однако видится уместным различать программы логицизма (указывая на того или иного автора программы), но иметь общее представление о том, что такое логицизм. Те основные, общие для всех видов логицизма характеристики, которые выделяет Хейс (в этом он не оригинален), действительно присущи ранним работам Рассела, несмотря на отсутствие соответствующей терминологии и программных установок. Однако множество идей Рассела этого периода не имеют ничего общего с логицизмом и скорее спорят с ним. Понимание Расселом логики (ее сути, задач, методологии) претерпело значительные изменения в период между написанием «Об основах геометрии» и «Принципов математики». Идея Хейса заключается в том, что многие положения философии математики Рассела должны были быть изменены, чтобы привести его к логицизму, но основа логицистских установок была заложена уже в «Об основах геометрии». При детальном анализе мы находим множество подтверждений этому тезису. Вместе с тем отметим, что наличие идей логицизма в философии математики периода «Об основах геометрии» не позволяет считать эту программу логицизмом.

Список литературы

1. *Бенацераф П.* Фреге: последний логицист. Логика, онтология, язык / сост., пер. и предисл. В. А. Суворцева. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 193–219.
2. *Кант И.* Критика чистого разума / пер. с нем. Н. О. Лосского. М. : Наука, 1999. 655 с.
3. *Уайтхед А., Рассел Б.* Основания математики : в 3 т. Т. I / пер. с англ., под ред. Г. П. Ярового, Ю. Н. Радаева. Самара : Изд-во Самарский университет, 2005. С. 722 с.
4. *Уайтхед А., Рассел Б.* Основания математики : в 3 т. Т. II / пер. с англ., под ред. Г. П. Ярового, Ю. Н. Радаева. Самара : Изд-во Самарский университет, 2006. С. 738 с.
5. *Уайтхед А., Рассел Б.* Основания математики : в 3 т. Т. III / пер. с англ., под ред. Г. П. Ярового, Ю. Н. Радаева. Самара : Изд-во Самарский университет, 2006. 448 с.
6. *Coffa A.* Russell and Kant // *Synthese*. 1981. № 46. Pp. 247–263.
7. *Grattan-Guinness I.* Dear Russell, Dear Jourdain: A Commentary on Russell's Logic, Based on His Correspondence with Philip Jourdain. London : Duckworth, 1977. 234 p.
8. *Griffin N.* Russell on the Nature of Logic (1903–1913) // *Synthese*. 1980. № 45 (1). Pp. 117–188.
9. *Griffin N.* Russell's Idealist Apprenticeship. Oxford : Clarendon Press, 1991. 424 p.
10. *Griffin N.* The Prehistory of Russell's Paradox. One hundred years of Russell's paradox: mathematics, logic, philosophy / ed. by G. Link. Berlin; New York : De Gruyter, 2004. Pp. 349–373.
11. *Heis J.* Russell's Road to Logicism // *Innovations in the History of Analytical Philosophy*. 2017. Pp. 301–332.
12. *Hylton P.* Russell, Idealism, and the Emergence of Analytic Philosophy. Oxford : Oxford University Press, 1990. 420 p.
13. *Klement K.* Neo-logicism and Russell's logicism // *Russell: The Journal of Bertrand Russell Studies*. 2012. № 32 (127). Pp. 127–152.
14. *Linsky B., Zalta E.* What is Neologicism? // *The Bulletin of Symbolic Logic*. 2006. № 121. Pp. 60–99.
15. *Proops I.* Russell's Reasons for Logicism // *Journal of the History of Philosophy*. 2006. № 44 (2). Pp. 267–292.
16. *Russell B.* An Essay on the Foundations of Geometry. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. 286 p.
17. *Russell B.* Principles of Mathematics. Cambridge : Cambridge University Press, 1903. 534 p.

18. Russell B. The Autobiography of Bertrand Russell. Vol. 1. London : Allen & Unwin, 1967. 356 p.
19. Russell B. The Collected Papers of Bertrand Russell. Vol. 2 / eds. Nicholas Griffin and Albert C. Lewis. London : Unwin Hyman, 1983. 704 p.
20. Russell B. The Collected Papers of Bertrand Russell. Vol. 3 / ed. Gregory H. Moore. New York : Routledge, 1993. 968 p.

B. Russell's Philosophy of Mathematics before Logicism

Oleinik Polina Ivanovna

PhD in Philosophical Sciences, researcher at the Laboratory of Transdisciplinary Studies of Cognition, Language and Social Practices of the Faculty of Philosophy, National Research Tomsk State University. Russia, Tomsk. E-mail: polina-grigorenko@mail.ru

Abstract. The analysis of B. Russell's philosophy of mathematics does not lose its relevance due to the emergence of new modern programs of philosophy of mathematics. This article explores the intellectual path of B. Russell in the transition from Kant's philosophy of geometry, presented in his dissertation "On the foundations of Geometry" in 1897, to his position in the work "Principles of Mathematics" in 1903, where for the first time the ideas of B. Russell's logicism are explicitly presented, according to which all mathematics is derived from formal logic. The problematic question is whether the transition is really B. Russell's transition from Kantianism in the philosophy of mathematics to logicism was a cardinal change in the philosophical and mathematical paradigm. The purpose of the study is to analyze the evolution of B. Russell's philosophical and mathematical views. The research uses historical and philosophical analysis and historical and philosophical reconstruction, methods of comparative and interpretive analysis. The argumentation of J.'s statement is analyzed. Hayes says that B. Russell, when writing "On the Foundations of Geometry", was already committed to a kind of "logicism" that does not correspond to the traditional interpretation of his work. The expediency of separating the general concept of logicism and the specific tasks to be performed by this program is argued. It is also shown that intuition plays a small role in Russell's early philosophy of mathematics. It is revealed which ideas of B. Russell should be revised and excluded in order for B. Russell to accept logicism. It is shown that the concept of logic in B. Russell's early philosophy of mathematics does not correspond to the goals and objectives of logicism. At the same time, it is demonstrated that, regardless of the logic used, the position of B. Russell can conform to the spirit of logicism (but is unable to fulfill its tasks). It is concluded that some basic ideas of logicism are expressed in the early work of B. Russell. At the same time, the very concept of logic in B. Russell has fundamental differences in different periods of his work.

Keywords: B. Russell, philosophy of mathematics, logicism, logic.

References

1. Benacerraf P. Frege: poslednij logicist. Logika, ontologiya, yazyk [Frege: the last logician. Logic, ontology, language] / comp., transl. and preface by V. A. Surovtsev. Tomsk. Publishing House of Tomsk University. 2006. Pp. 193-219.
2. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of pure reason] / transl. from German by N. O. Lossky. M. Nauka (Science). 1999. 655 p.
3. Whitehead A., Russell B. Osnovaniya matematiki : v 3 t. T. I [Foundations of Mathematics : in 3 vols. Vol. I] / transl. from English, ed. by G. P. Yarovoy, Yu. N. Radaev. Samara. Samara University Publishing House. 2005. 722 p.
4. Whitehead A., Russell B. Osnovaniya matematiki : v 3 t. T. II [Foundations of Mathematics : in 3 vols. Vol. II] / transl. from English, ed. by G. P. Yarovoy, Yu. N. Radaev. Samara. Samara University Publishing House. 2006. 738 p.
5. Whitehead A., Russell B. Osnovaniya matematiki : v 3 t. T. III [Foundations of Mathematics : in 3 vols. Vol. III] / transl. from English, ed. by G. P. Yarovoy, Yu. N. Radaev. Samara. Samara University Publishing House. 2006. 448 p.
6. Coffa A. Russell and Kant // Synthese. 1981. No. 46. Pp. 247-263.
7. Grattan-Guinness I. Dear Russell, Dear Jourdain: A Commentary on Russell's Logic, Based on His Correspondence with Philip Jourdain. London : Duckworth, 1977. 234 p.
8. Griffin N. Russell on the Nature of Logic (1903-1913) // Synthese. 1980. No. 45 (1). Pp. 117-188.
9. Griffin N. Russell's Idealist Apprenticeship. Oxford : Clarendon Press, 1991. 424 p.
10. Griffin N. The Prehistory of Russell's Paradox. One hundred years of Russell's paradox: mathematics, logic, philosophy / ed. by G. Link. Berlin; New York : De Gruyter, 2004. Pp. 349-373.
11. Heis J. Russell's Road to Logicism // Innovations in the History of Analytical Philosophy. 2017. Pp. 301-332.
12. Hylton P. Russell, Idealism, and the Emergence of Analytic Philosophy. Oxford : Oxford University Press, 1990. 420 p.
13. Klement K. Neo-logicism and Russell's logicism // Russell: The Journal of Bertrand Russell Studies. 2012. No. 32 (127). Pp. 127-152.

14. *Linsky B., Zalta E.* What is Neologicism? // *The Bulletin of Symbolic Logic.* 2006. No. 121. Pp. 60–99.
15. *Proops I.* Russell's Reasons for Logicism // *Journal of the History of Philosophy.* 2006. No. 44 (2). Pp. 267–292.
16. *Russell B.* *An Essay on the Foundations of Geometry.* CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. 286 p.
17. *Russell B.* *Principles of Mathematics.* Cambridge : Cambridge University Press, 1903. 534 p.
18. *Russell B.* *The Autobiography of Bertrand Russell.* Vol. 1. London : Allen & Unwin, 1967. 356 p.
19. *Russell B.* *The Collected Papers of Bertrand Russell.* Vol. 2 / eds. Nicholas Griffin and Albert C. Lewis. London : Unwin Hyman, 1983. 704 p.
20. *Russell B.* *The Collected Papers of Bertrand Russell.* Vol. 3 / ed. Gregory H. Moore. New York : Routledge, 1993. 968 p.

Милосердие в системе предфилософских категорий древнеегипетской культуры

Скорев Василий Александрович

старший преподаватель, Сибирский институт бизнеса и информационных технологий,
Россия, г. Омск. ORCID: 0000-0002-2296-9782. E-mail: v.skorev@yandex.ru

Аннотация. Представления о милосердии как добродетели, распространяющейся на всё живое в целом, уходя своими корнями в глубокую древность, продолжают быть актуальными в современном мире. Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 утверждены Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Ценности как нравственные ориентиры имеют способность передаваться от поколения к поколению на протяжении многих тысяч лет. Они могут являться социально-культурными феноменами, быть не только национальными, но и всечеловеческими. В их числе жизнь, труд, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь. В традиции наших исторических и философских наук обращение к опыту прошлого. Обращение к опыту культуры Древнего Египта происходило также не раз. Это и период поздней античности, начало XIX в. и зарождающаяся египтология как комплексная наука. Аналогичная тенденция прослеживается и в последние десятилетия, в годы переосмысления важности духовно-нравственных ценностей, способов и механизмов их защиты. Научное исследование автора посвящено изучению представления о милосердии в древнеегипетских предфилософских категориях, его репрезентации в опыте государственного, культурного и правового развития древнеегипетского государства. В исследовании делается анализ одной из сакральных категорий древнеегипетской культуры «*Маат*» («миропорядок-справедливость-истина»), ее влиянию на формирование морально-нравственных и социально-политических концепций, традиций и обычаев. Автор приходит к выводу, что этические аспекты категории «*Маат*» коснулись культурных, социальных, политических и правовых отношений. Социальные практики справедливости и милосердия в указанный период закрепили приоритет духовного над материальным, имея при этом объяснимый и рациональный характер, являясь доступными каждому и способствовав интеграции общества на протяжении многих веков.

Ключевые слова: власть, государство, древнеегипетская культура, истина, милосердие, порядок, предфилософия, справедливость.

Введение. В современном российском обществе, переживающем период острых социальных, экономических, политических и правовых трансформаций, в целом находящегося под влиянием глобального кризиса, нарастает необходимость переосмысления культурных феноменов. Особый исследовательский интерес вызывают вопросы, связанные с анализом милосердия и смежных категорий, а также противоположных им явлений. Эти вопросы возникают в ходе публичных дискуссий, в частности, о нравственной и правовой легитимации смертной казни, о границах сострадания в дилемме эвтаназии, в благотворительной деятельности и попечительстве, в выборе форм и методов противодействия терроризму, экстремизму. Говоря о состоянии общества, мы фиксируем его универсальные центральные ценности, среди которых важное место занимает милосердие. Человеческая культура и культура общества, проявляясь в политической, правовой, социальной и экономической сферах, не могут оставаться живыми и плодотворными в отрыве от милосердия. Являясь нравственным ориентиром, милосердие способно интегрировать гуманитарные знания, оказывать влияние на формирование мировоззрения, обладает способностью передаваться от поколения к поколению, самобытно проявляется в духовном, историческом и культурном развитии развитых цивилизаций. В совокупности с другими ценностями, такими как справедливость и коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, ответственность, милосердие является важным инструментом противодействия деструктивным идеологиям и технологиям эгоизма, вседозволенности, безнравственности и безжалостности. Эти факторы, определенные в Указе Президента Российской Федерации от 9 ноября 1922 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», определяют актуальность и проблематику выбранной темы исследования.

Обсуждение. Милосердие и власть. Представление о милосердии как сострадательной и деятельной любви, выражающейся в готовности помогать каждому нуждающемуся и распространяющейся в идеале на все живое, остается актуальным в современном мире и уходит своими корнями в глубокую древность. С этой точки зрения интересным представляется уникальный опыт государственного и культурного развития Древнего Египта. Вряд ли где-либо еще на Земле на рубеже IV–III тысячелетий до н. э. существовала государственная и территориальная организация, способная веками и династиями поддерживать преемственность верховной власти и создавшая то, что можно называть особой формой духовной культуры и общественной жизни древнего человека. В этой особой, дофилософской школе сложно провести границы между мифологией и религией с одной стороны, и философией с другой, выявить специфические черты религии, политических отношений, организации территориальной власти, морального и правового сознания.

Культура государственной власти предполагала наличие совершенно определенного мировоззрения. Хотя идеология верховной государственной власти в Древнем Египте выражалась преимущественно в форме религиозных мифов, она была по своему содержанию вполне рациональной. Древнеегипетская государственность носила, с одной стороны, религиозный характер, а древнеегипетская религия, с другой стороны, имела государственный характер.

Предфилософия Древнего Египта являлась противоречием между мифологическим мировоззрением и началами наук. Советский исследователь А. Н. Чанышев [17, с. 101] отмечает, что в таких текстах, как «Разговор господина со своим рабом», «Песня арфиста», «Спор разочарованного со своей душой» присутствуют элементы сомнения в социоантропоморфическом мировоззрении, скептицизм и пессимизм; начинающийся процесс демифологизации и кризис религиозно-мифологического мировоззрения.

Однако, согласно позиции В. А. Томсинова, происходившие в древнеегипетском обществе в середине IV тыс. до н. э. общественные процессы являлись процессами не возникновения, а восстановления некогда существовавшего государства, возрождения древнеегипетской цивилизации [16, с. 27].

Основные вопросы философии, такие как проблема добра и зла, соотношения вины и греха, значения справедливости и силы милосердия стояли перед людьми древнеегипетской цивилизации не менее остро, чем сегодня. Долгое время эти сущностные феномены отождествлялись с невидимыми божественными силами, от которых напрямую зависела жизнь, с которыми, соответственно, необходимо было учиться устанавливать особую связь, выстраивать общение и взаимодействие, уметь действовать согласно царившим культурно-нравственным законам и принципам.

Фундаментальной для всей древнеегипетской духовной культуры является категория «Маат», названная В. В. Ждановым предфилософской категорией [7]. Обладая тремя основными значениями: «миропорядок», «справедливость», «истина», категория «Маат» включает в древнеегипетскую онтологию морально-этическую проблематику. Это больше, чем мотивы всех теокосмогоний. Это то, что установлено извечно, некая божественная и всепронизывающая структура жизни. Есть то, что поддерживает этот принцип, и есть то, что разрушает его. Соответственно, любой человек, от фараона до каменщика, должен был поддерживать этот фундаментальный принцип «Маат». Это было не только общественной необходимостью, но и необходимостью личной ввиду того, что отдельный человек был тесно вплетен в этическую и религиозную систему, воспринимал себя как ее часть, а следовательно, деятельность каждого влияет на вселенскую структуру. Это предопределяло ответственное поддержание существующего порядка в обществе и мире.

В Египте существовало множество текстов и поучений, которые объясняли человеку, как нужно себя вести, чтобы достичь как ощутимых и видимых земных успехов, так и остаться при этом в гармонии с вселенским принципом «Маат». В политико-идеологическом плане поклонение фараону также вело к умножению добра и «Маат».

По мнению В. С. Поликарпова [12, с. 54–55], Ж. Юайотт [18], правила «Маат» предписывали имущим помогать неимущим, а книги древнеегипетских жрецов и мудрецов говорили о милосердии теми же словами, которые зазвучат позднее. Сохранившиеся статуи и рисунки свидетельствуют о том, что эти правила культивировали культуру поведения, сдержанность, внешнюю скромность и дисциплину. Правила «Маат» подчеркивали собственную ценность индивида, но и ставили границы осознанию этой индивидуальной ценности. «Не имей злых намерений к другим людям, ибо боги покарают тебя». Так, в учении Птаххотепа значительное внимание уделяется терпеливому, благожелательному отношению к другому человеку: «Если

ты начальник, будь спокоен, когда слушаешь ты слова просителя; не отталкивай его прежде, чем он облегчит душу [досл.: себя] от того, что он думал сказать тебе». Далее: «Человек, пораженный несчастьем, хочет излить свою душу [даже] больше, чем [добиться] благоприятного решения своего вопроса [досл.: чем выполнения того, из-за чего он пришел]». Знание моральной и социальной силы справедливости как устойчивого столпа власти в совете: «Если ты начальник, отдающий распоряжения многим людям, стремись ко всякому добру, чтобы в распоряжениях твоих не было зла. Велика справедливость и устойчиво [все] отличное. Неизменна она [справедливость] со времен [бога] Осириса, и карают нарушающего законы» [9, с. 57–64].

Справедливость понималась как высшая и объективная категория, независимая от человека. Здесь это божественный приказ, а не цель человеческая. В то же время одним из главных предназначений верховного властителя является необходимость поддерживать справедливый правопорядок в мире и обществе, защищая слабых и обездоленных. Здесь очевидна взаимосвязь двух основных ценностных категорий – справедливости и милосердия. Так, поучение государя наставляло будущего царя Мерикара: «Говори маат в собственных владениях, и будут благоговеть перед тобой вельможи, которые ведают страной; когда о божественном владыке свидетельствует праведность сердца, ведомства дворца внушают благоговение окрестностям. Твори маат, и ты будешь долго пребывать на земле. Утешь стенающего, не притесняй вдову, не прогоняй сына от имущества его отца и не смещай вельмож с их постов. Остерегайся карать опрометчиво! Не убивай – нет тебе в этом пользы, наказывай побоями и заключением; благодаря этому будет заселяться эта страна; исключение лишь для бунтовщика, чей замысел раскрыт. Бог знает строптивцев, но бог карает и за (напрасную) кровь; милосердный [продлевает] время (своей жизни)» [8, с. 17–23]. В поучении – внушение будущему правителю – не разорять подданных, исполняющих предписания; не наказывать невиновных; поддерживать нуждающегося в этом; чувствовать силу милосердия и не забывать о нем.

Принципы милосердия – творение добра и добрых дел сегодня, здесь и сейчас, в этой жизни – вот гарантия того, что божественные силы завтра решат, что то, что удерживает человеческую жизнь в ее существующем виде, будет продолжаться. Любое праведное деяние сегодня – это скрытая просьба и мольба о проявлении милосердия; это доказательство и аргумент в силу того, почему богам в мире загробном необходимо сохранить то или иное индивидуальное человеческое существование и пощадить конкретного человека, проявить и к нему милосердие в ответ. Следует помнить, что одним из важных принципов древнеегипетской культуры является вера в жизнь вечную и в индивидуальное бессмертие. Этот принцип давал возможность самовыражения не только в жизни, но и после.

Этот принцип очень важен: в шумеро-аккадской традиции, в Древнем Вавилоне происходили подобные процессы. В Вавилонии постоянной темой поэм во II тыс. становятся невинные страдальцы. Бедствующий страдалец жалуется, что судьба его плачевна, а вел он себя как должно, творил добрые дела, но в его жизни болезни, наказания и все то, чего он не заслужил. Утешающий и сострадающий ему друг отвечает: «Рассудок твой стройный, точно безумец, ты [спутал], Рассеянным и неразумным сделал ты [поведенье], Слепому [лик] твой прекрасный ты уподобил. То, что ты неотступно желаешь, – [получишь]. Прежняя сень по молитве [вернется], Примиренная богиня возвратится по [просьбе]; [Те, кто тебя не] прощали, сжалются над тобою, Разумения справедливости ищи постоянно. Могучий [защитник] да положит милость, [Гнев его да смягчится], прощение он да подарит!» [20, pp. 63–89].

Здесь также понятия добра и зла, наказания и пощады, справедливости и милосердия поднимаются не просто на уровне абстракции. Идея жертвенности страдальца в отсутствии помощи и милости богов порождает идею переосмысления и своего существования, и всеобщего существования. Незнание божественного промысла, незнание истинной причины возникновения зла и страдания, а также интеллектуальный и эмоциональный бунт против этого незнания и сегодня одна из удивительных философских проблем.

Данная проблема находит варианты своего решения в древнеегипетской мысли. Обращаясь к египетским царствам, важно отметить, что власть верховного правителя, как вид власти верховной и правительствующей, являлась на протяжении истории преимущественно властью сильной и властью сильного. Ответ на вопрос, является ли милосердие уделом слабых или же достоинством сильных, здесь решается однозначно в пользу второго. Кроме того, следует заметить, что именно здесь задается потенциал репрезентации милосердия как нравственного качества и достоинства сильного. Власть имеет социальную природу. В древнеегипетском варианте социальное находится во власти и природное находится во власти, соци-

альное и природное связываются и соподчиняются во власти. Именно в этой взаимосвязи и соподчинении милосердие приобретает качества возделанной человеческой души, сущностью социальной реальности в мире природном, реальном и настоящем, здесь и сейчас, а также условием и способом существования в иной реальности, не ограничивающейся временем.

Правители Древнего Египта оставляли о себе воспоминания как о правителях не просто справедливых, но прежде всего щедрых, сострадательных и милосердных.

От эпохи Древнего царства (III тысячелетие до н. э.) дошли надписи жреца Шеши: «Я спасал несчастного от более сильного... я давал хлеб голодному, одеяние нагому. Я перевозил на своей лодке не имеющего ее. Я хоронил не имеющего сына своего...» [12, с. 62–63]. Также начертания в гробнице Амени, номарха Антилопьего нома гласят о следующем: «Не было ни одной дочери гражданина, с которой я поступил бы дурно, не было ни одной вдовы, которую я бы угнетал... не было ни одного несчастного в моей области; не было ни одного голодного в мое время. Когда наступили голодные года, я вспахал все поля Антилопьего нома, вплоть до южного и северного рубежа, сохранив его население живым и доставляя ему пропитание...» [2, с. 158].

В заупокойных текстах, например в «Книге Мертвых», милосердие – неотъемлемая часть и элемент нравственного состояния и достоинства сильного человека. Забота о чистоте сердца подчеркивает дела милосердия покойного как первого необходимого условия оправдания всего его земного существования и гарантии дарования ему будущей вечной, загробной жизни, поистине царской, где каждый превратится в Осириса и каждый станет спутником Солнца. В подземном царстве мертвых душа предстает перед Осирисом. Судья (в образе богини Маат) взвешивает сердце души, на вторую чашу весов кладется статуэтка Правды, и если она поднималась вверх, то душа тут же пожиралась адским чудовищем. В противном случае душа сохраняла жизнь, что и являлось «ка» – новым жизненным началом. В «Книге Мертвых» боги – беспристрастные судьи «Маати», перед которыми покойный должен будет держать ответ о своих земных делах: «Вот я пришел к вам. Я без греха, без порока, без зла, без слабостей. Нет того, против кого я бы сотворил что-нибудь. Я живу правдой. Я пью правду моего сердца. Я делал то, что просили люди и что нравилось богам. Я умилиствовал Бога тем, что ему приятно. Я давал хлеб голодному, воду – жаждущему, одежду – нагому, ладью для переправы – не имеющему ее. Я совершал жертвы богам и заупокойные жертвенные службы светлым душам (аху). Освободите меня, защитите меня...» [6, с. 10].

Очевидно, что справедливость милосердия и милосердие справедливости в их единстве и неразрывности, а также истина и миропорядок являлись сакральными ценностями, которые поддерживала идеология и государственность верховной власти правящих династий, а охраняемые ими ценности, в свою очередь, не менее эффективно поддерживали легитимность, авторитет и верховенство верховной власти.

Следующим тезисом исследования следует назвать такие категории, как социальный (общественный) правопорядок. «Маат» и порядок во Вселенной не могли быть обеспечены без существования идеологии правопорядка в обществе. Вселенский порядок мыслился творением духа разумности, рациональности, справедливости и милосердия, а персональным воплощением признавалась именно богиня Маат. Забота о Маат – обязанность не только фараона, это обязанность государства, общества и каждого персонально.

Космическое и метафизическое в Маат могли быть проявлены через знание, письменность. Не является случайным то, что рядом с Маат в пантеоне находился в качестве ее мужа лунный бог Тот, изобретатель слов, текста, чисел и счета. По словам Б. Меню, «Норма есть дело Маат, ее применение – дело Тота». Или же: «Маат – это понятие идеала права (добродетели и справедливости), основанное на фундаментальном различии между добром и злом, противопоставляемое беспорядку, беззаконию, неправде. Тот есть архетип судьи, который применяет право, ссылаясь на Маат, он “магистрат Маат” и модель царя в судебной сфере» [21, р. 378].

Разумность, рациональное милосердие сильного, его способность определить справедливость и восстановить ее составляют важную часть правовой и духовной культуры Древнего Египта. Эта культура транслирует справедливость и милосердие сильного как объективную и рациональную общественную потребность. Потребность является базисной, она обладает биологической и социальной характеристиками. Естественность потребности милосердия сильного выражается в необходимости обеспечить человеческое существование, использовать милосердие как средство продолжения жизни даже после смерти. Социальное измерение потребности милосердия сильного заключается в стремлении человека принадлежать определенной ассоциации, общности, пользоваться вниманием окружающих, быть объектом их

уважения, любви, взаимности; поддерживать такую принадлежность. Социальность, переходящая в нормативность, заключается также в способности реализации милосердия сильного как потребность не только для себя (осознаваемую как право), но и для других, осознаваемую как обязанность и предписание, что также поддерживает и укрепляет «Маат» как социальный порядок. Государственная служба тем самым – не просто подчинение и функция. Нахождение на государственной службе – это форма помощи правителю – главному хранителю «Маат» на земле, в его сложной работе по поддержанию некогда установленного миропорядка и справедливости, его восстановлению в мире действующем.

Милосердие и закон. Состоянием, противоположным «Маат», могло явиться зло, вносящее в мир обратное: несправедливость, жестокость, ложь и хаос, в целом беззаконие, преступление в его религиозно-моральном и социально-правовом содержании.

По фактически имеющимся данным древнеегипетский термин, состоящий из согласных звуков sbi.w, обозначал и мятежника и вора [23, р. 42]. Вместе с тем, поскольку древнеегипетская картина мира исходила из понимания этого мира как собрания противоположностей (света и тьмы, неба и земли, добра и зла), то и любое зло, и преступления являлись необходимой и неотъемлемой частью мироустройства, его продолжением.

Силы зла в древнеегипетской мысли также имеют свое отождествление и обожествляются. Их воплощением в мифологии явился Сет – человек с головой мистического животного, бог с «плохим» характером. Сет персонифицировал гнев, ярость и насилие, воплощал «мятеж и раздор» [22, р. 197], тем он противостоял Маат. Древнеегипетские тексты описывали «последователей Сета» как распутников, пьяниц и мятежников, угрожавших существованию духа Маат [18, р. 139], они проклинались как злодеи. Именно здесь концептуально представление о преступлении как о явлении социальной реальности, хотя и переходящего за грани нормального и причиняющего зло и гибель, но вместе с тем являющегося необходимым условием для существования мира. При таком положении наказание не могло мыслиться исключительно с позиций возмездия, а направлялось на восстановление прежнего мироустройства и прежнего порядка посредством при-мир-ения.

Анализ древнеегипетской доктрины «Посмертного Суда» показывает, что в любом случае неотвратимо человек за содеянное получал свое. Умерший в зале Маат (Зале Правосудия), представ перед Осирисом, давал отчет о своих поступках во время земной жизни. Оправдываясь, а также перечисляя свои праведные поступки и добродетели, клянясь в своем чистосердечии, умерший представлял эти деяния средством разрушения греха. Душа, совершавшая преступления, не допускалась к вечной жизни.

Примечательно также взвешенное отношение к возможности применения смертной казни, ее исключительность. Например, в Поучении гераклиопольского государя царевичу Хети..., призывая исполнять «Маат», отец дает совет: «Остерегайся карать опрометчиво; не убивай, нет тебе в этом пользы. Ты станешь наказывать побоями и заключением, благодаря этому обустроится эта страна» [5, с. 195].

Преступление нарушает «Маат», это грех не только тела, но и человеческой души. Только разрушение физической плоти не дает шансов выжить в мире загробном. Характер смертной казни: утопление в Ниле, сожжение заживо, сбрасывание на вершину острого столба – с одной стороны, не давал душе умершего возможности быть похороненным в земле и найти успокоение. С другой стороны, разнообразие характера и видов этих смертельных наказаний, их описаний означало отсутствие для смертной казни единого отдельного (специального) понятия и термина.

Изложенное свидетельствует о достаточно зрелой правовой культуре и развитии правосознания древних египтян. Это возможно в случае поддержания общества в достаточно автономном состоянии, без вмешательства верховной власти фараона. Именно развитой цивилизации свойственно наличие рациональных представлений о милосердии как антиподе цинизма, черствости, равнодушия и жестокости, способности транслировать эти представления для последующих поколений и культур.

Важно видеть мировоззренческое сходство древнеегипетской и раннехристианской культур. Из христианской эсхатологии также после смерти человека ожидает известная участь: после разлучения с телом душу встречают силы светлые и силы темные, сопровождают через мытарства и испытания к вратам Рая, и душе предстоит пройти испытания, чтобы «взойти на небо, поселиться в свете живых, вступить в страну жизни» [13, с. 389–390]. Если душа виновна в грехах, то «приходят полчища демонов; злые ангелы и темные силы берут эту душу и увлекают ее на свою сторону» [15, с. 237–238]. Проблематика испытаний параллельна

тематике мытарств, распространенной в раннехристианской литературе, в частности, в упомянутых работах св. Ефрема Сирина (ум. 373), Макария Египетского (ум. 390), Макария Александрийского (ок. 304–401), Иоанна Златоуста (ум. 407) [14]. Проблематика соотношения древнеегипетского списка грехов в Негативной исповеди (125-й главе «Книги мертвых») с перечнем грехов и соответствующих мытарств всего раннего христианства представлена у А. В. Воробьева [4, с. 33–37], обосновавшему вывод о том, что религия ранних христиан по сути была частью ближневосточного миропонимания и была связана с древневосточным мифологическим сознанием, а эсхатологические представления имели структурное сходство – «пространственные и темпоральные характеристики, векторы движения, акторы». Серьезное влияние египетской литературы на другие литературы древности, прежде всего на Библию, подробно обоснованы ведущим советским специалистом в области египетской литературы М. А. Коростовцевым [10, с. 23–32]; взаимовлияние и взаимодействие древнеегипетской и древнееврейской письменности и словесности отмечает Е. В. Мисецкий [11, с. 21–35].

Исследователями не остается без внимания и определенная антропоцентричность древнеегипетских представлений. В древнеегипетских текстах и источниках нет информации о происхождении человека, четких различий между богом и человеком также нет. Действительно, как справедливо отмечают Л. В. Арутюнян и К. А. Ясько [1, с. 260–264], нам известен лишь малый процент необъятного культурного богатства жизни древних египтян, мы не можем быть уверены, что правильно ее интерпретируем. Следует добавить к этому суждению, что много тайн великой древнеегипетской цивилизации предстоит открыть, в том числе тайн правовой культуры, а одним из ключей будут являться суждения о смысле и практиках справедливости и милосердия, границ прощения и искупления, пределов сострадания и воздаяния.

Заключение. Делая вывод по проведенному исследованию, необходимо отметить, что милосердие как рациональное знание, разумное милосердие в Древнем Египте выступало также как идеальная потребность познания мира – мира реального и загробного, в качестве способа его исследования. Милосердие, являясь частью вселенского миропорядка и гармонии «маат», занимало в нем важное место, имело свое предназначение, находилось в основе создаваемых моделей мира. Практически не осталось правовых памятников древнеегипетской мысли, но остались источники представлений о справедливости и милосердии как неотъемлемых элементах древнеегипетской культуры.

При происходящем процессе трансформации социоантропоморфического мировоззрения и демифологизации и в условиях религиозности и иррационализма древние египтяне смогли 4,5 тысячи лет назад совершить одну из загадочных и «странных из всех социальных революций» [12, с. 56].

Удивительно, что в этой революции были экспропрированы не политические институты и власть, земля или иные материальные богатства жрецов и фараонов, а духовные ритуалы и их скрытые значения, тайны преодоления смерти и обретения индивидуального бессмертия. Плоды этой революции оказали огромное значение на мировой историко-философский процесс. Предфилософская категория «маат» оказала существенное влияние на всю длительную эволюцию древнеегипетской духовной культуры, вплоть до эпохи эллинизма, раннего христианства. Она нашла воплощение в традиции справедливости созидательного характера, являющейся основой для солидарности и помощи нуждающемуся (формула «давать маат» равно осуществлять милосердие), – силы милосердной, в отделении в последующем от нее в древнегреческой традиции мифологема «дикэ» как справедливости карающей (силы правосудной).

Представленные воззрения, возвысившись над веками и судьбами, словно невидимые, духовные пирамиды, приобретали характер самостоятельных философских категорий. При этом практики справедливости и милосердия, закрепив свой приоритет в качестве духовных над материальными, все же носили вполне объяснимый и рациональный характер. Тем самым они оказались доступными каждому. В целом эти ценности способствовали и будут способствовать интеграции общества, быть исходным средством защиты общественных отношений и основным элементом системы социального регулирования. Именно по этой причине представления о милосердии традиционно присущи развитым культурам, примером чему мы можем назвать культуру древнего египетского общества. Социальные практики истины, справедливости и милосердия, имея объяснимый и рациональный характер, закрепляли приоритет духовного над материальным; передавались от поколения к поколению и способствовали интеграции древнеегипетского общества на протяжении многих веков. Милосердие как категория оказалась субстанциональной, но в то же время способной к трансформации и эволюции на последующих стадиях историко-философского процесса.

Список литературы

1. Арутюнян Л. В. Древнеегипетская додинастическая цивилизация / Л. В. Арутюнян, К. А. Ясько // Научные вызовы экономического развития в контексте цифровых трансформаций : сб. научных трудов по результатам Всероссийской национальной (с международным участием) научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и магистрантов, Севастополь, 13–15 января 2022 года. Симферополь : Типография Ариал, 2022. С. 260–264. EDN: IKVBCQ.
2. Брестед Д., Тураев Б. История Древнего Египта. Мн. : Харвест, 2003. 832 с.
3. Видеман А. Религия древних египтян / пер. Л. А. Карпова. М. : Центрполиграф, 2009. 141 с.
4. Воробьев А. В. Мировоззренческий параллелизм древнеегипетской и раннехристианской культур на примере представлений о посмертном путешествии человеческой души // Вопросы культурологии. 2011. № 4. С. 33–37. EDN: OEYVND.
5. Демидчик А. Е. Безымянная пирамида. Государственная доктрина древнеегипетской Гераклеопольской монархии. СПб., 2005.
6. Древнеегипетская «Книга Мертвых» / пер. с древнеегипетского, введение и комментарии М. А. Чегодаева. URL: <https://pstgu.ru/download/1180370552.mertvyh.pdf?ysclid=lf72rqueri761400519> (дата обращения: 13.03.2023).
7. Жданов В. В. Эволюция категории «Маат» в древнеегипетской мысли. М., 2006.
8. История Древнего Востока: тексты и документы / под ред. В. И. Кузищина. М., 2002. С. 17–23.
9. Коростовцев М. А. Литература Древнего царства (III тыс. до н. э.) / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького // Т. 3: Литература Древнего Египта. М. : Наука, 1983.
10. Коростовцев М. А. Древнеегипетская литература // Поэзия и проза Древнего Востока. М. : Художественная литература, 1973. С. 23–32.
11. Мисецкий Е. В. Египетская и ветхозаветная письменность и словесность: взаимодействие, взаимовлияние // Язык. Словесность. Культура. 2016. Т. 6. № 4–5. С. 21–35.
12. Поликарпов В. С. Лекции по культурологии. М. : Гардарика, Экспертное бюро, 1997. 344 с.
13. Св. Ефрем Сирий. Творения. Ч. 3. М., 1859. С. 389–390. Стр. 104.
14. Св. Иоанн Златоуст. Беседы на Евангелие от Матфея. Т. II. Бес. 53 // Как проводит душа первые сорок дней по исходе из тела. М., 1998.
15. Св. Макарий Египетский. Беседы. М., 1852. С. 237–238. Бес. 22.
16. Томсинов В. А. Государство и право Древнего Египта : монография. М. : Зерцало-М, 2011. 512 с.
17. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии : учеб. пособие для филос. фак. и отделений ун-тов. М. : Высш. школа, 1981.
18. Юайотт Ж. Таинственный мир сынов Ра // Курьер ЮНЕСКО. 1988.
19. Buson M. R. Encyclopedia of Ancient Egypt. Revised Edition. New York, 2002.
20. Lambert W. G. Babylonian Wisdom Literature. Oxford, 1960. Pp. 63–89.
21. Menu B. Le tombeau de Pétoisiris (2). Maât, Th ot et le droit // Bulletin De L'Institut Français D'Archéologie Orientale. Le Caire, 1995. Pp. 282, 285. Цит. по Томсинов В. А. Государство и право Древнего Египта : монография. М. : Зерцало-М, 2011. 512 с.
22. Wilkinson, Richard H. The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt. London and New York, 2003.
23. Willems, Harco. Crime, Cult and Capital Punishment (Mo'alla Inscription) // The Journal of Egyptian Archaeology. 1990. Vol. 76.

Mercy in the system of pre-philosophical categories of Ancient Egyptian culture

Skorev Vasily Aleksandrovich

senior lecturer, Siberian Institute of Business and Information Technologies.
Russia, Omsk. ORCID: 0000-0002-2296-9782. E-mail: v.skorev@yandex.ru

Abstract. The ideas of mercy as a virtue that extends to all living things in general, going back to ancient times, continue to be relevant in the modern world. Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of 09.11.2022 approved the Foundations of state Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values. Values as moral guidelines have the ability to be passed down from generation to generation for many thousands of years. They can be socio-cultural phenomena, be not only national, but also universal. Among them are life, work, mercy, justice, collectivism, mutual assistance. In the tradition of our historical and philosophical sciences, an appeal to the experience of the past. The appeal to the experience of the culture of Ancient Egypt also happened more than once. This is the period of late antiquity, the beginning of the XIX century. and the emerging Egyptology as a complex science. A similar trend has been observed in recent decades, during the years of rethinking the importance of spiritual and moral values, methods and mechanisms for their protection. The author's scientific research is devoted to the study of the concept of mercy in the ancient Egyptian pre-philosophical categories, its representation in the experience of the state, cultural and legal development of the ancient Egyptian state. The study analyzes one of the sacred categories of ancient Egyptian

culture "Maat" ("world order-justice-truth"), its influence on the formation of moral and socio-political concepts, traditions and customs. The author comes to the conclusion that the ethical aspects of the category "Maat" have affected cultural, social, political and legal relations. Social practices of justice and mercy during this period consolidated the priority of the spiritual over the material, while having an explicable and rational character, being accessible to everyone and contributing to the integration of society for many centuries.

Keywords: power, state, ancient Egyptian culture, truth, mercy, order, pre-philosophy, justice.

References

1. Arutyunyan L. V. *Drevneegipetskaya dodinasticheskaya civilizaciya* [Ancient Egyptian pre-dynastic civilization] / L. V. Harutyunyan, K. A. Yasko // *Nauchnye vyzovy ekonomicheskogo razvitiya v kontekste cifrovyykh transformacij : sb. nauchnykh trudov po rezul'tatam Vserossijskoj nacional'noj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii molodyh uchenykh, aspirantov i magistrantov, Sevastopol', 13-15 yanvarya 2022 goda* – Scientific challenges of economic development in the context of digital transformations : collection of scientific papers based on the results of the All-Russian national (with international participation) scientific and practical conference of young scientists, postgraduates and undergraduates, Sevastopol, January 13–15, 2022. Simferopol. Arial Printing House, 2022. Pp. 260–264. EDN: IKVBCQ.
2. Brested D., Turaev B. *Istoriya Drevnego Egipta* [The history of Ancient Egypt]. Mn. Harvest. 2003. 832 p.
3. Videman A. *Religiya drevnih egiptyan* [Religion of the ancient Egyptians] / transl. L. A. Karpova. M. Centrpoligraf. 2009. 141 p.
4. Vorob'ev A. V. *Mirovozzrencheskij parallelizm drevneegipetskoj i rannekhristskoy kul'tur na primere predstavlenij o posmertnom puteshestvii chelovecheskoj dushi* [Ideological parallelism of ancient Egyptian and early Christian cultures on the example of ideas about the posthumous journey of the human soul] // *Voprosy kul'turologii* – Questions of cultural studies. 2011. No. 4. Pp. 33–37. EDN: OEYVND.
5. Demidchik A. E. *Bezmyannaya piramida. Gosudarstvennaya doktrina drevneegipetskoj Gerakleopol'skoj monarhii* [Nameless pyramid. The State doctrine of the Ancient Egyptian Heracleopolitan Monarchy]. SPb. 2005.
6. *Drevneegipetskaya "Kniga Mertvyh"* – The Ancient Egyptian "Book of the Dead" / transl. from Ancient Egyptian, introduction and comments by M. A. Chegodaev. Available at: <https://pstgu.ru/download/1180-370552.mertvyh.pdf?ysclid=lf72rquepi761400519> (date accessed: 13.03.2023).
7. Zhdanov V. V. *Evoljuciya kategorii "Maat" v drevneegipetskoj mysli* [Evolution of the category "Maat" in ancient Egyptian thought]. M. 2006.
8. *Istoriya Drevnego Vostoka: teksty i dokumenty* – History of the Ancient East: texts and documents / ed. by V. I. Kuzishchin. M. 2002. Pp. 17–23.
9. Korostovcev M. A. *Literatura Drevnego carstva (III tys. do n. e.)* [Literature of the Ancient Kingdom (III thousand BC)] / USSR Academy of Sciences; Institute of World Literature n. a. A. M. Gorky // *T. 3: Literatura Drevnego Egipta* – Vol. 3: Literature of Ancient Egypt. M. Nauka (Science). 1983.
10. Korostovcev M. *Drevneegipetskaya literatura* [Ancient Egyptian literature] // *Poeziya i proza Drevnego Vostoka* – Poetry and prose of the Ancient East. M. Hudozhestvennaya literature (Fiction). 1973. Pp. 23–32.
11. Miseckij E. V. *Egipetskaya i vethozavetnaya pis'mennost' i slovesnost': vzaimodejstvie, vzaimovliyanie* [Egyptian and Old Testament writing and literature: interaction, mutual influence] // *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura* – Language. Literature. Culture. 2016. Vol. 6. No. 4–5. Pp. 21–35.
12. Polikarpov V. S. *Lekcii po kul'turologii* [Lectures on cultural studies]. M. Gardarika, Expert Bureau. 1997. 344 p.
13. Sv. *Efrem Sirin. Tvoreniya. Ch. 3* [Creation. Pt. 3]. M. 1859. Pp. 389–390. Sl. 104.
14. Sv. *Ioann Zlatoust. Besedy na Evangelie ot Matfeya. T. II. Bes. 53* [Chrysostom Conversations on the Gospel of Matthew. Vol. II. Bes. 53] // *Kak provodit dusha pervye sorok dnei po iskhode iz tela* – How the soul spends the first forty days after exodus from the body. M. 1998.
15. Sv. *Makarij. Egipetskij Besedy* [Egypt Conversations]. M. 1852. Pp. 237–238. Bes. 22.
16. Tomsinov V. A. *Gosudarstvo i pravo Drevnego Egipta : monografiya* [State and the law of Ancient Egypt : monograph]. M. IKD Zertsalo-M. 2011. 512 p.
17. Chanyshv A. N. *Kurs lekcij po drevnej filosofii : ucheb. posobie dlya filos. fak. i otdelenij un-tov* [Course of lectures on ancient philosophy : tutorial for philos. fac. and departments of university]. M. Vyshsaya shkola (Higher School). 1981.
18. *Yuajott Zh. Tainstvennyj mir synov Ra* [The mysterious world of the Sons of Ra] // *Kur'er YUNESKO* – UNESCO courier. 1988.
19. Buson M. R. *Encyclopedia of Ancient Egypt. Revised Edition*. New York, 2002.
20. Lambert W. G. *Babylonian Wisdom Literature*. Oxford, 1960. Pp. 63–89.
21. Menu B. *Le tombeau de Pésoiris (2). Maât, Th ot et le droit* // *Bulletin De L'Institut Français D'Archéologie Orientale*. Le Caire, 1995. Pp. 282, 285. Cit. by Tomsinov V. A. *The State and law of Ancient Egypt : monograph*. M. Zertsalo-M. 2011. 512 c.
22. *Wilkinson, Richard H. The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt*. London and New York, 2003.
23. *Willems, Harco Crime, Cult and Capital Punishment (Mo'alla Inscription)* // *The Journal of Egyptian Archaeology*. 1990. Vol. 76.

Негативная стереотипизация исламских понятий как фактор деструкции межкультурной коммуникации

Калимбет Наталия Сергеевна

кандидат философских наук, преподаватель, Крымское художественное училище им. Н. С. Самокиша.
Россия, г. Симферополь. E-mail: mail.kns@list.ru

Аннотация. Представлен опыт герменевтического обзора наиболее распространенных и устойчивых стереотипных суждений об арабо-мусульманском мире, использующих исламскую терминологию – «джихад», «джихадист», «шахид». Детальный анализ данных понятий позволяет сделать вывод о несостоятельности тиражируемого образа ислама в качестве кровожадной религии, «джихадистов» в качестве его активных проводников, «шахидов» – в качестве смертников, выполнивших поставленную задачу. Представлено более двух десятков дефиниций джихада и более трех десятков уточняющих его подвидов, демонстрирующих неправомерность распространенного определения джихада исключительно в качестве «войны с неверными». Разбор понятия «джихадист», связанного со смысловым корнем «джихад» и в публицистическом дискурсе означающего актора, субъекта так называемой «священной войны», также указывает на произвольность использования исламской терминологии. Анализ понятия «шахид» демонстрирует элиминацию смысла «свидетельства», «свидетельствующего» и закрепившихся в публицистическом дискурсе негативных его коннотаций. Аутентичный смысл понятий «джихад», «шахид» сохраняется в полной мере в теологическом дискурсе и частично в академическом, в то время как публицистические примеры демонстрируют утрату первоначального смысла.

Обозначена важность философской рефлексии, выводящей за рамки стереотипного, шаблонного восприятия и навешивания ярлыков с использованием исламских понятий. Подчеркивается роль «герменевтически воспитанного сознания» с ориентацией на пересмотр собственных предсуждений и принятием культуры Другого. Следование данной интенции в качестве предваряющего принципа намечает контуры успешной коммуникации представителей культур.

Ключевые слова: культурный Другой, межкультурная коммуникация, стереотип, предрассудок, ислам, джихад, шахид.

В современных социокультурных условиях и обстоятельствах становится неизбежным использование инокультурной терминологии и включение ее в дискурс текущей повестки дня. Мы используем как саморазумеющийся понятийный аппарат, сформированный в другом культурном ареале, в другой «Большой культуре» [32, с. 58]. Саморазумеющийся в данном случае – как мы *сами уразумели*, то есть интерпретировали понятие, идею, практику методологическими приемами и средствами *своей* культурной традиции. При этом, несмотря на предоставленные возможности глобализирующегося мира, открытость и доступность информации, многие понятия, идеи и практики инокультурных традиций, выходя за границы своей культурной среды, приобретают превратные коннотации. Так, пейоративным контекстом нагружены исламские понятия «ваххабит», «джихад», «шахид». Не говоря уже о конструкциях вида «джихадист», «джихад-мобиль», «пояс шахида».

Восток в широком понимании представлен множеством негативных образов. Хасан Ханафи отмечает, что репрезентация Другого в карикатурном виде с такими чертами, как «восточный деспотизм, примитивный склад ума, дикая мысль, насилие, фанатизм, отсталость, зависимость и другое» [49, с. 16.] служит созданию и поддержанию «постоянных отношений комплекса превосходства-неполноценности (*superiority-inferiority complex*) между Западом и Востоком, и отношения комплекса неполноценности-превосходства (*inferiority-superiority complex*) между Востоком и Западом» [там же]. Современный ориенталистский срез высвечивает арабо-мусульманский Восток и арабо-мусульманскую культуру набором стереотипов: от деспотичного государственного устройства и отсутствия прав у женщин до устойчивого образа ислама как религии жестокости, пропагандирующей войну с неверующими и ратующей за установление шариата во всем мире и прочее.

В теории межкультурной коммуникации стереотипы не нагружены негативным содержанием. Они представляют упрощенный образ представителя другой культуры или тради-

ции и служат для экономии человеческих усилий. Формирование стереотипов происходит с опорой на скудные и сжатые сведения о Другом, которые мы получаем из личного опыта ограниченных инокультурных контактов, опыта близких нам людей и представленного обширного информационного примера других людей. Стереотип выступает в качестве некоторого ориентира, пусть и упрощенного, который отчасти может подготовить к встрече с культурным Другим. Примеры художественного творчества, затрагивая тематику стереотипов, реализуют комедийный сюжет. Этностереотипы (как авто-, так и гетеро-) о гастрономических предпочтениях, особенностях характера, способах организации быта, глобально обобщая образ Другого, вызывают улыбку. Совершенно иная смысловая нагрузка у предрассудков, которые репрезентируют настороженно-враждебное отношение к представителям Другой культуры или вообще социальной общности. В основе предрассудка – негативная оценка Другого, и как следствие – нарушение и ограничение его прав по различным основаниям, будь то возраст, пол, раса, социальное положение и прочее. Тематика предрассудков и их итогов – дискриминации – в художественных примерах демонстрирует драматические сюжеты.

Исламская проблематика привлекает внимание специалистов различных областей гуманитарного знания, аккумулируя, прежде всего, политологический и религиоведческий аспекты. Арабо-мусульманские понятия, особенно – джихад и шахид, включены в подборку публикаций по исследованию роли религии, вопросов войны и мира в исламе, анализу религиозно-мотивированного терроризма. Кроме этого, собственно исламская терминология обнаруживается в публикациях, посвященных истории и идеологическим программам радикальных течений [30], эволюции «джихадистских» и экстремистских идей [25; 27], исламофобии [5; 35] и анализу механизмов ее формирования [28], а также распространенным стереотипным представлениям [37] и репрезентации ислама в целом. Понятие «шахид» гораздо менее распространено в академическом дискурсе [16; 42], в то время как «джихад» и его производные представлены не только в религиоведческих и политологических работах, но и в исторических [8; 41], философских [17; 43], лингвистических [11; 40].

Тематика публикации, находящаяся на стыке политологического, религиозного, социального, культурного факторов, определила выбор методологического инструментария. Исследование базируется на ключевых положениях логико-смыслового подхода [32], а также методах историко-философской реконструкции и герменевтической интерпретации. С учетом принципов историзма, системности и междисциплинарности применяется метод анализа словарных дефиниций и приемы типологизации.

В исследовании предпринимается попытка рефлексивного осмысления культуры Другого с выходом за устоявшиеся смысловые границы различных «-измов». В настоящей публикации предлагаются наиболее устойчивые гетеростереотипные представления об арабо-мусульманском мире, включающие исламские понятия.

Стереотип 1. «Джихад – война с неверными». Джихад – наиболее распространенное и узнаваемое понятие исламской тематики. Из публицистического дискурса нам всем понятно и очевидно, что такое джихад: война с неверными, война за установление всемирного халифата, война мусульман с немусульманами и так далее. В теологическом дискурсе джихад представлен усердием (на пути Бога), то есть таким комплексом мер, осуществляемым во имя и ради Всевышнего. Академический дискурс демонстрирует широкую палитру уточняющих значений джихада от «усердия» и «усилия» до привычных «священной войны», «религиозной войны», которая представлена на рис. 1.

Этимологическая составляющая джихада также представлена разноплановыми значениями, среди которых:

1. столкновение [7];
2. борьба [7; 33, с. 172; 44];
3. сражение – *battle* [44];
4. сражаться – *to fight* [55];
5. бороться, стараться – *to struggle* [47];
6. стремиться – *to strive* [47; 55];
7. прилагать усилия – *to exert* [55];
8. старание [9; 31, с. 18; 33, с. 172; 34, с. 115];
9. усилие [9; 19, с. 66–67; 20, с. 57–58; 53, с. 538];
10. усердие [24];
11. рвение [24; 31, с. 18; 33, с. 172; 34, с. 115].

Осложняет понимание джихада отождествление его с газаватом, не только в публицистической репрезентации, но и академической [7; 53, с. 538].

Кроме этого, принято различать виды джихада в зависимости от сфер его реализации, способов исполнения, объекту борьбы, применяемых средств, периодизации истории мусульманского общества и многих других оснований (рис. 2).

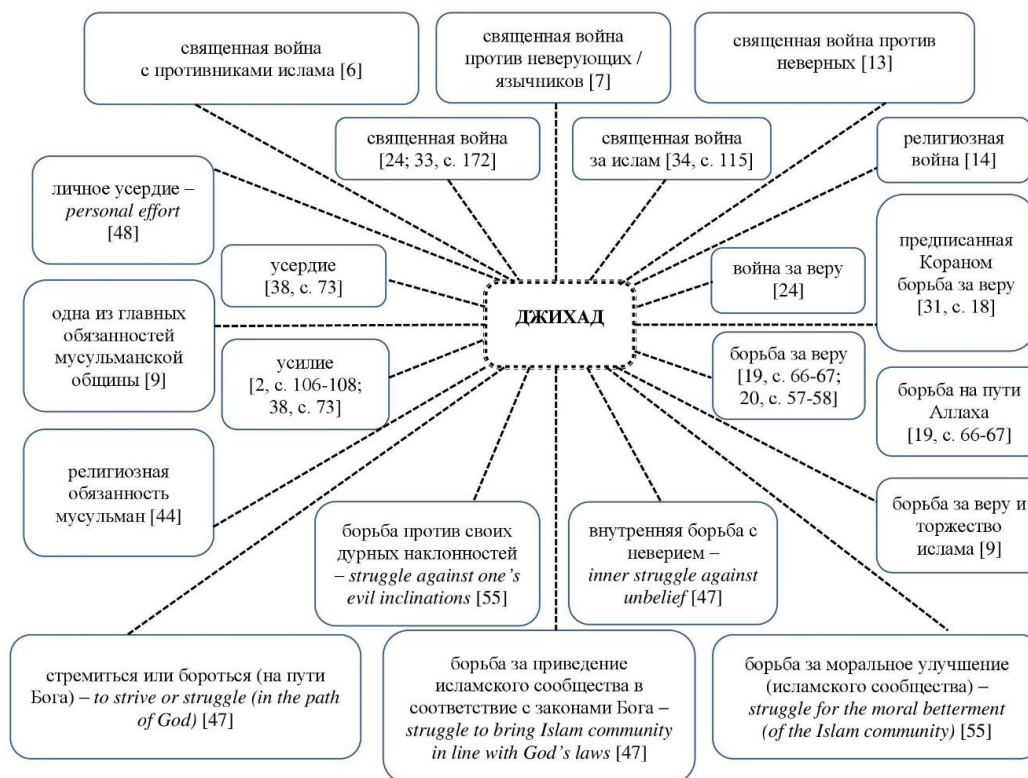


Рис. 1. Значения джихада

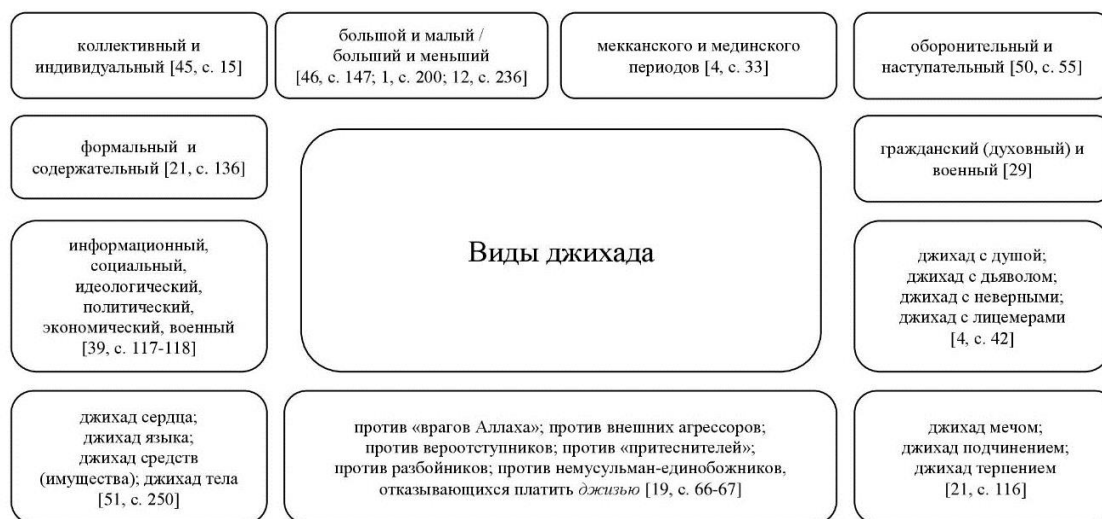


Рис. 2. Виды джихада

Отдельно стоит отметить взгляды на джихад общины ахмадитов (ахмадия), позиционирующей себя как исламской, но, тем не менее, не признанной исламским сообществом. Согласно ахмадитам, различаются три вида джихада: 1) большой джихад (*Jihad Akbar*), то есть джихад человека с самим собой, очищение себя; 2) великий джихад (*Jihad Kabeer*), «который ведется против Сатаны и его учений» [52] путем распространения учения Священного Корана; 3) малый джихад (*Jihad Asghar*), «который ведется против врага свободы совести» [52], то есть Священная война.

Данная подборка представленных интерпретаций джихада не претендует на всеохватность его смысловой репрезентации. Более двух десятков определений джихада и более трех десятков уточняющих его подвидов демонстрируют несостоятельность распространенного определения джихада исключительно в качестве «войны с неверными». Тиражируемый образ джихада как средства осуществления кровавых расправ на поверку оказывается лишь заблуждением. В действительности джихад представляет не насилие, а усилие – в первую очередь, совершаемое над собой, и только после – над Другим, обществом и так далее, в самых разнообразных индивидуальных и социальных сферах.

Стереотип 2. «Джихадисты – убийцы». В русскоязычном поле джихадист – однокоренное слово со смысловым ядром «джихад» – означает субъекта, действующего «священной войны» и выступает синонимом террориста. Публицистический дискурс четко визуализирует «джихадиста»: вышедший на тропу «войны с неверными» исламский террорист с черно-белым флагом и автоматом наперевес. Из средств передвижения – «джихад-мобиль», из средств устрашения и поражения – «пояс шахида».

«Шахид-мобиль» или «джихад-мобиль» – неклассическая и неофициальная языковая конструкция для обозначения средства передвижения, начиненного взрывчаткой и предназначенного для причинения вреда людям, имуществу и так далее. Не будучи официально именованной, тем не менее фигурирует и на официальном уровне, в том числе транслируясь средствами массовой информации [см., например, 3; 22; 36]. В публикациях, посвященных обзору и описанию самодельных «бомб на колесах», встречается пояснение: «неофициальное название в среде российских военнослужащих всех видов гражданских транспортных средств (колесных и гусеничных), переоборудованных в полевых условиях в боевое средство для ведения огня из разного вида оружия, а также осуществления однократной суицидальной атаки» [15]. Англоязычная военная лексика предусматривает использование понятия *Suicide vehicle-borne improvised explosive device* [15], то есть «автомобиль смертника с установленным самодельным взрывным устройством», без задействования собственно исламских понятий – джихад и шахид. В свете проводимой в 2022 г. СВО понятие «джихад-мобиль» вновь претерпело метаморфозы: перекочевав в другую культурную среду и лишившись первоначальной религиозной окраски в отношении исламских террористов, оно стало использоваться с привязкой к националистам и «бандер-мобилям» [10; 26].

Ранее мы указывали, что сферы реализации джихада, а именно его смыслового ядра-усердия, самые различные – религия, право, политика, экономика, военное дело, наука, культура, образование, медицина, экология и прочее. Джихад-усердие проявляется в искреннем исполнении религиозного долга, борьбе с личными и общественными пороками, миссионерской деятельности, образовательной, экономической, спортивной сферах. Арабо-мусульманская культура выделяет актора джихада – муджахида (кстати, еще одно извращенное деструктивными сообществами понятие), которым может выступать торговец, миссионер, воин, проповедник, учащийся, борец с собственными слабостями и другое. Не останавливаясь детально в этой части вопроса, отметим, что, например, Ансари Харави описывает девять типов усердствующих (*муджахедин*): три в отношении усердствующих мечом; три – усердствующих в отношении души; три – в отношении дива [см. 21, с. 116–117]. Кроме этого, муджахидом в исламских странах обозначаются активные участники общественно-политической деятельности или внесшие значительный вклад в развитие исламского государства.

Стереотип 3. «Шахид – террорист-смертник». Шахид – второе понятие арабо-мусульманской культуры, приобретшее негативную коннотацию и практически утратившее аутентичный смысл. Понятия «шухада» (букв. «свидетельство») и «шахид» (букв. «свидетельствующий») имеют широкую смысловую область. Шахада, во-первых, отражает первый и важнейший символ веры, во-вторых, «свидетельское показание» [19, с. 296], и только в-третьих, мученическую смерть за веру. Как отмечает А. А. Али-заде, шахид – понятие «для обозначения свидетеля на суде..., верующих, принявших мученическую смерть на войне против врагов» [2, с. 369]. К шахидам относятся и «пожертвовавшие собой за веру» [19, с. 296], и те, кто умер насильственной смертью: жертвы убийств, стихийных бедствий, эпидемий и прочее. Мученические коннотации шахады требуют существенных пояснений: 1) кого можно признать шахидом; 2) определение категории, вида наступления смерти; 3) условия наступления смертельного случая; 4) характер намерений и так далее. Исходя из указанного комплекса критериев, принято выделять три типа – «совершенный шахид, мирской шахид, шахид ахирата» [18, с. 144–150].

Таким образом, представляется несколько рядов классификаций шахидов даже в мученических коннотациях. Например, участники военных действий, в приоритете которых было вовсе не прославление религии Аллаха, а нажива, известность или месть, называются шахидами земной жизни – *шахид ад-дунья*. Те, кто принимал участие в бою не с личной заинтересованностью, а с целью возвышения слова, религии Аллаха, считаются шахидами земной и потусторонней жизни – *шахид ад-дунья ва аль-ахира*. Погибшие в результате ненасильственной смерти: вследствие болезни, исполнения заповеди веры, относятся к шахидам потустороннего мира – *шахид аль-ахира*.

Согласно другой ветвленной классификации *шахидов* в значении мученичества выделяются: «мученики поля боя» [54, с. 204] (мученики этого мира и загробного) и «мученики только загробного мира» [54, с. 205]. Представленные примеры демонстрируют вариативные типы шахидов в зависимости от причины наступления смерти, условий и прочее, с указанием тех, кто умер случайной смертью или был убит мятежниками, умер в результате насильственной смерти или в результате болезни, несчастного случая, а также умерших во время паломничества, ведущих добродетельную жизнь и другое.

Понятия «джихадисты», «шахиды», «джихад-моби́ли» основательно вошли в современный публицистический дискурс и используются в отношении ясных и мгновенно распознаваемых примеров, как правило, псевдоисламских сообществ с взаимосоответствующим типом разрушительной деятельности. Мы подчеркнули некорректность применения исламской терминологии по отношению к религиозно-камуфлированным сообществам. Искаженный преступными объединениями аутентичный исламский понятийный аппарат, наспех тиражируемый средствами массовой информации, образует превратную смысловую ловушку, в которой под лозунгами якобы джихада претворяются жестокие преступления, под маской джихадистов фигурируют исключительно террористы, образ шахида бескомпромиссно идентичен смертнику. При этом аутентичный смысл джихада, то есть усердия (на пути) и его однокоренного действующего – джихадиста, то есть того, кто усердствует (на пути), – полностью исключается.

Анализ дефиниций джихада, обзор трансформации смыслов и практик джихада в различные исторические периоды позволяют в многообразии значений выделить смысловую детерминанту, стягивающую весь спектр значений и практик. Эта детерминанта представляет собой *идею усердия* (усердия на пути), которая может иметь различные способы, средства, цели своего исполнения, сохраняя смысл усердного, прилежного, требующего усилий отношения. Джихадист в таком понимании – усердно идущий по пути, реализующий практики джихада. Шахид – также свидетельствующий искренность своих намерений и подтверждающий их поступками.

В сегодняшних реалиях тема успешного межкультурного взаимодействия чрезвычайно актуальна, в связи с чем некорректное использование инокультурной терминологии, подкрепляемое и тиражируемое, в том числе средствами массовой информации, подчас формирует однобокое и ангажированное представление о культуре «Х» в целом и проводимых ею практиках в частности. Цель нашего исследования – вовсе не лингвистический пуризм и борьба с «чужесловием». Цель – корректное использование инокультурной терминологии с выходом за пределы собственного «когнитивного солипсизма» [32, с. 414], «выходом из собственного философского дома» [23]. Для чего нам покидать комфортный мир собственной традиции и приобщаться к культуре Другого без своих «культурных очков»? С одной стороны, для того, чтобы иметь возможность полнее и шире взглянуть на собственную культуру, оценить ее возможности в сравнении с другими культурными традициями, практиками, идеями. С другой – для понимания культурного Другого и вывода его из категории угрожающего «Чужого». Тем самым становится возможным наведение сети мостов, где нет центральных и периферийных культур, более и менее цивилизованных и развитых. Для продуктивной межкультурной коммуникации важно быть открытым и восприимчивым к мнению культурного Другого, быть способным к решительной и мужественной верификации собственных предсуждений, которые проявляются под влиянием информационного стереотипного избытка в отношении культуры Другого.

Список литературы

1. Али ибн Усман аль-Худжвири. Раскрытие скрытого за завесой. Старейший персидский трактат по суфизму / пер. с англ. А. Орлова. М. : Единство, 2004. 504 с.
2. Али-заде А. А. Исламский энциклопедический словарь. М. : Ансар, 2007. 400 с.

3. Анатомия «джихад-мобиля». Самое опасное оружие террористов в Сирии. URL: <https://ria.ru/20170623/1497189339.html> (дата обращения: 20.08.2022).
4. Арухов З. С. Концепция джихада в раннем исламе : дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.06. Махачкала, Дагестанский государственный университет, 1995. 159 с.
5. Бибилова О. П. Исламофобия на Западе и в России // Ислам в современном мире. 2015. № 11 (2). С. 87–100.
6. Большой толковый словарь по культурологии : словарь / Б. И. Кононенко. М. : Вече: АСТ, 2003. 511 с.
7. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. URL: <https://gufo.me/search?term=%D0%B4%D0%B6%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B4> (дата обращения: 02.09.2018).
8. Валиахметова Г. В. Современные трактовки джихада // История и современность. 2010. № 1. С. 178–189.
9. Военный энциклопедический словарь. URL: <http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/list.htm> (дата обращения: 02.09.2018).
10. ВС РФ уничтожили недалеко от Киева три снабженных мощной взрывчаткой автомобиля. URL: <https://tass.ru/armiya-i-oprk/13938457> (дата обращения: 27.08.2022).
11. Голиков Л. М. Жанровое определение джихадистского текста // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 5 (80). С. 86–94.
12. Джалал ад-дин Мухаммад Руми. Маснави-йи ма'нави («Поэма о скрытом смысле»). Пятый дафтар (бейты 1–4238) / пер. с перс. О. М. Ястребова; под ред. А. А. Хисматулина. СПб. : Петербургское Востоковедение, 2011. 448 с.
13. Джихад. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. Изд. 2-е. М. : Джангар, 2012. 864 с. URL: <https://vocabulary.ru/termin/dzhihad.html> (дата обращения: 02.09.2018).
14. Джихад. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003924240#?page=76> (дата обращения: 30.07.2019).
15. Джихад-мобиль, шахид-мобиль. URL: <https://vpk.name/library/f/shahid-mobil.html> (дата обращения: 15.07.2022).
16. Добаев И. П. «Шахидизм»: разновидность терроризма, прикрывающегося исламом / И. П. Добаев, Р. Г. Гаджибеков // Россия и мусульманский мир. 2018. № 1 (307). С. 90–104.
17. Добаев И. П. Священная война в исламе: сущность, идеология, политическая практика // Россия и мусульманский мир. 2019. № 2 (312). С. 112–128.
18. Ислам о терроре и акциях террористов-смертников / сост. Эргюн Чапан; пер. с турецкого. М. : Новый Свет, 2005. 176 с.
19. Ислам : Энциклопедический словарь. М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. 315 с.
20. Исламский толковый словарь / Г. М. Гогиберидзе. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 266 с.
21. Кадырова К. А., Куделин А. А., Лукашев А. А. Джихад многоликий. СПб. : Культ-информ-пресс, 2015. 193 с.
22. Как «шахид-мобили» изменили характер вооруженных конфликтов. URL: <https://news.rambler.ru/other/42483855-kak-shahid-mobili-izmenili-harakter-vooruzhennyh-konfliktov/> (дата обращения: 20.08.2022).
23. Лысенко В. Г. Историко-философское исследование инокультурной традиции: зачем нам выходить из собственного дома? URL: <https://iphras.ru/page21950283.htm>.
24. Народы и культуры. Оксфордская энциклопедия / под ред. Р. Хоггарта. 2002. URL: <http://cult-lib.ru/doc/encyclopedia/peoples-and-cultures/fc/slovar-196-1.htm#zag-366>.
25. Пащенко И. В. Экспорт джихадизма на Северный Кавказ: к истории вопроса // Новое прошлое / The New Past. 2017. № 4. С. 190–202.
26. Песков: войска РФ возобновили продвижение на Украине из-за отказа Киева от переговоров. URL: <https://tass.ru/politika/13875535> (дата обращения: 27.08.2022).
27. Поздняков А. В. Джихадизм как современная форма исламского утопизма // АБЫСС (Вопросы философии, политологии и социальной антропологии). 2018. № 4 (6). С. 49–58.
28. Рагозина С. А. Защищая «традиционный» ислам от «радикального»: дискурс исламофобии в российских СМИ // Государство, религия, Церковь в России и за рубежом. 2018. Т. 36. № 2. С. 272–299. DOI: 10.22394/2073-7203-2018-36-2-272-299.
29. Рашид аль-Гуннуши. Что нового в фикхе джихада Юсуфа аль-Карави? URL: http://www.info-islam.ru/publ/stati/obzory/chto_novogo_v_fikkhe_dzhikhada_jusufa_al_karadavi/6-1-0-10478 (дата обращения: 26.12.2020).
30. Рязанов Д. С. «Исламское государство в Ираке»: идеологические основы и практические приоритеты // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 5–3 (43). С. 160–163.
31. Словарь основных терминов и понятий в сфере борьбы с международным терроризмом и иными проявлениями экстремизма. М. : Эдиториал УРСС, 2003. 66 с.
32. Смирнов А. В. Логика смысла как философия сознания: приглашение к размышлению. М. : ЯСК, 2021. 448 с.

33. Советская историческая энциклопедия / гл. ред. Е. М. Жуков. М. : Советская энциклопедия, 1964. (Энциклопедии. Словари. Справочники). Т. 5. Двинск – Индонезия. 1964. 960 столб. с илл. и карт., 6 л. илл. и карт.
34. Средневековый мир в терминах, именах и названиях / Е. Д. Смирнова, Л. П. Сушкевич, В. А. Федосик. Минск : Беларусь, 1999. 390 с.
35. Сулова М. Н. Исламофобия в США и России: социально-политические особенности проблемы // Вестник ВолГУ. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2012. № 1. С. 91–97.
36. Террористы применили «шахид-мобиль» в сирийском Алеппо. URL: <https://www.vesti.ru/article/1589036> (дата обращения: 20.08.2022).
37. Федорова Ю. Е. Ислам в восприятии современного европейского сообщества: стереотипы и реальность // Философские исследования. 2014. № 7. С. 99–125. DOI: 10.7256/2306-0174.2014.7.13036.
38. Фролова Е. А. Дискурс арабской философии / отв. ред. А. В. Смирнов. М. : Садра: Языки славянской культуры, 2015. 312 с. (Философская мысль исламского мира: Исследования. Т. 8).
39. Хайретдинов М. З. Джихад сквозь призму современной эпохи / ДУМЕР, Моск. исламский ин-т, Нижегород. исламский ин-т им. Х. Фаизханова; под общ. ред. Д. В. Мухетдинова. М. : Медина, 2014. 150 с. (Ислам как он есть).
40. Хилленбранд К. Поэзия джихада в эпоху крестовых походов // Исторический вестник. 2020. Т. 31. С. 16–35. DOI: 10.35549/HR.2020.2020.31.001.
41. Ямпольская Л. Н. Концепция джихада в исламской традиции // Псковский военно-исторический вестник. 2015. № 1. С. 183–188.
42. Яхьяев М. Я. Шахидство в исламе и шахидизм в современном мире // Исламоведение. 2021. Т. 12. № 2 (48). С. 19–33. DOI: 10.21779/2077-8155-2021-12-2-19-33.
43. Яхьяев М. Я., Яхьяев А. М. Феномен джихада в исламе // Исламоведение. 2020. Т. 11. № 4 (46). С. 81–94.
44. Asma Afsaruddin. Jihad. Encyclopedia Britannica. URL: <https://www.britannica.com/topic/jihad> (дата обращения: 02.09.2018).
45. Bonner Michael David. Jihad in Islamic history: doctrines and practice. Princeton University Press, 2006. 221 p.
46. Dr Reza Shah-Kazemi. The spirit of jihad // War and Peace in Islam. The Uses and Abuses of Jihad / ed. by HRH Prince Ghazi bin Muhammad, Professor Ibrahim Kalin, Professor Mohammad Hashim Kamali. National Press (Jordan), 2013. С. 132–152.
47. Encyclopedia of Islam / Juan E. Campo. URL: https://islamvalley.files.wordpress.com/2011/10/encyclopedia-of-islam_juan_campo.pdf (дата обращения: 21.08.2018).
48. Encyclopedia of Islamic civilization and religion / ed. by Ian Richard Netton. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2008. 846 p. URL: <https://www.routledge.com/Encyclopedia-of-Islamic-Civilization-and-Religion-1st-Edition/Netton/p/book/9780203862049> (дата обращения: 22.08.2019).
49. Hanafi H. From Orientalism to Occidentalism // Ишрак: Ежегодник исламской философии. 2010. № 1. С. 15–22.
50. John L. Esposito. Unholy War: Terror in the Name of Islam. Oxford University Press, New York, 2002. 209 p.
51. Provisions of the Hereafter (Abridged) by Imam Ibn Qayyim Al-Jawziyya, summarized by Imam Muhammad Ibn Abdul Wahhab At-Tamimi / The corrector Abdullah Ibn Abdur Rahman Ibn Jibreen. Riyadh : Darussalam Publishers & Distributors, 2003. 496 p.
52. Suspension of Jihad. URL: <https://whyahmedi.org/objections-raised/suspension-of-jihad.html> (дата обращения: 15.07.2022).
53. The Encyclopaedia of Islam: prep. by a number of leading orientalists / under the patronage of the Intern. union of acad. New ed. Vol. 2: C – G / ed. by B. Lewis, Ch. Pellat a. J. Schacht. Leiden : Brill, 1991. 1146 p.
54. The Encyclopedia of Islam. New edition. C. E. Bosworth, E. van Donzel, W. P. Heinrichs and the late G. Lecomte. Vol. IX. Leiden : Brill, 1997. 920 p.
55. The Oxford Dictionary of Islam. Oxford : Oxford University Press / John L. Esposito. URL: <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t125/e1199> (дата обращения: 02.09.2018).

Negative stereotyping of Islamic concepts as a factor of destruction of intercultural communication

Kalimbet Natalia Sergeevna

PhD in Philosophical Sciences, teacher, Crimean Republic State Arts College by N. S. Samokish.
Russia, Simferopol. E-mail: mail.kns@list.ru

Abstract. The article presents the experience of hermeneutical review of the most common and stable stereotypical judgments about the Arab-Muslim world using Islamic terminology – "jihad", "jihadist", "Shahid". A detailed analysis of these concepts allows us to conclude that the replicated image of Islam as a bloodthirsty

religion, "jihadists" as its active agents, "shahids" as suicide bombers who completed the task. More than two dozen definitions of jihad and more than three dozen subspecies clarifying it are presented, demonstrating the illegality of the widespread definition of jihad solely as a "war with the infidels". The analysis of the concept of "jihadist", associated with the semantic root "jihad" and in the journalistic discourse of the signifying actor, the subject of the so-called "holy war", also indicates the arbitrariness of the use of Islamic terminology. The analysis of the concept of "shahid" demonstrates the elimination of the meaning of "testimony", "testifying" and its negative connotations fixed in the journalistic discourse. The authentic meaning of the concepts of "jihad", "shahid" is preserved in full in theological discourse and partly in academic, while journalistic examples demonstrate the loss of the original meaning.

The importance of philosophical reflection, which goes beyond the stereotypical, formulaic perception and labeling using Islamic concepts, is indicated. The role of the "hermeneutically educated consciousness" is emphasized, with a focus on revising one's own preconceptions and accepting the culture of Another. Following this intention as a preliminary principle outlines the contours of successful communication of representatives of cultures.

Keywords: cultural Other, intercultural communication, stereotype, prejudice, Islam, jihad, shahid.

References

1. *Ali ibn Uthman al-Hujwiri. Raskrytie skrytogo za zavesoj. Starejsij persidskij traktat po sufizmu* [Revealing what is hidden behind the veil. The oldest Persian treatise on Sufism] / transl. from English by A. Orlov. M. Edinstvo (Unity). 2004. 504 p.
2. *Ali-zade A. A. Islamskij enciklopedicheskij slovar'* [Islamic Encyclopedic dictionary]. M. Ansar. 2007. 400 p.
3. *Anatomiya "dzhihad-mobilya". Samoe opasnoe oruzhie terroristov v Sirii – The anatomy of the "jihad mobile". The most dangerous weapon of terrorists in Syria.* Available at: <https://ria.ru/20170623/1497189339.html> (date accessed: 20.08.2022).
4. *Aruhov Z. S. Konceptiya dzhihada v rannem islame : diss. ... kand. filos. nauk: 09.00.06* [The concept of jihad in early Islam : diss. ... PhD in Philos. Sciences: 09.00.06]. Makhachkala. Dagestan State University. 1995. 159 p.
5. *Bibikova O. P. Islamofobiya na Zapade i v Rossii* [Islamophobia in the West and in Russia] // *Islam v sovremennom mire – Islam in the modern world.* 2015. No. 11 (2). Pp. 87–100.
6. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii: slovar' – A large explanatory dictionary of cultural studies : dictionary* / B. I. Kononenko. M. Veche: AST. 2003. 511 p.
7. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka – The big explanatory dictionary of the Russian language* / S. A. Kuznetsov. Available at: <https://gufo.me/search?term=%D0%B4%D0%B6%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B4> (date accessed: 02.09.2018).
8. *Valiahmetova G. V. Sovremennye traktovki dzhihada* [Modern interpretations of jihad] // *Istoriya i sovremennost' – History and modernity.* 2010. No. 1. Pp. 178–189.
9. *Voennyj enciklopedicheskij slovar' – Military encyclopedic dictionary.* Available at: <http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/dictionary/list.htm> (date accessed: 02.09.2018).
10. *VS RF unichtozhili nedaleko ot Kieva tri snabzhennyh moshchnoj vzryvchatkoj avtomobilya – The Armed Forces of the Russian Federation destroyed three cars equipped with powerful explosives near Kiev.* Available at: <https://tass.ru/armiya-i-opk/13938457> (date accessed: 27.08.2022).
11. *Golikov L. M. Zhanrovoe opredelenie dzhihadistskogo teksta* [Genre definition of a jihadist text] // *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Cherepovets State University.* 2017. No. 5 (80). Pp. 86–94.
12. *Jalal al-din Muhammad Rumi. Masnavi-ji ma'navi ("Poema o skrytom smysle"). Pyatyj daftar (bejty 1–4238)* [Masnavi-yi ma'navi ("A Poem about the Hidden Meaning"). The Fifth Daftar (bayty 1–4238)] / transl. from Persian by O. M. Yastrebova; ed. by A. A. Hismatulin. SPb. St. Petersburg Oriental Studies. 2011. 448 p.
13. *Dzhihad. Bol'shaya enciklopediya po psixiatrii – Jihad.* The Great Encyclopedia of Psychiatry / V. A. Zhmurov. Ed. 2nd. M. Dzhangar. 2012. 864 p. Available at: <https://vocabulary.ru/termin/dzhihad.html> (date accessed: 02.09.2018).
14. *Dzhihad. Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona – Jihad.* Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003924240#?page=76> (date accessed: 30.07.2019).
15. *Dzhihad-mobil', shahid-mobil' – Jihad-mobile, shahid-mobile.* Available at: <https://vpk.name/library/f/shahid-mobil.html> (date accessed: 15.07.2022).
16. *Dobaev I. P. "Shahidizm": raznovidnost' terrorizma, prikrivayushchegosya islamom* ["Shahidism": a kind of terrorism hiding behind Islam] / I. P. Dobaev, R. G. Hajibekov // *Rossiya i musul'manskij mir – Russia and the Muslim world.* 2018. No. 1 (307). Pp. 90–104.
17. *Dobaev I. P. Svyashchennaya vojna v islame: sushchnost', ideologiya, politicheskaya praktika* [The Holy War in Islam: essence, ideology, political practice] // *Rossiya i musul'manskij mir – Russia and the Muslim world.* 2019. No. 2 (312). Pp. 112–128.
18. *Islam o terrore i akcijah terroristov-smertnikov – Islam on terror and suicide attacks* / comp. Ergyun Chapan; transl. from Turkish. M. Novy Svet (New world). 2005. 176 p.

19. *Islam : Enciklopedicheskij slovar'* – Islam : An Encyclopedic Dictionary. M. Nauka (Science). The main editorial office of Oriental literature. 1991. 315 p.
20. *Islamskij tolkovyj slovar'* – Islamic explanatory dictionary / G. M. Gogiberidze. Rostov-na-Donu. Phoenix. 2009. 266 p.
21. *Kadyrova K. A., Kudelin A. A., Lukashev A. A. Dzihad mnogolikij* [The Jihad of many faces]. SPb. Cult-inform-press. 2015. 193 p.
22. *Kak "shahid-mobili" izmenili harakter vooruzhennykh konfliktov* – How "shahid mobiles" changed the nature of armed conflicts. Available at: <https://news.rambler.ru/other/42483855-kak-shahid-mobili-izmenili-harakter-vooruzhennykh-konfliktov/> (date accessed: 20.08.2022).
23. *Lysenko V. G. Istoriko-filosofskoe issledovanie inokul'turnoj tradicii: zachem nam vyhodit' iz sobstvennogo doma?* [Historical and philosophical research of a foreign cultural tradition: why should we leave our own house?] Available at: <https://iphras.ru/page21950283.htm>.
24. *Narody i kul'tury. Oksfordskaya enciklopediya* – Peoples and cultures. Oxford Encyclopedia / ed. by R. Hoggart. 2002. Available at: <http://cult-lib.ru/doc/encyclopedia/peoples-and-cultures/fc/slovar-196-1.htm#zag-366>.
25. *Pashchenko I. V. Eksport dzihadizma na Severnyj Kavkaz: k istorii voprosa* [Export of jihadism to the North Caucasus: to the history of the issue] // *Novoe proshloe – New Past / The New Past*. 2017. No. 4. Pp. 190–202.
26. *Peskov: vojska RF vozobnovili prodvizhenie na Ukraine iz-za otkaza Kieva ot peregovorov* – Peskov: Russian troops have resumed their advance in Ukraine due to Kiev's refusal to negotiate. Available at: <https://tass.ru/politika/13875535> (date accessed: 27.08.2022).
27. *Pozdnyakov A. V. Dzihadizm kak sovremennaya forma islamskogo utopizma* [Jihadism as a modern form of Islamic Utopianism] // *ABYSS (Voprosy filosofii, politologii i social'noj antropologii)* – ABYSS (Questions of philosophy, Political science and social Anthropology). 2018. No. 4 (6). Pp. 49–58.
28. *Ragozina S. A. Zashchishchaya "tradicionnyj" islam ot "radikal'nogo": diskurs islamofobii v rossijskikh SMI* [Defending "traditional" Islam from "radical": the discourse of Islamophobia in the Russian media] // *Gosudarstvo, religiya, Cerkov' v Rossii i za rubezhom* – State, religion, Church in Russia and abroad. 2018. Vol. 36. No. 2. Pp. 272–299. DOI: 10.22394/2073-7203-2018-36-2-272-299.
29. *Rashid al-Gunnushi. Chto novogo v fikhe dzhidhada Yusufa al'-Karadavi?* [What is new in the Fiqh of jihad Yusuf al-Qaradawi?] Available at: http://www.info-islam.ru/publ/stati/obzory/chto_novogo_v_fikkhe_dzhikhada_jusufa_al_karadavi/6-1-0-10478 (date accessed: 26.12.2020).
30. *Ryazanov D. S. "Islamskoe gosudarstvo v Irake": ideologicheskie osnovy i prakticheskie priority* ["The Islamic State in Iraq": ideological foundations and practical priorities] // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* – Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism. Questions of theory and practice. 2014. No. 5–3 (43). Pp. 160–163.
31. *Slovar' osnovnykh terminov i ponyatij v sfere bor'by s mezhdunarodnym terrorizmom i inymi proyavleniyami ekstremizma* – Dictionary of basic terms and concepts in the field of combating international terrorism and other manifestations of extremism. M. Editorial URSS. 2003. 66 p.
32. *Smirnov A. V. Logika smysla kak filozofiya soznaniya: priglazhenie k razmyshleniyu* [The logic of meaning as a philosophy of consciousness: an invitation to reflection]. M. YASK. 2021. 448 p.
33. *Sovetskaya istoricheskaya enciklopediya* – The Soviet Historical Encyclopedia / Editor-in-chief E. M. Zhukov. M. Soviet Encyclopedia. 1964. (Encyclopedias. Dictionaries. Reference books). Vol. 5. Dvinsk – Indonesia. 1964. 960 columns with fig. and maps., 6 l. fig. and maps.
34. *Srednevekovyj mir v terminah, imenah i nazvaniyah* – The Medieval world in terms, names and titles / E. D. Smirnova, L. P. Sushkevich, V. A. Fedosik. Minsk. Belarus. 1999. 390 p.
35. *Suslova M. N. Islamofobiya v SShA i Rossii: social'no-politicheskie osobennosti problemy* [Islamophobia in the USA and Russia: socio-political features of the problem] // *Vestnik VolGU. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya* – Herald of the Volga. Series 4. History. Regional studies. International relations. 2012. No. 1. Pp. 91–97.
36. *Terroristy primenili "shahid-mobil" v sirijskom Aleppo* – Terrorists used a "shahid mobile" in Aleppo, Syria. Available at: <https://www.vesti.ru/article/1589036> (date accessed: 20.08.2022).
37. *Fedorova Yu. E. Islam v vospriyatii sovremennogo evropejskogo soobshchestva: stereotipy i real'nost'* [Islam in the perception of the modern European community: stereotypes and reality] // *Filosofskie issledovaniya* – Philosophical studies. 2014. No. 7. Pp. 99–125. DOI: 10.7256/2306-0174.2014.7.13036.
38. *Frolova E. A. Diskurs arabskoj filozofii* [The discourse of Arabic philosophy] / ed. A. V. Smirnov. M. Sadra: Languages of Slavic culture. 2015. 312 p. (Philosophical Thought of the Islamic World: Studies. Vol. 8).
39. *Hajretidinov M. Z. Dzihad skvoz' prizmu sovremennoj epohi* [Jihad through the prism of the modern Era] / DUMER, Moscow Islamic Institute, Nizhnij Novgorod Islamic Institute n. a. H. Faizkhanov; under the gen. ed. of D. V. Mukhetdinov. M. Medina. 2014. 150 p. (Islam as it is).
40. *Hillenbrand K. Poeziya dzhidhada v epohu krestovykh pohodov* [The poetry of jihad in the era of the Crusades] // *Istoricheskij vestnik* – Historical Herald. 2020. Vol. 31. Pp. 16–35. DOI: 10.35549/HR.2020.2020.31.001.
41. *Yampol'skaya L. N. Konceptiya dzhidhada v islamskoj tradicii* [The concept of jihad in the Islamic tradition] // *Pskovskij voenno-istoricheskij vestnik* – Pskov Military-historical Herald. 2015. No. 1. Pp. 183–188.

42. *Yah'yaev M. Ya. Shahidstvo v islame i shahidizm v sovremennom mire* [Shahidism in Islam and Shahidism in the modern world] // *Islamovedenie – Islamic Studies*. 2021. Vol. 12. No. 2 (48). Pp. 19–33. DOI: 10.21779/2077-8155-2021-12-2-19-33.

43. *Yah'yaev M. Ya., Yah'yaev A. M. Fenomen dzhihada v islame* [The phenomenon of jihad in Islam] // *Islamovedenie – Islamic Studies*. 2020. Vol. 11. No. 4 (46). Pp. 81–94.

44. *Asma Afsaruddin*. Jihad. Encyclopedia Britannica. Available at: <https://www.britannica.com/topic/jihad> (date accessed: 02.09.2018).

45. *Bonner Michael David*. Jihad in Islamic history: doctrines and practice. Princeton University Press, 2006. 221 p.

46. *Dr Reza Shah-Kazemi*. The spirit of jihad // *War and Peace in Islam. The Uses and Abuses of Jihad* / ed. by HRH Prince Ghazi bin Muhammad, Professor Ibrahim Kalin, Professor Mohammad Hashim Kamali. National Press (Jordan). 2013. Pp. 132–152.

47. Encyclopedia of Islam / Juan E. Campo. Available at: https://islamvalley.files.wordpress.com/2011/10/encyclopedia-of-islam_juan_campo.pdf (date accessed: 21.08.2018).

48. Encyclopedia of Islamic civilization and religion / ed. by Ian Richard Netton. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, 2008. 846 p. Available at: <https://www.routledge.com/Encyclopedia-of-Islamic-Civilization-and-Religion-1st-Edition/Netton/p/book/9780203862049> (date accessed: 22.08.2019).

49. *Hanafi H.* From Orientalism to Occidentalism // *Ishrak: Ezhegodnik islamskoj filosofii – Ishraq: Yearbook of Islamic Philosophy*. 2010. No. 1. Pp. 15–22.

50. *John L. Esposito*. Unholy War: Terror in the Name of Islam. Oxford University Press, New York, 2002. 209 p.

51. Provisions of the Hereafter (Abridged) by Imam Ibn Qayyim Al-Jawziyya, summarized by Imam Muhammad Ibn Abdul Wahhab At-Tamimi / The corrector Abdullah Ibn Abdur Rahman Ibn Jibreen. Riyadh : Darussalam Publishers & Distributors, 2003. 496 p.

52. Suspension of Jihad. Available at: <https://whyahmadi.org/objections-raised/suspension-of-jihad.html> (date accessed: 15.07.2022).

53. The Encyclopaedia of Islam: prep. by a number of leading orientalists / under the patronage of the Intern. union of acad. New ed. Vol. 2: C – G / ed. by B. Lewis, Ch. Pellat a. J. Schacht. Leiden : Brill, 1991. 1146 p.

54. The Encyclopedia of Islam. New edition. C. E. Bosworth, E. van Donzel, W. P. Heinrichs and the late G. Lecomte. Vol. IX. Leiden : Brill, 1997. 920 p.

55. The Oxford Dictionary of Islam. Oxford : Oxford University Press / John L. Esposito. Available at: <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t125/e1199> (date accessed: 02.09.2018).

Интегрированное обучение английскому языку и истории как способ развития социокультурной компетенции школьников*

Игнатова Ирина Владимировна¹, Уварова Елена Александровна²,
Хван Нелли Анатольевна³

¹кандидат филологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Россия, г. Тула. ORCID: 0000-0001-7377-7230. E-mail: ignatovaiv@tspu.ru

²кандидат филологических наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Россия, г. Тула. E-mail: uvarovaelenaaleksndrovna@yandex.ru

³кандидат филологических наук, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Россия, г. Тула. ORCID: 0000-0003-0660-5556. E-mail: nelkhvan@mail.ru

Аннотация. Современный общественный запрос на развитие личности, обладающей как знаниями, умениями и навыками в области предметного содержания учебных дисциплин, так и средствами ведения адекватной коммуникации на родном и иностранном языках в рамках каждой из них, обуславливает актуальность поиска новых моделей и методов школьного обучения. Доказанная эффективность применения в зарубежных образовательных учреждениях технологии интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL) для достижения подобных образовательных результатов вызывает необходимость изучения данной технологии в иных социокультурных условиях. Целью настоящей статьи является анализ технологии CLIL и научное обоснование ее возможного внедрения для развития социокультурной компетенции учащихся в образовательную практику школ РФ при обучении английскому языку и истории. На основе интеграции методов лингводидактических исследований и практических методик преподавания иностранного языка и истории была разработана технология поэтапного развития социокультурной компетенции учащихся российских школ в процессе изучения историко-культурных феноменов родной культуры в контексте мировых исторических событий. Результатом исследования стало обоснование целесообразности внедрения технологии интегрированного предметно-языкового обучения для развития социокультурной компетенции учащихся основной школы при изучении предметов «Английский язык» и «История России». Применение данной технологии способствует формированию у учащихся научной картины мира, аналитических навыков и продуктивных иноязычных умений. Проблематика данного исследования позволяет адресовать статью как специалистам в области преподавания предметных дисциплин, так и широкому кругу педагогов и студентов педагогических направлений.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, интегрированное предметно-языковое обучение, CLIL, английский язык, история, культура, средняя школа.

Введение. Изменения в траекториях экономического, социального, культурного и политического развития стран современного мира приводят к необходимости поиска новых моделей и методов обучения, обеспечивающих условия для развития личности, обладающей как знаниями, умениями и навыками в области предметного содержания учебных дисциплин, так и средствами ведения адекватной коммуникации на родном и иностранном языках в рамках каждой из них. В зарубежной лингводидактике и практике преподавания учебных предметов для достижения подобного эффекта уже довольно продолжительное время используется технология CLIL (Content and Language Integrated Learning) – интегрированного предметно-языкового обучения. Актуальность настоящего исследования обусловлена необ-

© Игнатова Ирина Владимировна, Уварова Елена Александровна, Хван Нелли Анатольевна, 2023

* Статья подготовлена в рамках государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России по теме «Методика интегрированного предметно-языкового обучения в школе при преподавании истории» № 073-03-2022-117/3 от 11.04.2022 г. (0708).

ходимостью изучения эффективности технологии CLIL при ее применении в иных социокультурных условиях, а именно в школах Российской Федерации, в частности, при обучении истории РФ и английскому языку. *Научную новизну* данного исследования определяет включение социокультурной компетенции, традиционно рассматриваемой по отношению к инокультурным явлениям, в сферу целеполагания при изучении отечественной истории. В работе делается акцент на важности социокультурного компонента в курсе преподавания отечественной истории посредством английского языка в современной российской школе и роли интегрированного предметно-языкового обучения в формировании у учащихся средней школы видения культурной жизни родной страны в контексте мировых исторических событий, а также умения представлять сведения, обсуждать проблемы и выражать мнение о социокультурных особенностях своей страны на иностранном языке в условиях межкультурного общения. *Целью* исследования является обоснование целесообразности применения интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в обучении английскому языку и истории в средней школе для развития социокультурной компетенции учащихся. *Теоретическая значимость* работы обусловлена включением социокультурной компетенции в область лингводидактических исследований в сфере интегрированного обучения в качестве одного из приоритетных направлений. *Практическая значимость* исследования заключается в возможности применения его принципов, результатов и материалов в практике интегрированного предметно-языкового обучения английскому языку и истории в средней школе. *Методология* данного исследования построена на основе комплексного использования общенаучных методов, общедидактических методов и методик преподавания иностранных языков.

Основная часть. Проблема развития социокультурной компетенции у изучающих иностранный язык была поставлена в лингводидактике довольно давно, с введением компетентностного подхода как главенствующего принципа достижения необходимых образовательных результатов в процессе школьного и вузовского образования.

Согласно определению В. В. Сафоновой, социокультурная компетенция – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [11, с. 28].

Применительно к обучению иностранному языку Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют социокультурную компетенцию как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286–287], то есть все те фоновые знания о лингвокультурном сообществе, которые позволяют адекватно участвовать в его жизни.

Обоснованию значимости социокультурной компетенции посвящены исследования ведущих отечественных и зарубежных теоретиков и практиков иноязычного обучения [2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 13; 16; 19; 28], некоторые из которых считают, что ошибки, связанные с незнанием социокультурной реальности страны изучаемого языка, могут быть значительно серьезнее ошибок языкового характера: *making a social or cultural blunder is likely to lead to far more serious communication breakdowns than a linguistic error or the lack of a particular word* [19, с. 23].

Содержание социокультурной компетенции включает несколько компонентов. По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, это четыре «составляющих: а) социокультурные знания; б) опыт общения; в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры; г) владение способами применения языка» [1, с. 287]. И. Л. Бим также выделяет в социокультурной компетенции несколько компонентов: «социолингвистический, предметный, общекультурный и страноведческий» [3, с. 44]. Того же мнения придерживаются зарубежные исследователи. Так, М. С. Сафина описывает «лингвокультурный (знание лексики и ее социокультурных особенностей), социолингвистический (знание отличительных особенностей языка, используемого различными социальными, возрастными, гендерными группами) и культурный (знание культурных особенностей лингвосообществ, норм этикета, стандарты поведения, традиции и обычаи) аспекты» [28, р. 81] в содержании социокультурной компетенции. Поддерживает это мнение и М. Селс-Мурсия, называя лингвистический аспект указанной компетенции «социокультурным кодом» и подразумевая под ним владение лексикой, регистром, нормами вежливости и стилем языка: *appropriate application of vocabulary, register, politeness and style in a given situation* [19, р. 23].

Таким образом, овладение всеми компонентами социокультурной компетенции предполагает, что, изучая иностранный язык, учащиеся получают не только предметные, но и лингвокультурные, страноведческие и социолингвистические знания.

По мнению В. В. Сафоновой, предложившей четкое описание каждого из компонентов социокультурной компетенции, лингвострановедческий компонент социокультурной компетенции включает в себя знание лексических единиц с национально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения [11] (например, Cossack – a member of a group of people mostly from the steppes of Russia, known as brave fighters and good horse riders [14, p. 122]); социолингвистический компонент, выражает языковые особенности социальных слов, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов [11] (например, одно и то же слово может существовать в нескольких вариантах в разных вариантах английского языка – czarist в британском варианте и tsarist – в американском); социально-психологический компонент, предполагает владение социо- и культурно-обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре [11] (например, фраза *How's that?* типично используется для переспроса, если один из собеседников не расслышал или не понял предыдущую реплику); культурологический компонент, создающий социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон [11] (например, школьники в США пишут в тетрадах или блокнотах с линованной, белой или тонированной бумагой, а в России – в тетрадах в клеточку).

Социокультурная компетенция рассматривается, как правило, по отношению к изучению иностранного языка и культуры [1], однако свойства данной компетенции, как их описывают отечественные исследователи, позволяют распространить этот термин и на освоение национальных особенностей родной культуры в историческом аспекте, особенно в содержательном и критическом планах, предполагающих знание культурных и социальных явлений (фактов, реалий, персоналий, ценностей), формирование личностного отношения к ним и способность сравнить социокультурные явления родной страны и стран изучаемого языка. Мы полагаем, что успешному развитию социокультурной компетенции может способствовать применение в процессе обучения технологии интегрированного предметно-языкового обучения.

Технология интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL – Content and Language Integrated Learning) была методически обоснована Д. Маршем и его исследовательским коллективом, с 1980-х гг. занимающихся поиском моделей образования, адекватных создающимся социокультурным условиям в европейских странах, население которых становится все более многоязычным ввиду ускорившихся миграционных процессов. Технология CLIL была предложена в результате анализа наиболее успешных мировых практик преподавания иностранного языка и предполагала обучение предметному содержанию учебных дисциплин с параллельным развитием иноязычных коммуникативных навыков. По мнению авторов, эту технологию можно отнести «ко всем учебным контекстам, в которых предмет или какая-то его часть преподаются через иностранный язык, обуславливая таким образом достижение двусторонних результатов обучения: и в области предметных знаний, и в области изучения иностранного языка» [25, p. 402].

Успешность технологии CLIL, по мнению ее создателей, базируется на позитивных изменениях в самоидентификации учащегося как изучающего иностранный язык для приобщения к мировой культуре, естественном усвоении, а не целенаправленном изучении иностранного языка, эмоциональной значимости и положительном отношении к иностранному языку даже в довольно оторванных от его регулярного использования социальных и географических контекстах [17].

По мнению многолетнего практика, теоретика и убежденного сторонника CLIL Доу Койл, технология включает следующие компоненты (4Cs – по начальным буквам названий компонентов на английском языке):

- Content (содержание): предметное содержание изучаемой дисциплины;
- Cognition (познание): мыслительные операции и алгоритмы, связанные с приобретением новых знаний, умений и навыков;
- Culture (культура): понимание себя как представителя культуры и развитие представлений о многообразии культур мира;
- Communication (коммуникация): язык, используемый для формирования и развития знаний, умений и навыков и овладение моделями коммуникативного поведения [21].

Компоненты CLIL взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как предполагают последовательное овладение знаниями, умениями и навыками в контексте изучения и понимания определенного предмета через активизацию когнитивных процессов в ходе динамичного коммуникативного взаимодействия в определенном релевантном социокультурном контексте.

Развитие и внедрение в зарубежных образовательных организациях технологии интегрированного предметно-языкового обучения привело к формированию в ее рамках различных моделей преподавания. По мнению некоторых исследователей, все разновидности CLIL можно условно разделить на группы по разным основаниям для классификации.

1. На основаниях «степени погружения» и количества часов, отводимых на преподавание учебной дисциплины, выделяются три основных типа обучения CLIL:

– Soft CLIL («Мягкая» модель) – языковой курс, предполагающий регулярные еженедельные занятия деятельностью в один академический час; обучение строится на основе тем предметного содержания с упором на развитие иноязычных навыков и имений;

– Modular CLIL («Модульная» модель) – предметный курс, включающий не менее 15 занятий по одному академическому часу в четверти или семестре; обучение строится на основе выбора конкретных тем предметных дисциплин для преподавания на иностранном языке;

– Hard CLIL («Твердая») модель) – несколько предметных курсов, составляющих не менее 50 % всех изучаемых на конкретной ступени обучения учебных дисциплин; преподавание ведется на иностранном языке; содержание курсов может как дублировать изученное ранее на родном языке, так и быть абсолютно новым [12].

2. На основании содержания интегративного курса и специализации преподавателя можно выделить:

– Theme-Based Course (тематический курс) [30]. Тематические курсы преподаются учителем иностранного языка, который организует обучение и иностранному языку, и предметному содержанию. Тематический план таких курсов разрабатывается на основе анализа психолого-педагогических особенностей учащихся определенной возрастной группы и их когнитивных потребностей и возможностей. Как правило, каждый курс представляет собой несколько разделов, изучающих предметное содержание со стороны подходов разных учебных дисциплин. Фактически, это может быть одна тема, изучаемая на иностранном языке через призму предметного содержания и методологии разных наук. Развитие языковых умений и речевых иноязычных навыков и овладение предметным содержанием реализуются посредством использования различных типов учебных и аутентичных материалов в виде письменных, устных и мультимодальных текстов разных жанров и дискурсов, инфографики, аудио- и видеоматериалов, лекций или мастер-классов приглашенных специалистов в предметных областях и так далее. Задания, выполняемые учащимися в ходе обучения, связаны с совершенствованием не только рецептивных, но и, в большей мере, продуктивных навыков: дискуссии и дебаты, ранжирование, создание и презентация ментальных карт, устные доклады, ведение блогов, написание эссе и так далее, выполнение которых невозможно без обладания предметными знаниями.

– Adjunct / Linked course («вспомогательный» курс) [27, р. 4]. Использование этой модели CLIL сопряжено с некоторыми сложностями в условиях российского образования, так как она построена на совместном преподавании (co-teaching) предмета учителем-предметником и учителем иностранного языка. Задания подобного курса нацелены преимущественно на овладение предметным содержанием, предъявляемым на иностранном языке, поэтому учитель иностранного языка становится помощником, снимающим трудности языкового характера и формирующим необходимые речевые навыки учащихся.

– Sheltered Subject Matter Instruction (преподавание предметного иноязычного содержания с языковой поддержкой) [24]. Данная модель предполагает обучение предмету на иностранном языке, адаптированном в соответствии с уровнем владения языком учащихся. Преподавание ведется либо учителем-предметником, либо совместно учителем-предметником и учителем иностранного языка. Значимым отличием данной модели реализации CLIL является упрощение исключительно языкового контента, а не предметного содержания дисциплины.

– Second Language Medium Course (иностраный язык как язык обучения) [23]. Эта модель условно относится к интегрированному предметно-языковому обучению, так как несмотря на то, что некий симбиоз иностранного языка и предметного содержания присутствует, никаких языковых целей не ставится. Это преподавание предмета средствами иностранного языка, предлагаемое, в основном, для академически успешных студентов, способных воспри-

нимать сложное предметное содержание на иностранном языке. Обучаясь на таких курсах, учащиеся могут повысить свой уровень владения иностранным языком в той или иной предметной сфере, но исключительно за счет реального коммуникативного контекста, в который вовлекается учащийся.

Результаты. Принимая во внимание вышеизложенные факты о сущности, принципах, моделях, условиях реализации технологии интегрированного предметно-языкового обучения и компонентном составе социокультурной компетенции, в рамках данного исследования был разработан учебный тематический курс по модели Soft CLIL по интегрированному изучению английского языка и отечественной истории для 9 класса общеобразовательной школы [14; 15].

Как отмечалось выше, в основе CLIL лежат четыре основные составляющие – content (предметное содержание), communication (языковой материал, необходимый для оперирования предметным материалом в устной и письменной форме), cognition (развитие когнитивных навыков), culture (социокультурный аспект изучаемого материала) [20; 22; 29]. Рассмотрим потенциал каждой из данных составляющих для формирования социокультурной компетенции.

При отборе исторического предметного содержания курса мы руководствовались тематикой, указанной в концептуально-нормативных материалах учебного курса «История России» для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. В Концепции преподавания данного курса, основанной на требованиях ФГОС основного общего образования, в качестве одного из основополагающих принципов указывается «применение историко-культурологического подхода, способствующего: а) рассмотрению истории российской культуры как непрерывного процесса обретения национальной идентичности, тесно связанного с политическим и социальным развитием страны; б) формированию способности обучающихся к межкультурному диалогу, восприятию и бережному отношению к культурному наследию» [8, с. 4]. Такой подход обусловил включение в содержательную часть Историко-культурного стандарта, в частности, таких тем, как «Национальные корни отечественной культуры и западные влияния. Государственная политика в области культуры. Основные стили в художественной культуре: романтизм, классицизм, реализм. <...> Золотой век русской литературы. Формирование русской музыкальной школы. Театр, живопись, архитектура. Развитие науки и техники. <...> Народная культура. Культура повседневности: обретение комфорта. Жизнь в городе и в усадьбе. Российская культура как часть европейской культуры» [8, с. 47–48], а также включение в список изучаемых персоналий отечественной истории имен общественных и религиозных деятелей, а также деятелей культуры и науки. Как видно из Историко-культурного стандарта, в данной области культурная составляющая является неотъемлемой частью предметного содержания.

При отборе материала по предмету «Английский язык» мы использовали ФГОС 2021, требования которого прямо указывают на формирование социокультурной компетенции как один из основных предметных результатов обучения [18].

Основной целью разработанного нами интегрированного курса выступает не столько сообщение знаний об исторических событиях и личностях средствами английского языка, сколько формирование и развитие метапредметных интегрированных умений и навыков. Поэтому английский язык выступает не целью, а средством обучения. Однако достижение данного результата возможно при соблюдении необходимых педагогических условий и правильной организации работы на уроке для мотивации обучающихся, повышения их познавательной активности. Среди подобных педагогических условий следует обозначить то, что предлагаемый интегрированный курс обучения английскому языку и истории должен реализовываться на историко-культурном материале аутентичных научно-популярных и публицистических текстов, при этом важно их жанровое и видовое разнообразие, включение печатных, видео- и аудиотекстов, что будет способствовать повышению познавательной активности обучающихся. В связи с этим предлагаемые учебные текстовые материалы были отобраны с учетом критериев языковой доступности и посильности, содержательного соответствия темам учебного курса «История России» и историко-культурному стандарту. Они удовлетворяют возрастным и психолого-педагогическим особенностям старшекласников, посвящены актуальным и интересным для данной возрастной группы проблемам.

В плане педагогических условий и требований к организации работы с данными материалами обязательно сочетание разных форм: индивидуальная, парная, групповая, фронтальная, а также постепенное усложнение языкового и предметного содержания с обязательной предварительной работой с понятийным аппаратом по теме и наличием глоссария. Ва-

жен модульный характер предъявления и организации материала, согласно которому микро-темы и проблемы для обсуждения объединены в общие модули-темы, например, искусство, музыка, научные достижения XIX в. в России, последовательность и выбор которых соответственно зависит от индивидуальных потребностей и интересов группы обучающихся.

Таким образом, происходит интеграция предметного (content) и культурного (culture) компонентов **предметно-языкового** подхода в преподавании истории и иностранного языка, и их целесообразно рассматривать в комплексе.

Рассмотрим применение данного подхода на практическом примере. Результатом нашей работы стало создание учебного пособия к факультативному предметно-языковому интегрированному курсу *Historically Speaking* («С исторической точки зрения») [14; 15], направленному на освоение особенностей социальных и культурных аспектов истории России XIX в. и преподаваемому на английском языке на уровне B1 по общеевропейской шкале. Акцентирование на данных аспектах обусловлено тем, что в школьных курсах истории они традиционно рассматриваются как второстепенные по отношению к политическим и социально-экономическим событиям и персоналиям. При отборе содержательного компонента курса нами учитывался довольно значительный временной промежуток (около двух веков), отделяющий современную молодежь от изучаемой исторической эпохи и вызывающий необходимость специально информировать учащихся о национально-культурных особенностях социальных устоев, морально-этических и научных представлений, повседневного уклада жизни, поведения и культурных традиций в России XIX в. В связи с этим были выделены следующие содержательные модули: «Повседневная жизнь в России в XIX в.», «Достижения российской науки XIX в.», «Русская музыка в XIX в.» и «Культура серебряного века» (посвященный поэзии, живописи и театральному искусству данного исторического периода). В рамках данных модулей основное внимание сосредоточено, во-первых, на социокультурной информации об образе жизни и быте россиян XIX в. в деревне и в городских условиях, основных путях распространения культурных тенденций, достижениях в разных областях науки и техники, направлениях развития музыкального и театрально-исполнительского искусства, поэзии, живописи в разные периоды изучаемого столетия. Содержание включает разнообразные исторические этнографические реалии (от деталей русской кухни и гардероба до музыкальных, поэтических и художественных течений), а также сведения о деятелях науки и искусства (таких как, Н. Н. Миклухо-Маклай, Д. И. Менделеев, М. И. Глинка, С. П. Дягилев, А. А. Ахматова, К. С. Малевич и многих других), направленные на усвоение социокультурных знаний и правильное употребление соответствующей лексики (новая лексика представлена списком в глоссарии, который есть в каждом модуле, а затем закрепляется в лексических упражнениях). Во-вторых, языковой содержательный компонент дополнен визуальными, аудио- и видеоилюстрациями, музыкальными и поэтическими фрагментами, ссылками на произведения театрального и киноискусства, которые снабжены комментариями и заданиями на английском языке, с тем чтобы учащиеся имели возможность не только получить непосредственные впечатления, но и сформировать личное отношение к данному культурному контенту. В-третьих, особое внимание уделяется сравнению социокультурных явлений и их роли как в рамках российской культуры, так и в мировом контексте (перевод фрагментов известных стихотворных произведений на английский язык, интервью и комментарии, позволяющие судить о восприятии и оценке русской музыки и живописи носителями английского языка). Таким образом, мы полагаем, что содержательный и культурный аспекты данного курса CLIL способствуют развитию лингвокультурных, страноведческих и социолингвистических составляющих социокультурной компетенции у школьников.

Значимым аспектом развития социокультурной компетенции в рамках интегративного предметно-языкового обучения является развитие когнитивных навыков: *good CLIL practice is driven by cognition* [26, p. 30]. Когнитивные навыки, в терминах таксономии образовательных целей Б. Блума, связаны со следующими когнитивными уровнями: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание. Развитие социокультурной компетенции на каждом из этих уровней обусловлено самой сущностью интегрированного предметно-языкового обучения, предполагающего овладение предметными знаниями относительно историко-культурного развития родной страны и развитие иноязычных умений и навыков.

Уровень «Знание» связан с изучением фактической информации о культуре России XIX в., ее узнаванием, припоминанием и воспроизведением. Речь может идти об исторических событиях, датах, персоналиях, культурных тенденциях, научных открытиях, жанрах и стилях в искусстве и музыке, развивавшихся в определенную эпоху.

Уровень «Понимание» реализуется посредством обучения школьников обобщению, преобразованию, перефразированию, интерпретации информации, представленной в форме текста, аудиовизуального материала, схем, инфографики. Когнитивные навыки данного уровня отличаются большей сложностью по сравнению с навыками уровня «Знание», так как предполагают выработку собственного видения исторического процесса через способность приводить примеры фактического характера.

Уровень «Применение» предполагает развитие когнитивных навыков, необходимых для интерпретации информации, то есть речь идет уже не о простом воспроизведении исторических фактов, а о выстраивании этих фактов в логической последовательности, моделировании социокультурной ситуации исторического развития России, способности переносить информацию в иной социально-культурный контекст, то есть с приобретением опыта общения на основе приобретенных социокультурных знаний. Например, знание жанров и стилей музыкального искусства или искусства живописи и их отличительных характеристик применяется для описания конкретных произведений культуры, появившихся в тот или иной исторический период развития России.

Таким образом, уровни «Знание», «Понимание» и «Применение», относящиеся к развитию когнитивных навыков низшего порядка, применительно к социокультурной компетенции составляют аспект, включающий рецепцию и простое оперирование сведениями о родной стране, ее истории, духовных ценностях, культурных традициях, особенностях национального менталитета.

Навыки мышления высшего порядка, развитие которых возможно в условиях применения технологии CLIL для обучения английскому языку и истории, представлены уровнями «Анализ», «Синтез» и «Оценка».

Уровень «Анализ» включает когнитивные навыки, крайне важные для развития социокультурной компетенции школьников: вычленение частей из целого, описание структуры объекта, сравнение и сопоставление фактов историко-культурного развития родной страны и других стран. Подобные мыслительные операции формируют личностное отношение школьника к историческим событиям, так как результатом их активизации является выявление сходств и различий в культурном развитии родной и зарубежных стран, и на этой основе понимание культурной принадлежности своей страны к общемировому историко-культурному развитию.

Уровень «Синтез» объединяет когнитивные навыки группировки, обобщения, дифференциации, соотнесения, организации и реконструкции. В контексте интегративного курса по английскому языку и отечественной истории использование данных навыков позволяет воссоздавать картину общемирового развития культуры в XIX – начале XX вв. и описывать ее средствами иностранного языка.

Уровень «Оценка» предполагает развитие когнитивных навыков, связанных с формированием собственного суждения относительно фактов историко-культурного развития страны, а именно, оценивание, критика, оспаривание, поддержка, оправдание, проверка правильности предварительных выводов, верификация информации на основе анализа данных разных источников информации. Подобные мыслительные операции свидетельствуют о владении школьниками разными способами применения социокультурных знаний для генерации новых идей.

Таким образом, развитие когнитивных навыков разного уровня сложности сопряжено с развитием социокультурной компетенции. Схематично соотношение когнитивных навыков низшего и высшего порядков и компонентов социокультурной компетенции представлено на рисунке (см. рис. 1).

Как показывает практика, познакомившись с культурными ценностями России XIX в. на английском языке, обучающиеся более заинтересованы в дальнейшем изучении как истории, так и английского языка.

В разработанном нами учебном пособии к факультативному предметно-языковому интегрированному курсу *Historically Speaking* («с исторической точки зрения»), акцент делается не столько на сообщении новых знаний из интегрируемых предметов, сколько на развитии метапредметных интегрированных умений в рецептивной и продуктивной иноязычной деятельности, а также на включении проблемно-ориентированных коммуникативных заданий.

Изначально, каждый урок нашего пособия в рамках всех модулей и тем предполагал работу по 5 этапам:

1. Engage & Lead-in (мотивационный этап);
2. Analysis (этап знакомства: с новым фактическим материалом и лексико-грамматическим материалом);

3. Practice – Reading & Listening (этап развития метапредметных умений в рецептивных видах речевой деятельности);

4. Communication – Speaking & Writing (этап развития метапредметных умений в продуктивных видах речевой деятельности);

5. Reflection (этап рефлексии учебной деятельности);

6. Extension. Project work (Дополнение. Проектная работа).

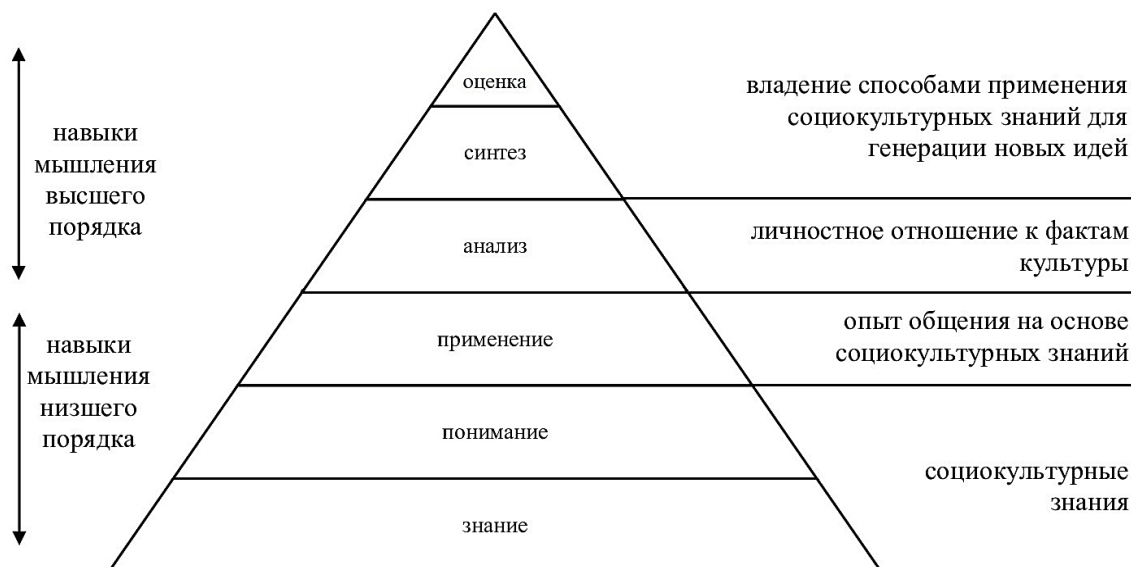


Рис. 1. Соотношение уровней развития когнитивных навыков и компонентов социокультурной компетенции

Поскольку интегрированное предметно-языковое обучение английскому языку и истории базируется прежде всего на принципе коммуникативной направленности обучения, практические задания всех этапов разработанных нами уроков, в особенности завершающего этапа (Communication – Speaking), стимулируют устные монологические и/или диалогические высказывания обучающихся. На каждом уроке активно используется парная и групповая формы работы, что также способствует совершенствованию умений устно-речевого общения при обсуждении историко-культурных вопросов.

Умения речевой деятельности учащихся развиваются на основе проработанных материалов, с использованием клише, лексических единиц, моделей предложений и терминов из представленных в уроке источников. Каждый урок предполагает активное обсуждение, высказывание и аргументацию своего мнения, отношения к проблемам, событиям, персоналиям рассматриваемой эпохи.

Так, например, учащимся предлагается описать историко-культурные явления в России XIX в., выразить согласие или несогласие с суждениями, представленными в аутентичных текстах, прокомментировать особенности жизни в городе и в деревне, выразить свое мнение относительно наиболее важных научных открытий и изобретений XIX в., устроить дебаты о роли оперы и аргументировать свою позицию, обменяться мнениями о музыкальных салонах, интерпретировать визуально представленные художественные произведения XIX в., проанализировать, сравнить и оценить в устной и письменной форме особенности культуры серебряного века. Выполнение этих заданий позволяет повысить уровень развития социокультурной компетенции учащихся и способствует совершенствованию коммуникативных умений продуктивного общения и взаимодействия в процессе совместной деятельности, расширяет возможности обучающихся в оперировании языковыми средствами.

Опытно-экспериментальное обучение было проведено на базе МБОУ ЦО гимназия № 11 имени Александра и Олега Трояновских, МБОУ ЦО № 4, МБОУ ЦО № 58 «Поколение будущего» г. Тулы. В опытно-экспериментальном обучении принимали участие 90 обучающихся: в МБОУ ЦО гимназия № 11 – 27 учеников 9 А класса, в МБОУ ЦО № 4 – 33 ученика 9 Б класса, в МБОУ ЦО № 58 «Поколение будущего» – 30 учеников 9 Б класса. Опытно-экспериментальное обучение проводилось в период с марта 2022 г. по декабрь 2022 г.

В ходе проведения уроков с апробацией разработанных материалов историко-культурного содержания на английском языке были выявлены определенные трудности и виды заданий, которые вызывали много ошибок или сложностей с выполнением у учащихся. Так, к заданиям подобного вида относились упражнения, требующие продуктивных высказываний учащихся, например, описание картины Бориса Кустодиева по плану, описание картины художника серебряного века по их выбору по модели описания картины Михаила Врубеля или участие в интервью с ученым-изобретателем и членами комиссии по представлению научного изобретения XIX в. в России из обсуждаемых на уроке и выбору наиболее значимого и нужного.

Выявление данных трудностей со стороны обучающихся и их анализ позволили сделать выводы и скорректировать процесс интегрированного предметно-языкового обучения. Так, для решения возникших проблем в рамках каждого модуля и темы были добавлены задания на работу с глоссарием и словообразованием, задания с облаком слов-тематических понятий, задания на подбор синонимов-антонимов, задания на классификацию понятий, терминов.

Работа с разнообразными аутентичными англоязычными научно-популярными и публицистическими текстами позволила обучающимся по-новому взглянуть и оценить культуру родной страны и особенности жизни в определенную историческую эпоху, познакомиться с иноязычными названиями реалий русской культуры, сравнить и выявить существующие сходства и различия между русской культурой и иноязычной. Работа с видеофрагментами разных жанров для развития метапредметных умений в рецептивных видах речевой деятельности на английском языке показалась легкой и увлекательной, по словам большинства обучающихся на этапе рефлексии. Так, в качестве примера можно привести просмотр отрывков документальных фильмов об истории лошади Пржевальского, самых значимых изобретениях в России, отрывков русских опер («Жизнь за царя», «Евгений Онегин») и видео о «русских сезонах» Сергея Дягилева.

С целью определения уровня мотивации в завершении опытно-экспериментального обучения мы провели тестирование с использованием методики для диагностики учебной мотивации учащихся, предложенной Т. Д. Дубовицкой. Проанализировав ответы на анкету девятиклассников, сравнив их с ранее полученными данными, мы выявили повышение уровня мотивированности ребят к изучению истории России посредством работы с разнообразными англоязычными материалами и заданиями.

Сравнительная гистограмма, отражающая изменения в уровне внутренней мотивации девятиклассников трех пилотных школ в ходе опытно-экспериментального обучения, приведена ниже (см. рис. 2).

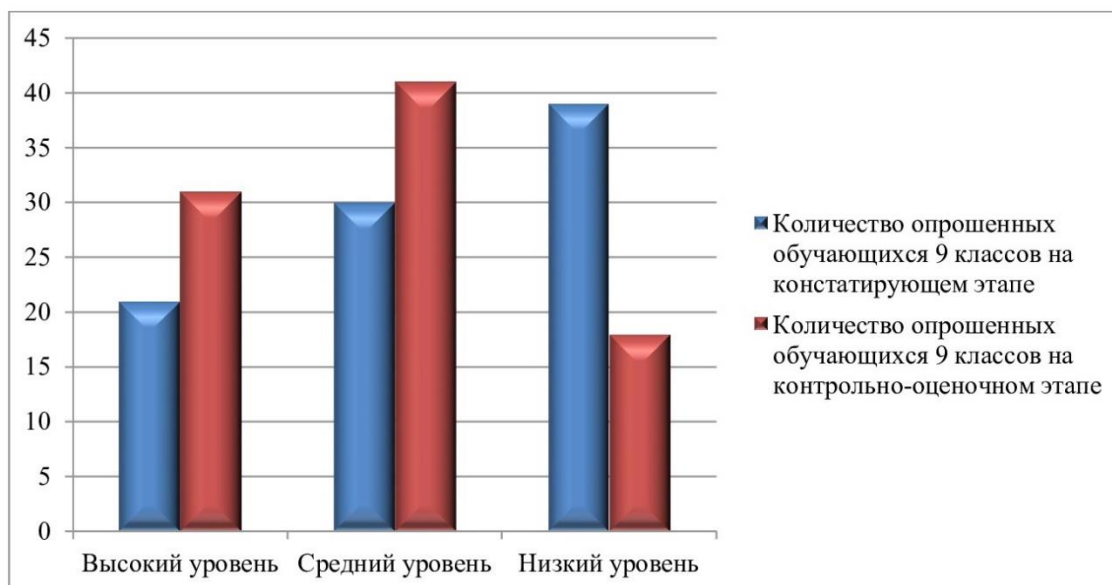


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня внутренней мотивации обучающихся 9 классов на констатирующем и контрольно-оценочном этапах опытно-экспериментального обучения

Таким образом, обобщив данные, полученные после анализа результатов анкетирования и тестирований девятиклассников в ходе контрольно-оценочного этапа, мы можем констатировать, что апробирование разработанного курса интегрированных уроков на материа-

ле англоязычных аутентичных историко-культурных текстов имело положительный результат. Реализация на практике идеи интеграции предметного содержания (отдельных тем по истории и культуре России XIX в.) и изучения английского языка способствовала повышению учебной мотивации обучающихся, их активности во время занятий и, главное, развитию метапредметных умений, актуальных для успешной работы по интегрируемым предметам – истории и английскому языку. Данные интегрированные метапредметные умения, например, работа с вербально и невербально выраженной информацией, сравнение данных и интерпретация образов, суждений, обоснование своего мнения и так далее, будут востребованы и в дальнейшей академической и профессиональной деятельности обучающихся старших классов благодаря их универсальности и метапредметному характеру.

Заключение. Проблема развития социокультурной компетенции учащихся основной школы может решаться за счет внедрения технологии интегрированного предметно-языкового обучения для овладения метапредметными знаниями, умениями и навыками, традиционно зарезервированными за изучением предметов «Английский язык» и «История России». Применение данной технологии формирует у учащихся представление о культурной жизни родной страны в контексте мировых исторических событий, умения интерпретировать и представлять информацию историко-культурного содержания, вычленять в предлагаемой англоязычной информации разных форм презентации проблемный комплекс и обсуждать его в ходе выполнения коммуникативных заданий, и адекватно выражать свое мнение о социокультурных особенностях своей страны в условиях межкультурного иноязычного общения.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андреев В. Н., Антюфеева Ю. Н., Шукина И. В. Реализация компетентного подхода в рамках интегрированного предметно-языкового обучения английскому языку и истории // Обзор педагогических исследований. 2002. Т. 4. № 4. С. 175–181.
3. Бим И. Л. Цели и содержание обучения иностранным языкам. Общий подход к их рассмотрению // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под редакцией А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010. С. 28–44.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: сингулярные речеповеденческие тактики. М. : Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2000. 64 с.
5. Воробьев Г. А. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: английский язык, лингвистический вуз : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2004. 18 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2004/Vorobev_G_A_2004.pdf (дата обращения: 10.12.2022).
6. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3–8.
7. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.
8. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы: утверждена решением Коллегии Министерства просвещения РФ протокол № ПК-1вн от 23.10.2020. 101 с. URL: <https://clck.ru/ZEEGY> (дата обращения: 09.12.2022).
9. Муравьева Н. Г. Опыт формирования социокультурной компетенции студентов вуза в проектной деятельности (на примере иностранного языка) // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2013. № 9. С. 82–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20744141> (дата обращения: 09.12.2022).
10. Орехова Ю. М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4 (33). С. 73–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25293885> (дата обращения: 10.12.2022).
11. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа; Амскорт Интернэшнл, 1991. 311 с.
12. Сиротова А. А. Выбор модели предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 2. С. 101–114. URL: <http://e-koncept.ru/2019/191017.htm> (дата обращения: 08.12.2022).
13. Сысов П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 1999. 20 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1999/Sysoev_P_V_1999.pdf (дата обращения: 10.12.2022).
14. С исторической точки зрения = Historically speaking : учеб. пособие для факультативного предметно-языкового интегрированного курса истории России XIX века и английского языка /

авт.-сост. В. Н. Андреев, Ю. Н. Антюфеева, И. В. Игнатова, Е. В. Симонова, Н. А. Красовская, Е. А. Уварова, Ж. Е. Фомичева, И. В. Щукина, Н. А. Хван. Тула : ТППО, 2022. 128 с.

15. Факультативный предметно-языковой интегрированный курс истории России XIX века и английского языка «Historically Speaking» : учеб.-метод. пособие для учителей / авт.-сост. В. Н. Андреев, Ю. Н. Антюфеева, И. В. Игнатова, Е. В. Симонова, Н. А. Красовская, Е. А. Уварова, Ж. Е. Фомичева, И. В. Щукина, Н. А. Хван. Тула : ТППО, 2022. 78 р.

16. Щукин А. Н. Социокультурная компетенция в системе преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2019. № 1. С. 72–75.

17. Щукина И. В. Концептуальные основы интегрированного обучения английскому языку // Университет XXI века: научное измерение. Тула : ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2021. С. 309–312.

18. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) : утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 09.12.2022).

19. Celce-Murcia M., Dorneyi Z., Thurrell S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications // Issues in Applied Linguistics. 1995. № 6 (2). Pp. 5–35. URL: <https://clck.ru/32xD8E> (дата обращения: 12.11.2022).

20. CLIL: An interview with Professor David Marsh // IH Journal of Education and Development. 2009. Is. 26. URL: <https://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning> (дата обращения: 03.12.2022).

21. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 184 p.

22. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers // The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide. Nottingham, 2007.

23. Ishikura Y. Realizing internationalization at home through English-medium courses at a Japanese university: Strategies to maximize student learning // Higher Learning Research Communications. 2015. № 5 (1). Pp. 11–28.

24. Krashen S. Sheltered Subject Matter Teaching // Cross Currents. 1991. № 18. Pp. 183–188.

25. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory. Córdoba : University of Córdoba, 2012. 552 p.

26. Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. MacMillan, 2008. 238 p.

27. Percival G. S. The Adjunct Model of Content-Based Instruction: A Comparative Study in Higher Education in Oregon. Portland State University. 1997. 181 p.

28. Safina M. S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 136. Pp. 80–83. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814037732> (дата обращения: 10.12.2022).

29. Teaching history through English – a CLIL approach. University of Cambridge ESOL Examinations. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168750-teaching-history-through-english-a-clil-approach.pdf> (дата обращения: 10.11.2022).

30. Tessier L., Tessier J. Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material // Journal for Learning through the Arts. 2015. Vol. 11. Is. 1. URL: <https://escholarship.org/uc/item/5028t6zm#main> (дата обращения: 10.11.2022).

Integrated teaching of English and History as a way of developing the socio-cultural competence of schoolchildren

**Ignatova Irina Vladimirovna¹, Uvarova Elena Aleksandrovna²,
Khvan Nelly Anatolyevna³**

¹PhD in Philological Sciences, associate professor, Tula State Pedagogical University n. a. L. N. Tolstoy. Russia, Tula. ORCID: 0000-0001-7377-7230. E-mail: ignatovaiv@tspu.ru

²PhD in Philological Sciences, Tula State Pedagogical University n. a. L. N. Tolstoy. Russia, Tula. E-mail: uvarovaelenaaleksndrovna@yandex.ru

³PhD in Philological Sciences, Tula State Pedagogical University n. a. L. N. Tolstoy. Russia, Tula. ORCID: 0000-0003-0660-5556. E-mail: nelkhvan@mail.ru

Abstract. The modern public demand for the development of a person who has both knowledge, skills and abilities in the field of the subject content of academic disciplines, and the means of conducting adequate communication in their native and foreign languages within each of them, determines the relevance of the search for new models and methods of school education. The proven effectiveness of the use of integrated subject-language learning (CLIL) technology in foreign educational institutions to achieve such educational results makes it necessary to study this technology in other socio-cultural conditions. The purpose of this article is to

analyze the CLIL technology and the scientific justification of its possible implementation for the development of socio-cultural competence of students in the educational practice of schools of the Russian Federation when teaching English and history. Based on the integration of linguodidactic research methods and practical methods of teaching a foreign language and history, a technology was developed for the gradual development of socio-cultural competence of Russian school students in the process of studying the historical cultural phenomena of native culture in the context of world historical events. The result of the study was the justification of the feasibility of introducing the technology of integrated subject-language learning for the development of socio-cultural competence of primary school students in the study of subjects "English" and "History of Russia". The use of this technology contributes to the formation of students' scientific picture of the world, analytical skills and productive foreign language skills. The problems of this research allow us to address the article both to specialists in the field of teaching subject disciplines, and to a wide range of teachers and students of pedagogical directions.

Keywords: socio-cultural competence, integrated subject-language learning, CLIL, English, history, culture, secondary school.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. M. IKAR. 2009. 448 p.
2. Andreev V. N., Antyufeeva Yu. N., Shchukina I. V. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v ramkah integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya anglijskomu yazyku i istorii* [Implementation of a competence-based approach within the framework of integrated subject-language teaching of English and history] // *Obzor pedagogicheskikh issledovanij* – Review of pedagogical research. 2002. Vol. 4. No. 4. Pp. 175–181.
3. Bim I. L. *Celi i sodержanie obucheniya inostrannym yazykam. Obshchij podhod k ih rassmotreniyu* [Goals and content of teaching foreign languages. General approach to their consideration] // *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'* – Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity / ed. by A. A. Mirolyubov. Obninsk. Titul. 2010. Pp. 28–44.
4. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *V poiskah novykh putej razvitiya lingvostranovedeniya: singulyarnye rechepovedencheskie taktiki* [In search of new ways of development of linguistics: singular speech-behavioral tactics]. M. State Institute of Russian Language n. a. A. S. Pushkin. 2000. 64 p.
5. Vorob'ev G. A. *Veb-kvest tekhnologii v obuchenii sociokul'turnoj kompetencii: anglijskij yazyk, lingvisticheskij vuz : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Web-quest technologies in teaching socio-cultural competence: English, linguistic university : abstract. dis. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.02]. Pyatigorsk. 2004. 18 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2004/Vorobev_G_A_2004.pdf (date accessed: 10.12.2022).
6. Gal'skova N. D. *Mezhkul'turnoe obuchenie: problema celej i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam* [Intercultural learning: the problem of the goals and content of teaching foreign languages] // *Inostrannye yazyki v shkole* – Foreign languages at school. 2004. No. 1. Pp. 3–8.
7. Elizarova G. V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and teaching foreign languages]. SPb. KARO. 2005. 352 p.
8. *Koncepciya prepodavaniya uchebnogo kursa "Istoriya Rossii" v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii, realizuyushchih osnovnye obshcheobrazovatel'nye programmy: utverzhdena resheniem Kollegii Ministerstva prosveshcheniya RF protokol № PK-1vn ot 23.10.2020* – The concept of teaching the course "History of Russia" in educational organizations of the Russian Federation implementing basic general education programs: approved by the decision of the Board of the Ministry of Education of the Russian Federation Protocol No. PK-1vn dated 23.10.2020. 101 p. Available at: <https://clck.ru/ZEEGY> (date accessed: 09.12.2022).
9. Murav'eva N. G. *Opyt formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov vuza v proektnoj deyatel'nosti (na primere inostrannogo yazyka)* [The experience of forming the socio-cultural competence of university students in project activities (on the example of a foreign language)] // *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* – Herald of Tyumen State University. Humanitarian studies. 2013. No. 9. Pp. 82–92. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20744141> (date accessed: 09.12.2022).
10. Orekhova Yu. M. *K voprosu o strukture i sodержanii sociokul'turnoj kompetencii* [On the question of the structure and content of socio-cultural competence] // *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* – News of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2015. No. 4 (33). Pp. 73–77. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25293885> (date accessed: 10.12.2022).
11. Safonova V. V. *Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [Socio-cultural approach to teaching foreign languages]. M. Vysshaya shkola (Higher School); Amskort International. 1991. 311 p.
12. Sirotova A. A. *Vybor modeli predmetno-yazykovoj integracii v neyazykovom vuze* [Choosing a model of subject-language integration in a non-linguistic university] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2019. No. 2. Pp. 101–114. Available at: <http://e-koncept.ru/2019/191017.htm> (date accessed: 08.12.2022).

13. Sysoev P. V. *Sociokul'turnyj komponent sodержaniya obucheniya amerikanskomu variantu anglijskogo yazyka (dlya shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo yazyka) : diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Socio-cultural component of the content of teaching the American version of English (for schools with in-depth study of English) : diss. ... PhD in Pedagogical Sciences: 13.00.02]. Tambov. 1999. 20 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1999/Sysoev_P_V_1999.pdf (date accessed: 10.12.2022).
14. *S istoricheskoy tochki zreniya = Historically speaking : ucheb. posobie dlya fakul'tativnogo predmetno-yazykovogo integrirovannogo kursa istorii Rossii XIX veka i anglijskogo yazyka* – From a historical point of view = Historically speaking : tutorial for the optional subject-language integrated course of the history of Russia of the XIX century and the English language / author-comp. V. N. Andreev, Yu. N. Antyufeeva, I. V. Ignatova, E. V. Simonova, N. A. Krasovskaya, E. A. Uvarova, J. E. Fomicheva, I. V. Shchukina, N. A. Hvan. Tula. TPPO. 2022. 128 p.
15. *Fakul'tativnyj predmetno-yazykovoj integrirovannyj kurs istorii Rossii XIX veka i anglijskogo yazyka "Historically Speaking" : ucheb.-metod. posobie dlya uchitelej* – Optional subject-language integrated course of the history of Russia of the XIX century and the English language "Historically Speaking" : textbook-method. handbook for teachers / author-comp. V. N. Andreev, Yu. N. Antyufeeva, I. V. Ignatova, E. V. Simonova, N. A. Krasovskaya, E. A. Uvarova, Zh. E. Fomicheva, I. V. Shchukina, N. A. Hvan. Tula. TPPO. 2022. 78 p.
16. *Shchukin A. N. Sociokul'turnaya kompetenciya v sisteme prepodavaniya russkogo yazyka kak inostranogo* [Socio-cultural competence in the system of teaching Russian as a foreign language] // *Russkij yazyk za rubezhom* – Russian language abroad. 2019. No. 1. Pp. 72–75.
17. *Shchukina I. V. Konceptual'nye osnovy integrirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku* [Conceptual foundations of integrated English language teaching] // *Universitet XXI veka: nauchnoe izmerenie* – University of the XXI century: scientific dimension. Tula. Tolstoy State Pedagogical University. 2021. Pp. 309–312.
18. Federal State Educational Standard of Basic General Education (FGOS) : approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (date accessed: 09.12.2022) (in Russ.).
19. *Celce-Murcia M., Dorneyi Z., Thurrell S. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications* // *Issues in Applied Linguistics*. 1995. No. 6 (2). Pp. 5–35. Available at: <https://clck.ru/32xD8E> (date accessed: 12.11.2022).
20. CLIL: An interview with Professor David Marsh // *IH Journal of Education and Development*. 2009. Is. 26. Available at: <https://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning> (date accessed: 03.12.2022).
21. *Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010. 184 p.
22. *Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers* // *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham, 2007.
23. *Ishikura Y. Realizing internationalization at home through English-medium courses at a Japanese university: Strategies to maximize student learning* // *Higher Learning Research Communications*. 2015. No. 5 (1). Pp. 11–28.
24. *Krashen S. Sheltered Subject Matter Teaching* // *Cross Currents*. 1991. No. 18. Pp. 183–188.
25. *Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba : University of Córdoba, 2012. 552 p.
26. *Mehisto P., Marsh D., Frigols M. Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. MacMillan, 2008. 238 p.
27. *Percival G. S. The Adjunct Model of Content-Based Instruction: A Comparative Study in Higher Education in Oregon*. Portland State University. 1997. 181 p.
28. *Safina M. S. Formation of Socio-Cultural Competence in Foreign Language Teaching* // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 136. Pp. 80–83. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814037732> (date accessed: 10.12.2022).
29. *Teaching history through English – a CLIL approach*. University of Cambridge ESOL Examinations. Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/images/168750-teaching-history-through-english-a-clil-approach.pdf> (date accessed: 10.11.2022).
30. *Tessier L., Tessier J. Theme-based courses foster student learning and promote comfort with learning new material* // *Journal for Learning through the Arts*. 2015. Vol. 11. Is. 1. Available at: <https://escholarship.org/uc/item/5028t6zm#main> (date accessed: 10.11.2022).

Компонентный состав глобальной компетенции, формирующий основу культурно-специфической методики обучения китайскому языку

Ван Линь¹, Алмазова Надежда Ивановна²

¹аспирант высшей школы лингводидактики и перевода,
Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого,
Россия, г. Санкт-Петербург. E-mail: kinglin@mail.ru

²научный руководитель высшей школы лингводидактики и перевода,
Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого,
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-9284-5734. E-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Аннотация. Методические проблемы преподавания китайского языка в России рассматриваются в ракурсе дополнительного образования. Актуальность разработки культурно-специфической методики обучения китайскому языку объясняется стремлением курсов *Шэнтан* в Санкт-Петербурге повысить свою конкурентоспособность и привлечь большее количество обучающихся в сложной геополитической ситуации. В статье проведен теоретический анализ компонентного состава глобальной компетенции, которая формируется при изучении китайского языка русскоязычными обучающимися, основными аспектами которой являются осознание культурного разнообразия и межкультурных различий. Представлены содержательная и деятельностная модели глобальной компетенции, описана ее специфика, позволяющая нам охарактеризовать ее обособленное место в структуре функциональной грамотности, нацеленность на формирование мягких навыков обучающихся. Две субкомпетенции, отражающие лингвистические и культурные аспекты ее содержания, детализируются в соответствующих индикаторах и дескрипторах. В процессе обучения китайскому языку и культуре в формате предлагаемой культурно-специфической методики реализуются три вектора формирования глобальной компетенции: лингвистический, культурно-исторический и межкультурный. Дано краткое описание содержательных и процессуальных аспектов формирования указанных векторов, самым сложным из которых является межкультурный аспект преподавания. Дидактическая трудоемкость имплементации этого аспекта для преподавателя объясняется необходимостью донесения до обучающихся представления о высокой степени контекстности китайской культуры. Трудность реализации межкультурного аспекта преподавания заключается в том, что при введении дополнительных элементов в процесс обучения китайскому языку необходимо учитывать начальный уровень коммуникативной компетенции взрослых обучающихся. Приведены примеры упражнений и заданий для актуализации основных положений культурно-специфической методики, а также круговая диаграмма ее компонентного состава.

Ключевые слова: глобальная компетенция, индикаторы, дескрипторы, методика, китайский язык, культура, задания, упражнения.

Введение. Обучение китайскому языку в России имеет богатые исторические традиции, система обучения непрерывно совершенствуется. Учитывая стабильное состояние межгосударственных отношений между Россией и Китаем, обучение китайскому языку в нашей стране приобретает все большую актуальность [18]. С 2015 г. китайский язык уже был включен в учебную программу для обязательного среднего образования. Курсы китайского языка впервые были включены в учебную программу для пятого класса, сейчас планируется разработать единый государственный экзамен по китайскому языку. Согласно предварительному плану, выпускники одиннадцатого класса с базовым уровнем китайского языка должны уметь говорить как в формальной, так и в неформальной обстановке, читать тексты разных жанров, писать личные письма и заполнять анкеты. Запланировано также создание профессионального стандарта учителя китайского языка, что будет способствовать повышению общего уровня преподавания в средней школе.

Ввиду сложной геополитической ситуации в нашей стране количество желающих изучать китайский язык заметно растет, однако государственных школ китайского языка явно недостаточно. В связи с этим большая нагрузка ложится на курсы китайского языка в системе дополнительного образования [10], которым для поддержания своей конкурентоспособности в сложных современных условиях необходимо непрерывно совершенствовать методику пре-

подавания для привлечения новых учащихся. Одна из частных школ китайского языка, *Шэнтан*, в Санкт-Петербурге предлагает свое решение актуальной проблемы разработки культурно-специфической методики в обучении китайскому языку, которая нацелена на формирование глобальной компетенции слушателей.

Глобальная компетенция (ГК) – это фактически международный аналог российских универсальных компетенций и навыков [11], который был введен в международной программе тестирования PISA [21] в 2018 г. для школьников с 15 лет. Наш выбор ГК как цели обучения на курсах китайского языка обусловлен прежде всего тем, что ГК, по мнению исследователей, предполагает овладение знаниями о процессе глобализации, его проявлении во всех сферах и влиянии на все стороны жизни человека и общества. Это, в свою очередь, «требуется осознания обучающимися собственной культурной идентичности и понимания культурного многообразия мира» [8, с. 117], а также освоения опыта отношения к различным культурам, основанного на понимании ценности культурного многообразия. Последнее качество нам представляется особенно значимым для усвоения толерантного отношения молодого поколения к иным культурам, которое подлежит формированию средствами китайского языка и интериоризации его обучающимися.

Выбор *глобальной* компетенции как цели и результата обучения китайскому языку нам представляется актуальным и оправданным, поскольку речь идет о *курсах* китайского языка *Шэнтан* [19], а не о высшем образовании, в сфере которого общепринято рассмотрение универсальных компетенций метапредметного характера. Выбор глобальной компетенции [4] как результата обучения китайскому языку сближает нас с европейской и мировой практикой оценивания результатов обучения в гуманитарной сфере.

Цель исследования – глобальная компетенция как педагогический конструкт, содержательной основой которого является сформированность понимания культурного многообразия мира обучающимися, которое формируется и развивается на основе иностранного языка.

Методы исследования: сравнительный анализ научной литературы, обобщение, абстрагирование, визуализация результатов исследования.

Содержательная модель глобальной компетенции. Формирование основ ГК на курсах китайского языка связано со следующими ее культурно-специфическими гранями или аспектами, которые присутствуют в ее теоретической модели [6], представленной ниже в Таблице 1.

Таблица 1

Содержательная модель глобальной компетенции в культурном аспекте			
Знания	Навыки	Отношения	Ценности
Понимание глобальных проблем	Способность уважительно взаимодействовать с инофонами	Открытость представителям иных культур	Культурное разнообразие
Осознание межкультурных различий	Проявление гибкости и сочувствия к представителям иных культур	Уважение к другим культурам и культурным отличиям	Собственная культурная идентичность

Полная содержательная модель глобальной компетенции имеет более сложный компонентный состав [7], в котором представлено, в частности, критическое мышление обучающихся, что включает в себя решение сложных вопросов и проблем путем сбора, обработки, анализа и интерпретации информации для принятия обоснованных суждений и решений. Критическое мышление подразумевает также способность обучающихся участвовать в когнитивных процессах для понимания и решения возникающих проблем и включает в себя готовность обучающегося реализовать свой потенциал как конструктивного и мыслящего гражданина.

Но профилирующим в составе ГК является присущий ей культурный компонент, который присутствует во всех категориях данной модели. Это подразумевает адекватное, гибкое восприятие своей культуры и способность обучающихся понять культуры других стран. Учащиеся стремятся узнать о сходствах и различиях между культурами и понимают, что поведение людей и присущие им ценности часто связаны с их культурами, имеют в них свои истоки. Выделенные курсивом элементы модели будут прокомментированы в ходе обсуждения результатов исследования.

Глобальная компетенция играет важную роль в структуре функциональной грамотности [5] учащихся, являясь в ней ценностным или аксиологическим компонентом, отвечая за эффективность межкультурного общения. Навыки межкультурного общения – это мягкие навыки, когда учащиеся эффективно обмениваются идеями со сверстниками и взрослыми из разных слоев общества – виртуально или лично – и обладают навыками вхождения в новые сообщества и коммуникативные пространства. Именно на формирование мягких или универсальных навыков и ориентирована глобальная компетенция [13, с. 7].

Результаты исследования. Компонентный состав глобальной компетенции может быть представлен двумя субкомпетенциями: это ГК-1, отражающая способность обучающихся применять базовые элементы китайского языка в коммуникации, и ГК-2, отражающая способность проявлять понимание культурного разнообразия в глобальном развитии. Таким образом, ГК представляет собой совокупность языковых и культурно-специфических компонентов обучения китайскому языку.

В приведенной ниже Таблице 2 указаны индикаторы двух субкомпетенций ГК, а также соответствующие им дескрипторы *знать, уметь, владеть*, которые уточняют содержание трех основных этапов обучения. Сначала обучающийся приобретает необходимые знания для выполнения лингвистического или культурно-специфического задания, затем путем непрерывной тренировки достигает определенного умения выполнять учебные действия и при должном старании и многократном повторении действия овладевает способом его выполнения. Таким образом, преподаватель может констатировать возникновение автоматизированного навыка выполнения лингвистического упражнения или культурно-специфического учебного задания.

Из приведенного нами компонентного состава ГК становится понятной сущность предлагаемой нами культурно-специфической методики обучения китайскому языку, которая нацелена на формирование ГК в языковом и культурном планах.

Таблица 2

Деятельностная модель глобальной компетенции (ГК)

Код	Результат обучения обучающегося: индикаторы субкомпетенций	ДЕСКРИПТОРЫ ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ		
ГК-1 Способность применять базовые элементы китайского языка в коммуникации				
ИД1 _{ГК-1}	Демонстрирует основы интегративных умений, необходимых для произнесения и написания типовых фраз разговорного китайского языка	Знает китайскую транскрипцию <i>пиньинь</i> , общие особенности фонетического строя и нормативную последовательность написания черт в иероглифах	Умеет применять структуру, звуковой состав, тоны слогов и нормативное произношение ограниченного количества слов; отрабатывать иероглифы на готовых образцах	Владеет основами фонетического алфавита <i>пиньинь</i> для фонетических диктантов; основами иероглифической записи для написания иероглифических диктантов
ИД2 _{ГК-1}	Демонстрирует основы интегративных умений, необходимых для коммуникации на начальном уровне	Знает основные лексико-грамматические нормы китайского языка, основы двустороннего перевода, необходимые для устного общения	Умеет пользоваться образцовыми аудиоматериалами, записанными носителями языка	Владеет элементарными навыками речи на китайском языке и пониманием базовых лексико-грамматических моделей
ГК-2 Способность проявлять понимание культурного разнообразия в глобальном развитии				
ИД1 _{ГК-2}	Демонстрирует общее представление о древней культуре Китая	Знает основные исторические достопримечательности Китая на основе видеороликов	Умеет правильно оценивать культурное значение достопримечательностей Китая	Владеет общей информацией об объектах культурного наследия Китая
ИД2 _{ГК-2}	Демонстрирует общее представление о межкультурных различиях высококонтекстной и низкоконтекстной культур	Знает базовые отличия китайской и русской культур в плане контекстности на основе презентаций и видеороликов	Умеет правильно оценивать этические аспекты делового общения представителей китайской и русской культур	Владеет основами межкультурного общения, осознает русскую культурную идентичность в сравнении с китайской

Основной целью внедряемой на курсах Шэнтан культурно-специфической методики [3] является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Суть данной методики сводится к интегрированию элементов китайской культуры в традиционную схему методической организации образовательного процесса уже на самой первой ступени обучения (начальный уровень). Под элементами культуры понимается не только описание китайских туристических достопримечательностей и просмотр соответствующих видеороликов, но и существенные особенности китайской коммуникативной культуры, учитывающей языковые культурно-специфические особенности и поведенческие особенности общения, обусловленные высококонтекстностью китайской культуры. Именно интеграция элементов культуры в преподавание собственно иностранного языка [12] является основным принципом обучения китайскому языку в школе Шэнтан, следование которому способствует формированию глобальной компетенции обучающихся.

Сущность культурно-специфической методики обучения китайскому языку заключается в том, что она ориентирована на три вектора развития глобальной компетенции [2; 14; 15; 16] обучающихся: лингвистический, культурно-исторический и высококонтекстный. Для разработки методики организации иноязычной устной коммуникации обучающихся на курсах китайского языка [19] нами была переведена и оптимизирована рабочая программа Шэнтан. Согласно этой программе на начальном уровне в группе обучающихся 16–25 лет обучение проводится по учебнику HSK-1 (Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì [20] – стандартизированный квалификационный экзамен по китайскому языку для лиц, не являющихся носителями китайского языка), и особенностью процесса обучения является регулярное ознакомление обучающихся с древней культурой Китая.

Кроме этого, хорошим дополнением указанного аутентичного учебника, который рассчитан на международную целевую аудиторию и имеет все комментарии на английском языке, является *Практический курс китайского языка для русскоязычных студентов* в двух томах [9], в котором имеется большое количество комментариев на русском языке, которые значительно расширяют общую эрудицию не только обучающихся, но и самих преподавателей.

Дискуссия. Наиболее очевидным методическим аспектом является *первый, лингвистический, вектор развития методики*, который обозначен индикаторами ИД1_{ГК-1} и ИД2_{ГК-1}. Выполнение обучающимися ознакомительных упражнений по китайской системе транскрибирования предусмотрено программой обучения, поскольку умение записывать и читать слова и тексты в пиньинь рассматривается как один из базовых навыков, владение которым является обязательным для студентов-иностранцев, изучающих китайский язык. Фонетические диктанты, в которых нужно записать слова и словосочетания транскрипцией пиньинь, проводятся регулярно и чередуются с иероглифическими диктантами, в которых дается ряд предложений на пиньине, которые нужно записать иероглифами с указанием тонов. Для подготовки к коммуникации [17] обучающиеся тренируются в артикуляции восходящих и нисходящих дифтонгов, их *инициалей, медиалей и финалей*, причем следят за тем, чтобы переход от одного гласного компонента к другому был плавным.

В содержательном аспекте индикатора ИД2_{ГК-1} для дальнейшей подготовки к устной речевой коммуникации обучающимся предлагаются ситуативные задания, в которых актуализируется вся изученная студентами лексика и грамматические правила построения предложений. Примерами ситуативных заданий могут быть следующие: *узнайте, на каком этаже и в какой квартире живет ваш собеседник; узнайте по телефону, дома ли преподаватель по имени Ван: если его нет дома, уточните, где он* [9, с. 120].

Важным аспектом подготовки к коммуникации является также перевод предложений с русского языка на китайский, которые являются элементами диалогической речи, например: *какая из этих двух машин твоя? – моя черная, а красная – моей старшей сестры* [9, с. 383]. Диалогичностью обладают практически все тексты начального этапа обучения, при прохождении которых преподаватель обращает внимание обучающихся на произнесение повествовательных предложений с понижающейся интонацией, а вопросительных, в основном, с повышающейся интонацией.

Важным и существенным дополнением данного этапа обучения по внедряемой нами методике являются также аудиоматериалы с аутентичными записями. Аудиокурс, прилагаемый также к практическому курсу китайского языка, выполняет роль аудиоключа, который позволяет «путем прослушивания соответствующего материала на китайском языке определить правильность выполнения того или иного задания урока» [9, с. 11]. Обращение к аудио-

курсу формирует «поддерживающую квазиязыковую среду», способствующую результативности процесса освоения базовых знаний по китайскому языку.

Культурно-исторический аспект обучения, отражаемый индикатором ИД1_{ГК-2}, эффективно поддерживается специально подобранными видеороликами по китайской культуре, соответствующими тематике всех уроков учебника HSK-1. При методической обработке этих видеоматериалов обеспечивается интегрированное обучение языку и культуре [1]. Проблема включения лингвострановедческого культурно-специфического компонента в структуру урока китайского языка решается по-разному, например, за счет введения безэквивалентной фоновой лексики, а также коннотативной лексики по соответствующим учебным пособиям [6], однако основным методическим инструментом выступает использование мультимедийных средств, в частности, видеоаудирование. Целью просмотра и аудирования видеороликов является расширение вокабуляра по теме, закрепление фонетических навыков, развитие первичных коммуникативных навыков.

Методическое сопровождение по просмотру видео выстраивается с учетом начального уровня подготовки обучающихся. Преподаватель излагает суть новой темы сначала на русском языке, затем лексика видео вводится с опорой на текст распечатанных скриптов видеоматериала. Преподаватель выбирает несколько сложных лексических единиц для усиленной фокусной тренировки и контролируемого воспроизведения обучающимися. После первой презентации видеоролика проводится фонетическая тренировка фокусных единиц, затем после второй презентации видео обучающиеся дают краткие утвердительные или отрицательные ответы по его содержанию.

Второй просмотр проводится с остановками видео в нужных местах для того, чтобы привлечь внимание обучающихся к определенным фразам диктора, которые должны им стать понятными исходя из списка выученных лексических единиц по курсу HSK-1. В качестве опоры учитель выводит на экран список пройденных слов / фонем и включает повтор релевантных фраз из видео.

Третий вектор развития глобальной компетенции, межкультурный, является наиболее сложным для имплементации, поскольку преподавателю необходимо донести до обучающихся представление о высококонтекстности китайской культуры.

Культуры с высоким контекстом имеют стиль общения, основанный на языке тела, тональности и общем контексте; в то время как культуры с низким контекстом более прямолинейны и откровенны в общении. Для культур с низким контекстом важно точное значение слов, по сравнению с культурами с высоким контекстом, в которых основное внимание уделяется не только тому, что люди говорят, но и тому, когда, где и как они это говорят, и даже тому, что они вообще не говорят. Много смысла подразумевается, в то время как социальная обстановка и личные впечатления играют важную роль в построении доверия и понимания. Проще говоря, люди из культур с высоким контекстом, как правило, оставляют некоторые вещи недосказанными, в то время как люди из культур с низким контекстом довольно прямолинейны и имеют в виду то, что говорят.

Люди из разных культур и стилей общения, работающие в одной команде, сталкиваются с потенциальным непониманием и даже конфликтами. Кому-то из культуры с высоким контекстом коммуникаторы с низким контекстом могут показаться отстраненными или не заслуживающими доверия. И наоборот, высококонтекстные коммуникаторы могут рассматриваться как навязчивые или даже невежливые. Эти различия представляют собой риск для сотрудничества, творчества и эффективности команды, поэтому необходимо распознавать и адаптировать социальные условия и стили общения [16].

Обучение китайскому языку должно обязательно сопровождаться специально подобранными ситуационными элементами, подводящими обучающихся более низкоконтекстной русской культуры к пониманию высококонтекстной китайской культуры [14; 15]. Трудность выполнения этого намерения определяется необходимостью преодоления противоречия между готовностью взрослых слушателей курсов китайского языка к восприятию нюансов китайской высококонтекстности и их элементарным уровнем знания китайского языка, который крайне важен для ее выражения. Для взрослых слушателей, которые, возможно, изучают китайский язык для дальнейшего ведения бизнеса с китайцами, важны практические примеры с базовыми принципами китайской деловой культуры [16], которые необходимо актуализировать в специально создаваемых преподавателем презентациях и видеороликах с сервиса youtube.

Качественный график компонентного состава культурно-специфической методики, которая используется для формирования глобальной компетенции обучающихся китайскому языку, представлен ниже на рис. 1.



Рис. 1. Качественная диаграмма компонентного состава культурно-специфической методики обучения китайскому языку

Из представленного графика очевидно, что реализация лингвистического компонента превалирует и составляет примерно 60 % учебного времени. Что касается культурно-исторического и высококонтекстного компонентов, то они являются второстепенными и актуализируются вслед за лингвистическим компонентом.

Выводы. Преподавание китайского языка на курсах Шэнтан является хорошей дидактической платформой, на которой можно провести обучение молодых людей в соответствии с современными методическими представлениями. Выбор глобальной компетенции как цели и результата обучения китайскому языку обусловлен спецификой обучения на курсах, куда приходят слушатели разных уровней образования, например, общего среднего или высшего. Отсутствие четкой привязки обучения на курсах к сфере высшего образования определяет наш выбор общей цели обучения в пользу глобальной, а не универсальной компетенции.

С учетом двунаправленности обучения китайскому языку и культуре мы создали содержательную и деятельностную модели глобальной компетенции, в состав которой входят две субкомпетенции, отражающие лингвистические и культурные аспекты ее содержания. Разработанные нами индикаторы и дескрипторы детализируют деятельностные аспекты формируемой глобальной компетенции. Приведенные примеры лингвистических упражнений и заданий, ориентированных на познание культуры, иллюстрируют процесс обучения согласно разработанной методике.

При обучении китайскому языку и культуре в формате предлагаемой нами культурно-специфической методики реализуются три вектора формирования глобальной компетенции: лингвистический, культурно-исторический и межкультурный. Лингвистические аспекты реализуются при выполнении упражнений по учебнику HSK-1, который рассчитан на международную целевую аудиторию обучающихся, владеющих английским языком. Для русскоязычных преподавателей китайского языка возможно использование эффективного практического курса китайского языка под ред. А. Ф. Кондрашевского.

Культурно-исторический аспект обучения китайскому языку реализуется, главным образом, за счет показа и обсуждения видеороликов, посвященных древней культуре Китая и туристическим достопримечательностям. Межкультурный аспект обучения предполагает ознакомление обучающихся с высококонтекстностью китайской культуры по сравнению с более низкоконтекстной русской культурой. Средством реализации этого вектора обучения могут быть презентации преподавателя по иллюстрации бытовых и деловых ситуаций, в которых возникает недопонимание участников межкультурного общения.

Список литературы

1. Безъязыкова Ю. А. Взаимосвязь языка и культуры при обучении иностранным языкам // Наука и образование сегодня. 2018. № 1 (24). С. 72–74.
2. Бутенина Е. М. Практикум по межкультурной коммуникации : учебник и практикум для вузов / Е. М. Бутенина, Т. А. Иванкова. М. : Юрайт, 2021. 184 с.
3. Ван Линь. Внедрение методики обучения китайскому языку и культуре на языковых курсах. Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. 2022. № 9 (сентябрь). ART 3131. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3131.htm>.

4. Ван Линь. Сравнительный анализ развития компетентностной парадигмы в современном образовательном пространстве // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 93–103. DOI: 10.34670/AR.2022.85.30.010.

5. Ван Линь. Формирование основ глобальной компетенции российских обучающихся на материале китайского языка и культуры // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 2. DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.05.

6. Галкина Е. В. Проблема включения лингвострановедческого компонента в структуру урока китайского языка в средней школе // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). С. 334–338.

7. Ковалева Г. С. Современные исследования качества образования (международные, национальные, региональные). Открытая лекция. 29 декабря 2017. URL: <https://kursobr.ru/otkrytaja-lekcija-kovaleva-g-s-sovremen/>.

8. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 112–123.

9. Кондрашевский А. Ф., Румянцева М. В., Фролова М. Г. Практический курс китайского языка : в 2 т. Т. 1. Изд. 12-е, испр. М., ВКН, 2016. 768 с.

10. Копылова Ю. В., Безбородова С. А. Особенности обучения английскому языку в условиях дополнительного образования // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 1А. С. 174–183.

11. Лесев В. Н., Валеева Р. А. Глобальные компетенции: их роль и значение // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 12 (114). Ч. 3. DOI: 10.23670/IRJ.2021.114.12.085.

12. Никитина К. В. Взаимодействие языка и культуры на уроках иностранного языка // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 2 (2). С. 13–17.

13. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. мат-лов / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова; под науч. ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс: РАО, 2003. 368 с.

14. Таратухина Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации : учебник и практикум для академического бакалавриата / Ю. В. Таратухина, З. К. Авдеева. М. : Юрайт, 2014. 324 с.

15. Тен Ю. П. Кросс-культурные коммуникации (с практикумом) : учебник. М. : КНОРУС, 2021. 210 с.

16. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : СЛОВО/SLOVO, 2000. 264 с.

17. Ульянова К. А., Ван Чжунцзюнь. Специфика обучения русскоязычных студентов китайскому языку на начальном и среднем этапах // Востоковедные исследования на Алтае. 2016. № 10. С. 79–85.

18. Чжан Сюньли. Обучение китайскому языку в России: актуальность и проблемы. Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52–1. С. 361–367.

19. Школа китайского языка «Шэнтан» в Санкт-Петербурге. URL: <https://www.sentan.ru>.

20. Jiang Liping et al. Standard Course HSK-1. Beijing Language and Culture University Press. 2013. 128 p.

21. PISA 2018 Global Competence. URL: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>.

The component composition of global competence that forms the basis of a culturally specific methodology for teaching Chinese

Wang Lin¹, Almazova Nadezhda Ivanovna²

¹postgraduate student of the Higher School of Linguodidactics and Translation, the Humanitarian Institute of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg. E-mail: kinglin@mail.ru

²scientific head of the Higher School of Linguodidactics and Translation, the Humanitarian Institute of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0002-9284-5734. E-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Abstract. Methodological problems of teaching Chinese in Russia are considered from the perspective of additional education. The urgency of developing a culturally specific methodology for teaching Chinese is explained by the desire of the Shentan courses in St. Petersburg to increase their competitiveness and attract more students in a difficult geopolitical situation. The article provides a theoretical analysis of the component composition of global competence, which is formed when learning Chinese by Russian-speaking students, the main aspects of which are awareness of cultural diversity and intercultural differences. The content and activity models of global competence are presented, its specificity is described, which allows us to characterize its separate place in the structure of functional literacy, the focus on the formation of soft skills of students. Two sub-competencies reflecting linguistic and cultural aspects of its content are detailed in the corresponding indicators and descriptors. In the process of teaching Chinese language and culture in the format of the proposed cultural-specific methodology, three vectors of global competence formation are implemented: linguistic, cultural-historical and intercultural. A brief description of the substantive and procedural aspects of the formation of these vectors is given, the most complex of which is the intercultural aspect of teaching. The didactic complexity

of implementing this aspect for a teacher is explained by the need to convey to students the idea of a high degree of contextuality of Chinese culture. The difficulty of implementing the intercultural aspect of teaching lies in the fact that when introducing additional elements into the process of teaching Chinese, it is necessary to take into account the initial level of communicative competence of adult learners. Examples of exercises and tasks for updating the main provisions of a culturally specific methodology, as well as a pie chart of its component composition, are given.

Keywords: global competence, indicators, descriptors, methodology, Chinese language, culture, tasks, exercises.

References

1. Bez'yazykova Yu. A. *Vzaimosvyaz' yazyka i kul'tury pri obuchenii inostrannym yazykam* [The interrelation of language and culture in teaching foreign languages] // *Nauka i obrazovanie segodnya* – Science and education today. 2018. No. 1 (24). Pp. 72–74.
2. Butenina E. M. *Praktikum po mezhkul'turnoj kommunikacii : uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Practicum on intercultural communication : textbook and workshop for universities] / E. M. Butenina, T. A. Ivankova. M. Yurayt. 2021. 184 p.
3. Wang Lin. *Vnedrenie metodiki obucheniya kitajskomu yazyku i kul'ture na yazykovykh kursah* [Introduction of methods of teaching Chinese language and culture in language courses]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn (The Emissia. Offline Letters) : elektronnyj nauchnyj zhurnal* – Letters to the Issue. Offline (The Emissia. Offline Letters) : electronic scientific journal. 2022. No. 9 (September). ART 3131. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3131.htm>.
4. Wang Lin. *Sravnitel'nyj analiz razvitiya kompetentnostnoj paradigmy v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Comparative analysis of the development of the competence paradigm in the modern educational space] // *Pedagogicheskij zhurnal* – Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 3A. Pp. 93–103. DOI: 10.34670/AR.2022.85.30.010.
5. Wang Lin. *Formirovanie osnov global'noj kompetencii rossijskih obuchayushchihysya na materiale kitajskogo yazyka i kul'tury* [Formation of the foundations of the global competence of Russian students on the material of the Chinese language and culture] // *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* – Questions of teaching methods at the university. 2022. Vol. 11. No. 2. DOI: 10.57769/2227-8591.11.2.05.
6. Galkina E. V. *Problema vklucheniya lingvostranovedcheskogo komponenta v strukturu uroka kitajskogo yazyka v srednej shkole* [The problem of the inclusion of the linguistic and cultural component in the structure of the Chinese language lesson in secondary school] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya* – Prospects science and education. 2018. No. 3 (33). Pp. 334–338.
7. Kovaleva G. S. *Sovremennye issledovaniya kachestva obrazovaniya (mezhdunarodnye, nacional'nye, regional'nye). Otkrytaya lekcija. 29 dekabrya 2017* [Modern studies of the quality of education (international, national, regional). Open lecture. December 29, 2017]. Available at: <https://kursobr.ru/otkrytaja-lekcija-kovaleva-g-s-sovremen/>.
8. Koval' T. V., Dyukova S. E. *Global'nye kompetencii – novyj komponent funkcional'noj gramotnosti* [Global competencies – a new component of functional literacy] // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* – Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1. No. 4 (61). Pp. 112–123.
9. Kondrashevskij A. F., Rumyancheva M. V., Frolova M. G. *Prakticheskij kurs kitajskogo yazyka : v 2 t. T. 1. Izd. 12-e, ispr.* [Practical course of the Chinese language : in 2 vols. Vol. 1. Ed. 12th, corr.] M. VKN. 2016. 768 p.
10. Kopylova Yu. V., Bezborodova S. A. *Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku v usloviyah dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Features of teaching English in the conditions of additional education] // *Pedagogicheskij zhurnal* – Pedagogical journal. 2017. Vol. 7. No. 1A. Pp. 174–183.
11. Lesev V. N., Valeeva R. A. *Global'nye kompetencii: ih rol' i znachenie* [Global competencies: their role and significance] // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* – International Scientific Research Journal. 2021. No. 12 (114). Part 3. DOI: 10.23670/IRJ.2021.114.12.085.
12. Nikitina K. V. *Vzaimodejstvie yazyka i kul'tury na urokah inostrannogo yazyka* [Interaction of language and culture in foreign language lessons] // *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik* – St. Petersburg Educational Herald. 2016. No. 2 (2). Pp. 13–17.
13. *Obrazovatel'naya sistema "Shkola 2100". Pedagogika zdravogo smysla : sb. mat-lov* – Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense : collection of materials / T. V. Koval, S. E. Dyukova; under the scient. ed. of A. A. Leontiev. M. Balass: RAE. 2003. 368 p.
14. Taratuhina Yu. V. *Delovye i mezhkul'turnye kommunikacii : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata* [Business and intercultural communications : textbook and workshop for academic bachelor's degree] / Yu. V. Taratuhina, Z. K. Avdeeva. M. Yurayt. 2014. 324 p.
15. Ten Yu. P. *Kross-kul'turnye kommunikacii (s praktikumom) : uchebnik* [Cross-cultural communications (with a workshop) : textbook]. M. KNORUS. 2021. 210 p.
16. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya : ucheb. posobie* [Language and intercultural communication : tutorial]. M. SLOVO (Word). 2000. 264 p.

17. Ulyanova K. A., Wang Zhongjun. *Specifika obucheniya russkoyazychnyh studentov kitajskomu yazyku na nachal'nom i srednem etapah* [The specifics of teaching Russian-speaking students Chinese at the initial and secondary stages] // *Vostokovednye issledovaniya na Altae – Oriental studies in Altai*. 2016. No. 10. Pp. 79–85.

18. Zhang Xiunli. *Obuchenie kitajskomu yazyku v Rossii: aktual'nost' i problemy. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Teaching Chinese in Russia: relevance and problems. Problems of modern pedagogical education]. 2016. No. 52–1. Pp. 361–367.

19. *Shkola kitajskogo yazyka "Shentan" v Sankt-Peterburge – Shentan Chinese Language School in St. Petersburg*. Available at: <https://www.sentan.ru>.

20. Jiang Liping et al. *Standard Course HSK-1*. Beijing Language and Culture University Press. 2013. 128 p.

21. PISA 2018 Global Competence. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>.

Взаимосвязь стратегий самоутверждения и самосовершенствования у студентов

Маралов Владимир Георгиевич¹, Ситаров Вячеслав Алексеевич²,
Романюк Лариса Валерьевна³, Корягина Ирина Ивановна⁴

¹доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии,
Череповецкий государственный университет.

Россия, г. Череповец. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: vgmalarov@yandex.ru

²доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики, Московский городской педагогический университет. Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0002-8426-7487. E-mail: sitarov@mail.ru

³доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики
и психологии высшей школы, Московский гуманитарный университет.

Россия, г. Москва. ORCID: 0000-0003-2764-8205. E-mail: lora1408@mail.ru

⁴кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук,
Ивановская государственная медицинская академия.

Россия, г. Иваново. ORCID: 0000-0002-7821-6819. E-mail: koryaginairina@mail.ru

Аннотация. Актуальность проблемы обусловлена значимостью изучения психологических факторов и механизмов функционирования саморазвития, в частности, таких его форм, как самоутверждение и самосовершенствование. Цель работы состояла в выявлении взаимосвязи стратегий самоутверждения и самосовершенствования у студентов. В качестве методологической основы настоящего исследования выступил субъектный подход к саморазвитию, сформулированный М. А. Шукиной. В роли диагностического инструментария использовался опросник изучения особенностей самоутверждения С. А. Киреевой, Т. Д. Дубовицкой, а также авторский опросник на выявление стратегий самосовершенствования. Всего в исследовании приняло участие 327 студентов ряда вузов психолого-педагогического и медицинского профилей г. Москвы, г. Иваново и г. Череповца, мужчин – 70 чел. (21,41 %), женщин – 257 чел. (78,59 %), в возрасте от 17 до 26, средний возраст 19,8 лет (SD=1,88). Обработка проводилась посредством методов математической статистики, применялся критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера и дихотомический коэффициент корреляции Пирсона. В результате были обнаружены различия в проявлениях стратегий самоутверждения и самосовершенствования у студентов-медиков и студентов – будущих педагогов и психологов. Было установлено, что выбор конструктивной стратегии самоутверждения оказался связан со стратегией «приобретение», выбор деструктивной стратегии – со стратегией «преобразование», отказ от самоутверждения отрицательно коррелировал со стратегией «преобразование», отсутствие ярко выраженных стратегий самоутверждения положительно связано со стратегией «избавление». Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами в процессе помощи им в построении индивидуальной траектории саморазвития, а также в процессе преодоления отрицательных барьеров саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие, самоутверждение, самосовершенствование, стратегии самоутверждения, стратегии самосовершенствования, студенты-медики, студенты-педагоги и психологи.

Введение. Самоутверждение и самосовершенствование относятся к базовым формам саморазвития, находящимся в диалектическом единстве, и сами составляют основу для функционирования форм более высокого порядка, то есть самоактуализации и самореализации [7].

В зарубежной психологии под самоутверждением понимается процесс поддержания целостности «Я» и глобального чувства личной идентичности и адекватности [21]. Отмечается, что люди мотивированы защищать воспринимаемую целостность и ценность себя. Под чувством целостности понимается «феноменальное переживание себя ... как адаптивно и морально адекватного, то есть компетентного, хорошего, последовательного, целостного, ста-

бильного, способного к свободному выбору, контролю важных результатов» [34, р. 262]. Самоутверждение активизируется посредством переработки информации, которая угрожает воспринимаемой адекватности или целостности «Я» [34]. Таким образом, оно может выступать в качестве инструмента для преодоления повседневных угроз [33]. Подчеркивается, что самоутверждение может носить как осознанный, так и неосознанный характер [30].

В отечественной психологии самоутверждение рассматривается как «стремление индивида к достижению и поддержанию определенного общественного статуса, часто выступающего как доминирующая потребность» [4]. Согласно Н. Е. Харламенковой, «самоутверждение – это верификация нового опыта, включенного в контекст индивидуального пространства личности с целью утверждения своей идентичности, ее сохранения и развития» [15 с. 462]. Применительно к студенческой молодежи самоутверждение трактуется как «потребность и реализация стремления проявить свою индивидуальность в профессии, получить признание окружающих и утвердить себя в своей роли и своем мнении» [13, с. 143].

Самосовершенствование, в отличие от самоутверждения, представляет собой целенаправленный процесс по изменению себя, своих личностных качеств в соответствии с некоторой моделью желаемого поведения. Различают самосовершенствование как стремление к совершенству [2] и самосовершенствование как специфическую деятельность, как форму саморазвития, направленную на преобразование себя. Процесс самосовершенствования складывается из двух стадий: 1) стадии осознания необходимости измениться и 2) стадии действия [24].

Обратимся непосредственно к проблеме стратегий самоутверждения и самосовершенствования. Во-первых, необходимо констатировать, что в широком плане и самоутверждение, и самосовершенствование сами выступают в качестве общих стратегий, например, стратегии поведения в ситуациях угрозы, способной уменьшить ее или изменить взгляд на нее [31], а также обобщенной жизненной стратегии, реализуемой в процессе жизнедеятельности человека [1]. Во-вторых, рассмотренные как формы саморазвития они реализуются в специфических видах деятельности посредством использования частных стратегий.

Что касается самоутверждения, то здесь имеются различные точки зрения на выделенные конкретные стратегии. В зарубежной психологии сюда относится концепция самовозвышения и самозащиты, которую предложили Herper, R. H. Gramzow и C. Sedikides [23]. Ученые относят сюда одну стратегию самозащиты – дефензивность (избегание, оборона) и три стратегии самовозвышения: позитивное принятие; благоприятные конструктивы; самоутверждающие размышления. В отечественной психологии наибольшую известность получили стратегии, выделяемые Е. П. Никитиным и Н. Е. Харламенковой [11]: конструктивная, доминирования, самоподавления; стратегии, выделяемые С. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой [6]: конструктивная, деструктивная и отказ от самоутверждения. Эти стратегии активно исследуются на разных возрастных этапах, у людей различных категорий. Сюда относятся дошкольники [5], подростки [14], старшие школьники [10], студенты [13], педагоги [3; 12]. В частности, I. M. Yevchenko с соавторами [36] в ходе исследования было доказано, что ориентация на негативное прошлое характерна для студентов со стратегией самоподавления, конструктивная стратегия самоутверждения связана с обращением к позитивному прошлому. Студенты с доминирующим типом самоутверждения наиболее ориентированы на будущее.

Относительно стратегий самосовершенствования можно сказать, что здесь также нет единой точки зрения. Например, А. К. Schaffner [28] к ним относит самообразование, самопознание, самоконтроль, скромность, упорство, использование воображения, осознанность и другие, то есть то, что в других работах идентифицируется как условия или средства саморазвития. О. А. Шумакова [16] рассматривала акмецелевые стратегии самосовершенствования инновационной культуры личности в процессе профессионализации. Автор к стратегиям причисляет различные сферы развития инновационной культуры. К ним она относит стратегию развития: методологической культуры, экономической культуры, правовой культуры, технической культуры и накопления человеческого капитала. В других исследованиях стратегии самосовершенствования рассматриваются как обобщенные способы преодоления противоречий между «Я-реальным» и «Я-идеальным». Так, Т. Vachkirova [19] выделяет 5 стратегий. К ним она относит рациональную переоценку, достижения, самопознание, самопринятие и самоуничтожение. В. Г. Маралов и Н. А. Низовских [9] выделяют 4 стратегии самосовершенствования: приобретение, избавление, преобразование и ограничение. Приобретение – это обретение индивидом чего-то нового, того, чего раньше у него не было, новых личностных качеств или навыков. Избавление – обратный процесс приобретению, здесь личность пытается

ся изжить у себя отрицательные черты или поведенческие характеристики. Преобразование выступает в двух ипостасях, как качественное развитие чего-либо, например, навыков владения иностранным языком, и как преобразование отрицательных характеристик личности в положительные, например, лени в трудолюбие, вспыльчивости в эмоциональную устойчивость, нетерпимости в терпимое отношение и другое. Ограничение – уменьшение частоты проявления того или иного свойства и качества личности или оформление их временными рамками, например, ограничить количество выкуриваемых сигарет, ограничить проявления своей раздражительности только отношениями с очень близкими людьми и тому подобное.

Если рассматривать проявления самоутверждения и самосовершенствования и их стратегий в некотором диалектическом единстве, то с неизбежностью возникает вопрос, а как эти стратегии взаимосвязаны. Например, какие стратегии самосовершенствования будет предпочитать личность с конструктивными или деструктивными стратегиями самоутверждения, и, наоборот, какая стратегия самоутверждения будет доминировать у человека со стратегией самосовершенствования, названной избавлением, ограничением? Необходимость ответа на эти вопросы и побудила авторов к проведению специального исследования, *цель* которого была сформулирована следующим образом – выявить психологические особенности взаимосвязи стратегий самоутверждения и самосовершенствования у студенческой молодежи. В качестве рабочей *гипотезы* выступило предположение о том, что выбор конструктивной стратегии должен сопровождаться выбором таких стратегий самосовершенствования, как «приобретение» и «преобразование», а выбор деструктивной стратегии самоутверждения – «избавление» и «ограничение».

Методы. В качестве методологической основы настоящего исследования выступил субъектный подход к саморазвитию, сформулированный М. А. Щукиной [17], суть которого состоит в диалектическом единстве субъектности человека и его саморазвития. В исследовании использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. В качестве диагностического инструментария выступили опросник изучения особенностей самоутверждения С. А. Киреевой, Т. Д. Дубовицкой, а также авторская методика на выявление стратегий самосовершенствования.

Методика исследования особенностей самоутверждения С. А. Киреевой, Т. Д. Дубовицкой [6]. Представляет собой опросник, включающий в себе 18 утверждений с возможностью трех вариантов ответа, которые оцениваются в баллах от 0 до 2. За высокий уровень, согласно рекомендациям авторов, принимались значения выше среднего арифметического + стандартное отклонение.

Авторская методика «Квадрат самосовершенствования» [8; 9]. Студентам предлагается на листе бумаги нарисовать большой квадрат и разделить его на 4 части (четыре квадратики), обозначив их следующим образом по часовой стрелке: приобретение, избавление, ограничение, преобразование. Дается пояснение, что понимается под каждой из названных стратегий самосовершенствования. Инструкция испытуемым: «Напишите в соответствующем квадратике, какие черты личности или поведенческие характеристики вы хотели бы приобрести, от каких избавиться, какие свои черты хотели бы преобразовать, а какие ограничить. Ранжируйте все эти качества вне зависимости от того, в какой квадратик они попали». Принимались во внимание только характеристики, занявшие первые ранговые места.

Обработка проводилась посредством методов математической статистики, применялся критерий φ^* – угловое преобразование Фишера и дихотомический коэффициент корреляции Пирсона.

Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2022 года в ряде университетов психолого-педагогического и медицинского профиля г. Москвы, г. Иваново Ивановской области, г. Череповца Вологодской области. В нем приняло участие 327 студентов, мужчин – 70 чел. (21,41 %), женщин – 257 чел. (78,59 %), в возрасте от 17 до 26 лет, средний возраст 19,8 лет ($SD=1,88$). 191 человек составили студенты – будущие педагоги и психологи (Московский городской педагогический университет – 55 чел., Московский гуманитарный университет – 26 чел., Череповецкий государственный университет – 110 чел.), 136 человек составили студенты – будущие медики (Ивановская государственная медицинская академия).

Результаты. Обратимся непосредственно к результатам исследования. Прежде всего, охарактеризуем выборку испытуемых по всем изучаемым параметрам. Стратегии самоутверждения студентов отражены в таблице 1.

Таблица 1

Стратегии самоутверждения студентов

№	Стратегии	В целом		Студен- ты-медики		Студен- ты-педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студента- ми-медиками и студента- ми-педагогами и психолога- ми (критерий φ^* – угловое преобразование Фишера)
		n	%	n	%	98	%	
1.	Конструктивная	98	30,00	48	35,29	50	26,18	$\varphi^*=1,75, p\leq 0,05$
2.	Конструктивная и де- структивная	11	3,36	1	0,74	10	5,23	$\varphi^*=2,56, p\leq 0,01$
3.	Конструктивная и отказ от самоутверждения	11	3,36	6	4,41	5	2,62	$\varphi^*=0,88$, не значимо
4.	Деструктивная	28	8,56	12	8,82	16	8,38	$\varphi^*=0,13$, не значимо
5.	Деструктивная и отказ от самоутверждения	19	5,81	1	0,74	18	9,43	$\varphi^*=4,01, p\leq 0,001$
6.	Отказ от самоутвержде- ния	75	22,94	29	21,32	46	24,08	$\varphi^*=0,60$, не значимо
7.	Неопределенная	85	25,97	39	28,68	46	24,08	$\varphi^*=0,94$, не значимо
	Всего:	327	100	136	100	191	100	

Как видно из таблицы 1, конструктивная стратегия самоутверждения преобладает у 30 % испытуемых (98 чел.). Причем у студентов-медиков она незначительно, но статистически значимо более выражена, чем у студентов-педагогов и психологов (35,29 % в противовес 26,18 %, $\varphi^*=1,75, p\leq 0,05$). Деструктивная стратегия в явном виде проявляется всего у 8,56 % студентов (28 чел.), существенных различий между студентами-медиками и студентами-педагогами и психологами не выявлено. Гораздо более представлен отказ от самоутверждения, который характерен для 22,94 % (75 чел.), разница между медиками, педагогами и психологами также незначительна. Не выражена ярко ни одна из стратегий (средний и низкий уровень по данным опросника С. А. Киреевой и Т. Д. Дубовицкой) у 25,97 % (85 чел.).

Были обнаружены и переходные типы студентов по выраженности стратегий самоутверждения. Так, 3,36 % (11 чел.) одновременно используют и конструктивную и деструктивную стратегии (в одних случаях их поведение носит конструктивный характер, в других, наоборот, деструктивный), столько же испытуемых проявляет конструктивную стратегию и отказ от самоутверждения, у 5,81 % (19 чел.) сочетается деструктивная стратегия с отказом от самоутверждения. Конструктивную и деструктивную стратегию, деструктивную и отказ от самоутверждения статистически значимо чаще демонстрируют студенты-педагоги и психологи, в отличие от студентов-медиков (5,23 % в противовес 0,74%, $\varphi^*=2,56, p\leq 0,01$; 9,43 % студента в противовес 0,74%, $\varphi^*=4,01, p\leq 0,001$).

Аналогичным образом проанализируем выраженность стратегий самосовершенствования у студентов. В таблице 2 представлены только первые ранговые места стратегий приобретения, избавления, преобразования и ограничения.

Таблица 2

Стратегии самосовершенствования студентов (первые ранговые места)

№	Стратегии самосовер- шенствования	В целом		Студен- ты-медики		Студен- ты-педагоги и психологи		Статистическая значимость различий между студента- ми-медиками и студента- ми-педагогами и психолога- ми (критерий φ^* – угловое преобразование Фишера)
		n	%	n	%	98	%	
1.	Приобретение	136	41,59	45	33,08	91	47,64	$\varphi^*=2,51, p\leq 0,01$
2.	Избавление	84	25,69	31	22,79	53	27,76	$\varphi^*=1,02$, не значимо
3.	Преобразование	91	27,82	59	43,39	32	16,76	$\varphi^*=5,28, p\leq 0,001$
4.	Ограничение	8	2,45	1	0,74	7	3,65	$\varphi^*=1,95, p\leq 0,05$
5.	Отсутствие выбора	8	2,45	0	0	8	4,19	φ^* – не вычислялся
	Всего:	327	100	136	100	191	100	

Стратегию «приобретение» (таблица 2) использует 41,59 % (136 чел.) студентов, причем педагоги и психологи ее используют чаще, чем студенты-медики (47,64 % в противовес 33,08 %, $\varphi^*=2,51$, $p \leq 0,01$). Стратегия «избавление» используется 25,69 % (84 чел.), различия между студентами-медиками, педагогами и психологами не обнаружены.

Стратегию «преобразование» применяет 27,82 % испытуемых (91 чел.). Ей в большей степени отдают предпочтение медики, чем педагоги и психологи (43,39 % в противовес 16,76 %, $\varphi^*=5,28$, $p \leq 0,001$). Стратегии «ограничение» предпочтение отдает небольшой процент студентов, всего 2,45 % (8 чел.), чуть чаще ее используют педагоги и психологи (3,65 % в противовес 0,74 %, $\varphi^*=1,95$, $p \leq 0,05$). Вообще не осуществили никакого выбора также 2,45 % (8 чел.).

Таким образом, наиболее используемыми стратегиями самосовершенствования являются три: «приобретение», «избавление», «преобразование».

Какие же личностные характеристики студенты хотели бы приобрести, от каких хотели бы избавиться и какие преобразовать? С учетом только первых мест получены следующие результаты.

В первую очередь многие студенты хотели бы приобрести уверенность (27 %). Это и понятно, обучение в вузе предъявляет широкий спектр требований к личности, их выполнение невозможно без уверенности в себе. Чаще других называются также такие качества, как стрессоустойчивость, умение общаться, знания по предметам подготовки, соблюдение режима дня, хорошая память, позитивное мышление, мотивация к учебе, навыки вождения и другое.

От чего хотели бы избавиться студенты? Здесь в лидерах три качества – это лень и прокрастинация – 25 % испытуемых, и наивность – 22,62 %. Первые две характеристики опять-таки связаны с учебной деятельностью, которая требует определенного режима и усилий, когда лень и прокрастинация мешают учебе. Во втором случае – налицо стремление избавиться от рудиментов детства в виде наивности, тем более что большинство студентов – это представительницы женского пола. Кроме этого, ряд студентов хотел бы избавиться от зависимости от фаст-фуда, неуверенности, вредных привычек, стеснительности, вспыльчивости, негативных эмоций, раздражительности, обидчивости и другого.

Что касается стратегии преобразования, то абсолютное большинство (63,74 %) здесь указало на преобразование откладывания дел на потом в трудолюбие. Вероятно, прокрастинация реально свойственна многим студентам, она мешает учебе, создает нервозность, поэтому многие хотели бы ее реально преобразовать в трудолюбие. Кроме того, указываются различные навыки, которые необходимо совершенствовать, например, кулинарные навыки, навыки вождения, навыки овладения иностранным языком, навыки планирования времени и другое. Некоторые студенты указывают на необходимость развития у себя памяти, умения выступать перед аудиторией, управления эмоциями и другое. Немало и таких студентов, которые хотели бы преодолеть свою раздражительность и агрессивность, преобразовать ее в позитивное отношение к людям, в спокойствие и в уравновешенность.

Стратегию «ограничение» на первое место поставило всего 8 студентов (2,45 %). Здесь студенты называют необходимость ограничения времени, проводимого «в телефоне», ограничение вредных привычек, самоуверенности, количества конфликтов, излишней эмоциональности.

Обратимся к центральной задаче настоящего исследования – выявлению взаимосвязей стратегий самоутверждения со стратегиями самосовершенствования. С этой целью нами был проведен корреляционный анализ. Каждая стратегия или группа стратегий самоутверждения принималась за 1, соответственно, остальные – за 0. Аналогичным образом каждая стратегия самосовершенствования принималась за 1, а остальные – за 0. В результате получили ряд дихотомических шкал, что дало возможность использовать дихотомический коэффициент корреляции Пирсона. Результаты отражены на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, конструктивная стратегия самоутверждения коррелирует положительно только с одной стратегией самосовершенствования – приобретением ($r=0,13$, $p \leq 0,05$). То есть тот, кто предпочитает самоутверждаться, используя конструктивные пути, желает что-то добавить к своим поведенческим характеристикам и свойствам личности. Такие студенты хотели бы приобрести уверенность, стрессоустойчивость, умение говорить «нет», упорядочить режим труда и отдыха.

Тот, кто отдает предпочтение деструктивной стратегии самоутверждения, чаще выбирает преобразование ($r=0,25$, $p \leq 0,001$) и не выбирает избавление ($r=-0,13$, $p \leq 0,05$). Сходные результаты демонстрируют студенты, у которых сочетается конструктивная и деструктивная

стратегии самоутверждения ($r=0,11, p\leq 0,05$). Здесь, как было уже указано, доминирует преобразование откладывания дел на потом в трудолюбие. В то же время немало студентов, которые хотели бы преобразовать свою агрессию (внутреннюю агрессию, раздражительность) в позитивное отношение к людям.

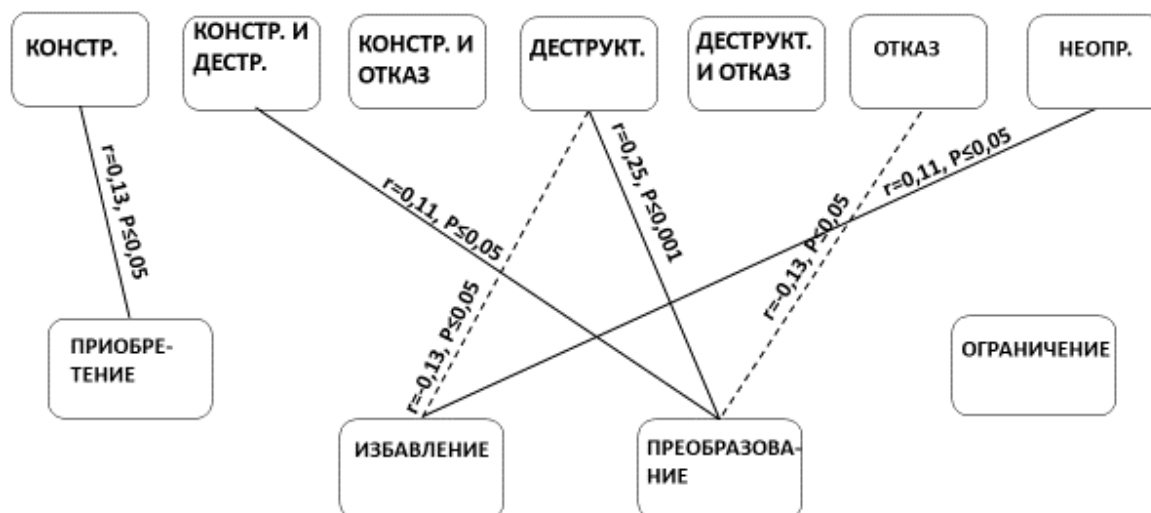


Рис. 1. Корреляционные связи стратегий самоутверждения со стратегиями самосовершенствования¹

Отказ от самоутверждения, наоборот, оказался отрицательно связанным со стратегией «преобразование» ($r=-0,13, p\leq 0,05$). То есть отказ от выбора и той, и другой стратегии связан либо с использованием приобретения, либо избавления.

Наконец, неопределенный выбор оказался связанным со стратегией избавления. Для студентов со слабо выраженными стратегиями самоутверждения на первый план выдвигается стремление не приобрести что-либо или преобразовать, а избавиться от каких-то черт личности, которые мешают. Чаше других, здесь, кроме уже указанных наивности, лени и прокрастинации, называется раздражительность и обидчивость.

Обсуждение результатов. Проблема самоутверждения и самосовершенствования активно обсуждается в современной психологии.

Относительно самоутверждения хотелось бы подчеркнуть несколько моментов. Прежде всего установлено, что позитивное самоутверждение играет важную роль в жизни человека, положительно сказывается на результативности его деятельности. Сошлемся здесь на исследование E. Philip и A. Philip [26], которые доказали, что существует положительная связь между позитивным самоутверждением, самооценкой, мотивацией учения и академической успеваемости студентов. К таким же выводам пришли D. Wang, F. Yuan, F. и Y. Wang [35], которые показали, что установка на рост, то есть убеждение в том, что интеллект можно развить, предсказывает академические достижения у подростков с высоким уровнем самоутверждения, но не у подростков с низким уровнем самоутверждения. Выявлено также, что позитивное самоутверждение снижает неопределенность, улучшает обработку информации [22], снижает тревожность, способствует актуализации положительных эмоций [25].

Что касается самосовершенствования, то здесь также накоплен достаточно богатый материал. С. Sedikides и E. G. Nepper [29] показали, что процесс самосовершенствования запускается соответствующей мотивацией в виде желания быть лучше и наличием позитивной обратной связи, например, отзывами об успехе. При этом различные аспекты «я» подлежат различной изменчивости. В частности, S. Rossas с коллегами [27] выявили, что ценности подвержены меньшему изменению, чем черты характера. Исследование старшеклассников показало, что ценности предсказывают желание изменить черты характера, в то время как

¹ Приняты следующие сокращения и обозначения: констр. – конструктивная стратегия; констр. и дестр. – конструктивная и деструктивная стратегии; деструк. – деструктивная стратегия; деструкт. и отказ – деструктивная стратегия и отказ от самоутверждения; отказ – отказ от самоутверждения; неопр. – неопределенный выбор; сплошная линия – прямая связь; пунктирная линия – обратная связь.

черты характера не предсказывают желание изменить ценности. На стремление личности изменяться, кроме специфической мотивации самосовершенствования, могут оказывать влияние различные факторы. Например, J. G. Breines и S. Chen [20] доказали, что отношение к себе с состраданием после совершения ошибки стимулирует мотивацию к самосовершенствованию. С. N. Armenta, M. M. Fritz и S. Lyubomirsky [18] подчеркнули роль положительных эмоций и благодарности как факторов, стимулирующих процесс самосовершенствования. Интересные данные были получены L. Yu, M. K. Duffy и B. J. Terper [37] относительно роли зависти руководителя к подчиненным в актуализации процессов самосовершенствования руководителя. Зависть к подчиненным угрожает самооценке руководителей и вызывает адаптивные стратегии в виде оскорбительного надзора или самосовершенствования руководителя. Руководители с большей вероятностью ответят на угрозу самооценке, вызванную завистью к подчиненным, злоупотреблением, если они воспринимают подчиненных как «холодных» и компетентных, и с большей вероятностью ответят самосовершенствованием, если подчиненные воспринимаются как «теплые» и компетентные.

Предпринимаются попытки проанализировать взаимодействие процессов самоутверждения и самосовершенствования. Здесь нет единого мнения. В одних случаях самоутверждение рассматривается как стратегия самосовершенствования, а в других – отмечается, что самоутверждение не оказывает никакого эффекта или оказывает негативное влияние на намерение измениться [32].

В настоящем исследовании было доказано, что выбор конструктивной или деструктивной стратегии самосовершенствования сопровождается выбором разных стратегий самосовершенствования. Выбор конструктивной стратегии самоутверждения оказался связанным с выбором такой стратегии самосовершенствования, как «приобретение», а выбор деструктивной стратегии самоутверждения – со стратегией «преобразование». Отказ от самоутверждения выявил отрицательную связь с преобразованием.

Таким образом, гипотеза подтвердилась лишь частично. Она оказалась справедливой относительно связи конструктивной стратегии самоутверждения и стратегии «приобретение» и не оправдалась относительно стратегии «преобразование», которая оказалась связанной не с конструктивной, а с деструктивной стратегией самосовершенствования. Это позволяет сделать вывод о том, что студенты с деструктивной стратегией осознают необходимость дальнейшего развития у себя положительных качеств, преобразования отрицательных черт в положительные, то есть используют по сути «зрелую» стратегию, что является хорошим условием для саморазвития в форме самосовершенствования.

В качестве ограничения настоящего исследования выступило преобладание в контингенте испытуемых представителей женского пола, что, несомненно, вносит коррективы в результаты. Кроме того, исследованы только студенты двух категорий – это студенты-медики и студенты – будущие педагоги и психологи. Хорошо бы провести исследование на студентах технического профиля подготовки. Возможно, здесь были бы получены другие результаты. Этот вывод можно рассматривать как перспективу для дальнейшего исследования.

Закключение. Итак, на основе проведенного исследования можно сделать общий вывод о том, что стратегии самоутверждения и самосовершенствования не являются изолированными друг от друга психологическими явлениями, а тесно связаны друг с другом.

В ходе самоутверждения люди могут использовать различные стратегии, в частности, либо конструктивную стратегию, либо деструктивную, либо отказываются от самоутверждения. В ходе самосовершенствования также используются различные стратегии, к которым можно отнести стратегию «приобретение», стратегию «избавление», стратегию «преобразование» и стратегию «ограничение». Чаще других студентами используются первые три стратегии.

Выбор конструктивной стратегии самоутверждения оказался связан со стратегией «приобретение», выбор деструктивной стратегии – со стратегией «преобразование», отказ от самоутверждения отрицательно коррелирует с «преобразованием», следовательно, эта категория испытуемых чаще использует «приобретение» и «избавление». Отсутствие каких-либо ярко выраженных стратегий самоутверждения положительно связано со стратегией «избавление».

Полученные результаты могут быть использованы в работе со студентами в процессе помощи им в построении индивидуальной траектории саморазвития, а также в процессе преодоления отрицательных барьеров саморазвития.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Академический проект, 2007. 232 с.
3. Андреева С. Н., Ендьлетова Н. С. Стратегии самоутверждения преподавателей в системе высшего образования // Наука и образование сегодня. 2018. № 4 (27). С. 98–99.
4. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.
5. Иванова Ю. А. Стратегии самоутверждения дошкольника в семье // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 1 (35). С. 281–285.
6. Киреева С. А., Дубовицкая Т. Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 2. С. 115–124.
7. Маралов В. Г. Диалектическая взаимосвязь форм саморазвития в контексте решения проблем психологического сопровождения личности // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 117–125.
8. Маралов В. Г. Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488.
9. Маралов В. Г., Низовских Н. А. Стратегия самосовершенствования в личностном саморазвитии человека // Вестник гуманитарного образования. 2015. № 1. С. 4–39.
10. Моисеева О. А. Актуальность формирования стратегий самоутверждения у старшеклассников в контексте современного этапа развития отечественного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 4. С. 107–109.
11. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. СПб. : Алетейя, 2000. 217 с.
12. Подымова Л. С., Долинская Л. А. Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности. М. : Прометей, 2016. 208 с.
13. Подымова Л. С., Долинская Л. А., Лю Шоувэнь. Стратегии самоутверждения студентов в учебной деятельности // Проблемы современного образования. 2018. № 3. С. 142–150.
14. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. М. : Институт психологии РАН, 2009. 384 с.
15. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение личности: от термина к понятию // Разработка понятий современной психологии. Серия: Методология, история и теория психологии. М., 2021. С. 444–472.
16. Шумакова О. А. Акмецелевые стратегии самосовершенствования инновационной культуры личности в процессе профессионализации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 81. С. 289–297.
17. Щукина М. А. Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности // Психологический журнал. 2018. № 39 (2). С. 48–57. DOI: 10.7868/S0205959218020058.
18. Armenta C. N., Fritz M. M., Lyubomirsky S. Functions of Positive Emotions: Gratitude as a Motivator of Self-Improvement and Positive Change // Emotion Review. 2017. Vol. 9 (3). Pp. 183–190. DOI: 10.1177/1754073916669596.
19. Bachkirova T. Dealing with issues of the self-concept and self-improvement strategies in coaching and mentoring // International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2004. Vol. 2. No. 2. Pp. 29–40.
20. Breines J. G., Chen S. Self-compassion increases self-improvement motivation // Personality and Social Psychology Bulletin. 2012. Vol. 38 (9). Pp. 1133–1143. DOI: 10.1177/0146167212445599.
21. Cohen G. L., Sherman D. K. The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention // Annual Review of Psychology. 2014. Vol. 65. Pp. 333–371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137.
22. Gu R., Yang J., Yang Z., Huang Z., Wu M., Cai H. Self-affirmation enhances the processing of uncertainty: An event-related potential study // Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience. 2019. Vol. 19 (2). Pp. 327–337. DOI: 10.3758/s13415-018-00673-0.
23. Hepper E. G., Gramzow R. H., Sedikides C. Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis // Journal of personality. 2010. Vol. 78. No. 2. Pp. 781–814. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x.
24. Kurman J. Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures // The British Journal of Social Psychology. 2006. Vol. 45 (Pt 2). Pp. 339–356. DOI: 10.1348/014466605x42912.
25. Padoli P., Suwito J., Hariyanto T. Self-Affirmation Reduces the Anxiety, LDH and Troponin I in the Clients with Coronary Heart Disease (CHD) // Jurnal Ners. 2019. Vol. 14 (3). Pp. 310–5. DOI: 10.20473/jn.v14i3(si).17170.
26. Philip E., Philip A. The Influence of Positive Self-affirmation towards Malaysian ESL Students at Tertiary Level of Education // International Journal of Humanities and Education Development. 2022. Vol. 4 (4). Pp. 9–17. DOI: 10.22161/jhed.4.4.2.
27. Roccas S., Sagiv L., Oppenheim S., Elster A., Gal A. Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement // Journal of Personality. 2014. Vol. 82 (2). Pp. 144–157. DOI: 10.1111/jopy.12041.
28. Schaffner A. K. The Art of Self-Improvement: Ten Timeless Truths. New Haven : Yale University Press, 2021. 280 p. DOI: 10.2307/j.ctv1vbd15n.

29. Sedikides C., Hepper E. G. Self-improvement // Social and Personality Psychology Compass. 2009. Vol. 3 (6). Pp. 899-917. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2009.00231.x.
30. Sherman D. K., Cohen G. L., Nelson L. D., Nussbaum A. D., Bunyan D. P., Garcia J. Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation // Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 97 (5). Pp. 745-764. DOI: 10.1037/a0015451.
31. Sherman D. K., Hartson K. A. Reconciling self-protection with self-improvement: Self-affirmation theory // In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), Handbook of self-enhancement and self-protection. The Guilford Press, 2011. Pp. 128-151.
32. Shin M., Kim Y., Park S. Effect of psychological distance on intention in self-affirmation theory // Psychological Reports. 2020. No. 123 (6). Pp. 2101-2124. DOI: 10.1177/0033294119856547.
33. Silverman A., Logel C., Cohen G. L. Self-affirmation as a deliberate coping strategy: The moderating role of choice // Journal of Experimental Social Psychology. 2013. Vol. 49 (1). Pp. 93-98. DOI: 10.1016/j.jesp.2012.08.005.
34. Steele C. M. The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self // In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology. Social psychological studies of the self: Perspectives and programs. Vol. 21. Academic Press, 1988. Pp. 261-302.
35. Wang D., Yuan F., Wang Y. Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation // Current Psychology. 2022. Vol. 41. Pp. 783-792. DOI: 10.1007/s12144-019-00597-z.
36. Yevchenko I. M., Masliuk A. M., Podolyak N. M., Girchenko O. L. Students' orientation to the past, present, future and its dependence on their way of self-affirmation // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5 (S4). Pp. 454-468. DOI: 10.21744/lingcure.v5nS4.1586.
37. Yu L., Duffy M. K., & Tepper B. J. Consequences of downward envy: A model of self-esteem threat, abusive supervision, and supervisory leader self-improvement // Academy of Management Journal. 2018. Vol. 61 (6). Pp. 2296-2318. DOI: 10.5465/amj.2015.0183.

Relation of strategies of self-affirmation and self-improvement among students

Maralov Vladimir Georgievich¹, Sitarov Vyacheslav Alekseevich²,
Romanyuk Larisa Valeryevna³, Koryagina Irina Ivanovna⁴

¹Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Cherepovets State University, Russia, Cherepovets. ORCID: 0000-0002-9627-2304. E-mail: vgmalarov@yandex.ru

²Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Moscow City Pedagogical University, Russia, Moscow. ORCID: 0000-0002-8426-7487. E-mail: sitarov@mail.ru

³Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Higher School, Moscow Humanitarian University, Russia, Moscow. ORCID: 0000-0003-2764-8205. E-mail: lora1408@mail.ru

⁴PhD in Pedagogical Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Humanities, Ivanovo State Medical Academy, Russia, Ivanovo. ORCID: 0000-0002-7821-6819. E-mail: koryaginairina@mail.ru

Abstract. The relevance of the problem is due to the importance of studying psychological factors and mechanisms of functioning of self-development, in particular, its forms such as self-affirmation and self-improvement. The purpose of the work was to identify the relationship between the strategies of self-affirmation and self-improvement among students. The methodological basis of this study was the subjective approach to self-development formulated by M. A. Shchukina. In the role of diagnostic tools, a questionnaire was used to study the features of self-affirmation by S. A. Kireeva, Etc. Dubovitskaya, as well as the author's questionnaire to identify self-improvement strategies. In total, 327 students of a number of universities of psychological, pedagogical and medical profiles of Moscow, Ivanovo and Cherepovets took part in the study, men – 70 people (21.41 %), women – 257 people (78.59 %), aged 17 to 26, average age 19.8 years (SD=1.88). The processing was carried out using mathematical statistics methods, the criterion φ^* was applied – the Fisher angular transformation and the Pearson dichotomous correlation coefficient. As a result, differences were found in the manifestations of self-affirmation and self-improvement strategies among medical students and students – future teachers and psychologists. It was found that the choice of a constructive self-affirmation strategy was associated with the "acquisition" strategy, the choice of a destructive strategy – with the "transformation" strategy, the rejection of self-affirmation negatively correlated with the "transformation" strategy, the absence of pronounced self-affirmation strategies was positively associated with the "deliverance" strategy. The obtained results can be used in working with students in the process of helping them to build an individual trajectory of self-development, as well as in the process of overcoming negative barriers to self-development.

Keywords: self-development, self-affirmation, self-improvement, self-affirmation strategies, self-improvement strategies, medical students, pedagogical students and psychologists.

References

1. *Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni* [Strategy of life]. M. Mysl (Thought). 1991. 299 p.
2. *Adler A. Praktika i teoriya individual'noj psikhologii* [Practice and theory of individual psychology]. M. Akademicheskij proekt (Academic project). 2007. 232 p.
3. *Andreeva S. N., Endyletova N. S. Strategii samoutverzhdeniya prepodavatelej v sisteme vysshego obrazovaniya* [Strategies of self-affirmation of teachers in the system of higher education] // *Nauka i obrazovanie segodnya* – Science and education today. 2018. No. 4 (27). Pp. 98–99.
4. *Bim-Bad B. M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. M. Great Russian Encyclopedia. 2002. 527 p.
5. *Ivanova Yu. A. Strategii samoutverzhdeniya doshkol'nika v sem'e* [Strategies of self-affirmation of a preschooler in the family] // *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy* – Socio-economic phenomena and processes. 2012. No. 1 (35). Pp. 281–285.
6. *Kireeva S. A., Dubovickaya T. D. Metodika issledovaniya osobennostej samoutverzhdeniya v podrostkovom vozraste* [Methodology for studying the features of self-affirmation in adolescence] // *Eksperimental'naya psikhologiya* – Experimental Psychology. 2011. Vol. 4. No. 2. Pp. 115–124.
7. *Maralov V. G. Dialekticheskaya vzaimosvyaz' form samorazvitiya v kontekste resheniya problem psikhologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti* [Dialectical interrelation of forms of self-development in the context of solving problems of psychological support of personality] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2015. Vol. 19. No. 2 (79). Pp. 117–125.
8. *Maralov V. G. Priobretenie ili izbavlenie: problema vybora studentami strategij samosovershenstvovaniya* [Acquisition or disposal: the problem of students' choice of self-improvement strategies] // *Integraciya obrazovaniya* – Integration of education. 2017. Vol. 21. No. 3. Pp. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488.
9. *Maralov V. G., Nizovskih N. A. Strategiya samosovershenstvovaniya v lichnostnom samorazviti cheloveka* [Strategy of self-improvement in personal self-development of a person] // *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* – Herald of Humanitarian Education. 2015. No. 1. Pp. 4–39.
10. *Moiseeva O. A. Aktual'nost' formirovaniya strategij samoutverzhdeniya u starsheklassnikov v kontekste sovremennogo etapa razvitiya otechestvennogo obrazovaniya* [The relevance of the formation of self-affirmation strategies among high school students in the context of the current stage of development of domestic education] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* – Herald of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2009. No. 4. Pp. 107–109.
11. *Nikitin E. P., Harlamenkova N. E. Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdeniya* [The phenomenon of human self-affirmation]. SPb. Aleteya. 2000. 217 p.
12. *Podymova L. S., Dolinskaya L. A. Samoutverzhdenie pedagogov v innovacionnoj deyatel'nosti* [Self-affirmation of teachers in innovative activity]. M. Prometheus. 2016. 208 p.
13. *Podymova L. S., Dolinskaya L. A., Lyu Shouven'. Strategii samoutverzhdeniya studentov v uchebnoj deyatel'nosti* [Strategies of self-affirmation of students in educational activities] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya* – Problems of modern education. 2018. No. 3. Pp. 142–150.
14. *Harlamenkova N. E. Samoutverzhdenie podrostka* [Self-affirmation of a teenager]. M. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2009. 384 p.
15. *Harlamenkova N. E. Samoutverzhdenie lichnosti: ot termina k ponyatiyu* [Self-affirmation of personality: from term to concept] // *Razrabotka ponyatij sovremennoj psikhologii. Seriya: Metodologiya, istoriya i teoriya psikhologii* – Development of concepts of modern psychology. Series: Methodology, History and theory of Psychology. M. 2021. Pp. 444–472.
16. *Shumakova O. A. Akmecelevye strategii samosovershenstvovaniya innovacionnoj kul'tury lichnosti v processe professionalizacii* [Akmecelevye strategies of self-improvement of innovative culture of personality in the process of professionalization] // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* – News of Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen. 2008. No. 81. Pp. 289–297.
17. *Shchukina M. A. Evristichnost' sub'ektnogo podhoda v psikhologicheskikh issledovaniyah samorazvitiya lichnosti* [Heuristics of the subjective approach in psychological studies of self-development of personality] // *Psikhologicheskij zhurnal* – Psychological Journal. 2018. No. 39 (2). Pp. 48–57. DOI: 10.7868/S0205959218 020058.
18. *Armenta C. N., Fritz M. M., Lyubomirsky S. Functions of Positive Emotions: Gratitude as a Motivator of Self-Improvement and Positive Change* // *Emotion Review*. 2017. Vol. 9 (3). Pp. 183–190. DOI: 10.1177/1754073916669596.
19. *Bachkirova T. Dealing with issues of the self-concept and self-improvement strategies in coaching and mentoring* // *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2004. Vol. 2. No. 2. Pp. 29–40.
20. *Breines J. G., Chen S. Self-compassion increases self-improvement motivation* // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2012. Vol. 38 (9). Pp. 1133–1143. DOI: 10.1177/0146167212445599.
21. *Cohen G. L., Sherman D. K. The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention* // *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65. Pp. 333–371. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115137.

22. Gu R., Yang J., Yang Z., Huang Z., Wu M., Cai H. Self-affirmation enhances the processing of uncertainty: An event-related potential study // *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*. 2019. Vol. 19 (2). Pp. 327–337. DOI: 10.3758/s13415-018-00673-0.
23. Hepper E. G., Gramzow R. H., Sedikides C. Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis // *Journal of personality*. 2010. Vol. 78. No. 2. Pp. 781–814. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x.
24. Kurman J. Self-enhancement, self-regulation and self-improvement following failures // *The British Journal of Social Psychology*. 2006. Vol. 45 (Pt 2). Pp. 339–356. DOI: 10.1348/014466605x42912.
25. Padoli P., Suwito J., Hariyanto T. Self-Affirmation Reduces the Anxiety, LDH and Troponin I in the Clients with Coronary Heart Disease (CHD) // *Jurnal Ners*. 2019. Vol. 14 (3). Pp. 310-5. DOI: 10.20473/jn.v14i3(si).17170.
26. Philip E., Philip A. The Influence of Positive Self-affirmation towards Malaysian ESL Students at Tertiary Level of Education // *International Journal of Humanities and Education Development*. 2022. Vol. 4 (4). Pp. 9–17. DOI: 10.22161/jhed.4.4.2.
27. Roccas S., Sagiv L., Oppenheim S., Elster A., Gal A. Integrating content and structure aspects of the self: Traits, values, and self-improvement // *Journal of Personality*. 2014. Vol. 82 (2). Pp. 144–157. DOI: 10.1111/jopy.12041.
28. Schaffner A. K. *The Art of Self-Improvement: Ten Timeless Truths*. New Haven : Yale University Press, 2021. 280 p. DOI: 10.2307/j.ctv1vbd15n.
29. Sedikides C., Hepper E. G. Self-improvement // *Social and Personality Psychology Compass*. 2009. Vol. 3 (6). Pp. 899–917. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2009.00231.x.
30. Sherman D. K., Cohen G. L., Nelson L. D., Nussbaum A. D., Bunyan D. P., Garcia J. Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2009. Vol. 97 (5). Pp. 745–764. DOI: 10.1037/a0015451.
31. Sherman D. K., Hartson K. A. Reconciling self-protection with self-improvement: Self-affirmation theory // In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), *Handbook of self-enhancement and self-protection*. The Guilford Press, 2011. Pp. 128–151.
32. Shin M., Kim Y., Park S. Effect of psychological distance on intention in self-affirmation theory // *Psychological Reports*. 2020. No. 123 (6). Pp. 2101–2124. DOI: 10.1177/0033294119856547.
33. Silverman A., Logel C., Cohen G. L. Self-affirmation as a deliberate coping strategy: The moderating role of choice // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 49 (1). Pp. 93–98. DOI: 10.1016/j.jesp.2012.08.005.
34. Steele C. M. The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self // In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Social psychological studies of the self: Perspectives and programs. Vol. 21. Academic Press, 1988. Pp. 261–302.
35. Wang D., Yuan F., Wang Y. Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation // *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. Pp. 783–792. DOI: 10.1007/s12144-019-00597-z.
36. Yevchenko I. M., Masliuk A. M., Podolyak N. M., Girchenko O. L. Students' orientation to the past, present, future and its dependence on their way of self-affirmation // *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5 (S4). Pp. 454–468. DOI: 10.21744/lingcure.v5nS4.1586.
37. Yu L., Duffy M. K., & Tepper B. J. Consequences of downward envy: A model of self-esteem threat, abusive supervision, and supervisory leader self-improvement // *Academy of Management Journal*. 2018. Vol. 61 (6). Pp. 2296–2318. DOI: 10.5465/amj.2015.0183.

К проблеме концептуализации феномена созависимости в психологии

Ершова Регина Вячеславовна¹, Соколова Анна Викторовна²

¹доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,
Государственный социально-гуманитарный университет. Россия, г. Коломна. E-mail: erchovareg@mail.ru

²аспирант факультета общей психологии, психологии личности, истории психологии,
Государственный социально-гуманитарный университет. Россия, г. Коломна; клинический психолог.
Россия, г. Волгоград. E-mail: anutanuta2016@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена теоретическая концепция феномена созависимости, разработанная на основании изученных работ отечественных и зарубежных авторов с позиции биопсихосоциального подхода. В теоретическом обзоре рассмотрено 58 публикаций, в которых «созависимость» определяется как модель поведения, состояние, болезнь, личностная характеристика, стратегия совладания, форма взаимоотношений, организация жизни. Проведенный обзор позволил сделать следующие выводы: проблема концептуализации термина является актуальной, ввиду отсутствия консенсуса в отношении приемлемого определения феномена; созависимость практически не рассматривается психологами с позиций биопсихосоциального подхода, как системный конструкт. Опора на биопсихосоциальную модель изучения созависимости важна с прикладной точки зрения: целостная и всесторонняя оценка позволяет учитывать вклад биологических, психологических и социальных факторов, влияющих на изменение психологического состояния созависимости, что дает возможность более глубокой диагностики и, как следствие, точного определения «мишеней» и целей терапии, способов и глубины интервенции, прогноза результатов терапевтического воздействия и устойчивости ремиссии.

Проведенный анализ позволил выявить основные признаки феномена созависимости, наиболее часто выделяемые отечественными и зарубежными авторами на протяжении полувека. На основании полученных данных предлагается авторское определение «созависимости», как особого поведения, формирующегося и проявляющегося в дисфункциональных семейных взаимоотношениях (в виде эмоционального и физического насилия, ориентации на потребности другого, пренебрежения к собственным потребностям, зависимости от одобрения, угождения) и характеризующегося специфическими особенностями на всех уровнях психической организации человека: психофизическом, индивидуально-психологическом (эмоционально-волевые, мотивационно-потребностные, когнитивные, характеристики), социально-психологическом и поведенческом.

Ключевые слова: созависимость, созависимое поведение, созависимая личность, биопсихосоциальный подход.

Введение. Психологи, психотерапевты, медицинские и социальные работники в рамках профессиональной практики все чаще сталкиваются с феноменом созависимости. Созависимые отношения оказывают негативное влияние на здоровье, качество жизни, эффективное функционирование человека, поскольку созависимый испытывает затруднения в распознавании своих потребностей, их удовлетворении, самореализации и самовыражении [6].

Впервые о созависимости заговорили в 30-е гг. прошлого столетия в рамках сообществ жен-алкоголиков Ал-Анон, демонстрировавших схожие поведенческие паттерны поведения даже тогда, когда их мужья находились в периоде трезвости, именно такое поведение часто являлось причиной срывов выздоравливающих мужей. Изучая созависимые отношения в семьях алкоголиков, J. Greenleaf использовал термины «соалкоголик» (партнер, который оказывает определенное влияние на употребление алкоголя) и «параалкоголик» (ребенок, который моделирует поведение родителей-алкоголиков) [35].

T. L. Сегмак говорит о созависимости как нарушении личности, которое основывается на невнимании к своим собственным нуждам, необходимости контроля ситуации во избежание неблагоприятных последствий, слиянии всех интересов с дисфункциональным лицом, а также нарушении границ в области интимных и духовных взаимоотношений [27]. E. Young под созависимостью понимает прогрессирующее и ухудшающееся заболевание, проявляющееся в нарушении адаптации и проблемах в поведении, которые связаны с совместным проживанием

с человеком, большим алкоголизмом [58]. И. Я. Стоянова, Л. В. Мазурова также говорят о созависимости как о нарушении психического здоровья и личностного развития, сформированного в результате длительной подверженности стрессу, а также полной концентрации на проблемах зависимого члена семьи [17]. Г. В. Старшембаум утверждает, что созависимость приводит к психопатизации личности, сходной с изменением личности химически зависимого [22]. J. Bradshaw называет созависимость «синдромом заброшенности», «потерей внутренней реальности и зависимости от внешней реальности» [25]. Б. Э. Мур, Б. Д. Файн под зависимостью понимают стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации [19]. J. Friel, L. D. Friel определяют созависимость как дисфункциональный жизненный паттерн, происходящий как из семьи, так и из культуры и приводящий к задержке развития идентичности, поскольку созависимые люди чрезмерно реагируют на внешние события, игнорируя при этом внутренние сигналы и чувства [38]. С точки зрения J. Small, созависимые люди – это личности, которые организуют свою жизнь – принятие решений, восприятия, ценности, убеждения – вокруг кого-то другого [52]. По определению М. Битти, созависимый – это человек, который позволил, чтобы поведение другого человека повлияло на него, и полностью поглощен тем, что контролирует действия этого человека [3]. Е. В. Емельянова, Н. Д. Линде обозначая созависимость как эмоциональную зависимость, утрату личной автономии по эмоциональным причинам, делают акцент на эмоциональной составляющей [5; 14].

Анализируя проблемное поле созависимости, Н. Shaffer определяет его состояние как «концептуальный хаос» [51]. Е. J. Chiazzi, S. Liljegren, L. Frank, K. Bland, T. Gierymski, T. Williams, E. L. Gomberg также отмечают неоднозначность исследований созависимости, в которых чаще всего лишь предлагаются рекомендации для будущих направлений изучения [28; 33; 34; 37]. Е. L. Gomberg говорит о том, что термин «созависимость» был настолько радикально расширен, что с его помощью можно охарактеризовать поведение каждого человека [34]. Его мнение разделяет J. Naaken, утверждающий, что определение созависимости стало настолько обобщенным, что характеризует «любого, кто часто расстроен или у кого есть эмоциональные трудности, которые проявляются в межличностных отношениях» [40]. По словам L. Mannion, эта ситуация привела к снижению эмпирической и клинической полезности исследований созависимости [45]. Сложившееся противоречие между многочисленными исследованиями феномена созависимости и отсутствием единого взгляда на его природу и структуру определило проблематику актуального исследования.

Данная работа направлена на уточнение понятия «созависимость» с позиции биопсихосоциального подхода.

Методы исследования. Исследование проводилось с использованием метода теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы. Всего было проанализировано 58 источников, посвященных проблемам созависимости и опубликованных за период с 1984 по 2021 гг. Критерием отбора работ для теоретического анализа было наличие в них ключевых слов «созависимость», «созависимое поведение», «модель созависимости», «факторы созависимости», «эмоциональная зависимость» и наличие доступа к полному тексту публикации в базе знаний Google Scholar.

Представления о созависимости в психологии. Отечественными и зарубежными исследователями созависимость определяется как специфическое состояние, модель поведения, личностная патология, дисфункциональная форма отношений.

Созависимость как состояние. В 1989 г. на первой американской конференции по созависимости было предложено рассматривать созависимость как болезнь: «Созависимость – это устойчивое состояние болезненной зависимости от компульсивных (то есть ставших неуправляемыми) форм поведения и от мнения других людей, формирующееся при попытках человека обрести уверенность в себе, осознать собственную значимость, определить себя как личность» [17, с. 18]. Эту точку зрения разделяют другие авторы. По мнению Sh. Wegscheider-Cruse, созависимость является специфическим патологическим состоянием, проявляющимся в сильной озабоченности и поглощенности, а также крайней зависимости (эмоциональной, социальной, а иногда и физической) от другого человека [57]. В. Д. Москаленко отмечая, что поскольку созависимость – это психологическое состояние членов семьи больного, не имеющее единой, всеобъемлющей дефиниции, предлагает сфокусироваться на описании феноменологии этого состояния, определяя созависимого как того, «кто полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботится об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей» [18, с. 35]. О. А. Шорохова

определяет созависимость как болезненное состояние, которое в значительной мере является результатом адаптации к семейной проблеме. Вначале это средство защиты или способ выживания данного человека в неблагоприятных для него семейных обстоятельствах, своеобразная закрепившаяся реакция на стресс наркомании или алкоголизма близкого человека, которая со временем становится образом жизни [24]. D. Lawson описывает созависимость как чрезвычайно сложное эмоциональное состояние, при котором созависимый индивид не может самостоятельно принимать решения и нуждается в постоянной эмоциональной поддержке [43]. К. Маццола говорит о созависимости как о состоянии, в котором фокус внимания человека находится вовне, и он ищет собственную ценность и ее подтверждение у окружающих, вместо того чтобы опираться на внутренние ориентиры [17]. Г. А. Ананьева определяет ее как специфическое состояние, которое характеризуется сильной поглощенностью и озабоченностью, а также крайней зависимостью (эмоциональной, социальной, а иногда и физической) от человека или предмета [1]. Перечисленные теории приоритетно рассматривают созависимость как следствие психологических (эмоциональных, когнитивных, личностных) искажений в развитии человека.

Иной взгляд на природу созависимости представлен в исследованиях, выполненных в рамках поведенческого подхода.

Созависимость как поведенческий паттерн. В целом ряде исследований созависимость рассматривается как специфический поведенческий паттерн. Например, Э. Ларсен утверждает, что созависимость является набором привычек и моделей поведения, которые мешают в интимных отношениях с другими [16]. С. Н. Зайцев отмечает, что на уровне поведения созависимость проявляется как контроль и забота. Заботясь о другом и контролируя другого, созависимый чувствует себя нужным, востребованным, значимым. Не представляя границ своей личности, он позволяет себе бесцеремонно вмешиваться в жизнь другого человека [6]. Б. Уайнхолд и Д. Уайнхолд определяют созависимость как приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве [23]. В. Oakley говорит о созависимости как о крайне дисфункциональном поведении в отношениях со значимым человеком [47]. Т. Dayton отмечает, что созависимость относится к совокупности моделей поведения, предназначенных для того, чтобы приспособиться к кому-то другому, она проявляется в межличностном слиянии, в размытых границах и тревоге [30]. Р. V. Roehling, N. Koelbel, С. Rutgers продолжая идею о созависимости как адаптационном поведении предлагают рассматривать ее как относительно здоровую форму преодоления трудностей, стратегию преодоления, которую люди используют, сталкиваясь с экзогенными стрессорами [49]. Э. У. Смит вводит в научный оборот термин «взаимозависимые», которые, по словам автора, не выбирают дисфункциональные отношения, а просто воспринимают их естественными. Через семейные правила, системы догм и модели поведения взаимозависимость переходит на последующие поколения, даже когда химическая зависимость не наследуется [21]. Его взгляды разделяет А. В. Котляров [11]. S. Smalley, E. Coleman уточняют, что взаимозависимость – это не первичное заболевание, а скорее набор усвоенных моделей поведения, установок и эмоциональных паттернов, которые часто проявляются в других аддиктивных поведениях [53].

Созависимость как модель отношений. Взгляд на созависимость как социально-психологический феномен, формирующийся и проявляющийся в системе взаимоотношений, также достаточно распространен в современных исследованиях.

Н. J. Irwin отмечает, что термин «созависимость» широко употребляется для описания дисфункционального стиля отношений [41]. По мнению Е. В. Змановской, под созависимостью понимаются такие взаимоотношения между зависимым членом семьи и родственниками (чаще – родителями), которые вызывают выраженные травматические изменения в психологическом состоянии последних. Она проявляется как негативные изменения в личности и поведении родственников вследствие зависимого поведения кого-либо из членов семьи [7]. Р. O'Brien, М. Gaborit отмечают, что созависимость это модель взаимоотношений, при которых два человека удовлетворяют потребности друг друга дисфункциональными способами [46]. J. L. Fischer уточняет, что в таких взаимоотношениях проявляется крайняя сосредоточенность вне себя, отсутствие выражения чувств и личного смысла [36]. А. Т. Carson, R. С. Baker, рассматривая созависимость как один из видов трудностей в межличностных отношениях, делают акцент на факторах ее формирования, связанных с наличием жестокого обращения в

детстве, особенно в эмоциональной сфере [26]. S. Lindstrom утверждает, что термин «созависимость» широко описывает любые отношения, которые формируются вокруг дисфункции тогда, когда один партнер нездорово озабочен потребностями другого, вместо своих собственных [44]. L. G. Jantz, T. Clinton смотрят на созависимость как на односторонние отношения, в которых люди ищут зависимую личность, потому что им нужен кто-то, кто поддерживал бы их образ жизни. Авторы отмечают, что зависимые и созависимые отношения изначально дисфункциональны и направлены на саморазрушения. Последствиями зависимости от отношений могут быть алкоголизм, злоупотребление наркотиками, игромания или другие деструктивные формы поведения [39]. С точки зрения Ц. П. Короленко, взаимоотношения в созависимых семьях выстраиваются таким образом, что аддикт не несет ответственности за свои действия. Все последствия своих поступков зависимый рассматривает с позиции причастности других людей. Автор считает созависимость аддикцией отношений [9]. С. В. Березин, К. С. Лисицкий, Е. А. Назаров говорят о созависимости как об особом типе внутрисемейных отношений, существенно влияющих на динамику наркомании [4].

Биопсихосоциальный подход в изучении феномена созависимости. В 1977 г. G. Engel представил биопсихосоциальную модель (БПСМ), основанную на теории систем и иерархической организации организмов [31]. Базовым положением БПСМ является рассмотрение психических феноменов как результата взаимодействия трех глобальных факторов – биологического, психологического и социального [8]. В пользу данного подхода к рассмотрению созависимости свидетельствует тот факт, что чаще всего о ней говорят как о форме зависимого поведения, а зависимости любой природы наиболее плодотворно изучаются именно на основе биопсихосоциальной модели [5; 10; 11]. По мнению В. И. Литвиненко, «в ряде работ изучается взаимосвязь различных факторов созависимости: биологических, психологических и социокультурных. Все эти факторы участвуют в генезе психических нарушений, таким образом, изучение феномена созависимости приобретает междисциплинарный характер» [15, с. 52], этот взгляд разделяет и Г. А. Ананьева, отмечающая, что созависимость приводит к нарушениям на всех уровнях: физическом, эмоциональном, поведенческом, социальном и духовном [1].

Сложная природа созависимости, признается J. J. Sowle, согласно его представлениям, созависимость – это модель мышления, чувств и поведения. [54]. Наиболее комплексно к рассмотрению феномена «созависимость» подошли R. Subby, J. Friel. Авторы определяют созависимость как дисфункциональный образ жизни и решения проблем, который поддерживается набором правил в рамках семейной системы, как эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, возникающее в результате того, что человек длительное время подвергался воздействию угнетающих правил – правил, которые препятствовали открытому выражению чувств, а также открытому обсуждению личностных и межличностных проблем [55].

Биологическими детерминантами созависимости, согласно исследованиям некоторых авторов, могут выступать свойства нервной системы. К примеру, S. Juni, S. R. Semel доказали, что зависимость связана с межличностной чувствительностью как у детей, так и у взрослых [42]. Н. J. Gotham, K. J. Cher обнаружили, что созависимость тесно коррелирует с уровнем экстравертированности и негативной эффективностью [32].

В качестве психологических компонентов созависимости выделяют различные индивидуально-психологические характеристики личности: эмоциональные (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Д. Ларсен), когнитивные (К. Маццола, Н. Г. Артемцева, Р. Поттер-Эфон), регулятивные (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева), ценностно-смысловые (Б. Э. Мура, Б. Д. Фаина) [2; 9; 13; 17; 20].

M. Wells, C. Glickauf-Hughes, K. Bruss обнаружили, что созависимость в значительной степени связана с саморазрушительными и пограничными личностными характеристиками [56]. J. Friel, L. D. Friel определяют созависимость как дисфункциональный жизненный паттерн, приводящий к задержке развития идентичности [38].

Социально-психологическими характеристиками созависимой личности чаще всего выступают нарушенная коммуникация (M. Crothers, L. W. Warren, N. D. Reyome, K. S. Ward, F. M. Parker, D. Faulk, S. G. LoBello), детский опыт родительского контроля и насилия, в сочетании с низким уровнем заботы и запущенностью [29; 48; 49].

Обсуждение результатов. Проведенный анализ позволил систематизировать современные подходы к пониманию созависимости (см. табл. 1).

Таблица 1

Категоризация понятия созависимость в психологии

Природа созависимости	Отечественные авторы	Зарубежные авторы
Поведенческий паттерн Поведенческая ригидность, контроль, забота; нарушение личностных границ, пренебрежение собственными потребностями, угодничество	С. Н. Зайцев	Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд Э. Ларсен Т. Dayton J. J. Sowle B. Oakley У. Смит S. Smalley, E. Coleman
Состояние Состояние, в котором: фокус внимания человека находится вовне; поиск собственной ценности и ее подтверждение у окружающих, вместо того чтобы опираться на внутренние ориентиры; сильная поглощенность и озабоченность другим	В. Д. Москаленко О. А. Шорохова Г. А. Ананьева	R. Subby; К. Маццола Sh. Wegscheider-Cruse D. Lawson
Нарушения личностного развития, проявляющиеся на различных уровнях системной организации психики	Е. Б. Иванова И. Я. Стоянова Л. В. Мазурова Г. А. Ананьева Г. В. Старшембаум	Э. Ларсен D. Lawson T. L. Cermak J. Friel, L. D. Friel E. Young
Форма взаимоотношений удовлетворение потребностей друг друга дисфункциональными способами, крайняя сосредоточенность вне себя, отсутствие выражения чувств	С. В. Березин К. С. Лисицкий Е. А. Назаров Е. В. Змановская Ц. П. Короленко	S. Lindstrom L. G. Jantz, T. Clinton P. O'Brien, M. Gaborit J. L. Fischer H. J. Irwin A. T. Carson, R. C. Baker

Как следует из таблицы, в научной литературе феномен «созависимости» определяется как поведение, состояние, нарушение взаимоотношений, личностная патология. Несмотря на попытки комплексного рассмотрения изучаемого феномена, в работах не предложено определение, позволяющее рассмотреть данное образование на всех уровнях психической организации человека (и поведенческом, и эмоциональном, и ценностно-смысловом, и мотивационно-потребностном). Очевидно, что изучение созависимости как комплексного феномена позволит сделать более точный вывод в пользу наличия или отсутствия данного образования, от чего, с практической точки зрения, напрямую зависит вопрос целесообразности проведения интервенции или иного коррекционного вмешательства.

Опора на биопсихосоциальную модель изучения созависимости важна с прикладной точки зрения: целостная и всесторонняя оценка позволяет учитывать вклад биологических, психологических и социальных факторов, влияющих на изменение психологического состояния пациента, что дает возможность более глубокой диагностики, более точного определения «мишеней» и целей терапии; способов и глубины интервенции, прогноза результатов терапевтического воздействия и устойчивости ремиссии.

Обобщая собранные в рамках анализа данные, можно предположить, что с опорой на биопсихосоциальный подход созависимость можно рассматривать как системное психическое образование, формирующееся и проявляющееся в дисфункциональных семейных взаимоотношениях (в виде эмоционального и физического насилия, в ориентации на потребностях другого, пренебрежении к собственным потребностям, зависимости от одобрения, угодничестве) и характеризующееся специфическими особенностями на всех уровнях психической организации человека: психофизическом, индивидуально-психологическом (эмоционально-волевые, мотивационно-потребностные, когнитивные, характеристики), социально-психологическом и поведенческом (см. рис. 1).

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

В настоящее время в психологии отсутствует единый взгляд на понимание природы «созависимости», которая рассматривается как дисфункциональное поведение, состояние, форма отношений, личностная патология, стратегия преодоления стресса, способ организации жизни и прочее.



Рис. 1. Биопсихосоциальная модель созависимости

Современный подход к изучению феномена созависимости, как и других аддикций, должен ориентироваться на многомерную, комплексную биопсихосоциальную модель.

С опорой на биопсихосоциальный подход созависимость можно рассматривать как системное психическое образование, формирующееся и проявляющееся в дисфункциональных семейных взаимоотношениях (в виде эмоционального и физического насилия, в ориентации на потребности другого, пренебрежении к собственным потребностям, зависимости от одобрения, угодничестве) и характеризующееся специфическими особенностями на всех уровнях психической организации человека: психофизическом, индивидуально-психологическом (эмоционально-волевые, мотивационно-потребностные, когнитивные, характеристики), социально-психологическом и поведенческом.

Список литературы

1. Ананьева Г. А. Семья: химическая зависимость и созависимость. Работа с созависимостью. М. : Независимая фирма Класс, 2003. 187 с.
2. Артемьева Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект. М. : РИО МГУДТ, 2012. 222 с.
3. Битти М. Спасать или спастись? Как избавиться от желания постоянно опекать. М. : Эксмо, 2015.
4. Березин С. В., Лисецкий К. С., Назаров Е. А. Психология наркотической зависимости и созависимости : монография. М. : МПА, 2001.
5. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб. : Речь, 2014.
6. Зайцев С. Н. Созависимость: умение любить. Серия: Зеркало. Нижний Новгород, 2004. 90 с.
7. Змановская Е. В. Девиантология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Изд. 2-е, испр. М. : Академия, 2004. 288 с.
8. Караева Т. А., Коцюбинский А. П. Холистическая диагностика пограничных психических расстройств. СПб. : СпецЛит, 2018.
9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Загоруйко Е. Н. Идентичность в норме и патологии. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2000. 256 с.
10. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск : Наука, Сиб. отделение, 1990.
11. Котляров А. В. Другие наркотики, или Homo Addictus: Человек зависимый. Изд-во Института Психотерапии, 2006. 480 с.
12. Ларсен Э. Вторая стадия отношений. Любовь после преодоления зависимости. М., 2003.
13. Ларсен Д. Созависимость для чайников. СПб. : Диалектика, 2020. 448 с.

14. Линде Н. Д. Коррекция эмоциональной зависимости с помощью метода эмоционально-образной терапии // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 170–179.
15. Литвиненко В. И. Парадоксы алкоголизма. Полтава : АСМИ, 2003. 144 с.
16. Мазурова Л. В., Стоянова И. Я., Бохан Н. А. Особенности адаптивно-защитного стиля у женщин с семейной созависимостью и алкогольной зависимостью // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 33–36.
17. Маццола К. Созависимость: рабочая тетрадь. Простые упражнения для обретения и поддержания собственной независимости / пер. с англ. А. Н. Шляховой. Киев : Диалектика, 2021.
18. Москаленко В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления : лекции по наркологии. Изд. 2-е, перераб. и расш. / под ред. чл.-кор. РАМН проф. Н. Н. Иванца. М. : Нолидж, 2000.
19. Мур Э., Файн Б. Психоаналитические термины и понятия : словарь. М. : Независимая фирма Класс, 2000.
20. Поттер-Эфрон Р. Стыд, вина и алкоголизм. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. 416 с.
21. Смит Э. У. Внуки алкоголиков: Пробл. взаимозависимости в семье : кн. для учителя / пер. с англ. Ю. И. Киреева. М. : Просвещение, 1991.
22. Старшенбаум Г. В. Независимость. Как избавиться от психологической или химической зависимости. М. : АСТ, 2018.
23. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с английского А. Г. Чеславской. М. : Независимая фирма Класс, 2002.
24. Шорохова О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости. СПб. : Речь, 2002. 134 с.
25. Bradshaw J. Homecoming: reclaiming and healing your inner child. 1992.
26. Carson A. T., Baker R. C. Psychological correlates of codependency in women // International Journal of the Addictions. 1994. No. 29. Pp. 395–407.
27. Cermak T. L. Diagnosing and treating codependence. Minneapolis : Johnson Institute Books, 1987.
28. Chiazzi E. J., Liljegren S. Taboo topics in addiction treatment: An empirical review of clinical folklore // Journal of Substance Abuse Treatment. 1993. No. 10. Pp. 303–316.
29. Crothers M., Warren L. W. Parental prerequisites for adult codependency // Journal of Clinical Psychology. 1996. No. 52. Pp. 231–239.
30. Dayton T. Emotional Sobriety: From Relationship Trauma to Resilience and Balance. 2007.
31. Engel G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine // Science. 1977. No. 196. Pp. 129–136.
32. Gotham H. J., and Cher K. J. Are codependent character traits related to something more than just basic aspects of personality and psychopathology? // Journal of Alcohol Research. 1996.
33. Gierymski T., Williams T. Codependency // Journal of Psychoactive Drugs. 1986. No. 18. Pp. 7–13.
34. Gomborg E. L. On terms used and abused: The concept of «codependency» // Drugs and Society. 1989. No. 3. Pp. 113–132.
35. Greenleaf J. Co-alcoholic/Para-alcoholic: who's who and what's the difference. In: Co-dependency an emerging issue. Florida : Health Communications Inc., 1984. Pp. 5–17.
36. Fischer J. L., Crawford D. W. Codependency and parenting styles // Journal of Adolescent Research. 1992. No. 7. Pp. 352–363.
37. Frank L., Bland C. What's in a name? Considering the codependent label // Journal of Strategic & Systemic Therapies. 1992. Vol. 11 (2). Pp. 1–14.
38. Friel J., Friel L. D. An adult child's guide to what's normal // Health Communications, Inc. 1990.
39. Jantz L. G., Clinton T. Am I Codependent?: Key Questions to Ask about Your Relationships. Baker Publishing Group, 2015.
40. Haaken J. From Al-Anon to AC f. OA: Codependence and the reconstruction of caregiving. Signs // Journal of Women in Culture and Society. 1993. No. 18. Pp. 321–345.
41. Irwin H. J. Codependence, narcissism, and childhood trauma // Journal of Clinical Psychology. 1995. No. 51. Pp. 658–665.
42. Juni S., Semel S. R. Person perception as a function of orality and anality // Journal of Social Psychology. 1982. No. 118. Pp. 99–103.
43. Lawson D. Mental Health Workbook : 7 Books in 1: Attachment Theory, Insecure Attachment, Codependency, BDP, Cognitive and Dialectical Behavioral Therapy, Acceptance and Commitment Therapy. 2020.
44. Lindstrom S. Codependency – «Loves Me, Loves Me Not»: Learn How To Cultivate Healthy Relationships, Overcome Relationship Jealousy, Stop Controlling Others and Be Codependent No More. 2014.
45. Mannion L. Codependency: A case of inflation. Employee Assistance Quarterly. 1991. No. 7. Pp. 67–81.
46. O'Brien P., Gaborit M. Codependency: A disorder separate from chemical dependency // Journal of Clinical Psychology. 1992. No. 48. Pp. 129–136.
47. Oakley B. Cold-Blooded Kindness: Neuroquirks of a Codependent Killer, or Just Give Me a Shot at Loving you, Dear, and Other Reflections on Helping that Hurts. 2011.
48. Parker F. M., Faulk D., LoBello S. G. Journal of Addictions Nursing. 2003. No. 14 (2). Pp. 85–90.
49. Reyome N. D., Ward K. S. Self-reported history of childhood maltreatment and codependency in undergraduate nursing students // Journal of Emotional Abuse. 2007. No. 7 (1). Pp. 37–50.

50. Roehling P. V., Koelbel N., Rutgers C. Codependence and conduct disorder: Feminine versus masculine coping responses to abusive parenting practices // *Sex Roles*. 1996.
51. Shaffer H. The most important unresolved issue in the addictions: Conceptual chaos. *Substance Use and Misuse*. 1997. No. 32 (11). Pp. 1573-1580.
52. Small J. *Awakening in Time: The journey from Co-dependence to Co-creation*. Bantam, NY, 1991. 304 p.
53. Smalley S., Coleman E. Treating intimacy dysfunctions in dyadic relationships among chemically dependent and codependent clients // *Journal of Chemical Dependency Treatment*. 1987. No. 1 (1). Pp. 229-243.
54. Sowle J. J. *The Everything Guide to Codependency*. 2014.
55. Subby R., Friel J. «Co-dependency: A Paradoxical Dependency», in *Co-Dependency: An Emerging Issue*. Pompano Beach, FL : Health Communications, 1984. Pp. 31-44
56. Wells M., Glickauf-Hughes C., Bruss K. The relationship of codependency to enduring personality characteristics // *Journal of College Student Psychotherapy*. 1998. No. 12. Pp. 25-38.
57. Wegscheider-Cruse Sh. *Another Chance: Hope and Health for the Alcoholic Family* // Science & Behavior Books. Incorporated, 1981.
58. Young E. Co-alcoholism as a disease: implications for psychotherapy // *Psychoactive Drugs*. 1987.

On the problem of conceptualization of the phenomenon of codependency in psychology

Ershova Regina Vyacheslavovna¹, Sokolova Anna Viktorovna²

¹Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, State Social and Humanitarian University. Russia, Kolomna. E-mail: erchovareg@mail.ru

²postgraduate student of the Faculty of General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology, State Social and Humanitarian University. Russia, Kolomna; clinical psychologist. Russia, Volgograd. E-mail: anutanuta2016@yandex.ru

Abstract. The article presents a theoretical concept of the phenomenon of codependency, developed on the basis of the studied works of domestic and foreign authors from the standpoint of a biopsychosocial approach. The theoretical review examines 58 publications in which "codependency" is defined as a behavior model, condition, illness, personality characteristic, coping strategy, form of relationships, organization of life. The review made it possible to draw the following conclusions: the problem of conceptualization of the term is relevant, due to the lack of consensus on an acceptable definition of the phenomenon; codependency is practically not considered by psychologists from the standpoint of the biopsychosocial approach as a system construct. Reliance on the biopsychosocial model of the study of codependency is important from an applied point of view: a holistic and comprehensive assessment allows us to take into account the contribution of biological, psychological and social factors influencing the change in the psychological state of codependency, which makes it possible to more deeply diagnose and, as a result, accurately determine the "targets" and goals of therapy, methods and depth of intervention, prediction of results. therapeutic effects and stability of remission.

The analysis made it possible to identify the main signs of the phenomenon of codependency, most often highlighted by domestic and foreign authors for half a century. Based on the data obtained, the author's definition of "codependency" is proposed as a special behavior that is formed and manifested in dysfunctional family relationships (in the form of emotional and physical violence, orientation to the needs of another, disregard for one's own needs, dependence on approval, servility) and characterized by specific features at all levels of a person's mental organization: psychophysical, individually-psychological (emotional-volitional, motivational-need, cognitive, characteristics), socio-psychological and behavioral.

Keywords: codependency, codependent behavior, codependent personality, biopsychosocial approach.

References

1. Anan'eva G. A. *Sem'ya: himicheskaya zavisimost' i sozavisimost'. Rabota s sozavisimost'yu* [Family: chemical dependence and codependency. Work with codependency]. M. Independent firm Class, 2003. 187 p.
2. Artemceva N. G. *Fenomen sozavisimosti: psihologicheskij aspekt* [The phenomenon of codependency: psychological aspect]. M. RIO MSUDT. 2012. 222 p.
3. Beatty M. *Spasat' ili spasat'sya? Kak izbavit'sya ot zhelaniya postoyanno opekat'* [To save or to be saved? How to get rid of the desire to constantly take care of]. M. Eksmo, 2015.
4. Berezin S. V., Liseckij K. S., Nazarov E. A. *Psihologiya narkoticheskoy zavisimosti i sozavisimosti : monografiya* [Psychology of drug addiction and codependency : monograph]. M. IPA. 2001.
5. Emel'yanova E. V. *Krizis v sozavisimyh otnosheniyah. Principy i algoritmy konsul'tirovaniya* [Crisis in codependent relationships. Principles and algorithms of counseling]. SPb. Rech' (Speech). 2014.
6. Zaicev S. N. *Sozavisimost': umenie lyubit'. Seriya: Zerkalo* [Codependency: the ability to love. Series: Mirror]. Nizhny Novgorod. 2004. 90 p.

7. Zmanovskaya E. V. *Deviantologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Izd. 2-e, ispr.* [Deviantology : tutorial for students of higher institutions. 2nd ed., corr.] M. Academy. 2004. 288 p.
8. Karaeva T. A., Kocyubinskij A. P. *Holisticheskaya diagnostika pogranichnyh psichicheskikh rasstrojstv* [Holistic diagnostics of borderline mental disorders]. SPb. SpetsLit. 2018.
9. Korolenko C. P., Dmitrieva N. V., Zagorujko E. N. *Identichnost' v norme i patologii* [Identity in norm and pathology]. Novosibirsk. Publishing house of NSPU. 2000. 256 p.
10. Korolenko C. P., Donskih T. A. *Sem' putej k katastrofe: Destruktivnoe povedenie v sovremennom mire* [Seven paths to disaster: Destructive behavior in the modern world]. Novosibirsk. Nauka (Science), Siberian branch. 1990.
11. Kotlyarov A. V. *Drugie narkotiki, ili Homo Addictus: Chelovek zavisimyj* [Other drugs, or Homo Addictus: A person addicted]. Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2006. 480 p.
12. Larsen E. *Vtoraya stadiya otnoshenij. Lyubov' posle preodoleniya zavisimosti* [The second stage of the relationship. Love after overcoming addiction]. M. 2003.
13. Larsen D. *Sozavisimost' dlya chajnikov* [Codependency for dummies]. SPb. Dialectics. 2020. 448 p.
14. Linde N. D. *Korrekcija emocional'noj zavisimosti s pomoshch'yu metoda emocional'no-obraznoi terapii* [Correction of emotional dependence using the method of emotional-imaginative therapy] // *Voprosy psichologii* – Questions of psychology. 2007. No. 5. Pp. 170–179.
15. Litvinenko V. I. *Paradoksy alkogolizma* [Paradoxes of alcoholism]. Poltava. ASMI. 2003. 144 p.
16. Mazurova L. V., Stoyanova I. Ya., Bohan N. A. *Osobennosti adaptivno-zashchitnogo stilya u zhenshchin s semejnoy sozavisimost'yu i alkogol'noj zavisimost'yu* [Features of adaptive-protective style in women with family codependency and alcohol dependence] // *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* – Siberian Psychological Journal. 2009. No. 31. Pp. 33–36.
17. Mazzola K. *Sozavisimost': rabochaya tetrad'. Prostye uprazhneniya dlya obreteniya i podderzhaniya sobstvennoj nezavisimosti* [Codependency: workbook. Simple exercises for gaining and maintaining one's own independence] / transl. from the English by A. N. Shlyakhova. Kiev. Dialectics. 2021.
18. Moskalenko V. D. *Sozavisimost': harakteristiki i praktika preodoleniya : lekzii po narkologii. Izd. 2-e, pererab. i rassh.* [Codependency: characteristics and practice of overcoming : lectures on narcology. 2nd ed., reprinted and extended] / ed. by corresponding member RAMS Prof. N. N. Ivanec. M. Nolidzh. 2000.
19. Moore E., Fine B. *Psihoanaliticheskie terminy i ponyatiya : slovar'* [Psychoanalytic terms and concepts : dictionary]. M. Independent firm Class. 2000.
20. Potter-Efron R. *Styd, vina i alkogolizm* [Shame, guilt and alcoholism]. M. Institute of General Humanitarian Research. 2002. 416 p.
21. Smith E. U. *Vnuki alkogolikov: Probl. vzaimozavisimosti v sem'e : kn. dlya uchitelya* [Grandchildren of alcoholics: Prob. interdependencies in the family : a book for a teacher] / transl. from English by Yu. I. Kireeva. M. Proveshchenie (Enlightenment). 1991.
22. Starshenbaum G. V. *NeZavisimost'. Kak izbavit'sya ot psichologicheskoy ili himicheskoy zavisimosti* [Independence. How to get rid of psychological or chemical dependence]. M. AST. 2018.
23. Weinhold B., Weinhold J. *Osvobozhdenie ot sozavisimosti* [Liberation from codependency] / transl. from English by A. G. Cheslavskaya. M. Independent firm Class. 2002.
24. Shorohova O. A. *Zhiznennye lovushki zavisimosti i sozavisimosti* [Life traps of dependence and codependency]. SPb. Rech' (Speech). 2002. 134 p.
25. Bradshaw J. *Homecoming: reclaiming and healing your inner child*. 1992.
26. Carson A. T., Baker R. C. *Psychological correlates of codependency in women* // *International Journal of the Addictions*. 1994. No. 29. Pp. 395–407.
27. Cermak T. L. *Diagnosing and treating codependence*. Minneapolis : Johnson Institute Books, 1987.
28. Chiazzi E. J., Liljegren S. *Taboo topics in addiction treatment: An empirical review of clinical folklore* // *Journal of Substance Abuse Treatment*. 1993. No. 10. Pp. 303–316.
29. Crothers M., Warren L. W. *Parental prerequisites for adult codependency* // *Journal of Clinical Psychology*. 1996. No. 52. Pp. 231–239.
30. Dayton T. *Emotional Sobriety: From Relationship Trauma to Resilience and Balance*. 2007.
31. Engel G. *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine* // *Science*. 1977. No. 196. Pp. 129–136.
32. Gotham H. J., and Cher K. J. *Are codependent character traits related to something more than just basic aspects of personality and psychopathology?* // *Journal of Alcohol Research*. 1996.
33. Gierymski T., Williams T. *Codependency* // *Journal of Psychoactive Drugs*. 1986. No. 18. Pp. 7–13.
34. Gomberg E. L. *On terms used and abused: The concept of "codependency"* // *Drugs and Society*. 1989. No. 3. Pp. 113–132.
35. Greenleaf J. *Co-alcoholic/Para-alcoholic: who's who and what's the difference*. In: *Co-dependency an emerging issue*. Florida : Health Communications Inc., 1984. Pp. 5–17.
36. Fischer J. L., Crawford D. W. *Codependency and parenting styles* // *Journal of Adolescent Research*. 1992. No. 7. Pp. 352–363.
37. Frank L., Bland C. *What's in a name? Considering the codependent label* // *Journal of Strategic & Systemic Therapies*. 1992. Vol. 11 (2). Pp. 1–14.

38. Friel J., Friel L. D. An adult child's guide to what's normal // Health Communications, Inc. 1990.
39. Jantz L. G., Clinton T. Am I Codependent?: Key Questions to Ask about Your Relationships. Baker Publishing Group, 2015.
40. Haaken J. From Al-Anon to AC f. OA: Codependence and the reconstruction of caregiving. Signs // Journal of Women in Culture and Society. 1993. No. 18. Pp. 321-345.
41. Irwin H. J. Codependence, narcissism, and childhood trauma // Journal of Clinical Psychology. 1995. No. 51. Pp. 658-665.
42. Juni S., Semel S. R. Person perception as a function of orality and anality // Journal of Social Psychology. 1982. No. 118. Pp. 99-103.
43. Lawson D. Mental Health Workbook : 7 Books in 1: Attachment Theory, Insecure Attachment, Codependency, BDP, Cognitive and Dialectical Behavioral Therapy, Acceptance and Commitment Therapy. 2020.
44. Lindstrom S. Codependency – "Loves Me, Loves Me Not": Learn How To Cultivate Healthy Relationships, Overcome Relationship Jealousy, Stop Controlling Others and Be Codependent No More. 2014.
45. Mannion L. Codependency: A case of inflation. Employee Assistance Quarterly. 1991. No. 7. Pp. 67-81.
46. O'Brien P., Gaborit M. Codependency: A disorder separate from chemical dependency // Journal of Clinical Psychology. 1992. No. 48. Pp. 129-136.
47. Oakley B. Cold-Blooded Kindness: Neuroquirks of a Codependent Killer, or Just Give Me a Shot at Loving you, Dear, and Other Reflections on Helping that Hurts. 2011.
48. Parker F. M., Faulk D., LoBello S. G. Journal of Addictions Nursing. 2003. No. 14 (2). Pp. 85-90.
49. Reyome N. D., Ward K. S. Self-reported history of childhood maltreatment and codependency in undergraduate nursing students // Journal of Emotional Abuse. 2007. No. 7 (1). Pp. 37-50.
50. Roehling P. V., Koelbel N., Rutgers C. Codependence and conduct disorder: Feminine versus masculine coping responses to abusive parenting practices // Sex Roles. 1996.
51. Shaffer H. The most important unresolved issue in the addictions: Conceptual chaos. Substance Use and Misuse. 1997. No. 32 (11). Pp. 1573-1580.
52. Small J. Awakening in Time: The journey from Co-dependence to Co-creation. Bantam, NY, 1991. 304 p.
53. Smalley S., Coleman E. Treating intimacy dysfunctions in dyadic relationships among chemically dependent and codependent clients // Journal of Chemical Dependency Treatment. 1987. No. 1 (1). Pp. 229-243.
54. Sowle J. J. The Everything Guide to Codependency. 2014.
55. Subby R., Friel J. "Co-dependency: A Paradoxical Dependency", in Co-Dependency: An Emerging Issue. Pompano Beach, FL : Health Communications, 1984. Pp. 31-44.
56. Wells M., Glickauf-Hughes C., Bruss K. The relationship of codependency to enduring personality characteristics // Journal of College Student Psychotherapy. 1998. No. 12. Pp. 25-38.
57. Wegscheider-Cruse Sh. Another Chance: Hope and Health for the Alcoholic Family // Science & Behavior Books. Incorporated, 1981.
58. Young E. Co-alcoholism as a disease: implications for psychotherapy // Psychoactive Drugs. 1987.

Психологические характеристики социально-психологической адаптации младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации

Ванновская Ольга Васильевна¹, Кропотов Евгений Александрович²

¹кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0002-7645-6173. E-mail: vannovskaya@mail.ru

²аспирант кафедры общей и прикладной психологии,
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина.
Россия, г. Санкт-Петербург. ORCID: 0000-0003-2545-4650. E-mail: ekropotov17@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы психологических особенностей младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей младших школьников, посещавших и не посещавших ДОО.

Работа была построена с опорой на три основных блока: психологическая готовность к обучению в школе, адаптационные характеристики, а также основные новообразования младшего школьного возраста. В контексте данной работы в качестве центральных новообразований младшего школьного возраста выступают произвольность внимания и запоминания, внутренний план действий и рефлексия, в частности, самооценка. Всего в исследовании приняли участие 51 учащийся 1 классов, из них 30 детей посещавших ДОО, и 21 не посещавших. Возраст испытуемых от 6 до 7 лет. В статье анализируются психологические различия детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации, изучены взаимосвязи различных характеристик, детерминирующих основные новообразования младшего школьного возраста.

В ходе исследования были получены статистически значимые взаимосвязи характеристик, отвечающих за основные новообразования, психологическую готовность к обучению и адаптационные характеристики младших школьников. Также в ходе сравнительного анализа выявлены значимые различия исследуемых характеристик в группах детей, посещавших и не посещавших ДОО. Уточнены научные представления о специфике наиболее значимых компонентов успешности обучения в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психологические новообразования, адаптация, психологическая готовность к обучению в школе.

Введение. Актуальная система начального образования предъявляет к учащимся ряд непростых требований: способность удерживать внимание в образовательном процессе, активность на уроке, быстрая адаптация к динамичным условиям школьного обучения. Исходя из этого факта, вопрос психологического изучения особенностей развития младших школьников соответствует актуальным запросам образовательной среды.

В зависимости от уровня взаимодействия со средой выделяется несколько типов адаптации личности: биологическая, физиологическая, психологическая, социальная и социально-психологическая. Так, социально-психологическую адаптацию Э. Эриксон трактует как гомеостатическое равновесие между требованиями среды и внутренними стимулами личности [33].

С данной точки зрения дезадаптация в младшей школе возникает в результате рассогласования индивидуально-психологических особенностей, ценностных установок субъекта и реальной социальной ситуации. В рамках данного исследования изучаются именно индивидуально-психологические характеристики социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте. Внешние условия, к которым можно отнести образовательную программу, стиль преподавания учителя, наличие сиблингов в семье и другое, являются перспективой дальнейших исследований.

Можно выделить субъективный и объективный аспект социально-психологической адаптации. Объективный аспект включает в себя все, что в той или иной мере связано с кругом общения субъекта, субъективный включает деятельность, восприятие и оценку происходящих объективных изменений [цит. по Солдатову Е. Л.]. Субъективный аспект социально-психо-

логической адаптации можно определить как психологический и выделить основные его характеристики. Показателем успешности психологической адаптации будет выступать возможность выполнения основных задач деятельности, в частности, учебной [25]. Механизмы, за счет которых обеспечивается организация адаптационного ответа, разнообразны и индивидуальны. В рамках данного исследования основное внимание сосредоточено на наиболее значимых личностных характеристиках младшего школьника, которые будут обеспечивать успешность деятельности и, следовательно, адаптацию к образовательной среде.

Проводимое исследование позволяет проследить определенные закономерности, взаимосвязи тех характеристик, которые детерминируют успешность обучения с точки зрения соответствия предъявляемым требованиям. В рамках данного исследования принята попытка расширить имеющиеся представления о влиянии процесса адаптации, психологической готовности к школе и основных новообразований на обучение в младшей школе.

Согласно периодизации возрастного развития Д. Б. Эльконина, младший школьный возраст занимает период от 6–7 до 11 лет. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится учение. Кроме того, смена ведущей деятельности сопряжена с изменением социального статуса ребенка, а соответственно, изменения претерпевают ценностно-мотивационная сфера, уклад жизни в целом [31].

Особенностью отечественной психологии является представление о развитии личности ребенка через последовательное формирование у него психологических новообразований (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович) [5; 7; 17].

В рамках данной работы рассматриваются три центральных новообразования: рефлексия (самооценка, в частности), произвольность поведения (внимания и запоминания), внутренний план действий. Перечисленные новообразования находятся в достаточно тесной взаимосвязи и детерминируют успешность обучения в младшем школьном возрасте.

Уровень развития внутреннего плана действий прямо пропорционален уровню умственно-го развития в младшем школьном возрасте (Я. А. Пономарев) [21]. Внутренний план действий в младшем школьном возрасте характеризуется опорой на внешний образец (модели, фигуры, примеры), постепенно ученики овладевают навыками замены внешних предметов умственными образами (переход от счета на палочках к устному счету), появляются возможности для удержания в памяти конкретных образов предметов. Завершая обучения в младшей школе, дети успешно выполняют те или иные арифметические и логические операции во внутреннем плане.

Феномен рефлексии впервые описан в работах Дж. Локка, считавшего, что рефлексивная деятельность является автономным источником познания, отличным от идей внешнего опыта [цит. по Солдатову]. В рамках данного исследования рефлексия рассматривается как одно из основных психологических новообразований младшего школьника. Феномен рефлексии в младшем школьном заключается в способности ученика оценивать себя и свою деятельность. Однако данное оценивание в младшей школе происходит с опорой на внешние критерии, мнение учителя и родителей, в частности [18].

Основным звеном рефлексии в младшем школьном возрасте выступает самооценка как способность давать качественную характеристику своим возможностям и оценивать собственное положение в кругу сверстников. В дальнейшем осознание ребенком своего «Я» становится одним из механизмов развития личности ребенка.

Течение адаптационных процессов в первом классе является отражением результатов развития в дошкольном возрасте [7]. Адаптация формируется постепенно и зависит от условий, в которых находится субъект [9]. С данной точки зрения детский сад является достаточно значимой ступенью развития и образования человека. Перед воспитателями детских садов стоит непростая задача организации воспитательно-образовательной работы в детском саду, а также подготовка детей к систематическому школьному обучению.

Успешная адаптация создает условия для формирования наиболее благоприятного вектора развития детей [11; 26]. Ряд исследований показал, что дети, посещающие детские сады, при обучении в школе чувствуют себя увереннее и спокойнее, чем сверстники, обучавшиеся на дому. Такие результаты объясняются тем фактом, что образовательная среда в дошкольных организациях создает условия для формирования психологической готовности к обучению и облегчению адаптации к новой учебной деятельности.

В настоящее время психологическая готовность к школьному обучению определяется как необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка, позволяющий успешно овладеть учебной программой в условиях работы в коллективе сверстников [5]. Л. И. Божович

отмечала такие параметры психологической готовности, как произвольность поведения, развитие интеллектуальной и мотивационной сфер ребенка, последняя включает познавательные и социальные мотивы обучения в школе, данный компонент является наиболее важным [5].

В психологии и педагогике имеются аргументированные данные о том, что факт посещения детских садов оказывает прямое влияние на овладение детьми учебной деятельностью. М. М. Безруких, Н. Ф. Виноградова, Л. М. Денякина, К. В. Бардин [2; 4; 11] указывают на то, что дети, прошедшие подготовку в ДОО, к началу обучения имеют более выраженные познавательные характеристики. Также важно отметить, что детские сады развивают не только знания и умения детей, которые необходимы для вхождения в учебную деятельность, но и навыки общения с окружающими и позитивную эмоциональную реакцию на сверстников и сам процесс обучения.

Ситуация, которая складывалась в последние десятилетия в РФ, сложилась таким образом, что учителя начальных классов все чаще сталкиваются с проблемой школьной дезадаптации, повышенной тревожности, социальной некомпетентности, неуспеваемости у детей, не получивших образования в детском саду [29]. Условно, учащиеся первых классов делятся на две группы: подготовленные к школе (в основном посещавшие ДОО или иные курсы по подготовке к школе) и неподготовленные (как правило, находившиеся на домашнем обучении).

С течением времени появляется необходимость разрешения противоречия между накопленными в психологической литературе знаниями, касающимися психологических особенностей младших школьников, и недостаточностью работ по уточнению и корректировке актуальных сведений, касающихся работы с детьми, посещавшими и не посещавшими ДОО, с учетом основных новообразований данного возраста. Разрешение данного противоречия обусловило тему, цель и задачи настоящего исследования.

Целью исследования является изучение психологических особенностей младших школьников, посещавших и не посещавших ДОО.

Объектом исследования выступают мальчики и девочки младшего школьного возраста, посещавшие и не посещавшие ДОО. Предметом исследования являются психологические особенности младших школьников, посещавших и не посещавших ДОО.

Процедура и методы. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 71 г. Кирова и ГБОУ Лицей № 369 Красносельского района г. Санкт-Петербург. Всего в исследовании приняли участие 51 учащийся 1 классов: 30 детей, посещавших ДОО, 21 не посещавших. Сбор эмпирического материала проводился в 1 триместре обучения первоклассников, в октябре – ноябре 2020 г. Учитывая специфику исследования и большой объем диагностических методик для 1 классов, обследование проводилось в 2 этапа, по 2 урока каждый. Стоит отметить, что дополнительные параметры в виде посещения различных подготовительных классов, кружков и так далее, в рамках данного исследования не учитывались.

Для достижения цели исследования и реализации комплекса намеченных исследовательских задач использовался ряд диагностических методик: методика изучения объема и устойчивости произвольного внимания Тулуз-Пьерона для младших школьников [35]; методика оценки произвольного запоминания «Заучивание 10 слов» А. Р. Лурия [1]; методика диагностики уровня развития основ теоретического мышления младших школьников «Логические задачи» А. З. Зака [12]; методика измерения уровня самооценки и притязаний С. Я. Дембо-Рубинштейн [24]; методика определения мотивов учения М. Р. Гинзбурга [8]; тест на отношение к школе и учению Т. А. Нежной [19]; тест Керна-Йерасека [25]; уровень сотрудничества в детском коллективе Д. Б. Эльконина [24]; карты наблюдений Стотта [23]; методика Б. Н. Филлипса на школьную тревожность [30]; тест-опросник «Оценка настроения» (облегченная версия САН для школьников) [3].

Гипотеза исследования. Предполагается, что имеются различия в уровне развития характеристик, отвечающих за основные новообразования, готовность к школьному обучению и в уровне адаптации младших школьников, посещавших или не посещавших ДОО, а также имеются взаимосвязи внутри самих характеристик, отвечающих за основные новообразования, психологическую готовность к школьному обучению и уровень адаптации.

Результаты и их обсуждение. Для проведения сравнительного анализа был использован t-критерий Стьюдента. Выбор критерия был обусловлен соответствием обоих выборок стандартному распределению. Проверка выборки на соответствие нормальному распределению проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова.

По результатам анализа были получены статистически значимые различия характеристик основных новообразований, готовности к школьному обучению и адаптационных характеристик между группами детей, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа характеристик между исследуемыми группами по t-критерию Стьюдента

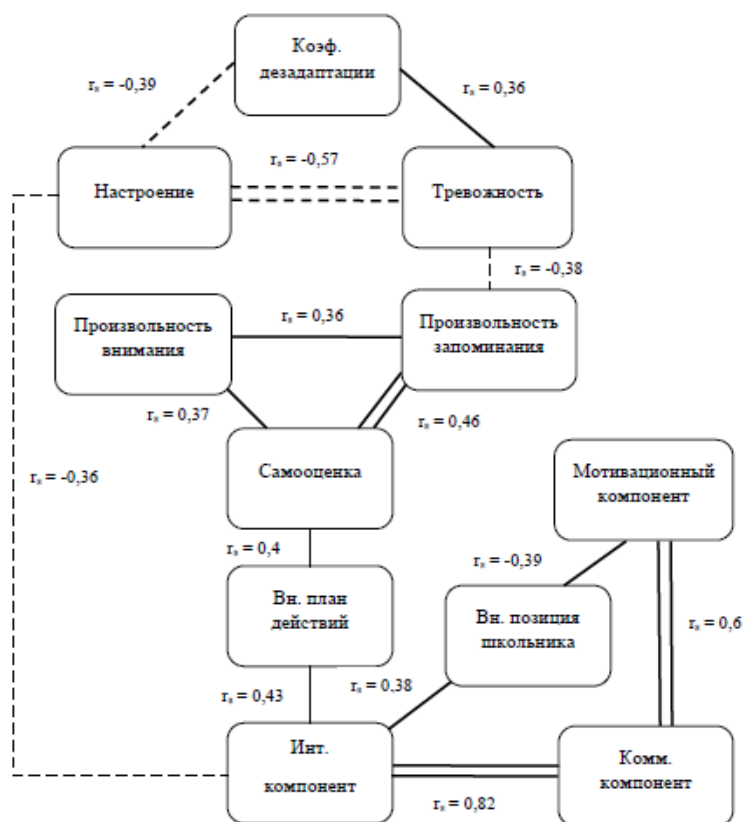
Психологические характеристики	M±m		Значение t-критерия	Уровень статистической значимости
	Дети, не посещавшие ДОО	Дети, посещавшие ДОО		
Внутренний план действий	10,3±1,5	15,84±1,7	5,2	p<0,01
Самооценка	67,86±1,58	80±1,6	3,2	p<0,01
Произвольное запоминание	8,48±1,2	9,48±0,71	3,5	p<0,01
Тест Керна-Йерасека (интеллектуальный компонент)	13,3±0,6	17,7±0,6	5,9	p<0,01
Сотрудничество в коллективе (коммуникативный компонент)	11,48±0,8	15,43±0,7	3,8	p<0,01
Школьная тревожность	19,2±1	13,2±0,9	4,2	p<0,01
САН (настроение)	11,48±0,3	15,43±0,4	3,8	p<0,01
Эмоционально-волевая сфера (Карты Стотта)	13,67±1	11,9±0,6	2,1	p<0,05

Таким образом, имеются основания полагать, что у детей, посещавших дошкольные образовательные организации, лучше развиты характеристики, определяющие основные новообразования младшего школьного возраста и компоненты психологической готовности к школьному обучению. Кроме того, за счет выраженных характеристик, обеспечивающих успешность учебной деятельности (новообразования, готовность к обучению), дети, посещавшие детские сады, устойчивее по отношению к стрессогенным факторам и успешнее адаптируются к условиям образовательной среды.

Для выявления взаимосвязей характеристик, отвечающих за основные новообразования младшего школьного возраста, психологическую готовность к школьному обучению и адаптационные характеристики у детей, посещавших и не посещавших ДОО, был проведен корреляционный анализ данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В результате корреляционного анализа в группе детей, посещавших ДОО, было выявлено большое количество различных взаимосвязей показателей, отвечающих за основные новообразования, психологическую готовность к школьному обучению и адаптационные характеристики. Наглядная иллюстрация полученных взаимосвязей представлена на рисунке 1:

Также в результате корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи исследуемых характеристик у детей, не посещавших ДОО. Иллюстрация полученных корреляционных взаимосвязей представлена на рисунке 2:



Примечание:

- Положительная взаимосвязь при $p \leq 0,05$
- Отрицательная взаимосвязь при $p \leq 0,05$
- ===== Положительная взаимосвязь при $p \leq 0,01$
- ===== Отрицательная взаимосвязь при $p \leq 0,01$

Рис. 1. Взаимосвязь характеристик, детерминирующих основные новообразования, психологическую готовность к обучению и адаптационные характеристики у детей, посещавших ДОО

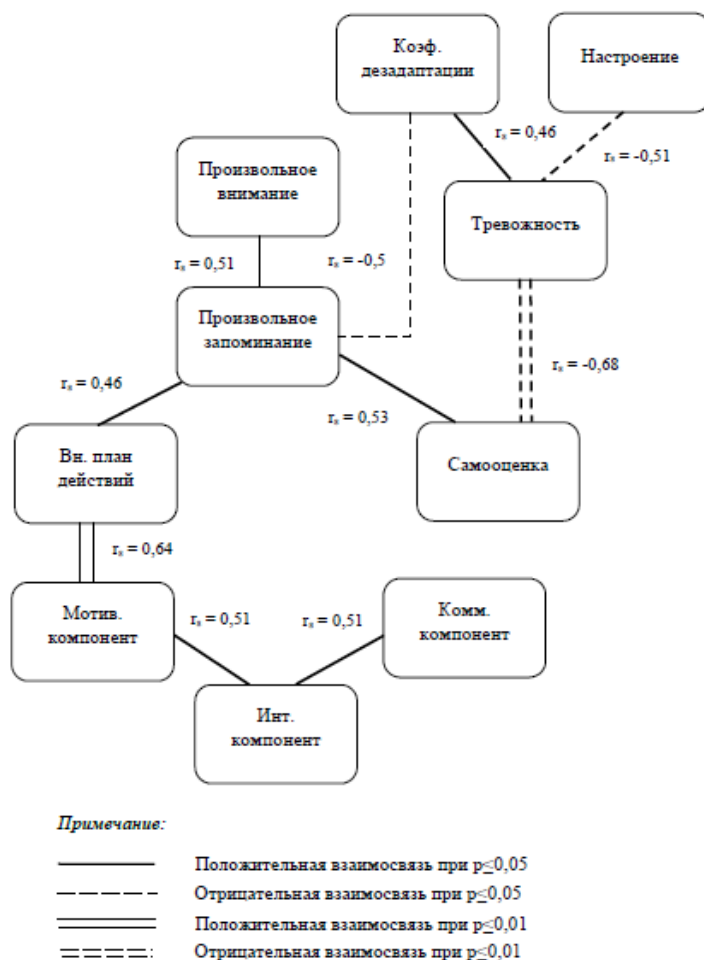


Рис. 2. Взаимосвязь характеристик, детерминирующих основные новообразования, психологическую готовность к обучению и адаптационные характеристики у детей, не посещавших ДОО

Таким образом, рассмотрены взаимосвязи трех основных блоков исследования: психологических новообразований младшего школьного возраста, психологической готовности к обучению и адаптационных характеристик, что позволяет сформулировать определенные выводы.

Выводы. Выводы данного исследования подтверждают выдвинутое предположение о том, что имеются значимые различия в уровне развития изучаемых характеристик у детей, посещавших и не посещавших ДОО, а также имеются взаимосвязи внутри самих показателей, отвечающих за основные новообразования, психологическую готовность к школьному обучению и уровень адаптации, а именно:

1. Дошкольные образовательные организации создают благоприятные условия для обеспечения преемственности между дошкольным и начальным звеном образования, за счет этого дети, посещавшие детские сады, имеют более выраженные адаптивные качества, а также выраженные характеристики, определяющие основные новообразования младшего школьного возраста и психологическую готовность к школьному обучению.

2. Уровень развития сферы произвольности и внутреннего плана у детей, посещавших детские сады, находится в тесной взаимосвязи с уровнем самооценки, что говорит о том, что успешность обучения таких детей зависит от позитивной оценки учителем успехов ребенка. В свою очередь, у детей, не посещавших ДОО, развитие новообразований строится вокруг сферы произвольности, что позволяет говорить о том, что успешность обучения в данной группе в большей степени зависит от способности регулировать свое поведение и заставлять себя запоминать ту или иную информацию.

3. Чем более выражена внутренняя позиция школьника у детей, посещавших ДОО, тем более выражены интеллектуальные характеристики, присущие младшему школьнику, а также выше его мотивация к обучению. В свою очередь, у детей, не посещавших ДОО, при более

выраженных показателях интеллектуального компонента школьной готовности ученик успешнее выстраивает коммуникации со сверстниками и учителем, и тем выше его готовность продолжать обучение в новой для себя роли.

4. Если у ребенка, вне зависимости от посещения или не посещения детского сада, по той или иной причине сформировалась тревога, связанная с обучением в школе, то это ставит под угрозу его эмоциональное благополучие, а также обуславливает проявление признаков дезадаптации.

Закключение. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование, несмотря на ряд ограничений, связанных с учетом индивидуального опыта детей, не посещавших ДОО, позволяет сделать определенные выводы о психологических особенностях младших школьников. Работа позволяет в некоторой степени дополнить информацию о критериях успешности детей в учебной деятельности с учетом факторов из трех сфер: новообразований возраста, компонентов готовности к обучению и адаптационных характеристик.

Исследование показывает, что успешность обучения детей, не посещающих ДОО, зависит не только от интеллектуальных умений, но и от умения и желания общаться со сверстниками и учителем, умения регулировать свое поведение, стремления соответствовать новой социальной роли и значимой деятельности, позитивной оценке своих способностей, преобладания позитивного настроения в школе, отсутствием тревоги, связанной с обучением в школе. Такой комплекс исследуемых особенностей приводит к формулировке одной из важнейших задач, стоящих перед психологами, учителями и системой образования: обеспечение готовности к школьному обучению детей, не посещавших ДОО.

Список литературы

1. Альманах психологических тестов. М. : КСП, 1995. 397 с.
2. Бардин К. В. Подготовка ребенка к школе : психологический аспект. М. : Знание, 1983. 96 с.
3. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы : психологический практикум / сост. О. В. Барканова. Серия: Библиотека актуальной психологии. Вып. 2. Красноярск : Литера-принт, 2009. 237 с.
4. Безруких М. М. Чему и как учить до школы. М. : Вентана-Граф, 2003.
5. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание. Изд. 3-е, перераб. и доп. М. : Академический проект, 2008. 299 с.
6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Смысл : Эксмо, 2004. 512 с.
7. Гарькавая Т. С. Как научить младших школьников учиться самостоятельно. М. : Дикта, 2012. 160 с.
8. Гинзбург М. Р. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Е. З. Басина, Л. В. Берцфаи, Е. А. Бугрименко; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М. : Педагогика, 1988. 135 с.
9. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Академический проект, 2009. 184 с.
10. Давыдов В. В., Маркова А. К. Развитие мышления в школьном возрасте // Принцип развития в психологии. Изд. 2-е. М. : Просвещение, 2018. 394 с.
11. Дядюнова И. А. К вопросу о социализации детей дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. 2017. № 10. С. 89–92.
12. Зак А. З. Диагностика различий в мышлении младших школьников: Оценка готовности к начальной и средней школе: Контроль развития в период 6–10 лет. М. : Генезис, 2007. 160 с. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=56624>.
13. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 2014. 318 с.
14. Захарова А. В., Боцманова Э. М. Роль рефлексии в развитии личности младших школьников // Психологическое развитие младших школьников / под ред. В. В. Давыдова. М., 2020. 195 с.
15. Константинов В. В. Экспериментальная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 255 с.
16. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М. : ТЦ Сфера, 2009. 464 с.
17. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 4-е. М. : МГУ, 2011. 584 с.
18. Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Академический проект, 2016. 213 с.
19. Нежнова Т. А. Динамика внутренней позиции при переходе от дошкольного к младшешкольному возрасту // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. М. : Московский психолого-социальный институт, 2015. С. 560–563.
20. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб. : ПитерПресс, 2013. 457 с.
21. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М. : Педагогика, 2016. 280 с.

22. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13 декабря 2018 г. № 73н «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных государственных бюджетных и автономных дошкольных образовательных учреждений, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и работы их руководителей». URL: https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=16284&spphrase_id=4272043 (дата обращения: 02.11.2022).
23. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Школьная дезадаптация. Карта наблюдений Д. Стотта. URL: <https://psy.wikireading.ru/6324> (дата обращения: 28.03.23).
24. Прихожан А. Н. Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; редкол.: И. В. Дубровина и др. М. : АПН СССР, 1988. 166 с.
25. Сборник методик «Диагностика для определения готовности детей старшего дошкольного возраста к школе» : учебно-методическое пособие. Иrbит, 2019. 30 с.
26. Семья и школа: детско-родительские отношения как предикторы особенностей школьной адаптации первоклассников // Проблемы социальной психологии XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. Ярославль, 2021. Т. 5. С. 32–35.
27. Слободчиков В. И. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. И. Слободчиков, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман. СПб., 2007. 9 с.
28. Солдатова Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез : учебник для бакалавриата и специалитета / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. М. : Юрайт, 2019. 384 с.
29. Стародубова Н. Г. Критерии готовности ребенка к обучению в школе // Система воспитания и дополнительного образования детей: от идеи до внедрения : мат-лы научно-практической конференции, 24 ноября 2020. Бийск : НИЦ БПГУ, 2021. С. 116.
30. Тест школьной тревожности Филлипса / Б. Н. Филлипс. М. : Когито-Центр, 2007. (Пси-Профиль. Профессиональные психологические тесты).
31. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Изд. 3-е. М. : Академический проект, 2014. 396 с.
32. Яковлева М. В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 10.
33. Эриксон Э. Детство и общество. СПб. : ЛЕНАТО АСТ; Фонд «Университетская книга», 2010. 288 с.
34. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики. Кемерово : КемГУ, 1999. 84 с.
35. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций : методическое руководство. СПб. : ГМНПП «ИМАТОН», 2003. 86 с.

Psychological characteristics of socio-psychological adaptation of younger schoolchildren who attended and did not attend preschool educational organizations

Vannovskaya Olga Vasilyevna¹, Kropotov Evgeny Alexandrovich²

¹PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of General and Applied Psychology, Pushkin Leningrad State University, Russia, St. Petersburg.
ORCID: 0000-0002-7645-6173. E-mail: vannovskaya@mail.ru

²postgraduate student of the Department of General and Applied Psychology, Pushkin Leningrad State University, Russia, St. Petersburg. ORCID: 0000-0003-2545-4650. E-mail: ekropotov17@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of psychological characteristics of younger schoolchildren who attended and did not attend preschool educational organizations.

The purpose of this study is to study the psychological characteristics of younger schoolchildren who attended and did not attend preschool.

The work was based on three main blocks: psychological readiness for school, adaptive characteristics, as well as the main neoplasms of primary school age. In the context of this work, the central neoplasms of primary school age are the arbitrariness of attention and memorization, an internal plan of action and reflection, in particular, self-esteem. A total of 51 1st grade students took part in the study, including 30 children who attended preschool, and 21 who did not attend. The age of the subjects is from 6 to 7 years. The article analyzes the psychological differences of children who attended and did not attend preschool educational organizations, studied the interrelationships of various characteristics that determine the main neoplasms of primary school age.

In the course of the study, statistically significant correlations of characteristics responsible for the main neoplasms, psychological readiness for learning and adaptive characteristics of younger schoolchildren were obtained. Also, during the comparative analysis, significant differences in the studied characteristics were revealed in the groups of children who attended and did not attend preschool. The scientific ideas about the specifics of the most significant components of the success of primary school education are clarified.

Keywords: primary school age, psychological neoplasms, adaptation, psychological readiness to study at school.

References

1. *Al'manah psichologicheskikh testov* – Almanac of psychological tests. M. KSP. 1995. 397 p.
2. *Bardin K. V. Podgotovka rebenka k shkole : psichologicheskij aspekt* [Preparing a child for school : psychological aspect]. M. Znanie (Knowledge). 1983. 96 p.
3. *Barkanova O. V. Metodiki diagnostiki emocional'noj sfery : psichologicheskij praktikum* [Methods of diagnosing the emotional sphere : psychological practicum] / comp. O. V. Barkanova. Series: Library of Current Psychology. Is. 2. Krasnoyarsk. Litera-print. 2009. 237 p.
4. *Bezrukih M. M. Chemu i kak učit' do shkoly* [What and how to teach before school]. M. Ventana-Graf. 2003.
5. *Bozhovich L. I. Psichicheskoe razvitie shkol'nika i ego vospitanie. Izd. 3-e, pererab. i dop.* [Mental development of a schoolboy and his upbringing. 3rd ed., reprinted and add.] M. Academic project. 2008. 299 p.
6. *Vygotskij L. S. Psichologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. M. Smysl (Sense), Ekmo. 2004. 512 p.
7. *Gar'kavaya T. S. Kak nauchit' mladshih shkol'nikov učit'sya samostoyatel'no* [How to teach younger schoolchildren to study independently]. M. Dicta. 2012. 160 p.
8. *Ginzburg M. R. Osobennosti psichicheskogo razvitiya detej 6-7-letnego vozrasta* [Features of mental development of children of 6-7 years of age] / E. Z. Basina, L. V. Bertsfai, E. A. Bugrimenko; ed. by D. B. Elkonin, A. L. Vengera. M. Pedagogy. 1988. 135 p.
9. *Gutkina N. I. Psichologicheskaya gotovnost' k shkole* [Psychological readiness for school]. M. Academic project. 2009. 184 p.
10. *Davydov V. V., Markova A. K. Razvitie myshleniya v shkol'nom vozraste* [The development of thinking at school age] // *Princip razvitiya v psichologii. Izd. 2-e* – The principle of development in psychology. Ed. 2nd. M. Prosveshchenie (Enlightenment). 2018. 394 p.
11. *Dyadyunova I. A. K voprosu o socializacii detej doshkol'nogo vozrasta* [On the issue of socialization of preschool children] // *Nachal'naya shkola plus Do i Posle* – Elementary school plus Before and After. 2017. No. 10. Pp. 89-92.
12. *Zak A. Z. Diagnostika razlichij v myshlenii mladshih shkol'nikov: Ocenka gotovnosti k nachal'noj i srednej shkole: Kontrol' razvitiya v period 6-10 let* [Diagnostics of differences in the thinking of younger schoolchildren: Assessment of readiness for primary and secondary school: Control of development in the period of 6-10 years]. M. Genesis. 2007. 160 p. Available at: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=56624>.
13. *Zak A. Z. Razvitie umstvennyh sposobnostej mladshih shkol'nikov* [Development of mental abilities of younger schoolchildren]. M. Prosveshchenie (Enlightenment): VLADOS. 2014. 318 p.
14. *Zaharova A. V., Bocmanova E. M. Rol' refleksii v razviii lichnosti mladshih shkol'nikov* [The role of reflection in the development of the personality of younger schoolchildren] // *Psichologicheskoe razvitie mladshih shkol'nikov* – Psychological development of younger schoolchildren / ed. by V. V. Davydova. M. 2020. 195 p.
15. *Konstantinov V. V. Eksperimental'naya psichologiya : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Experimental psychology : textbook and practical course for academic bachelor's degree. 2nd ed., corr. and add.] M. Yurayt. 2017. 255 p.
16. *Kulagina I. Yu. Vozrastnaya psichologiya: polnyj zhiznennyj cikl razvitiya cheloveka : ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij* [Age psychology: the full life cycle of human development : tutorial for students of higher educational institutions] / I. Y. Kulagina, V. N. Kolutsky. M. Shopping center Sphere. 2009. 464 p.
17. *Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psichiki. Izd. 4-e* [Problems of mental development. Ed. 4th]. M. Moscow State University. 2011. 584 p.
18. *Lipkina A. I. Samoocenka shkol'nika* [Student's self-assessment]. M. Academic project. 2016. 213 p.
19. *Nezhnova T. A. Dinamika vnutrennej pozicii pri perekhode ot doshkol'nogo k mladsheshkol'nomu vozrastu* [Dynamics of the internal position during the transition from preschool to junior school age] // *Hrestomatiya po detskoj psichologii: ot mladenca do podrostka* – Textbook on child psychology: from infant to teenager. M. Moscow Psychological and Social Institute, 2015. Pp. 560-563.
20. *Newcomb N. Razvitie lichnosti rebenka* [Development of the child's personality]. SPb. PiterPress. 2013. 457 p.
21. *Ponomarev Ya. A. Psichologiya tvorchestva i pedagogika* [Psychology of creativity and pedagogy]. M. Pedagogy. 2016. 280 p.
22. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 73n dated December 13, 2018 "On approval of performance indicators of Federal State Budgetary and Autonomous preschool educational institutions Subordinate to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the work of their managers". Available at: https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=16284&sphrase_id=4272043 (date accessed: 02.11.2022) (in Russ.).
23. *Prihozhan A. M., Tolstyh N. N. Shkol'naya dezadaptaciya. Karta nablyudenij D. Stotta* [School maladaptation. D. Stott's observation map]. Available at: <https://psy.wikireading.ru/6324> (date accessed: 28.03.23).

24. Prihozhan A. N. *Nauchno-metodicheskie osnovy ispol'zovaniya v shkol'noj psihologicheskoy sluzhbe konkretnyh psihodiagnosticheskikh metodik : sb. nauch. tr.* [Scientific and methodological foundations of the use of specific psychodiagnostic techniques in the school psychological service : collection of scientific works] / APN USSR, Research Institute of General and Ped. Psychology; ed. board: I. V. Dubrovina et al. M. APN USSR. 1988. 166 p.
25. *Sbornik metodik "Diagnostika dlya opredeleniya gotovnosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta k shkole" : uchebno-metodicheskoe posobie* – Collection of methods "Diagnostics for determining the readiness of older preschool children for school" : educational and methodical manual. Irbit. 2019. 30 p.
26. *Sem'ya i shkola: detsko-roditel'skie otnosheniya kak prediktory osobennostej shkol'noj adaptacii pervoklassnikov* – Family and school: child-parent relations as predictors of the features of school adaptation of first-graders // *Problemy social'noj psihologii XXI stoletiya* – Problems of social psychology of the XXI century / ed. by V. V. Kozlov. Yaroslavl. 2021. Vol. 5. Pp. 32–35.
27. *Slobodchikov V. I. Mladshij shkol'nik kak sub'ekt uchebnoj deyatel'nosti* [Junior schoolboy as a subject of educational activity] / V. I. Slobodchikov, V. V. Davydov, G. A. Zukerman. SPb. 2007. 9 p.
28. *Soldatova E. L. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya. Ontogenez i dizontogenez : uchebnik dlya bakalavriata i specialiteta* [Developmental psychology and age psychology. Ontogenesis and dysontogenesis : textbook for bachelor's degree and specialties] / E. L. Soldatova, G. N. Lavrova. M. Yurayt. 2019. 384 p.
29. *Starodubova N. G. Kriterii gotovnosti rebenka k obucheniyu v shkole* [Criteria of a child's readiness to study at school] // *Sistema vospitaniya i dopolnitel'nogo obrazovaniya detej; ot idei do vnedreniya : mat-ly nauchno-prakticheskoy konferencii, 24 noyabrya 2020* – System of upbringing and additional education of children: from idea to implementation : materials of the scientific and practical conference, November 24, 2020. Biysk. SIC BPSU. 2021. P. 116.
30. *Test shkol'noj trevozhnosti Fillipsa* – Phillips school anxiety test / B. N. Phillips. M. Kogito-Center. 2007. (Psi Profile. Professional psychological tests).
31. *El'konin D. B. Psihologiya obucheniya mladshego shkol'nika. Izd. 3-e* [Psychology of teaching a junior student. Ed. 3d]. M. Academic Project. 2014. 396 p.
32. *Yakovleva M. V. Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya samoocenki mladshih shkol'nikov* [Psychological and pedagogical correction of self-esteem of younger schoolchildren] // *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"* – Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2017. Vol. 10.
33. *Erikson E. Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. SPb. LENATO AST; Foundation "University book". 2010. 288 p.
34. *Yanickij M. S. Adaptacionnyj process: psihologicheskie mekhanizmy i zakonomernosti dinamiki* [Adaptation process: psychological mechanisms and patterns of dynamics]. Kemerovo. KemSU. 1999. 84 p.
35. *Yasyukova L. A. Optimizaciya obucheniya i razvitiya detej s MMD. Diagnostika i kompensaciya minimal'nyh mozgovyh disfunkcij : metodicheskoe rukovodstvo* [Optimization of education and development of children with MMD. Diagnosis and compensation of minimal brain dysfunctions : methodical manual]. SPb. GMNPP "IMATON". 2003. 86 p.

Взаимосвязь положительных психических состояний со свойствами личности в учебной деятельности студентов

Климанова Алла Владленовна

аспирант, ассистент кафедры общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.
Россия, г. Казань. E-mail: alla@ukagroup.ru

Аннотация. В современных вузах прослеживается недостаточное внимание мониторингу и регуляции психических состояний студентов. Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, положительные психические состояния играют важную роль в учебной деятельности, а с другой стороны, данное явление мало изучено. Знание переживаемых положительных психических состояний, их взаимосвязи с личностными и регуляторными свойствами являются актуальной проблемой общей психологии. Цель исследования: установить взаимосвязи положительных психических состояний и свойств личности студентов. Для решения задач исследования были использованы следующие диагностические методики и авторские анкеты: авторская анкета «Оценка положительных психических состояний» (А. О. Прохоров, А. В. Климанова), авторская анкета «Оценка регуляторных свойств личности студентов» (А. О. Прохоров), тест Кеттелла 16 PF (Форма А), пятифакторный опросник личности 5PFQ Хийджиро Тсуйи (Heijiro Tsuji), опросник PEN Г. и С. Айзенка, методика Я. Стреляу. В качестве метода математической статистики использовался коэффициент корреляции Пирсона. Во время лекции выявлены взаимосвязи положительных психических состояний с коммуникативными, интеллектуальными, эмоциональными свойствами личности. В условиях экзамена обнаружены взаимосвязи положительных психических состояний с коммуникативными свойствами личности. Установлено три регуляторных свойства, которые встречаются во всех ситуациях учебной деятельности, и также взаимосвязаны с положительными психическими состояниями: стрессоустойчивость, выносливость, адаптивность. Практическая значимость исследования задается тем, что выявление того, какие положительные психические состояния и свойства личности необходимы в ходе учебной деятельности, может стать основой построения более эффективного процесса обучения. Результаты, полученные в проведенном исследовании, могут быть необходимы для психологического консультирования и сопровождения студентов в ходе обучения, могут быть использованы психологами, педагогами высших учебных заведений, в консультационных центрах для мониторинга и регуляции положительных психических состояний студентов, при создании диагностических средств, в процессе проведения тренинговых мероприятий для преподавателей и студентов.

Ключевые слова: положительные психические состояния, свойства личности, регуляторные свойства, лекция, семинар, экзамен, учебная деятельность, студенты.

Введение. Современная психологическая наука богата исследованиями, которые посвящены психическим состояниям: представлено системное описание психических состояний (В. А. Ганзен) [1], рассмотрена психофизиология состояний человека (Е. П. Ильин) [3], определены технологии управления состоянием человека (А. Б. Леонова) [8], исследован образ психического состояния, описан класс неравновесных состояний, ментальная регуляция психических состояний (А. О. Прохоров) [13], функциональных состояний (Л. Г. Дикая) [2], повседневных трансовых состояний (А. О. Прохоров, М. Г. Юсупов) [12]. Несмотря на множества исследований феноменологических особенностей психических состояний, отдельных классов психических состояний, в психологической науке лишь фрагментарно упоминается класс положительных психических состояний.

Упоминание о положительных психических состояниях было сделано отечественным ученым А. О. Прохоровым. Им были описаны интенсивность, модальность и уровень психической активности положительных психических состояний [13]. М. Г. Юсуповым, А. В. Черновым был изучен класс познавательных состояний, которые можно разделить на положительно и отрицательно окрашенные. Было установлено, что переживание положительно окрашенных познавательных состояний благоприятно влияет на активизацию процессов памяти, мышления, внимания в процессе обучения, а также позволяет качественнее усваивать материал во время учебной деятельности [14; 19].

В отечественной психологии были совершены попытки исследования положительно окрашенных функциональных состояний. Функциональным состояниям была посвящена ра-

бота Е. П. Ильина, где было обнаружено влияние переживания положительно окрашенных состояний на следующие параметры: работоспособность человека, успешность выполнения деятельности, сохранение психического и физического здоровья, поиск оптимального способа выполнения деятельности [4].

Зарубежные ученые Diener E., Thapa S., Tay L. также исследовали переживание положительных состояний в ходе труда. Исследователи установили, что положительные психические состояния влияют на позитивные убеждения, креативность действий, вовлеченность в работу, позитивное преодоление трудностей, командную работу, сотрудничество, лидерство и производительность [20].

Tugade M. M., Fredrickson B. L. в ходе эксперимента обнаружили, что переживание положительных психических состояний способствует достижению эффективного регулирования эмоций, поиску положительного смысла в негативных обстоятельствах [22].

Также Fredrickson B. L. установил взаимосвязь между переживанием положительных психических состояний и психологической устойчивостью. Им было выявлено, что чем выше интенсивность переживаний положительных состояний, тем шире репертуар мыслей и действий человека, что, в свою очередь, способствует формированию устойчивых физических, интеллектуальных, социальных и психологических ресурсов [21].

Таким образом, человек переживает обширную палитру психических состояний в ходе учебной, профессиональной и других деятельностей. Особенно важно для качественного освоения информации в период обучения при получении будущей профессии переживать положительные психические состояния. Также немаловажным является проявление личностных и регуляторных свойств личности в учебной деятельности, что также способствует эффективному обучению, преодолению повседневных и напряженных учебных ситуаций. Придерживаясь позиции В. А. Ганзена [1], Н. Д. Левитова [7], что психическое состояние является выражением свойств личности, а также может влиять на данное свойство, отметим также, что, по мнению А. О. Прохорова, актуализация положительных психических состояний увеличивает интенсивность и величину связей со свойствами личности [16]. Соответственно, статья будет посвящена проявлениям взаимосвязей положительных психических состояний студентов со свойствами личности в разных учебных ситуациях.

Цель исследования: установить взаимосвязи положительных психических состояний и свойств личности студентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть проблему положительных психических состояний в отечественной и зарубежной литературе.

2. Установить взаимосвязь между положительными психическими состояниями и свойствами личности.

Таким образом, взгляд на положительные психические состояния сквозь призму их взаимосвязи с свойствами личности обогащает теоретическое представление и существенно дополняет представления психологии психических состояний. Результаты исследования могут быть использованы при мониторинге положительных психических состояний студентов психологами и педагогами, а также при создании диагностических средств.

Методы исследования. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существуют взаимосвязи положительных психических состояний и свойств личности как в повседневной, так и в напряженной ситуации учебной деятельности. Лекция и семинар рассматриваются в качестве повседневной ситуации, а экзамен в качестве напряженной ситуации учебной деятельности. В исследовании приняли участие студенты вузов гуманитарных и технических направлений в количестве 108 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Студентам были заранее даны инструкции к диагностическим методикам и авторской анкете, были даны бланки заполнения ответов. Испытуемые были предупреждены, что ответы будут использованы в обобщенном виде, также была гарантирована анонимность. Исследования проводились во время лекционных, семинарских занятий, во время экзамена (занятия велись по профильным предметам, соответствующим специальности студентов), а именно в типичных условиях и ситуации учебной деятельности. В середине лекционных и семинарских занятий в одно и то же время, в период активного включения в процесс обучения студентам предлагалось принять участие в исследовании. Во время экзамена исследование проходило после получения студентами экзаменационных вопросов. Им предлагалось на время отложить билет. Регистрация оценки положительных психических состояний проводилась в реальных усло-

виях вузовской деятельности. Для выявления взаимосвязей между положительными психическими состояниями и свойствами личности в повседневных и напряженных ситуациях учебной деятельности были взяты ранее установленные часто встречающиеся положительные психические состояния (готовность, оживление, инсайт, заинтересованность, бодрость) в разных учебных ситуациях (лекция, семинар, экзамен) [6], а также шкалы методик, направленных на выявление свойств личности. Были использованы следующие методики и авторские анкеты: для исследования положительных психических состояний использовалась авторская анкета «Оценка положительных психических состояний» (А. О. Прохоров, А. В. Климанова), уточняющая часто переживаемые положительные психические состояния в учебной деятельности, а также дающая возможность оценить степень выраженности состояния. Для исследования свойств личности: тест Кеттелла 16 PF (Форма А) [5], состоящий из 16 факторов, направленных на выявление коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных, регуляторных свойств личности; пятифакторный опросник личности 5PFQ Хийджиро Тсуйи (Heijiro Tsuji) известный как «Большая пятерка» [18], характеризующий свойства личности и особенности поведения человека; опросник PEN Г. и С. Айзенка [9], направленный на диагностику темпераментных характеристик личности; методика Я. Стреляу [17], характеризующая основные характеристики типа нервной системы. Для исследования регуляторных свойств личности: авторская анкета «Оценка регуляторных свойств личности студентов» А. О. Прохорова, оценивающая регуляторные свойства, позволяющие регулировать состояния, возникающие в ходе учебной деятельности. В качестве метода математической статистики использовался χ^2 -критерий Пирсона. Для математико-статистической обработки данных использовался программный пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Результаты и их обсуждение. Для определения характера связей между положительными психическими состояниями и свойствами личности был проведен корреляционный анализ. Представлены результаты корреляционного анализа, включающие положительные состояния, параметры которых показали статистически значимые корреляции со свойствами личности на уровне значимости $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$. Данные взаимосвязи были рассмотрены в трех учебных ситуациях: лекция, семинар, экзамен. Обратимся к основным результатам корреляционного анализа и рассмотрим их на рисунках 1–3.

Обратимся к рисунку 1, обобщая полученные результаты, можно выделить личностные свойства, параметры которых сходным образом связаны с переживаемыми положительными психическими состояниями (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживление) на лекции. Во время лекции студенты проявляют в качестве личностных свойств эмоциональную устойчивость, привязанность, напряженность, общительность, дипломатичность, активность в социальных контактах, низкий уровень самоконтроля, психотизма, тревожности, восприимчивости к новому.

На рисунке 2 во время семинара обнаруживается меньшее количество взаимосвязей между положительными психическими состояниями (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживление) и личностными свойствами. Обнаружены взаимосвязи со следующими личностными свойствами: экстраверсия, самоконтроль, сила процессов возбуждения и низкая тревожность. Это можно объяснить тем, что на семинаре поступающая информация уже знакома студентам, степень новизны информации значительно мала.

На рисунке 3 во время экзамена студенты при переживании положительных психических состояний (готовность, инсайт, заинтересованность, бодрость, оживление) проявляют следующие взаимосвязанные личностные свойства: экстраверсия, психотизм, активность в социальных контактах, доминантность, общительность, низкий уровень нейротизма и силы процессов торможения.

Наибольший интерес для исследования взаимосвязи личностных свойств с положительными психическими состояниями представляют лекция и экзамен. На лекции поступающая информация новая, для правильного понимания и уточнения полученного материала у студентов актуализируется интеллектуальное свойство личности («дипломатичность»), для установления контакта и взаимной передачи информации актуализируются коммуникативные свойства личности («общительность», «активность в социальных контактах»), в связи с необходимостью быть собранным, мотивированным на лекционном занятии актуализируется эмоциональное свойство личности («напряженность»). На лекции студенты проявляют самодостаточность, комфортность, стабильность, доверие к преподавателю, готовность к совместному сотрудничеству, низкую конфликтность, что выражается в «эмоциональной

устойчивости», «привязанности», низком уровне «психотизма» и «тревожности». При сиюминутном схватывании сути во время лекции студенты слабо контролируют свои реакции на поступающую информацию, что проявляется в «низком уровне самоконтроля» и «восприимчивости к новому».

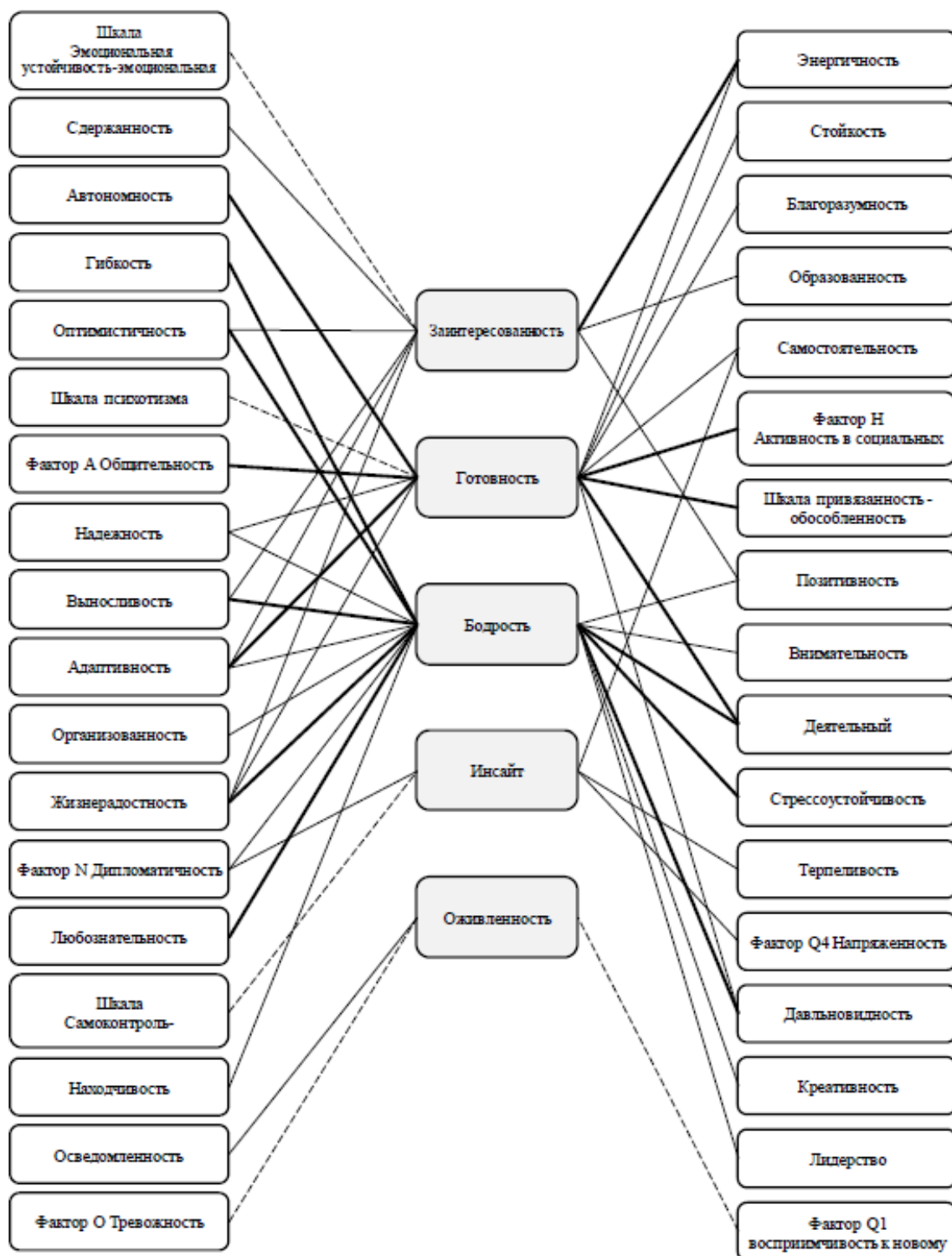


Рис. 1. Корреляции положительных психических состояний и свойств личности на лекции¹

¹ Условные обозначения: жирным шрифтом выделены статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,01$, слабым нажатием статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,05$.

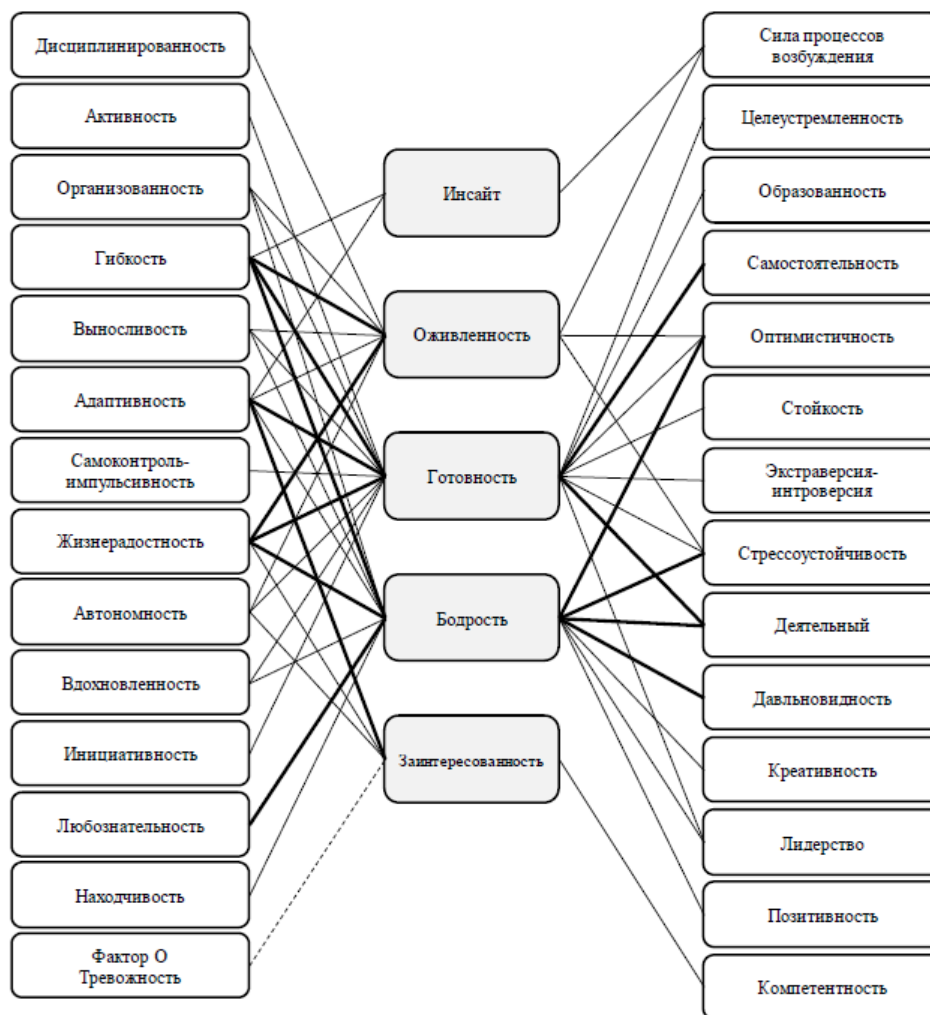


Рис. 2. Корреляции положительных психических состояний и свойств личности на семинаре²

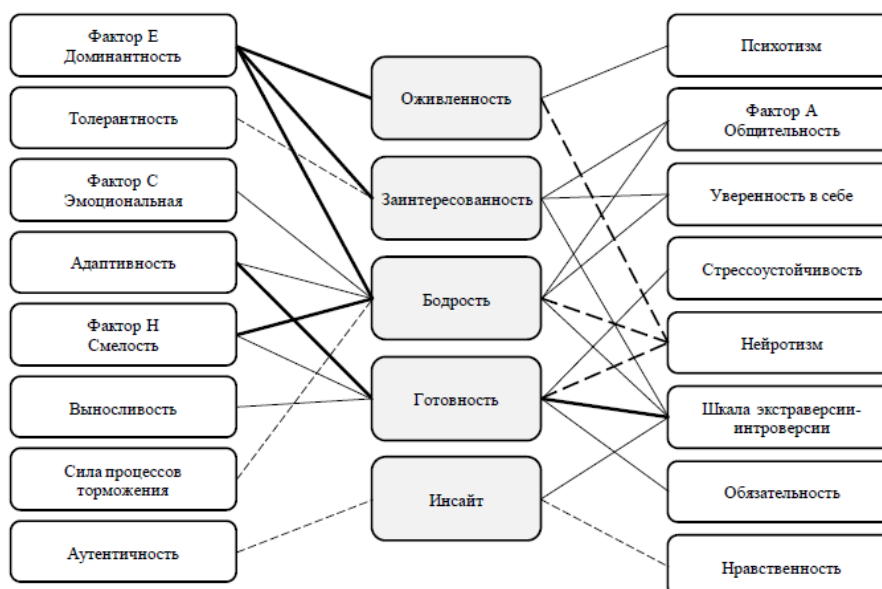


Рис. 3. Корреляции положительных психических состояний и свойств личности на экзамене³

² Условные обозначения: жирным шрифтом выделены статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,01$, слабым нажатием статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,05$.

³ Условные обозначения: жирным шрифтом выделены статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,01$, слабым нажатием статистически значимые взаимосвязи при $p \leq 0,05$.

Экзамен предполагает оценку, проверку знаний, умение систематизировать, структурировать свой ответ на экзаменационный вопрос, устно выступить и защитить свой ответ, что актуализирует коммуникативные свойства личности («общительность», «активность в социальных контактах», «доминантность», «экстраверсия»). Очевидно, что если студент чувствует уверенность в своих знаниях и силах, то при данных обстоятельствах актуализируется эмоциональная стабильность, устойчивость поведения в напряженной ситуации экзамена, адаптивность, что характеризуется низким уровнем «нейротизма». На экзамене актуализируется ускорение мыслительных процессов, быстрое реагирование ответным действиям, высокий самоконтроль, собранность, бдительность, эмоциональная стабильность в поведенческих реакциях, что говорит о низком уровне силы торможения. Однако в период экзамена прослеживается обратная тенденция с параметром «психотизм», который выражается в склонности к неадекватности эмоциональных реакций, высокой конфликтности, неконтактности.

Семинар выступил в качестве нейтральной ситуации, где обнаружено наименьшее количество взаимосвязей. Очевидно, что информация на семинаре не является новой, противоречивой.

Проанализировав полученные результаты корреляционного анализа положительных психических состояний и регуляторных свойств личности в разных учебных ситуациях, можно отметить три регуляторных свойства студентов, которые встречаются во всех ситуациях учебной деятельности и взаимосвязаны с положительными психическими состояниями. К ним относятся следующие регуляторные свойства: стрессоустойчивость, выносливость, адаптивность, которые появляются в эмоциональной стабильности студентов, устойчивости к стрессу, высокой продуктивности в напряженных учебных ситуациях, в приспособляемости к предложенным образовательным обстоятельствам, в способности противостоять утомлению.

Заключение. Таким образом, гипотеза нашего исследования подтверждена. Новизна исследования заключается в том, что в статье впервые показаны особенности переживания положительных психических состояний в зависимости от личностных и регуляторных свойств, а также от учебной ситуации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Во время лекции установлены взаимосвязи между положительными психическими состояниями и интеллектуальными, коммуникативными, эмоциональными свойствами личности, а также эмоциональной устойчивостью, привязанностью, низким уровнем психотизма, тревожности, самоконтроля и восприимчивости к новому.

2. На семинаре выявлены взаимосвязи между часто встречаемыми положительными состояниями и экстраверсией, самоконтролем, силой процессов возбуждения и низкой тревожностью.

3. В условиях экзамена обнаружены взаимосвязи между положительными психическими состояниями и коммуникативными свойствами личности, а также психотизмом, низким уровнем нейротизма и силы процессов торможения.

4. Стрессоустойчивость, выносливость, адаптивность – три регуляторных свойства студентов, которые встречаются во всех ситуациях учебной деятельности и взаимосвязаны с положительными психическими состояниями.

Следует отметить, что данное исследование имеет ограничения, связанные со спецификой выборки. Первое ограничение заключается в том, что существуют гендерные различия среди студентов, и при разделении студентов по группам по гендерному признаку, возможно, мы получим иные результаты. Второе ограничение связано с возрастом испытуемых. Возможно, изменение выборки по возрасту может привести к изменению проявленных взаимосвязей положительных психических состояний и свойств личности. Наиболее перспективными направлениями дальнейших исследований является изучение способов актуализации положительных психических состояний в учебной деятельности.

Список литературы

1. Ганзен В. А. Описание психических состояний человека // Психические состояния / сост. и ред. Л. В. Куликов. СПб. : Питер, 2001. С. 60–72.
2. Дикая Л. Г. Функциональные состояния в профессиональной деятельности // Логос, 2007. С. 588–596.
3. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. Питер, 2005. 412 с.
4. Ильин Е. П. Теория функциональной системы и психофизиологические состояния. М., 1978. С. 325–346.

5. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла. СПб. : Речь, 2001. 112 с.
6. Климанова А. В. Положительные психические состояния в повседневных и напряженных ситуациях учебно-профессиональной подготовки студентов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32. № 2. С. 154–162.
7. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Просвещение, 1964. 344 с.
8. Леонова А., Кузнецова А. Психологические технологии управления состоянием человека. М. : Смысл, 2007. 311 с.
9. Личностный опросник PEN (методика Г. Айзенка) // Альманах психологических тестов. М., 1995. С. 217–224.
10. Прохоров А. О. Образ психического состояния / Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт психологии РАН. 2016. 245 с.
11. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности. 1996. С. 26.
12. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Повседневное трансовое состояние: феноменология и закономерности // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 88–100.
13. Прохоров А. О. Классификация психических состояний // Психические состояния и их проявления в учебном процессе / сост. А. О. Прохоров. Казань : Изд-во КГУ, 1991. С. 28–32.
14. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Познавательные состояния в учебной деятельности студентов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2014. № 4. С. 98–109.
15. Прохоров А. О. Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 5–17.
16. Прохоров А. О. Функциональные структуры психических состояний // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3. С. 9–17.
17. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии. М. : Прогресс, 1982. 231 с.
18. Хромов А. Б. Пятифакторный личностный опросник: тест 5FPQ. 2010. 24 с.
19. Чернов А. В. Феноменология познавательных состояний преподавателей и научных работников / А. В. Чернов, М. Г. Юсупов // Психология психических состояний: юбилейный сборник международной школы : сб. ст. конф. 2016. Вып. 10. С. 91–96.
20. Diener E., Thapa S., Tay L. Positive emotions at work // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2020. Т. 7. С. 451–477.
21. Fredrickson B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // American Psychologist. № 56 (3). Pp. 218–226. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.218.
22. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences // Journal of personality and social psychology. 2004. Т. 86. № 2. С. 320.

Relationship of positive mental states with personality traits in the educational activities of students

Klimanova Alla Vladlenovna

postgraduate student, assistant of the Department of General Psychology, Kazan (Volga Region) Federal University.
Russia, Kazan. E-mail: alla@ukagroup.ru

Abstract. In modern universities, there is insufficient attention to monitoring and regulation of students' mental states. The main contradiction lies in the fact that, on the one hand, positive mental states play an important role in educational activities, and on the other hand, this phenomenon is little studied. Knowledge of experienced positive mental states, their relationship with personal and regulatory properties is an urgent problem of general psychology. The purpose of the study: to establish the relationship of positive mental states and personality traits of students. To solve the research tasks, the following diagnostic methods and author's questionnaires were used: the author's questionnaire "Assessment of positive mental states" (A. O. Prokhorov, A. V. Klimanova), the author's questionnaire "Assessment of the regulatory properties of students' personality" (A. O. Prokhorov), the Kettell 16 PF test (Form A), the five-factor personality questionnaire 5PFQ Hijiuro Tsuji (Heijiro Tsuji), PEN questionnaire by G. and S. Aizenka, Ya methodology. I'm shooting. The Pearson correlation coefficient was used as a method of mathematical statistics. During the lecture, the interrelationships of positive mental states with the communicative, intellectual, and emotional properties of the individual were revealed. In the conditions of the exam, the interrelationships of positive mental states with the communicative properties of the individual were found. Three regulatory properties have been established that occur in all situations of educational activity, and are also interrelated with positive mental states: stress resistance, endurance, adaptability. The practical significance of the study is given by the fact that identifying which positive mental states and personality traits are necessary in the course of educational activities can become the basis for building a more effective learning process. The results obtained in the conducted research may be necessary for psych o-

logical counseling and support of students during training, can be used by psychologists, teachers of higher educational institutions, in counseling centers for monitoring and regulating positive mental states of students, when creating diagnostic tools, in the process of conducting training events for teachers and students.

Keywords: positive mental states, personality traits, regulatory properties, lecture, seminar, exam, educational activity, students.

References

1. Hansen V. A. *Opisanie psichicheskikh sostoyanij cheloveka* [Description of mental states of a person] // *Psihicheskije sostoyaniya – Mental states* / comp. and ed. by L. V. Kulikov. SPb. Piter. 2001. Pp. 60–72.
2. Dikaya L. G. *Funkcional'nye sostoyaniya v professional'noj deyatel'nosti* [Functional states in professional activity] // *Logos – Logos*. 2007. Pp. 588–596.
3. Il'in E. P. *Psihofiziologiya sostoyanij cheloveka* [Psychophysiology of human states.] Piter. 2005. 412 p.
4. Il'in E. P. *Teoriya funkcional'noj sistemy i psihofiziologicheskie sostoyaniya* [Theory of functional system and psychophysiological states]. M. 1978. Pp. 325–346.
5. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multifactorial personal methodology of R. Cattell]. SPb. Rech' (Speech). 2001. 112 p.
6. Klimanova A. V. *Polozhitel'nye psichicheskie sostoyaniya v povsednevnyh i napryazhennyh situacijah uchebno-professional'noj podgotovki studentov* [Positive mental states in everyday and stressful situations of educational and professional training of students] // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika – Herald of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2022. Vol. 32. No. 2. Pp. 154–162.
7. Levitov N. D. *O psichicheskikh sostoyaniyah cheloveka* [On human mental states]. Prosveshchenie (Enlightenment). 1964. 344 p.
8. Leonova A., Kuznecova A. *Psihologicheskie tekhnologii upravleniya sostoyaniem cheloveka* [Psychological technologies of human condition management]. M. Sense. 2007. 311 p.
9. *Lichnostnyj oprosnik PEN (metodika G. Ajzenka)* – Personal questionnaire PEN (G. Aizenka's methodology) // *Al'manah psichologicheskikh testov – Almanac of psychological tests*. M. 1995. Pp. 217–224.
10. Prohorov A. O. *Obraz psichicheskogo sostoyaniya* [Image of mental state] / Federal State Budgetary Institution of Science Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. 2016. 245 p.
11. Prohorov A. O. *Neravnovesnye psichicheskie sostoyaniya i ih harakteristiki v uchebnoj i pedagogicheskoj deyatel'nosti* [Non-equilibrium mental states and their characteristics in educational and pedagogical activity]. 1996. P. 26.
12. Prohorov A. O., Yusupov M. G. *Povsednevnoe transovoe sostoyanie: fenomenologiya i zakonmernosti* [Everyday trance state: phenomenology and regularities] // *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. 2012. Vol. 33. No. 1. Pp. 88–100.
13. Prohorov A. O. *Klassifikaciya psichicheskikh sostoyanij* [Classification of mental states] // *Psihicheskije sostoyaniya i ih proyavleniya v uchebnom processe – Mental states and their manifestations in the educational process* / comp. A. O. Prokhorov. Kazan. Publishing House of KSU. 1991. Pp. 28–32.
14. Prohorov A. O., Yusupov M. G. *Poznavatel'nye sostoyaniya v uchebnoj deyatel'nosti studentov* [Cognitive states in the educational activity of students] // *Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik – Kazan socio-humanitarian herald*. 2014. No. 4. Pp. 98–109.
15. Prohorov A. O. *Strukturno-funkcional'naya model' mental'noj regulyacii psichicheskikh sostoyanij sub'ekta* [Structural and functional model of mental regulation of mental states of the subject] // *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. 2020. Vol. 41. No. 1. Pp. 5–17.
16. Prohorov A. O. *Funkcional'nye struktury psichicheskikh sostoyanij* [Functional structures of mental states] // *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. 1996. Vol. 17. No. 3. Pp. 9–17.
17. Strelyau Ya. *Rol' temperamenta v psichologicheskom razvitanii* [The role of temperament in psychological development]. M. Progress. 1982. 231 p.
18. Hromov A. B. *Pyatifaktornyj lichnostnyj oprosnik: test 5FPQ* [Five-factor personality questionnaire: test 5FPQ]. 2010. 24 p.
19. Chernov A. V. *Fenomenologiya poznavatel'nyh sostoyanij prepodavatelej i nauchnyh rabotnikov* [Phenomenology of cognitive states of teachers and researchers] / A. V. Chernov, M. G. Yusupov // *Psihologiya psichicheskikh sostoyanij: jubilejnyj sbornik mezhdunarodnoj shkoly : sb. st. konf. – Psychology of mental states: jubilee collection of the international school : coll. articles of conf*. 2016. Is. 10. Pp. 91–96.
20. Diener E., Thapa S., Tay L. *Positive emotions at work* // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2020. Vol. 7. Pp. 451–477.
21. Fredrickson B. L. *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions* // *American Psychologist*. No. 56 (3). Pp. 218–226. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.218.
22. Tugade M. M., Fredrickson B. L. *Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences* // *Journal of personality and social psychology*. 2004. Vol. 86. No. 2. P. 320.

Особенности психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ

Доронина Наталья Николаевна¹, Кузнецова Людмила Борисовна²,
Донченко Ольга Даниловна³

¹кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Россия, г. Белгород. ORCID: 0000-0001-9052-1034. E-mail: doronina@bsu.edu.ru

²кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Россия, г. Белгород. E-mail: ludkuznetsova@mail.ru

³педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа № 37.

Россия, г. Белгород. E-mail: moor1922@yandex.ru

Аннотация. Перед старшеклассником стоит важная задача – сделать правильный профессиональный выбор. В то же время поступление в вуз и на предпочитаемую специальность будет зависеть от успешной сдачи ЕГЭ. Этот период является тревожным для школьника, и его состояние может негативно повлиять на становление профессиональной идентичности. Цель статьи – выявить особенности психоэмоционального состояния старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ как предпосылки оптимизации процесса формирования их профессиональной идентичности. Для достижения поставленной цели были использованы следующие психологические методики: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов), «Оценка ситуационной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин), опросник «Актуальное состояние» (Л. В. Куликов). В исследовании приняли участие учащиеся 11 классов общеобразовательных школ г. Белгорода. Выявлено, что у старшеклассников преобладает статус неопределенного состояния профессиональной идентичности. Доказано, что существуют различия в выраженности психоэмоционального состояния школьников с разным типом профессиональной идентичности в период подготовки к ЕГЭ. У старшеклассников со статусами профессиональной идентичности «мораторий» и «неопределенный» выше уровень выраженности личностной и ситуативной тревожности, эмоционального возбуждения, но ниже уровень активности по сравнению со сформированной профессиональной идентичностью. Оптимизация психоэмоционального состояния старшеклассников будет способствовать развитию их профессиональной идентичности. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности психологических служб общеобразовательных организаций, а также при разработке психологических программ по оптимизации психоэмоционального состояния школьников в период подготовки к ЕГЭ.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, выбор профессии, старший школьный возраст, ситуативная и личностная тревожность, актуальное психическое состояние, психоэмоциональное состояние.

Введение. Старший школьный возраст – это период выбора профессии, этап вхождения в новую жизнь, предполагает, что каждый школьник должен найти свое место в этом мире. Находясь на пороге взрослой жизни, старшеклассник не просто пытается выбрать будущую профессию, но и старается не ошибиться в сделанном выборе. В школьные годы процесс формирования профессиональной идентичности имеет важное значение. У школьников не только расширяется представление о мире профессий, но и формируется отношение к отдельным профессиональным областям, а также они начинают оценивать свои качества, способности и возможности для того, чтобы совершить правильный профессиональный выбор. Следовательно, сложность выбора профессии, с которой сталкивается выпускник общеобразовательного учреждения, очевидна. От того, насколько верно человек выбрал профессию, будет зависеть не только удовлетворенность будущей работой, но и личной жизнью в целом. Как отмечает И. В. Дубровина, «профессиональное самоопределение, являясь частью личностного самоопределения, связано с ценностными представлениями человека, с поисками и утверждением своего пути в мире, с ориентацией на будущее, в котором существеннейшее место

занимает будущая профессия. Проблемы профессионального самоопределения становятся весьма актуальными в контексте современной ситуации информационного прорыва и быстрого устаревания знаний и условий труда во множестве профессий, исчезновения старых и возникновения большого количества новых специальностей» [5, с. 80]. Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк констатируют, что «профессиональное самоопределение в цифровой экономике означает нахождение личностного смысла и реализацию широкого спектра компетенций, адекватных проекту своего будущего» [8, с. 78].

Окончание школы знаменуется сдачей единого государственного экзамена, от его результата будет зависеть поступление школьника в выбранный вуз и на интересующую специальность. Многие авторы отмечают, что данный период характеризуется высоким уровнем психоэмоциональной напряженности [1; 4; 7; 9; 10; 13]. Так, Л. Ю. Еремина отмечает, что «выпускной экзамен выступает не просто дополнительным фактором стресса, он является основой формирования тревожности как таковой. Это обусловлено спецификой подготовки: увеличивается объем учебного материала, усиливается психоэмоциональная нагрузка школьников, которая может быть обусловлена рядом факторов:

- во-первых, чувство тревоги старшеклассников обусловлено страхом упустить шанс самореализоваться;
- во-вторых, некоторое давление со стороны преподавателей и родителей;
- в-третьих, непосредственно стрессогенный характер самого экзамена: строгие правила проведения, наличие наблюдателей, возможность непредвиденных вопросов» [7, с. 5].

Все эти факторы могут вызвать негативные переживания у старшеклассников. В свою очередь О. В. Иерусалимцева, А. В. Филимонова указывают, что учебная нагрузка, возрастающая из класса в класс, является одним из важных факторов, влияющих как на функциональное состояние физиологических систем, так и на состояние здоровья школьника [10]. Таким образом, ранний юношеский возраст является важным и эмоционально-напряженным этапом развития личности, и данное состояние может негативно повлиять на формирование профессиональной идентичности старшеклассника.

Профессиональная идентичность является достаточно сложным образованием. Авторы, исследовавшие различные аспекты данной проблематики, анализируют сущность понятия, его структуру и возможности для развития (С. В. Кучеренко [15], О. В. Морозова [17], Л. Б. Шнейдер [21] и другие). Е. А. Климов [12], Ю. П. Поваренков [19] и другие в своих работах раскрывают этапы становления профессиональной идентичности.

Так, Е. В. Грязнова, А. Г. Гончарук, М. А. Блохина на основании анализа работ российских авторов по проблеме профессиональной идентичности выявили «следующие аспекты:

1. Профессиональная идентичность способна формироваться только на основе достижения определенного уровня профессионализма.
2. Профессиональная идентичность – это элемент профессионального воспитания, то есть относится к аксиологической составляющей профессиональной культуры человека.
3. Профессиональная идентичность является неотъемлемой частью личностной идентичности» [3, с. 324].

Как отмечает О. В. Морозова, профессиональная идентичность – это «сложная система представлений о мире профессий и о себе как о профессионале в конкретной сфере деятельности. Сформированность профессиональной идентичности, ее гибкость и адекватность являются условием успешной реализации субъекта труда в своей профессии, она выступает индикатором и регулятором во взаимоотношениях профессионала с его профессией, обществом и самим собой» [17, с. 62].

По мнению С. В. Кучеренко, «профессиональная идентичность – это не структура личности или качество, обеспечивающее человеку тождественность самому себе, но сам процесс профессионального саморазвития, дающий устойчивость, которую человеку необходимо открыть, освоить и принять. К сущностным чертам профессиональной идентичности относят то, что ее источником выступает определенный культурно-социальный контекст; она складывается в процессе осуществления череды событий профессиональной жизни; проявляется в определенных актах самоосознавания или сфокусированности на профессиональной деятельности и содержит в себе определенное представление о перечне профессионально значимых черт и качеств (профессиональная «Я-концепция»)» [15, с. 128]. Н. А. Перинская считает, что «профессиональная идентичность является результатом профессиональной социализации и контролируемого процесса становления в человеке образа его «Я» как профессионала» [18, с. 209].

Но в связи с изменениями в мире изменяется и профессиональная идентичность личности. Как отмечает Л. Б. Шнейдер, «вместо ранее имевших место четких предписаний человек постоянно сталкивается с необходимостью выбора, в том числе в рабочих ситуациях, в профессиональном взаимодействии. Сами разновидности идентичности, с которыми постоянно приходится самоопределяться, размножаются буквально ежечасно. К тому же реальный мир расширился за счет виртуального пространства» [21, с. 6]. Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, М. В. Зиннатова в своем исследовании пришли к выводу, что «современный рынок труда нуждается в работниках-транспрофессионалах, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях неопределенности, нарастающего разнообразия и сложности, готовых к самоорганизации и саморазвитию, способных критически и системно мыслить, мотивированных к обучению и самообучению в течение всей жизни, обладающих социальным интеллектом и лидерскими качествами» [9, с. 96].

Развитие профессиональной идентичности в старшем школьном возрасте является важной задачей, так как в дальнейшем позволяет школьникам успешно самореализоваться в профессии [1; 4]. В настоящее время указанная проблема не утратила своей актуальности. Различные аспекты исследования профессиональной идентичности личности представлены в трудах А. А. Азбель [2], И. В. Дубровиной [5; 6], Э. Ф. Зеера [8; 9], М. К. Кабардова [4], Е. А. Климова [12], Ю. П. Поваренкова [19], Н. С. Пряжниковой [20], Л. Б. Шнейдер [21; 22] и других.

Таким образом, проблема профессиональной идентичности, а также факторов ее оптимизации все чаще становится объектом научного психологического исследования в последнее время. Важнейшим моментом становления профессиональной идентичности старшеклассника является его самостоятельный и осознанный выбор будущей профессии. В настоящее время все больше и больше выпускников общеобразовательных учреждений имеют неопределенный статус профессиональной идентичности, что делает рассматриваемую нами проблему очень актуальной и значимой. Однако изучение особенностей психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ представлена в научной литературе недостаточно, что определило выбор проблемы нашего исследования.

Исходя из этого была определена цель данного исследования – изучить особенности психоэмоционального состояния школьников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ.

Методы. Для достижения поставленной цели были использованы следующие психологические методики: «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) [2], «Оценка ситуационной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин) [11], опросник «Актуальное состояние» (Л. В. Куликов) [14]. В исследовании приняло участие 110 учеников 11 классов общеобразовательных школ г. Белгорода. Возраст испытуемых – 16–18 лет.

Результаты. Представим результаты исследования профессиональной идентичности старшеклассников (рис. 1).

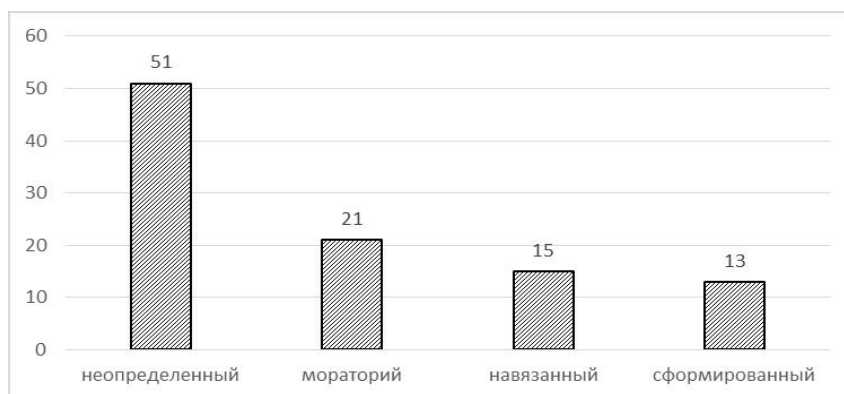


Рис. 1. Распределение школьников по преобладающему статусу профессиональной идентичности (%)

Проведенное исследование статусов профессиональной идентичности показало, что у 51 % (56 чел.) выражено неопределенное состояние, и эту группу составило большинство опрошенных школьников. Как отмечают А. Г. Грецов, А. А. Азбель, «такое состояние характерно для учащихся, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, социаль-

но-профессиональных убеждений, и при этом не пытаются их сформировать» [2]. У 21 % (23 чел.) наблюдается мораторий (кризис выбора). Согласно с позицией В. П. Михайловой и Т. В. Разиной, которые считают, что «возможно, это связано с общей «выжидательной» позицией учащихся, поскольку многое в их дальнейшей профессиональной судьбе будет зависеть не от склонностей и способностей, а от результатов ЕГЭ, по итогам которых они будут впоследствии выбирать вуз или другое учебное заведение и направление обучения» [14, с. 74]. Лишь у 13 % выражена сформированная профессиональная идентичность, именно об этих школьниках можем сказать, что они определились с будущей профессией.

Таким образом, в ходе исследования выявлено, что у большинства опрошенных школьников выражен неопределенный статус профессиональной идентичности, что позволяет сделать вывод о преобладании недостаточной готовности испытуемых к выбору профессии.

Исследование психоэмоционального состояния школьников проводилось с помощью методик «Оценка ситуационной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин) и «Актуальное состояние» (Л. В. Куликов). На рис. 2 представлено распределение учащихся по уровням личностной и ситуативной тревожности.

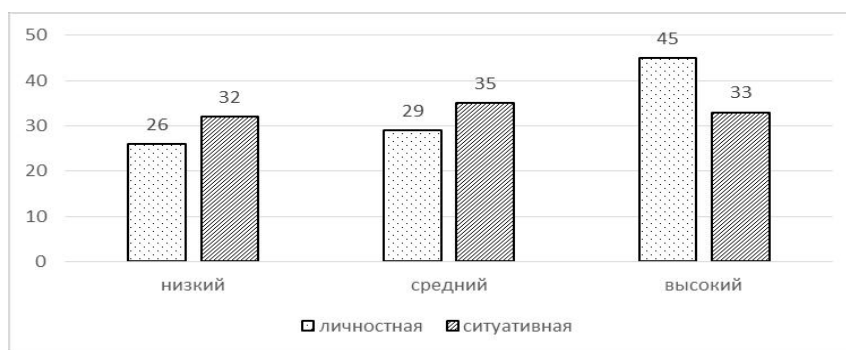


Рис. 2. Распределение учащихся по уровням личностной и ситуативной тревожности (%)

На данной диаграмме видно, что по уровню ситуативной тревожности школьники разделились примерно на равные группы. Так, высокий уровень представлен у 33 % опрошенных. Ситуативная тревожность отражает состояние старшеклассников в настоящий момент и может быть связана в достаточно большой степени с предстоящими испытаниями – сдачей ЕГЭ. В свою очередь результат исследования личностной тревожности свидетельствует о том, что у большинства опрошенных (45 %) признаки тревожности проявляются систематически и в широком спектре ситуаций. Следовательно, полученные результаты показали достаточно большой процент выборки, имеющий высокий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Результаты исследования актуального психического состояния школьников представлены на рис. 3.

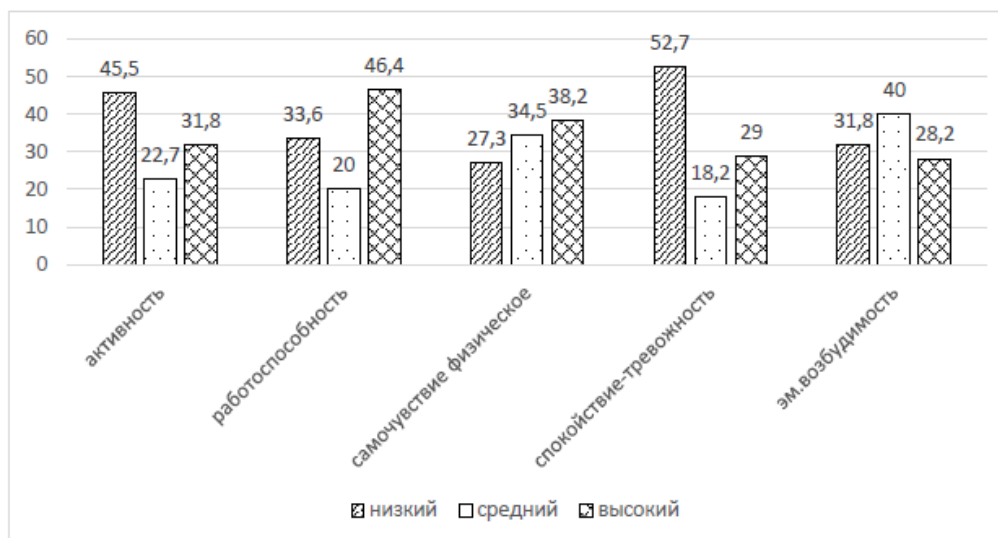


Рис. 3. Распределение школьников по уровню выраженности показателей актуального психического состояния (%)

На представленной диаграмме видно, что активность у большинства школьников (45,5 %) находится на низком уровне, тогда как работоспособность и физическое самочувствие у большинства опрошенных представлены на высоком уровне. Таким образом, физически и функционально испытываемые готовы к реализации различных видов деятельности, но это не в достаточной мере выражается в активности личности, для которой основополагающими характеристиками являются целенаправленность, мотивированность и осознанность.

Также важно отметить, что у 52,7 % старшеклассников на высоком уровне выражена тревожность, тогда как спокойствие испытывает только третья часть опрошенных. Эти данные согласуются с полученными нами результатами диагностики личностной и ситуативной тревожности, а также результатами теоретического анализа психологической литературы по этому вопросу.

Действительно, на психоэмоциональное состояние школьников большое влияние оказывает процедура подготовки и сдачи экзаменов, ведь каждый школьник понимает, что от полученного результата будет зависеть успешность поступления в вуз. Полученные данные подтверждаются и в исследованиях других авторов. Так, Р. В. Калашникова, В. А. Бомин, П. И. Ермакова, Е. С. Зайцева в своем исследовании показали, что «большая часть исследуемых респондентов испытывают стресс, который в основном связан с учебным процессом. Результаты показали, что межличностные отношения складываются сложно в 9 классе. Выводы говорят о том, что при нарушениях нервно-психического здоровья серьезно страдает физическое здоровье и в большинстве случаев возможны возникновение серьезных заболеваний» [13, с. 163].

Для выявления особенностей психоэмоционального состояния школьников с разным уровнем профессиональной идентичности был применен критерий Краскелла – Уоллиса. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность показателей психоэмоционального состояния школьников с разной профессиональной идентичностью (среднее значение)

Показатели психо-эмоционального состояния	Тип профессиональной идентичности				N _{эмп} ²
	мораторий	сформированный	навязанный	неопределенный	
личностная тревожность	48,3	41,8	44,2	44,7	63,19**
ситуативная тревожность	42,1	40,2	45,5	46,5	68,72**
активация-деактивация	37,7	42,6	36,5	40,0	59,50**
работоспособность	52,6	49,4	46,1	44,5	60,18**
возбуждение эмоциональное	46,5	42,9	45,1	46,1	60,28**

Обсуждение. Анализ результатов показал, что существуют различия в выраженности показателей психоэмоционального состояния у школьников с разным уровнем профессиональной идентичности на достоверном уровне значимости ($p \leq 0,001$). В таблице 1 видно, что у школьников с преобладающим статусом профессиональной идентичности «мораторий» выше по сравнению с другими статусами личностная тревожность ($N=63,19$) и эмоциональное возбуждение ($N=60,28$). Уровень ситуативной тревожности выше у школьников с неопределенным статусом профессиональной идентичности ($N=68,72$). Это говорит о том, что школьники, переживающие кризис профессионального выбора, демонстрируют более негативное эмоциональное и функциональное состояние.

Но в то же время для школьников с выраженным статусом «мораторий» уровень работоспособности выше по сравнению с другими школьниками. На наш взгляд, старшеклассники с таким статусом профессиональной идентичности все же имеют желание сформировать правильные цели и совершить оптимальный профессиональный выбор.

У школьников со сформированным типом профессиональной идентичности более выражен показатель активности ($N=59,50$), достаточно высоко представлена работоспособность и ниже, по сравнению с другими школьниками, – личностная и ситуативная тревожность. Это говорит о том, что старшеклассники, совершившие профессиональный выбор, имеют более гармоничное эмоциональное и функциональное состояние.

Следовательно, в ходе исследования было доказано, что существуют различия в выраженности психоэмоционального состояния школьников с разным типом профессиональной идентичности в период подготовки к ЕГЭ, а именно: у старшеклассников со статусами профессиональной идентичности «мораторий» и «неопределенный» выше уровень личностной и ситуативной тревожности, эмоционального возбуждения, но ниже уровень активности по сравнению со сформированной профессиональной идентичностью.

Заключение. Подводя итоги проведенного нами исследования, мы можем сделать следующие основные выводы:

1. Характеризуя профессиональную идентичность современных старшеклассников, следует обратить внимание на то, что подавляющее большинство юношей и девушек демонстрируют неопределенный статус профессиональной идентичности. Данный статус проявляется в том, что у потенциальных выпускников школ нет четких планов и целей на будущее, они не понимают важности выбора будущей профессии. Школьники с выраженным неопределенным статусом имеют более высокий уровень ситуативной тревожности и более низкий уровень работоспособности по сравнению со школьниками, имеющими другой статус профессиональной идентичности.

2. Наиболее благоприятное эмоциональное и функциональное состояние демонстрируют старшеклассники с типом профессиональной идентичности «сформированный». Для данного типа характерен более низкий уровень личностной и ситуативной тревожности, эмоционального возбуждения, а также более высокий уровень активации и работоспособности. Таким образом, оптимизация психоэмоционального состояния старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ может выступать одним из условий повышения эффективности процесса формирования их профессиональной идентичности.

3. Психоэмоциональное состояние школьников в период подготовки к ЕГЭ является, с одной стороны, предпосылкой формирования профессиональной идентичности старшеклассника, а с другой – выполняет индикаторную функцию, позволяющую судить об успешности данного процесса. Так, в качестве индикаторов продуктивности процесса формирования профессиональной идентичности старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ можно рассматривать такие характеристики их психоэмоционального состояния, как: высокий уровень работоспособности и активности в сочетании с низким уровнем ситуативной тревожности и эмоционального напряжения.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о необходимости коррекции психоэмоционального состояния школьника, что в свою очередь повлияет на развитие их профессиональной идентичности. Вслед за И. В. Дубровиной необходимо отметить важность психологической службы общеобразовательных учреждений как в вопросах профессионального самоопределения, так и психоэмоционального состояния школьников. «Система образования не использует потенциальной возможности психологической службы – психологи могут не только оказывать помощь учащимся в решении их проблем, но и способны помочь им овладеть психологической грамотностью», – отмечает автор [5, с. 87].

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно выделить следующие направления:

- разработка программы по оптимизации психоэмоционального состояния школьников, участие в которой, в свою очередь, позволит развить их профессиональную идентичность;
- выявление характера влияния типа профессиональной идентичности на психоэмоциональное состояние старшеклассников.

Список литературы

1. Азлецкая Е. Н., Коклюкова Е. И. Профессиональная идентичность старшеклассников в условиях профильного образования // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. Т. 8. № 8–2 (37). С. 144–147.
2. Грецов А. Г., Азбель А. А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб. : Питер, 2012. 208 с.
3. Грязнова Е. В., Гончарук А. Г., Блохина М. А. Проблема определения понятия «профессиональная идентичность» в психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 323–325.
4. Гут Ю. Н., Кабардов М. К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5. № 3. С. 85–97.

5. Дубровина И. В. Проблема психологической готовности современных старшеклассников к профессиональному самоопределению // Мир психологии. 2019. № 4 (100). С. 79–87.
6. Дубровина И. В. Досуг школьника в контексте самоопределения // Психология человека в образовании. 2019. Т. 1. № 2. С. 102–109.
7. Ерёмкина Л. Ю. Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена: на материале ЕГЭ и традиционного экзамена : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 28 с.
8. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психологические особенности личностного самоопределения в постиндустриальном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 1 (53). С. 76–83.
9. Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Зиннатова М. В. Инновационная модель социально-профессионального развития личности обучающегося // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 83–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115.
10. Иерусалимцева О. В., Филимонова А. В. Влияние учебных нагрузок на психоэмоциональное состояние старших школьников // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 5 А. С. 133–139. DOI: 10.34670/AR.2020.19.65.014.
11. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. 409 с.
12. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебн. пособие. М. : Академия, 2010. 304 с.
13. Калашникова Р. В., Бомин В. А., Ермакова П. И., Зайцева Е. С. Комплексная оценка физического здоровья и психоэмоционального состояния школьников / Калашникова Р. В., Бомин В. А., Ермакова П. И., Зайцева Е. С. // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. 2022. № 6 (208). С. 163–167.
14. Куликов Л. В. Психология настроения. СПб. : Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. 228 с.
15. Кучеренко С. В. Категориальный анализ понятия «профессиональная идентичность» // Гуманитарные науки (Ялта). 2021. № 1 (53). С. 127–132.
16. Михайлова В. П., Разина Т. В. Сравнительный анализ профессиональной идентичности школьников, студентов-бакалавров, аспирантов // Психология обучения. 2016. № 11. С. 70–83.
17. Морозова О. В. Профессиональная идентичность студентов вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 41. С. 60–64.
18. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Способность. 2018. № 2. С. 209–211.
19. Поваренков Ю. П. Профессиональное самоопределение старшеклассников сельских и городских школ // Педагогика сельских школ. 2021. № 4 (10). С. 5–18. DOI: 10.20323/2686-8652-2021-4-10-5-18.
20. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. № 1 (1). С. 35.
21. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность в информационном обществе: тиски и объятия цифровизации / Психика и пневма: проблемы формирования профессиональной идентичности у лиц помогающих профессий : мат-лы XV Сретенской международной научно-практической конференции. СПб., 2022. С. 5–9.
22. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности. М. : Юрайт, 2019. 328 с.

Features of the psycho-emotional state of high school students with different professional identities during the preparation for the Unified State Exam

**Doronina Natalia Nikolaevna¹, Kuznetsova Lyudmila Borisovna²,
Donchenko Olga Danilovna³**

¹PhD in Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University. Russia, Belgorod. ORCID: 0000-0001-9052-1034. E-mail: doronina@bsu.edu.ru

²PhD in Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University. Russia, Belgorod. E-mail: ludkuznetsova@mail.ru

³pedagogue-psychologist, Secondary school No. 37. Russia, Belgorod. E-mail: moor1922@yandex.ru

Abstract. A high school student faces an important task – to make the right professional choice. At the same time, admission to the university and to the preferred specialty will depend on the successful completion of the Unified State Exam. This period is alarming for the student, and his condition can negatively affect the formation of professional identity. The purpose of the article is to identify the features of the psycho-emotional

state of high school students during the preparation for the Unified State Exam as a prerequisite for optimizing the process of forming their professional identity. To achieve this goal, the following psychological methods were used: "Methodology for studying professional identity statuses" (A. A. Azbel, A. G. Gretsov), "Assessment of situational and personal anxiety" (C. D. Spielberger, Y. L. Khanin), questionnaire "Current state" (L. V. Kulikov). The study involved students of 11 grades of secondary schools in Belgorod. It was revealed that the status of an uncertain state of professional identity prevails among high school students. It is proved that there are differences in the severity of the psycho-emotional state of schoolchildren with different types of professional identity during the preparation for the Unified State Exam. High school students with the status of professional identity "moratorium" and "indefinite" have a higher level of expression of personal and situational anxiety, emotional arousal, but a lower level of activity compared to the formed professional identity. Optimization of the psycho-emotional state of high school students will contribute to the development of their professional identity. The practical significance of this study lies in the possibility of using the results obtained in the activities of psychological services of educational organizations, as well as in the development of psychological programs to optimize the psycho-emotional state of schoolchildren during the preparation for the Unified State Exam.

Keywords: professional identity, choice of profession, high school age, situational and personal anxiety, current mental state, psycho-emotional state.

References

1. Azleckaya E. N., Koklyukova E. I. *Professional'naya identichnost' starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo obrazovaniya* [Professional identity of high school students in the conditions of specialized education] // *Sovremennaya shkola Rossii. Voprosy modernizatsii – Modern school of Russia. Modernization issues*. 2021. Vol. 8. No. 8–2 (37). Pp. 144–147.
2. Grekov A. G., Azbel' A. A. *Psihologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov* [Psychological tests for high school students and students]. SPb. Piter. 2012. 208 p.
3. Gryaznova E. V., Goncharuk A. G., Blohina M. A. *Problema opredeleniya ponyatiya "professional'naya identichnost'" v psihologii* [The problem of defining the concept of "professional identity" in psychology] // *Azmut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya – Azimut of scientific research: pedagogy and psychology*. 2019. Vol. 8. No. 3 (28). Pp. 323–325.
4. Gut Yu. N., Kabardov M. K. *Osobennosti vremennoj perspektivy lichnosti na etape professional'nogo samoopredeleniya* [Features of the time perspective of the individual at the stage of professional self-determination] // *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya – Scientific result. Pedagogy and psychology of education*. 2019. Vol. 5. No. 3. Pp. 85–97.
5. Dubrovina I. V. *Problema psihologicheskoy gotovnosti sovremennyh starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu* [The problem of psychological readiness of modern high school students for professional self-determination] // *Mir psihologii – The world of psychology*. 2019. No. 4 (100). Pp. 79–87.
6. Dubrovina I. V. *Dosug shkol'nika v kontekste samoopredeleniya* [Leisure of a schoolboy in the context of self-determination] // *Psihologiya cheloveka v obrazovanii – Human psychology in education*. 2019. Vol. 1. No. 2. Pp. 102–109.
7. Eryomina L. Yu. *Psihologicheskie osobennosti lichnosti shkol'nikov i ih vliyanie na uspehnost' sdachi itogovogo shkol'nogo ekzamena: na materiale EGE i tradicionnogo ekzamena : avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk* [Psychological characteristics of the personality of schoolchildren and their impact on the success of the final school exam: based on the material of the Unified State Exam and the traditional exam : abstract. diss. ... cand. psychological sciences]. M. 2007. 28 p.
8. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Psihologicheskie osobennosti lichnostnogo samoopredeleniya v postindustrial'nom obshchestve* [Psychological features of personal self-determination in post-industrial society] // *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh – New in psychological and pedagogical research*. 2019. No. 1 (53). Pp. 76–83.
9. Zeer E. F., Tret'yakova V. S., Zinnatova M. V. *Innovacionnaya model' social'no-professional'nogo razvitiya lichnosti obuchayushchegosya* [Innovative model of socio-professional development of a student's personality] // *Obrazovanie i nauka – Education and science*. 2020. Vol. 22. No. 3. Pp. 83–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-83-115.
10. Ierusalimceva O. V., Filimonova A. V. *Vliyanie uchebnyh nagruzok na psihoemotsional'noe sostoyanie starshih shkol'nikov* [The influence of educational loads on the psycho-emotional state of senior schoolchildren] // *Pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical Journal*. 2020. Vol. 10. No. 5 A. Pp. 133–139. DOI: 10.34670/AR.2020.19.65.014.
11. Kalashnikova R. V., Bomin V. A., Ermakova P. I., Zajceva E. S. *Kompleksnaya ocenka fizicheskogo zdorov'ya i psihoemotsional'nogo sostoyaniya shkol'nikov* [Comprehensive assessment of physical health and psycho-emotional state of schoolchildren] // *Uchenye zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University*. 2022. No. 6 (208). Pp. 163–167.
12. Karelin A. A. *Bol'shaya enciklopediya psihologicheskikh testov* [Big encyclopedia of psychological tests]. M. Eksmo. 2007. 409 p.
13. Klimov E. A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya : uchebn. posobie* [Psychology of professional self-determination : textbook]. M. Academy. 2010. 304 p.

14. Kulikov L. V. *Psihologiya nastroeniya* [Psychology of mood]. SPb. Publishing House of St. Petersburg University. 1997. 228 p.
15. Kucherenko S. V. *Kategorial'nyj analiz ponyatiya "professional'naya identichnost'"* [Categorical analysis of the concept of "professional identity"] // *Gumanitarnye nauki – Humanities* (Yalta). 2021. No. 1 (53). Pp. 127–132.
16. Mihajlova V. P., Razina T. V. *Sravnitel'nyj analiz professional'noj identichnosti shkol'nikov, studentov-bakalavrov, aspirantov* [Comparative analysis of professional identity of schoolchildren, undergraduate students, graduate students] // *Psihologiya obucheniya – Psychology of learning*. 2016. No. 11. Pp. 70–83.
17. Morozova O. V. *Professional'naya identichnost' studentov vuza* [Professional identity of university students] // *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya – Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application*. 2014. No. 41. Pp. 60–64.
18. Perinskaya N. A. *Professional'naya identichnost'* [Professional identity] // *Znanie. Ponimanie. Sposobnost' – Knowledge. Understanding. Ability*. 2018. No. 2. Pp. 209–211.
19. Povarenkov Yu. P. *Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov sel'skih i gorodskih shkol* [Professional self-determination of high school students of rural and urban schools] // *Pedagogika sel'skih shkol – Pedagogy of rural schools*. 2021. No. 4 (10). Pp. 5–18. DOI: 10.20323/2686-8652-2021-4-10-5-18.
20. Pryazhnikov N. S. *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice] // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Vocational education in Russia and abroad*. 2019. No. 1 (1). P. 35.
21. Shnejder L. B. *Professional'naya identichnost' v informacionnom obshchestve: tiski i ob'yatiya cifrovizacii* [Professional identity in the information society: the wise and embrace of digitalization] / *Psihika i pnevma: problemy formirovaniya professional'noj identichnosti u lic pomogayushchih professij : mat-ly XV Sretenskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – Psyche and pneuma: problems of formation of professional identity among people of helping professions : materials of the XV Sretensky International Scientific and Practical Conference*. SPb. 2022. Pp. 5–9.
22. Schneider L. B. *Psihologiya identichnosti* [Psychology of identity]. M. Yurayt. 2019. 328 p.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 124.4 + 1(091)

DOI: 10.25730/VSU.7606.23.015

Фальшизм как технология*

Тимошук Алексей Станиславович

доктор философских наук, профессор гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Россия, г. Владимир. E-mail: timos@33.fsin.gov.ru

Аннотация. Последняя книга В. А. Кутырёва подводит итог его плодотворной творческой жизни. Ведущая тема философа – скептицизм по отношению к технологической рациональности, протест против нового утопизма «сверхразума машин». Критическое мышление Кутырёва опирается на две рельсы – собственно позитивистское мышление и, во-вторых, на духовную интуицию. Скептицизм и критическое мышление Кутырёва преподают нам важный урок: особые заявления требуют особых доказательств, а корреляция не подразумевает причинно-следственной связи; не относитесь к власти машин слишком серьезно; заявления должны поддаваться фальсификации; не забывайте о применении принципа бритвы Оккама; остерегайтесь логических ошибок. Доверчивость, некритическое восприятие информации происходят от недостатка времени современного человека. Владимир Александрович кажется непредубежденным, но не перестает быть недоверчивым к пафосу технократов. Описание рационального когнитивного мышления и принятия решений можно найти во многих университетских учебниках, которые помогают сделать рассудочный выбор в непостоянном мире, однако мало кто осуществляет поиск фундаментальных оснований утопии в самой науке и технике. Человеческая иррациональность неуничтожима, поскольку человек миллионы лет жил надеждой мифа. И даже современная наука очень часто используется как новая утопическая надежда. В работах, посвященных темам скептицизма и критического мышления, касаются только поверхности, нормативной теории, что дает смесь расплывчатых, но часто бесполезных эмпирических правил. Публикации Кутырёва вскрывают самые глубинные проблемы на границе научного мировоззрения: идеология бессмертия, инонизм, технологическая сингулярность, детерриториализация, постгуманизм. Научные и технологические инновации всегда продвигаются вперед в постоянном отрицании. Каждое достижение, которое заполняет пробелы и меняет историю, является не только естественным развитием, но и революцией против старых привычных схем, что требует самого скептического духа, который, на самом деле, является разновидностью творческого мышления. Скептицизм Кутырёва основан на систематическом и полном понимании научных законов, которые он приобрел, обучаясь на философском факультете МГУ, а также его природной нижегородской пытливости, почвенничеству и народному нонконформизму.

Ключевые слова: философия науки, техноутопизм, техноскептицизм, образованный скептицизм, коэволюция, критика ИИ, трансгуманизм.

Введение. В истории развития философии скептицизм как просвещенное сомнение всегда привлекал к себе внимание как критикой мудрости других многих школ мысли, так и неповторимым теоретическим обаянием, своеобразным бракетированием рационального пафоса, увлеченности техносом. В. А. Кутырёв задает необычные горизонты техноскепсиса, создавая авторитетное философское обрамление, в котором скептицизм не кажется сильно иным. Собственно, убежденность в эпистемологической природе скептицизма и создает уверенность, что сомнение во всеильности науки является вполне рациональным основанием. Философское отношение к исследовательскому подходу как к методу, согласно которому все должно начинаться с сомнения, у Кутырёва трансформируется в этическое отрицание – «зачем мы приближаем технократическое будущее, которое нас отрицает» (с. 14).

Результат заключается в том, что предполагаемая защита скептицизма на деле оказывается защитой «скептицизма научного метода», защитой от техноутопизма и мифотворчества в науке и технологиях. Источник скептицизма лежит в субъекте и объекте человеческого

© Тимошук Алексей Станиславович, 2023

* Рецензия на книгу: Кутырёв В. А. Человек технологий. Цивилизация фальшизма. СПб. : Алетейя, 2022. 288 с.

познания, в ограниченности человеческого познания и неполноте информации. Бесспорный консенсус по поводу работ Кутырёва – такая оппозиционная философия нужна, чтобы сопротивляться инновационной прелести: «Козэволюция предполагает комплексное взаимодействие как функциональное единство входящих в него частей с сохранением их субстратного различия, самостоятельности. Человек продолжает существовать в качестве субъекта, использующего технику в роли средства своего развития. В обстоятельствах экспансии новационизма это единственно возможная установка по отношению к технологиям, которая, не останавливая, но регулируя их развитие, управляя применением, служит продолжению человеческого рода на Земле. Любое эколого-антропологическое движение за сохранение природы, как внешней, являющейся средой обитания человека, так и его внутренней, духовно-телесной, предполагает, даже безотчетно, модель коэволюции. Только она дает надежду на сохранение человеческого жизненного мира, фактически на выживание самого человека, при условии, что, адекватно понимая складывающуюся ситуацию, люди за свое будущее будут бороться, как все время поступает, если не захвачен *mortido* (влечением к мертвому) индивид, пусть и зная о конечности своего бытия. Что они антропоконсерваторы» (с. 24).

Храбрый антропоконсерватор против фальшизма. Последняя монография проблематизирует технологию как судьбу, Технос как благо. Книга неожиданно стала итогом целой серии антропологических штудий Владимира Александровича: «Естественное и искусственное: борьба миров» (1994), «Культура и технология: борьба миров» (2001), «Человеческое и иное: борьба миров» (2009), «Бытие или ничто» (2010), «Время *Mortido*» (2012), «Последнее целование», «Человек как традиция» (2015), «Унесенные прогрессом: эсхатология жизни в техногенном мире» (2016), «Сова Минервы вылетает в сумерки» (2018), «Человечество и Технос: философия коэволюции» (2020). Вся творческая судьба В. А. Кутырёва была посвящена апологии человека, сохранению его целостности, противодействию разным угрозам: технократизму, гипермодернизму, трансгуманизму, трансгендеризму, нигилизму, глобализму, ноционизму, прогрессивизму, постмодерну, грамматологии, номадизму.

Последняя монография предлагается как разработка практической, жизненной философии (*field philosophy*) для укрепления в духе всех, кто не желает становиться открытой целостностью, превосходящей границы вида.

Книга состоит из шести частей: (1) Технос решает все(х) – критика избыточного изобретательства; (2) При-род(ин)а или смерть – защита пола против гендера; (3) О, прекрасно деградирующая цивилизация – апокалиптическое описание человеческого хосписа; (4) Про(сти)щай, Человек-критика цифрового бессмертия; (5) Фальшизм как идеология – описание трендов имитации бытия; (6) Антропоконсерватизм – программная глава с предложениями контроля технологий.

На злобу дня сыграло второе название книги «цивилизация фальшизма». Игра слов намекает на пагубность не только техноутопизма, но и бутафорского постмодерна. Мнимость, фиктивность, фальшь, манипулятивность, паразитизм, демонстративность, политкорректность – таков стандарт постчеловеческого и постклассического.

Почему самообман стал технологией развития? Фальшизм – это удобно. Это новая нормальность, патология нормы (с. 159). Постмодернистская риторика, где стирается граница между текстом, интертекстом и контекстом, произведением искусства и штампованным изданием, конструкцией и деконструкцией. Постмодернистские конструкции – это структуры созидания в условиях новой нормальности в условиях информационной разобщенности, фиктивных социокультурных объектов, цифровизации онтичности, провокативности и быстрой реактивности медийной среды. Постепенный отказ от бытийности вещей осуществляется от замены текста грамматологией до трансцендентализма и меонизма.

Суррогаты, симулякры, фейки, управление хаосом – многоходовая игра требует неординарных решений вроде переворачивания шахматной доски и введения туда новых фигур, правил и тактик. Фактически вместо классической игры мы получаем «мерцающие шахматы», когда в любой момент фигура может поменяться или любая фигура может вести себя как угодно. Усложнение правил игры вызвано достижением границ роста глобальной экономической системы. Мировые игроки ради замедления кризисных процессов готовы использовать серые схемы в виде нацизма, терроризма, фашизма, постмодернизма, идеологии бестиализма или «белокурого зверя» (с. 127).

Постчеловеческое существование основано на экономиксизме или такой теории хозяйствования, где учат не как работает экономика, а как двигаются финансовые потоки. Цифро-

вая экономика требует дигитального человека. При этом сохраняется трансмодернистская монополия на экономическое образование (с. 185).

Механизмы финансового кризиса основаны на кумулятиве процессов и действий: девальвация доллара, закредитованность, отказ от золотого эквивалента, виртуализация экономики, создание фиктивных активов через фондовые рынки, скрытые финансовые махинации, разрастание финансовых инструментов (фьючерсов, опционов, свопов), подавление конкурентов с помощью государственного влияния, использование локальных и рейдерства войн как антикризисных сценариев. Искусственная мультипликация денег не может быть основой глобальной устойчивости, а пузырь фиктивных капиталов рано или поздно должен был лопнуть.

Кутырёв концептуализирует постмодерн как инструмент разрушения архаики, как метатеорию неустойчивости, транспозитивности социальных отношений. Деконструкторский характер постмодерна проявляется в преодолении тео-, онто-, фоно-, фалло-, логоцентризма или вообще идеи центра как культуемы, когда социальная сложность описывается как ризома, хаосмос, номадизм, разрыв, метаязык, складка, лабиринт, игра, постправда, контекст, проективность, интертекст, симулякр, бриколаж, шизоанализ, гибридность, янусовидность.

Для благополучной и счастливой жизни золотому миллиарду не хватает средств. Количество благ выросло благодаря дешевым кредитам США, дешевым азиатским рабочим ресурсам и доступным ценам на углеводороды. Мультипликация необеспеченных активов, надувание пузыря спекулятивной экономики сделали нас жертвами фальшизации общества, повторяющими мантру «прогресс не остановишь» (с. 22–23). В этой фразе фатализм и скрытое зло. Как можно радоваться тому, что нас отрицает. В. А. Кутырев исходит из того, что философ сопротивления должен сдерживать бездумный прогресс через феноменологический консерватизм; против засилья коммуникаций и трансгуманизма; в защиту природы и культуры от агрессии манипулятивных, внешних и проникающих внутрь, в наследственность и в мозг человека технологий, против космизма и виртуализма ради сохранения жизни на Земле.

Коммуникативный фальшизм. Юристы немедленно обратили внимание на то, что постмодернистский новояз успешно стал использоваться в мировой политике, подменять классические понятия: истина, добро, красота, причина, сущность, центр, иерархия, метафизика, трансцендентное, норма, творчество, гуманизм, мужское, женское, традиция, материя, субъект, объект. Вместо них пришли мнимые концепты ускользающей неклассической реальности: интерес, след, игра, случай, анархия, хаос, сеть, лабиринт, комбинаторика, рандом, ризома, ирония, кич, нечеткость, концепт, медиа, смерть автора, интертекст, контекст, гипертекст, деконструкция, шоу, скандал, хайп, эпатаж, абсурд, перформанс, хэппенинг, арт-практика, трансгендер, асексуал, унисекс, бодипозитив, имитация, дегуманизация, виртуализация, стимулирование, демонстративное поведение, деонтологизация, интерпретация, релятивизм, имидж, образование-развлечение (edutainment), «казаться, а не быть», аисторизм (конец истории), постправда, неолиберализм.

Абсурдизация, переворачивание смыслов, деонтологизация знаний, игра, манипуляция – все это примеры неклассического информационного управления. Следует различать, однако, онтологическую сложность и неклассическую (постмодернистскую) изошренность. Мир действительно сложен на всех уровнях бытия. Для описания этих напластований сложности было предложено несколько терминов. Так, после мирового экономического кризиса стал циркулировать термин «новая нормальность» как образ онтогносеологической сложности, наслоения уровней и модальностей, смешение хаоса и порядка.

Таким образом, постмодернистская постправда – это удобный инструмент для манипуляции, который может помочь дезориентировать во время пандемии, однако такая стратегия не проходит испытание войной.

Новая нормальность. Старая классическая нормальность – уходящая натура (с. 67). Новая нормальность породила много описаний, от самых нейтральных «чрезвычайная ситуация порождает много возможностей для управляющего класса», «социальная дистанция становится физической», до критических «принуждение к единодушию», «безальтернативное изменение правил игры», «административный ад» и постмодернистских «симулякр нормальности», «акт неожиданной дефекации через рот», «ребенок, неожиданно обретенный от мужчины сзади». Сущее и должное в постмодернистской теории права предстают рассогласованным единством регулятивов, а их двойственность снимается игрой, хайпом, бесконечной комбинацией смыслов.

Пандемия стала новым кейсом новой нормальности, когда логика повседневности была прошита паранепротиворечивыми нитками: «коронавирус хорошо изучен, однако он непредсказуем», «вирус очень опасный, но летальность у него низкая», «следите за обонянием, хотя это симптом многих инфекций», «вакцинация добровольна, но у Вас нет права отказываться от прививки». Ранее для описания сложности в политике использовался акроним VUCA, который фиксировал неустойчивость среды (volatile), неопределенность (uncertain), сложность (complex) и многозначность (ambiguous). Гибридность новых войн как раз заключается в избирательном, комбинированном отношении к противнику: здесь торгуем, здесь воюем; этот союзник хорош в одном, но вредит нам в другом; асимметричный удар по противнику в экономической сфере повлиял на состояние энергобезопасности союзника.

Постчеловеческие технологии паразитируют на эмоциональности потребителя, провокативности, хаосмосе, сарказме, гибридизации, симулякрах, фиктивности, лицемерии, фальсификации. Эту реальность можно назвать «виртуальный реализм», «синтетический реализм» (с. 47).

Реальность – это то, в чем уверены люди, что транслируют. Постмодернистский консенсус позволяет держать аудиторию, кормить ее информационными нарративами про малазийский Боинг, отравления. Спекулятивная финансовая система, виртуальная коммуникативная реальность, рост стоимости нематериальных активов – таковы результаты деонтологизации.

Добавление постмодернистского оператора смыслов призвано скрыть ухудшение качества жизни, снижение качества информации. В условиях деградации классического бытия образцы культуры деконструируются не просто в помой, а симулякры помоев.

Поскольку постмодерн является хаосмосом для современной политической среды, специальная военная операция выступает инструментом разрушения этой игры. Отдельные произведения и артефакты не так существенны в сравнении с системой обоснования артефакта или его деконструирующего оспаривания. В постмодерне структуры, в том числе структуры производства и восприятия, и становятся предметом теоретического рассмотрения, тогда как отдельные произведения и жанровые традиции понимаются как частные следствия структур, где глобальный сильный машинный интеллект и объектно-ориентированная онтология должны были преодолеть гоминида. Преодоление человека – сингулярность, намечена технократами Рэймондом Курцвейлом и Ювалем Харари с их системой слежения, отменной пола, загрузкой сознания на сервера.

Выводы. История искусственного интеллекта показывает, что она усыпана ложными ожиданиями и обещаниями. Технооптимизм закрывает глаза на ресурсные проблемы человечества, эксплуатирует компьютерный новояз в создании успешного имиджа ИИ и робототехники. Вместе с тем их развитие упирается в энергетическую проблему, которая может наступить раньше, нежели прорыв в области создания эффективного цифрового концлагеря. Технологическая парадигма ИИ находится в ловушке сложности и энергоемкости. Это можно сравнить с классической дилеммой заключенного, когда индивидуальные рациональные решения приводят к угрозе системы. ИИ затрачивает значительную энергию и обрабатывает массив данных, чтобы выполнить, в конечном итоге, очень простую работу. Например, для распознавания кошки на изображении машине нужно предоставить тысячи изображений. Однако даже в этих условиях ИИ неспособен идентифицировать кошку в определенных обстоятельствах. И наоборот, ребенок (или мышь) должны увидеть только одну кошку дважды, чтобы узнать животное всю свою жизнь в любое время и в любых обстоятельствах: ночью, летом, весной, зимой, в поле или в горах.

Выставляя напоказ маркетинговые манипуляции с образом ИИ (являющимся, на самом деле, программированием обратной связи), В. А. Кутырёв делает такой комментарий: «В теории познания в качестве ее достижения официально провозглашено возникновение чудовищной в своем патологизме категории: «постистина», которая все шире распространяется (вариант перевода: постправда)! Поистине говоря, категория/концепт лжи, поиск которой теперь и становится содержанием со(по)знания человека. Где, как замаскировать от себя знание/истину того, что происходит – вот чем озабочено множество теоретиков. Большинство бессознательно, но появляются и циничные, «акселеративные», требующие ускорения чего угодно любой ценой. Включив в свой категориальный аппарат «постистину», теория познания покончила самоубийством. Это самострел Homo sapiens в голову, проявление его Dementia в связи с началом замены естественного сознания Искусственным Интеллектом. «Расчистка места» для его следующего этапа. Лежащая на поверхности связь между успехами

науки и технологий с разрушением человекоориентированного мышления как условия продолжения жизни на Земле не обсуждается, а если обсуждают, то запутывая суть дела пылевым облаком непрерывно из(за)меняемой терминологии, бесплодного или ядовитого ученого праздномыслия» (с. 12–13).

Критика прельщения ИИ и технооптимизмом в целом – это и есть самый ценный вклад российского философа В. А. Кутырёва, с которым мы попрощались 4 октября 2022 г.

Falsehood as a technology

Timoshchuk Alexey Stanislavovich

Doctor of Philosophy, Professor of Humanities and Socio-economic Disciplines,
Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service. Russia, Vladimir. E-mail: timos@33.fsin.gov.ru

Abstract. The last book by V. A. Kutyrev sums up his fruitful creative life. The leading theme of the philosopher is skepticism towards technological rationality, a protest against the new utopianism of the "superintelligence of machines". Kutyrev's skepticism and critical thinking teach us an important lesson: special statements require special evidence, and correlation does not imply a causal relationship; don't take the power of machines too seriously; statements must be specific and falsifiable; don't forget about applying Occam's razor principle; beware of logical errors. Credulity, uncritical perception of information come from the lack of time of a modern person. Vladimir Alexandrovich seems open-minded, but he does not cease to be distrustful of the pathos of technocrats. A description of rational cognitive thinking and decision-making can be found in many university textbooks that help make rational choices in a fickle world, but few people search for the fundamental foundations of utopia in science and technology itself. Human irrationality is indestructible, because man has lived for millions of years with the hope of a myth. And even modern science is very often used as a new utopian hope. In the works devoted to the topics of skepticism and critical thinking, they only touch on the surface, normative theory, which gives a mixture of vague, but often useless rules of thumb. Kutyrev's publications reveal the deepest problems at the border of the scientific worldview: the ideology of immortality, inonism, technological singularity, deterritorialization, posthumanism. Scientific and technological innovations are always moving forward in constant denial. Every achievement that fills in the gaps and changes history is not only a natural development, but also a revolution against the old familiar patterns, which requires the most skeptical spirit, which, in fact, is a kind of creative thinking. Kutyrev's skepticism is based on a systematic and complete understanding of scientific laws, which he acquired while studying at the Faculty of Philosophy of Moscow State University, as well as his natural Nizhny Novgorod curiosity, soil science and folk nonconformism.

Keywords: philosophy of science, technoutopism, technoscepticism, educated skepticism, coevolution, criticism of AI, transhumanism.

**Вестник Вятского государственного университета
Научный журнал № 1 (147) (2023)**

16+

Редактор А. В. Мариева
Технический редактор **Л. А. Кислицына**
Дизайн обложки **А. К. Долгова**
Редактор выпускающий **А. Ю. Егоров**
Ответственный за выпуск **И. В. Смольняк**

Подписано в печать 22.06.2023 г.
Дата выхода в свет 14.08.2023 г.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Cambria.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 18,48. Тираж 200 экз. Заказ № 268.

Подписной индекс журнала «Вестник Вятского государственного университета»
в подписном каталоге «Почта России» – ПН085

Вятский государственный университет
610000, г. Киров, ул. Московская, 36
www.vestnik43.ru, www.vyatsu.ru
Тел. (8332) 208-964

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