НАУЧНЫЙ И ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ



ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ

202604 >
9 772071 642007

№5 (105)
2026



В адрес Консерватории направлено множество приветствий и поздравлений. И первое — **от Президента Российской Федерации В. В. Путина:**

«…У истоков создания вашего родного вуза стояли выдающиеся музыканты, меценаты, общественные деятели. Благодаря их энергии и энтузиазму, глубокому пониманию своей ответственной миссии были заложены и бережно передаются из поколения в поколение традиции подвижнического, беззаветного служения искусству».

В числе других — поздравления от первых лиц государства, Патриарха Московского и всея Руси, Посла КНР в Российской Федерации, Главы Российского Императорского Дома Романовых, видных политических и общественных деятелей, представителей бизнеса, сферы культуры, науки, образования, ведущих музыкальных учреждений России и зарубежья.

Ректор МГК **А. С. Соколов** в интервью журналу «Музыкальная жизнь», в частности, отметил:

«…То, что мы делаем, воспринимается коллегами как эталон, и это налагает огромную ответственность на весь коллектив… Диплом Московской консерватории — это драгоценность, знак высочайшего качества… Он отражает огромную образовательную дистанцию, которая и возвышает наших выпускников…»








Из открытых источников

ISSN2 071–6427

Ценности и смыслы

2026, №5 (105)

СОДЕРЖАНИЕ

Цитаты номера 5

Три «М»: методология – методика – метод

С.В. Иванова, А.Н. Кузнецов Теоретическое наследие А.А. Богданова как методологический исток современной методологии образования 6

Р.М. Асадуллин Антропологический подход в образовании: историческая ретроспектива и современная трактовка 20

Д.А. Метелкин Доверие как институциональное условие эффективности экспертизы в образовании 36

А.В. Пермяков, Д.Б. Терешкина Эго-документы как инструмент диагностики профессионально-личностных эффектов инновационного развития региональной системы педагогического образования 52

А.М. Дружинин, Н.Ю. Склярова Безопасность молодёжи в соцсетях: деструктивное воздействие, когнитивные искажения, воспитательный диалог 65

О.В. Принципалова, А.П. Гулов Компонентная структура профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка: анализ и моделирование 80

В.В. Лысенко, Ю.Г. Куровская Диалог с историей на иностранном языке: формирование патриотических ценностей студентов через экскурсионную деятельность 92

К.В. Ярмак «Обучение служением» в отечественном ведомственном высшем образовании: генезис, практика, цифровое сопровождение 101

О.А. Швец-Тэнэта-Гурий Мотивы преподавателей высшей школы к развитию компетенций в области методики преподавания 113

И.А. Руднева Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся 124

Теория и история гуманитарного познания

В.И. Тищенко Становление советского системного проекта: от идейных истоков к институционализации 139

Е.С. Петриковская Проблема Я в философской антропологии Чарльза Тейлора 149

А.О. Михайлова Осмысление самоубийства от Средневековья до Нового времени 164

Диагностика социума

С.Я.Щеброва Гастрономические практики конструирования идентичности (на примере Санкт-Петербурга) 177

Теория и история искусства

И.И. Ирхен, Инь Синьюй Семантика красного цвета в балете Су Цуна «Последний император» 194

Д.А. Севостьянов Опыт структурного анализа абстрактной живописи 208

Научная жизнь

Летняя школа-семинар для аспирантов и соискателей вузов России. Открытые лекции академика РАО С.В. Ивановой по методологии научных исследований 220

Первоисточник

Ф. Н. Гуров Рецензия на монографию «Политический интеллект и его носители. Социально-историческое эссе» Ю. В. Ярмака 222

Ценности и смыслы

ISSN2071–6427

2026,№ 5 (105)

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–32332 от 9 июня 2008 г.; с изм. ПИ № ФС77–54810 от 26 июля 2013 г.

Журнал включен:
в **Перечень рецензируемых научных изданий ВАК Минобрнауки России**; в **Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)** и размещен на платформе Научной электронной библиотеки **eLibrary.ru**

К публикации принимаются научные статьи по следующим специальностям:

5.7. Философские науки. 5.7.1. Онтология и теория познания; 5.7.6. Философия науки и техники; 5.7.7. Социальная и политическая философия; 5.7.8. Философская антропология, философия культуры.

5.8. Педагогические науки. 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

5.10. Искусствоведение и культурология. 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (искусствоведение); 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (культурология); 5.10.1. Теория и история культуры, искусства (философские науки); 5.10.2. Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов (искусствоведение); 5.10.2. Музееведение, консервация и реставрация историко-культурных объектов (культурология); 5.10.3. Виды искусства (с указанием конкретного искусства) (искусствоведение).

Учредитель:

АНОО «Институт эффективных технологий»

Адрес редакции: 115035, Москва, Садовническая ул., д. 58, стр. 1
Тел./факс: +7 (495) 951 2870; +7 (926) 144 5867
E-mail: cennostiismisli@gmail.com
Сайт: www.instet.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 300 экз.
Формат 60x90/16. Гарнитура Minion Pro
Объем 224 стр.

Верстка: А. В. Кошентаевский
Печать: ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28. Тел.: +7 (495) 651 8256
Подписано в печать: 23.10.2026 г.
Заказ №

12+

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.
Информация для авторов по ссылке http://tsennosti.instet.ru/avtoram

© Журнал «Ценности и смыслы», 2026

ISSN2 071–6427

Ценности и смыслы

2026, №5 (105)

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Иванова С. В. — академик РАО, доктор философских наук, профессор, член Союза писателей России (Российская академия образования, г. Москва)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Сорина Г. В. — доктор философских наук, профессор (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)

Елкина И. М. — кандидат педагогических наук (Российская академия образования, г. Москва)

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ

Абылкасымова А. Е. — академик Национальной академии наук Республики Казахстан, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан)

Алексеева И. Ю. — доктор философских наук, доцент (Институт философии РАН, г. Москва)

Ануфриева Н. И. — доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный институт культуры, г. Москва)

Баранова С. И. — доктор исторических наук, доцент (Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва)

Бокова Т. Н. — доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО (Московский городской педагогический университет, г. Москва)

Бондарева Я. В. — доктор философских наук, профессор (Государственный университет просвещения, г. Москва)

Гаман-Голутвина О. В. — член-корреспондент РАН, доктор политических наук, профессор (Московский государственный институт международных отношений – университет, г. Москва)

Грифцова И. Н. — доктор философских наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, г. Москва)

Диев В. С. — доктор философских наук, профессор (Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск)

Ерохина Т. И. — доктор культурологии, профессор (Ярославский государственный театральный институт, г. Ярославль)

Зубкова О. А. — редактор (Институт эффективных технологий, г.Москва)

Иванов О. Б. — доктор экономических наук, профессор (журнал «ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика», г. Москва)

Ивлева М. Л. — доктор философских наук, профессор (Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва)

Ильвицкая С. В. — доктор архитектуры, профессор (Государственный университет по землеустройству, г. Москва)

Ирхен И. И. — доктор культурологии, профессор (Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург)

Казарян А. Ю. — академик РААСН, доктор искусствоведения (Московский государственный строительный университет, г. Москва)

Кислов А. Г. — доктор философских наук, профессор (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург)
Кудрина Е. Л. — доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный институт культуры, г. Москва)
Лисицына А. В. — доктор архитектуры, доцент (Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Нижний Новгород)
Максимович В. А. — доктор филологических наук, профессор (Институт философии Национальной академии Беларуси, Республика Беларусь)
Малыгин А. А. — доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО (Ивановский государственный университет, г. Иваново)
Малыгина И. В. — доктор философских наук, профессор (Московский государственный лингвистический университет, г. Москва)
Метленков Н. Ф. — доктор архитектуры, профессор (Московский государственный строительный университет, г. Москва)
Микешина Л. А. — доктор философских наук, профессор (Московский педагогический государственный университет, г. Москва)
Назаров Ю. В. — член-корреспондент РАХ, доктор искусствоведения, профессор (Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина, г. Москва)
Панина Т. С. — доктор педагогических наук, профессор (Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово)
Пастон Э. В. — доктор искусствоведения (Государственная Третьяковская галерея, г. Москва)
Петрий П. В. — член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор (Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва)
Сериков В. В. — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (Российская академия образования, г. Москва)
Сиднева Т. Б. — доктор культурологии, профессор (Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки, г. Нижний Новгород).
Синявина Н. В. — доктор культурологии, доцент (Московский государственный институт культуры, г. Москва)
Смирнов Д. Г. — доктор философских наук, доцент (Ивановский государственный университет, г. Иваново)
Суминова Т. Н. — доктор философских наук, профессор (Московский государственный институт культуры, г. Москва)
Чекунова М. А. — доктор филологических наук, доцент (Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва)
Шашкова Н. О. — кандидат искусствоведения (Государственный научно-исследовательский музей архитектуры имени А.В. Щусева, г. Москва)
Шишов С. Е. — доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского, г. Москва)
Ярошенко Н. Н. — доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный институт культуры, г. Москва)

Московской государственной консерватории 160 лет



…Список блистательных имён, увековеченный на доске золотых медалистов, — лучшее доказательство высочайшего качества образования и правильности избранного курса.

Александр Соколов, ректор Московской консерватории, заслуженный деятель искусств Российской Федерации

Московская консерватория — святое место, сердце музыки мира.

Юрий Башмет, советский и российский альтист, дирижёр, Народный артист СССР

Консерватория дала мне не только широкое музыкальное образование, но и истинную радость творчества.

Ирина Архипова, советская и российская оперная певица, архитектор, Народная артистка СССР (1925–2010)

Для меня это был храм, куда люди заходили, затаив дыхание, с замиранием сердца.

Максим Дунаевский, советский и российский композитор, Народный артист Российской Федерации

…Рассуждения о преемственности — это не пустой звук. Наверное, дело даже не в лестницах и стенах как таковых. А в том, что реальный опыт, знания, дух гениев прошлого здесь передают в прямом смысле из рук в руки…

Сергей Уваров, музыковед, культуролог, член Союза композиторов России

Из открытых источников.



С. В. Иванова



А. Н. Кузнецов

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.6–19.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 6–19.
УДК 37.013.46
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–6–19

Теоретическое наследие А. А. Богданова как методологический исток современной методологии образования

Иванова Светлана Вениаминовна[1], Кузнецов Андрей Николаевич[2]
[1]Академик РАО, профессор, доктор философских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, главный ученый секретарь президиума Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: s.ivanova@raop.ru
ORCID: 0000–0002–9101–6213
[2]Кандидат педагогических наук, доцент, руководитель Аналитического центра Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: kuznetsov.an@raop.ru
ORCID: 0000–0003–1573–5491

Аннотация. *В статье предлагается авторская трактовка научного наследия А. А. Богданова как методологической основы педагогических исследований. Новизна представляемых материалов заключается в том, что в соответствии с целью проводившихся многолетних теоретических изысканий, результаты которых приводятся в этой работе, показана применимость богдановской тектологии к рассмотрению процессов в области как общего, так и профессионального образования, в т.ч. в анализе реализации компетентностного подхода. Доказывается, что тектологический подход имеет прямую связь с системным и — в контексте образования — с системно-деятельностным подходами. Важно, что авторы иллюстрируют применение явлений подбора, ингрессии, конъюгации, а также ряда иных тектологических понятий и категорий, что дает читателю возможность составить для себя более полное представление о научно-педагогическом потенциале рассматриваемого подхода. Практическая значимость приводимых данных состоит в том, что они могут использоваться при разработке методологии исследований в области наук об образовании. Обоснование применения тектологии А. А. Богданова к реализации компетентностного подхода дано в словах самого Богданова в его Предисловии ко 2-му изданию: «Всякая человеческая деятельность объективно является организующей или дезорганизующей. Это значит: всякую человеческую деятельность — техническую, общественную, познавательную, художественную — можно рассматривать как некоторый материал организационного опыта*

© Иванова С.В., Кузнецов А.Н., 2026

и исследовать с организационной точки зрения».

***Ключевые слова**: компетентностный подход, методология образования, тектология, А. А. Богданов, комплекс, метод, система, универсализация, нормы целесообразности.*

THEORETICAL LEGACY OF A. A. BOGDANOV AS A METHODOLOGICAL GROUNDING OF MODERN EDUCATION METHODOLOGY

Svetlana V. Ivanova[1], Andrei N. Kuznetsov[2]
[1]Academician of the Russian Academy of Education, Professor, D. Sc. (Philosophy), Honored Scientist of the Russian Federation, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: s.ivanova@raop.ru; ORCID: 0000–0002–9101–6213
[2]PhD in Education, Associate Professor, Head of Analytics Center, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
E-mail: kuznetsov.an@raop.ru; ORCID: 0000–0003–1573–5491

***Abstract.** The article offers the author's interpretation of Bogdanov's scientific legacy as a methodological basis for pedagogical research. The novelty of the presented materials is in the fact that — in accordance with the purpose of the long-term theoretical research, which results are presented in this work — the applicability of Bogdanov's Tektology to the consideration of processes in the field of both general and vocational education is demonstrated, including in the analysis of the implementation of the Competency-based approach. The authors demonstrate that the Tektological approach is directly related to the Systemic approach, and, in the context of education, to the System-Activity approach. Noteworthy, the authors illustrate the application of the phenomena of selection, ingression and conjugation, as well as a number of other tektological concepts and categories, which allows the reader to form a more complete understanding of the scientific and pedagogical potential of the approach in study. The practical significance of the presented data is associated with the fact that they can be used in the development of a research methodology in the field of education research.*

***Keywords:** tektology, educational methodology, Bogdanov, complex, method, system, universalization, Competence-based approach, norms of expediency.*

> «Тектология должна стать делом… всех широкообразованных людей научной и практической мысли».
>
> **А. А. Богданов**

> «Таблица Д. Менделеева, биогеохимия В. Вернадского, теория биогеоценозов В. Сукачева и Н. Тимофеева-Ресовского — все эти универсальные системы знаний составляют гордость русской и советской науки. Теория организации А. Богданова может быть поставлена в один ряд с подобными учениями».
>
> **Н. Н. Моисеев**

Введение. В статье авторы предлагают обратиться к поиску методологических оснований для современных дидактических подходов и концеп-

ций в трудах известного отечественного теоретика и практика, философа и методолога А. А. Богданова (Малиновского), чье наследие, несмотря на значительный научный потенциал, не востребовано современными учеными, сказать больше, не было востребовано и советскими учеными, то есть на протяжении уже сотни лет. У его наследия неблагополучная судьба: не будучи глубоко изученным, оно было быстро забыто.

В советский период причина этого вполне понятна, она имеет идеологический характер: В. И. Ленин критиковал А. А. Богданова в своих монографиях «Материализм и эмпириокритицизм» за позицию, которую он определил как ревизионистскую. Это был теоретический спор, который, однако, не мешал общей преданности этих двух авторов идеям марксизма. Не вдаваясь в суть теоретических разногласий (это может стать предметом отдельной статьи), можно сказать, что после смерти Ленина богдановские идеи, несмотря на их актуальность и научную обоснованность, с трудом пробивали себе дорогу в советском научно-политическом сообществе. Влиял и этот факт спора, и некоторые разногласия при строительстве нового мира после революции 1917 г. Например, социальный философ А. А. Богданов, активно участвовавший в создании системы образования в молодой советской республике, выступил как один из организаторов культурно-просветительской организации «Пролеткульт», основной идеей деятельности которой была свобода искусства, однако политик В. И. Ленин полагал иначе: искусство должно быть подчинено государству и его идеологии. В 1920 г., после партийной ревизии, «Пролеткульт» был передан в ведение Народного комиссариата просвещения РСФСР.

Несмотря на противодействие ряда партийных товарищей, важные идеи А. А. Богданова были воплощены на практике; и в первую очередь это касается строительства новой, доступной широким слоям народа системы образования, изучения научного знания.

Основные идеи А. А. Богданова в области обучения. Мы обратимся к самым важным и сохраняющим научную актуальность и потенциал идеям А. А. Богданова, включая и его знаменитую тектологию, определив их богдановским методом *подбора* (Комментарий 1).

Тектология, по мнению самого Богданова,— не одна из многих философских теорий и концепций, а универсальное основание для теорий и концепций в разных областях научного знания и деятельности, связанных с организацией систем. Тектологический подход (А.А.Богданов) тесно связан с системным подходом (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, L. Bertalanffy, R. W. Scott и др.) и, при конкретизации применительно к изучению сферы образования, с системно-деятельностным подходом (А. Г. Асмолов, Г. А. Бордовский, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, М. М. Поташник и др.), а далее мы покажем и его связь

с компетентностным подходом.

Однако прежде рассмотрения богдановского наследия следует уточнить, что идеи Богданова-теоретика формировались под влиянием необходимости принимать управленческие решения, разрешать насущные проблемы, в первую очередь, в системе образования советской России. Так, изучение тектологии наталкивает на мысль, что «тектологические идеи Богданова формируются, первоначально отталкиваясь от его педагогических идей. Свое первое применение тектологические идеи находят опять-таки в его педагогической практике. Трудно отделить историю возникновения замысла «Тектологии» от педагогической практики Богданова» [12, с. 4–24]. В этом нет случайности, ведь Богданов всю жизнь был связан с обучением, с образованием, подробнее об этом сказано в исследовании Г. В. Сориной, выявившей факт того, что многие идеи тектологии рождались из педагогического опыта Богданова [18, с. 187–196]. Впрочем, и сам Богданов описывал не раз свой преподавательский опыт, например, в статье «Пролетарский университет» — о работе в пролетарских кружках в Туле в середине 90-х годов XIX века [6, с. 239].

Завершив свой грандиозный труд по тектологии, Богданов обозначил области, где могут реализоваться тектологические идеи, и среди первых в этом перечислении он назвал «программы и приемы педагогики» [8].

Применение тектологического подхода в исследовании педагогических явлений обусловлено двумя факторами. Во-первых, тектология является универсальным научным подходом, поэтому демонстрация ее применимости к исследованию конкретного педагогического явления служит целям обоснования научности хода и результатов проводимого исследования. Во-вторых, если педагогический процесс является системным, то он должен соответствовать критериям системности, связанным с тектологией (конъюгация, ингрессия и пр.). К примеру, элементы образовательного процесса должны характеризоваться признаками элементов системы: связностью, взаимной обусловленностью, выполнением определенного ролевого функционала и пр. Из этого следует, что с организационной точки зрения в России для перехода на компетентностную основу высшего образования было методологическое основание, на которое следует обратить особое внимание.

Итак, выделим задачи и решения в области научного и, в частности, педагогического знания в трудах А. А. Богданова.

Научные методы. Богданов писал, что ему при обучении молодых рабочих-революционеров нужно было «соединять, как звенья одной сложной цепи развития, явления технические и экономические с вытекающими из них формами духовной культуры» [6, с. 239]. Это он называл «обработкой материала» и делал «посредством двух общих приемов или

методов, которые применяются также во всех других науках: посредством индукции и дедукции» [4, с. 33]. К этим методам позже Богданов обращается и в своей «Тектологии».

Формирование содержания обучения. То, что мы назвали формированием содержания (согласно нашей дидактической терминологии), А. А. Богданов называл систематизацией материалов разных наук, без этого, полагал он, «было совершенно невозможно за короткое время передать слушателям фактический материал во всех областях, которые вызывали их живой интерес» [5, с. 174].

Методы преподавания. Богданов ратовал за активные методы обучения, которые должны были служить задаче «формирования *самостоятельного научного мышления*» [5, с. 174]. Он считал, что преподавать нужно так, чтобы «вызывать их живой интерес», в процессе обучения необходимо побуждать учащихся задавать вопросы, что дает и обратную связь: вопросы слушателей «заставляли лекторов иначе ставить и самую задачу, употреблять главные усилия на то, чтобы научить слушателей учиться, указать им пути и средства к самостоятельной работе» [7, с. 240–241].

Социально-политические и финансово-экономические проблемы образования. А. А. Богданов внимательнейшим образом изучал образование и в этих аспектах. Причины такого рода проблем Богданов поясняет, рассуждая о недоступности знания широким слоям населения: «Во-первых <…> знание продается, как товар, и высшее знание, в университетах и научных институтах, продается дорого, так что платить за него, вообще говоря, посильно только детям буржуазии. Во-вторых, к тому же результату ведут господствующие способы изложения и преподавания точных наук. Оно до крайности усложнено и затруднено целым рядом особенностей, делающих его недоступным для огромного большинства из трудовых масс» [9, с. 363]. Богданов отмечал, что в молодой Российской республике поощряется распространение знаний в массах. Более того, развиваются различные формы «популяризации» науки. Однако он писал о некоторых препятствиях, мешающих распространению образования среди народных масс, например, «отвлеченную, непривычную для простого человека форму изложения», излишне тяжелый понятийный аппарат и систему доказательств, что создает сложности для понимания научного знания. Однако Богданов пишет о том, что есть в стране ученые, которые стремятся «упростить форму науки, сделать ее доступной широким трудовым кругам» [9, с. 363], но эта цель пока не достигнута, а причину он видит в «невоспитанности мышления».

А. А. Богданов заявляет о формировании *нового способа мышления*, и, в связи с этим, о необходимости *особой организации обучения.* И здесь мы должны перейти к обсуждению главного труда его жизни — всеобщей

организационной науке — тектологии [8].

Тектологические основы деятельности комплексов и систем. Мы обсудим тектологические построения Богданова относительно образования, потому что для него образование — это система, которая может исследоваться сквозь призму тектологии. Он применял тектологию к разным отраслям, но и к образованию не в последнюю очередь. Так, в предисловии ко второму изданию «Тектологии» в ноябре 1921 г. Богданов пишет о применении методов тектологии, «не обозначая их этим именем, в ряде работ по экономической науке и по развитию идеологий» [8, с. 60–61]. Он указывал конкретно, что на тектологической основе им в соавторстве с И. Степановым написаны учебники по политической экономии: «Начальный курс», «Краткий курс» и «Курс политической экономии». Он пояснил, что ему принадлежит методологическое обоснование, которое строится на тектологических идеях без обозначения их этим термином.

Таким образом, можно утверждать, что тектология применима и на основании вышеприведенных слов самого Богданова, и на основании того, что образование является сложной системой, а именно в этом случае тектология может быть эффективной, так как тектология — «теоретическое обоснование необходимости комплексного рассмотрения любых организационных проблем» в сложных системах. Как предлагалось в предыдущих работах [10], образование может быть рассмотрено и как система с присущей ей совокупностью отношений всех его частей, и через отношения данной системы как целого с иными, внешними по отношению к образованию системами.

А. А. Богданов доказал, что организационные закономерности едины для всех систем, следовательно, организуя работу с системами, надо это учитывать.

Так, он вывел, что при анализе трансформаций (изменений) систем необходимо учитывать изменения, производимые: действиями элементов самой этой системы; результаты взаимодействий нескольких систем, входящих в более крупные комплексы; взаимодействий между комплексами.

Богданов считает комплекс одним из центральных понятий его организационной науки. Исходя из его тектологии, можем говорить, что *комплекс* и *система* понятия в определенном смысле синонимичные, если говорить о структуре, однако комплекс — более крупный объект, чем система.

Богданов создает определенные характеристики комплексов, что помогает их организовать в целях управления (регулирования) с учетом их структурных особенностей и способностей к возможным изменениям.

Он выделяет три вида комплексов:

— «организованный комплекс», в котором целое больше суммы частей;

— «неорганизованный комплекс», в котором целое меньше суммы частей;

— «нейтральный комплекс», в котором целое равно сумме своих частей.

Богданов полагает, что при формировании и регулировании комплексов происходят следующие процессы:

— «*конъюгация*», то есть соединение комплексов;

— «*ингрессия*», то есть вхождение элементов одного комплекса в другой;

— «*дезингрессия*», то есть распад комплекса.

Основным *механизмом регулирования комплексов* он считает «*подбор*» (синоним: «отбор») и выделяет виды подбора:

— «*положительный подбор*» усложняет комплекс, увеличивает разнообразие деятельности комплекса и систем, усложняет содержание и параметры;

— «*отрицательный подбор*» упрощает комплекс, удаляет из него все непрочное, противоречивое, создает упорядоченность, однородность и согласованность.

По Богданову, эти два вида подбора дополняют друг друга и способствуют развитию комплекса, его совершенствованию либо — в определенных случаях — его упадку.

Богданов распространял свою мысль о подборе на все системы, включая социальные, следовательно, и на образование, которое является частью социума. Нередки упреки богдановской тектологии в том, что она механистична и нежизнеспособна, однако Богданов в «Тектологии» отметает эти упреки, он говорит о том, что его организационная наука распространяется не на «механическую группировку элементов», а на «жизненную *систему*, части которой находятся в органической связи между собою» и в то же время обладают «некоторой *жизненной самостоятельностью элементов*».

При строгом подходе к структуре и сущностным характеристикам комплексов, систем и элементов Богданов стремился уйти от абсолютизации подбора и других взаимодействий: «Закон подбора не имеет исключений в социальной области, как и в других областях жизни… Надо принимать во внимание *относительность* единиц подбора и их взаимную связь в более сложных комплексах» [8, с. 246–247].

Свою правоту А. А. Богданов отстаивал на основании того, что организационная наука позволяет осмыслить любую задачу, независимо, где

и как она возникла, как *организационную*. Богдановская аргументация представляет собой следующую цепочку рассуждений:

— задача, возникающая в любой области (практической, познавательной, эстетической — деление по Богданову), состоит из элементов;

— сложившаяся комбинация элементов «не удовлетворяет то лицо или коллектив, который выступает как субъект, действующий в конкретной ситуации»;

— «решение» должно привести к новому сочетанию, новому соотношению между элементами;

— в основу решения субъект, принимающий решение, кладет конкретные цели, свое понимание целесообразности, соответствующей его потребностям.

Мы видим понятный способ и последовательность решения той или иной конкретной проблемы.

Однако Богданов рассматривает и усложнение ситуации в случае трудности решения проблемы или отсутствия опыта ее решения. Какой он видит выход? Выход, по Богданову: «в единой организации вещей, людей и идей, где связываются динамически-гармонично элементы каждого ряда и одновременно все три ряда между собой» [8, с. 50]. В этом суть универсальности организационных методов, что прекращает «дробление организационного опыта», ведет к универсализации организационных методов.

Потенциал тектологии в реализации компетентностного подхода. Одним из примеров применимости идей тектологии в образовании может служить разработка методологии реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании.

Исследователи поясняют действие механизмов организационной науки Богданова следующим образом: такой переход должен иметь место (в идеальной модели) в результате накопления аргументов в пользу изменений. По Богданову, такое движение происходит не через простую отмену и замену, а через усложнение комбинаций элементов, обеспечивающих сохранение положительного старого и создание более прогрессивного и совершенного нового. Данный подход позволяет не только оправдывать сохранение исторически сформировавшейся формы жизненных связей, но и обосновывать возможности их разрушения, замены или усовершенствования [11, с. 139–151].

Очевидно, что применение такого механизма можно смоделировать относительно любого явления в человеческой деятельности, особенно в сложных системах. Применим это действие (с помощью мыслительной операции — моделирования) к появлению, становлению и развитию компетентностного подхода. Картина представляется ясной и функцио-

нальной. Мало того, учитывая, что компетентностный подход — сложная система, то такой механизм можно применить к каждому элементу этой системы.

Требование компетентностного подхода к формированию компетенций как образовательному результату и является, по своей прямой сути, созданием «норм целесообразности для практической деятельности людей» [9, с. 63]. Причем, деятельности в самых различных отраслях и всевозможных профессиональных направлениях. В этом преломлении видится востребованность потенциала тектологии, ее значительные возможности и обогащение алгоритмов работы в рамках компетентностного подхода на единых принципах и правилах, то есть на «нормах», установленных Богдановым.

В таком ключе могут быть проинтерпретированы практически все элементы компетентностного подхода.

О системности реализации компетентностного подхода говорит и С. А. Маруев: «Матрица компетенций, описывающих бизнес-процессы в социально-экономических системах, подчиняется в своей динамике действию ряда системогенетических законов» [15, с. 75]. И это, по мнению исследователей [1; 16 и др.], приводит нас к идее рассмотрения реализации компетентностного подхода с позиций богдановской тектологии как науки о составе, функционировании и общих принципах проектирования систем. «Организационный опыт — это и есть весь наш опыт, взятый с организационной точки зрения, т.е. как мир процессов организующих и дезорганизующих» [8, с. 73].

А. А. Богданов выделяет два «универсальных типа систем — централистический (агрессия) и скелетный (дегрессия). <…> Системы второго типа <…> образуются за счет организационно низших группировок, выделяемых сложноорганизованными пластичными комплексами» [8, с. 9]. В случае реализации целей компетентностного подхода — формирования готовности к деятельности через формирование профессиональной и социальной компетентности — речь идет, скорее, о дегрессивной системе, функционирование которой осуществляется за счет составляющих методологии реализации компетентностного подхода, к которым могут быть отнесены принципы, содержание, ресурсы, кадры, управление, технологии и др. Все эти составляющие через реализацию своего компетентностно-формирующего потенциала в рамках единой методологии обеспечивают достижение общесистемного результата.

В сочетании с реализацией обоснованного для области образования принципа оптимизации элементного состава и ресурсов системы [1; 2; 3 и др.] это создает существенную концептуальную предпосылку проектирования содержания, технологии и ресурсов высшего образования

на основе анализа эффектов от использования конъюгации, ингрессии и синергии взаимодействующих элементов системы профессионального образования, позволяющих получить результат, являющийся максимальным по компетентностно-формирующему наполнению, но при этом оптимальным по потреблению ресурсов. Именно тектологический подход предполагает анализ и повышение эффективности взаимодействия элементов сложных систем, включённых в единый процесс, при особой организации их функционирования.

Применительно к разработке методологии реализации компетентностного подхода предполагается опора на тектологический подход в плане иерархичности выбора целей, иерархической нормированности организации деятельности системы образования, конъюгации, ингрессии и синергии ее элементов. На основе тектологического подхода может быть уточнен перечень принципов реализации компетентностного подхода в высшем образовании; выявлены основные характеристики образовательного пространства; разработана модель управления реализацией компетентностного подхода в высшем образовании. С позиции тектологии принципы выступают в качестве ингрессивных, системообразующих элементов, являющихся «концентраторами» для других элементов системы, выступающих в качестве ресурсов реализации того или иного принципа. Так, имплицитная реализация тектологического принципа лояльности прослеживается, например, в антропосоциоцентричности реализации компетентностного подхода, который предполагает проектирование такого содержания профессионального образования, которое создаст основу для учёта требований как личности (с ее стремлением к самореализации), так и общества [14]. В этом случае принцип лояльности проявляется в направленности образовательного процесса на формирование у студентов вузов уважения к государству и обществу, ответственности перед ними, эталона (ипостасью которого являются ценности конкретного общества), а также осознания границ и возможностей влияния субъекта социума (в данном случае –выпускника вуза) на развитие этого социума. Значимыми с позиции формирования профессионально-личностных компетенций является развитие представления об эталоне поведения (в профессионально-личностном аспекте) и осознания ответственности и перед страной, и перед конкретным сообществом (местным и/или профессиональным). В соответствии с этим в состав содержания должны включаться материалы, отражающие данные аспекты и способствующие формированию искомых компетенций. Кроме того, тектологические принципы реализуются применительно к анализу факторов образования: особенностей государственной политики, проявления тех или иных характеристик педагогов и обучающихся

в образовательной деятельности, особенностей функционирования системы образования, социальной среды, производственной сферы, их взаимосвязи и пр. Перечисленные факторы должны способствовать, но могут и препятствовать комплексному формированию социально-профессиональной компетентности выпускников вузов, поэтому они должны регулироваться путем научно обоснованного педагогического проектирования.

Реализация этих принципов связана, в частности, с необходимостью выстраивания позитивных отношений субъектов реализации компетентностного подхода, осуществляющих свою деятельность в едином ценностном пространстве. «В образовании объективно складывается так, что деятельности <…> участников образования взаимозависимы, взаимообусловлены и накладываются друг на друга. При этом в результате их взаимодействия объективно происходит развитие каждого из них» [17, с. 36]. Аксиологическую основу составляет стремление к устойчивости развития системы образования на общих ценностных позициях. Эта устойчивость обеспечивается общностью целей подготовки и общностью ценности формирования компетентности выпускника вуза, требования к содержанию которой согласованы с ожиданиями всех субъектов образовательных отношений.

Эти субъекты характеризуются взаимосвязью, взаимным влиянием и соотнесенностью их деятельности — аспектами, описываемыми тектологическими терминами «конъюгация» и «ингрессия». Имеется в виду, что они могут быть подвержены конъюгации, представляющей собой соединение частей с последующим и, главное, результирующим образованием нового, комплексного субъекта (например, профессионального сообщества), обладающего чертами исходных частей [8, с. 142–148].

Имманентным явлением образования является наличие системообразующей идеи, которая опосредует объединение и соединение объектов реализации компетентностного подхода в высшем образовании. В качестве подобной ингрессивной идеи [8, с. 155–161] предлагается использовать идею формирования компетентности выпускника вуза, призванную обеспечить интегративность и синергию субъектов, способных объединять «разрозненные» элементы (например, учебные дисциплины), обеспечивая их связи и организуя их синергетическое воздействие на формирование профессиональных и социальных компетенций обучающихся вузов. Кроме того, эффективность формирования целевых компетенций обучающихся повышается при направленности усилий преподавателей и студентов к общему результату, причем действенным фактором здесь является мотивированность и тех, и других к указанной деятельности. При исследовании реализации компетент-

ностного подхода в вузе данный принцип приобретает дополнительную значимость в связи с тем, что формирование компетенций выпускников представляет собой процесс, осуществляющийся при синергии ряда факторов и их взаимных переходах на разных уровнях:

на уровне аспектов образования: переход от освоения дидактических единиц (единиц содержания обучения) к изменению характеристик личности обучающегося, формированию его в рамках профессионального воспитания как будущего работника и гражданина, осознающего общественную полезность и личностную значимость своего труда;

на личностном уровне: переход (передача) компетенции от обучающего к обучающемуся, от одного обучающегося — к другому (при обучении «равный-равному») [13];

на уровне взаимного перехода содержания и технологии образования, понимаемого и реализуемого через трактовку технологических аспектов образования (форм, средств, этапов, методов) как потенциальных дидактических единиц — единиц содержания подготовки; например, применение технологии взаимного обучения в подготовке будущих педагогов, что вооружает студентов педагогических специальностей знаниями в области применения этой технологии в образовательном процессе, или использование технологии профилографического и газохроматографического методов изучения характеристик технических образцов на лабораторных занятиях по материаловедению, что позволяет будущим инженерам параллельно с получением новых знаний о сырье освоить и названные методы исследования, которые понадобятся выпускнику в его профессиональной деятельности на предприятии или в научной организации.

Исходя из идеи реализации тектологического подхода, ключевым становился вопрос рассмотрения иерархического определения целей образования как проявления иерархической нормированности организации деятельности системы и организации элементов внутри нее [4].

В качестве объединяющего начала (ингрессивного элемента) при рассмотрении понятий компетентностного подхода с позиций тектологии может рассматриваться, например, специфика культуры того государства, в системе образования которого реализуется компетентностный подход: именно особенности культуры влияют на целе-ценностное наполнение применяемых компетентностных понятий, в контексте любой национальной культуры придают им оттенки смыслов, основывающиеся на специфике национального мировоззрения как целостного явления. Следовательно, выявляемые культурные особенности России должны находить отражение при реализации в российской системе высшего образования компетентностного подхода.

Важно понимать, что компетенции не формируются апикально, самодостаточно, атомарно — они взаимно синергетичны по характеру формирования и аморфны (их границы неточны, размыты, условны), поэтому их составы пересекаются, накладываются, взаимно проникают. И именно понятия тектологии (ингрессия и конъюгация) помогают понять суть образования компетенции из ее аспектов: эти аспекты «сливаются» (взаимно проникают), взаимно обогащают и развивают друг друга в рамках некой системы, где все они подчинены определенной (дидактически заданной) единой цели (как ингрессивному элементу), которой является формирование профессионально-социальных компетенций выпускника вуза; при этом каждый из таких элементов (компетенций) реализует конкретные функции внутри системы. Учебные дисциплины потенциалом своего содержания вносят вклад в формирование своего рода единого «компетентностного продукта» (профессионально-социальных компетенций).

Заключение. Авторы не утверждают, что тектология является единственно верным основанием методологии реализации компетентностного подхода. Однако в целях описания некоторых аспектов методологии реализации компетентностного подхода тектологический подход представляется нам вполне оправданным. А. А. Богданов сам признавал, что тектологические схемы, в том числе и универсальные, «относятся ко всякому явлению, но касаются только определенной его стороны, а отнюдь не исчерпывают его» [8, с. 243].

Предполагается дальнейшее изучение применения тектологии в профессиональном и высшем образовании. Перспективным представляется исследование реализации идей иерархичности выбора целей образования на уровнях среднего профессионального и высшего образования, использования конъюгации, ингрессии и синергии элементов образовательной системы в изменяющемся социально-экономическом контексте, в том числе при укреплении научно-технологического суверенитета Российской Федерации и реализации мер по совершенствованию системы высшего образования. В частности, предполагается продолжить работу по выявлению роли и систематизации деятельности участников отношений в сфере образования применительно к оптимизации ресурсов системы профессионального образования, поиск путей сближения их интересов для повышения эффективности СПО, высшего образования и аспирантуры, выявление ингрессивных идей как «точек роста» системы профессионального и высшего образования России.

Комментарии

1) А. А. Богданов «… предложил обозначить всеобщую организационную науку словом <…> — «тектология». Э. Геккель уже употреблял это слово, но только по отношению

к законам организации живых существ» [8, с. 92]. «У человечества нет иной деятельности, кроме организационной, нет иных задач, кроме организационных» [8, с. 72].

Литература

1. *Анисимов О. С.* Организационные онтологии и анализ систем деятельности: А. А. Богданов и современная методология. М.: ФГОУ РосАКО АПК, 2002. 532 с.
2. *Анисимов О. С., Деркач А. А.* Основы общей и управленческой акмеологии. М.: Изд. СЕТ, 1995. 264 с.
3. *Бабанский Ю. К., Поташник М. М.* Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Рад. школа, 1983. 287 с.
4. *Богданов А. А.* Введение в политическую экономию (в вопросах и ответах). М.: Книгоиздательство писателей в Москве, 1917. 158 с.
5. *Богданов А. А.* Начальный курс политической экономии (Введение в политическую экономию в вопросах и ответах). Петербург: Государственное издательство, 1921. 179 с.
6. *Богданов А. А.* О пролетарской культуре 1904–1924. М.-Л.: Книга, 1924. 344 с.
7. *Богданов А. А.* Краткий курс идеологической науки в вопросах и ответах // Общественно-философские сочинения. М.: Книга, 1925. 313 с.
8. *Богданов А. А.* Тектология. Всеобщая организационная наука. М.: Экономика, 1989. 303 с.
9. *Богданов А. А.* Вопросы социализма. М.: Политиздат, 1990. 477 с.
10. *Иванова С. В.* Образование в организационно-гуманистическом измерении / Монография. М.: РУДН, 2007. 240 с.
11. *Иванова С. В.* Богдановские тектологические представления о нормах бытия и деятельности // Философские науки. 2007. № 8. С. 139–151.
12. *Иванова С. В.* К проблеме методологических истоков дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5. С. 4–24.
13. *Кузнецов А. Н.* Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3(67). С. 16–25.
14. *Кузнецов А. Н.* Культурологический подход к выявлению аксиологических оснований компетентностного подхода в российском высшем образовании // Ценности и смыслы. 2025. № 3 (97). С. 57–75.
15. *Маруев С. А.* Квалиметрическая модель компетенций социально-экономических систем // Квалиметрия образования и науки. Серия технические науки. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2005. № 2. С. 74–77.
16. *Садовский В. Н.* Системная концепция А. А. Богданова // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1998. Ч. I. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С. 7–31.
17. *Сериков Г. Н.* Образование: аспекты системного отражения. Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. 464 с.
18. *Сорина Г. В.* Истоки возникновения богдановской тектологии // Организационная динамика человеческой деятельности: экономика, философия, культура. М., 2003. С. 187–196.



Р. М. Асадуллин

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.20–35.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 20–35.
УДК: 37.013.46
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–20–35

Антропологический подход в образовании: историческая ретроспектива и современная трактовка

Асадуллин Раиль Мирваевич
Доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Российская Федерация
E-mail: rail_53@mail.ru
ORCID: 0000–0002–2243–7516

Аннотация. *В статье представлен ретроспективный анализ становления антропологического подхода в педагогике, рассматриваемого как ответ на вечный вопрос о сущности человека. На основе принципа историзма автором утверждается, что развитие образования детерминировано сменой доминирующих антропологических моделей, от античной «меры всех вещей» до современной концепции становящегося субъекта. В работе систематизированы ключевые противоречия подхода. Первое — связано со смысловой неопределенностью ключевых понятий, которая порождает разрыв между ценностно-этическим и методолого-проектировочным векторами. Второе — обусловлено неисчерпаемой сложностью феномена человека, что создает методологическое напряжение между необходимостью формировать конечный образ для практики и бесконечной сложностью самого исследуемого предмета. В качестве конструктивного выхода из обозначенных противоречий предложено методологическое ядро антропологически ориентированной педагогики, которое синтезирует принцип субъектности, предполагающей воплощение потенциалов личности в деятельности, принцип событийности, раскрывающей становление в диалоге и встрече с Другим, и принцип рефлексивного авторства, обеспечивающий осмысленное самоопределение. Делается вывод, что современный антропологический подход представляет собой не доктрину и не набор готовых рецептов, а особую культуру педагогического проектирования, основанную на осознанном выборе педагогом рабочего образа человека и создании условий для его становления в единстве деятельности, диалога и рефлексии.*

Ключевые слова: *антропологический подход, диалог, методология педагогики, педагогическая антропология, принцип историзма, рефлексия, развитие, субъектность.*

© Асадуллин Р. М., 2026

ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN EDUCATION: HISTORICAL RETROSPECTIVE AND MODERN INTERPRETATION

Rail M. Asadullin
D. Sc. (Education), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russian Federation
E-mail: rail_53@mail.ru; ORCID: 0000–0002–2243–7516

Abstract. *The article presents a retrospective analysis of the formation of the anthropological approach in pedagogy, viewed as a response to the eternal question of the essence of man. Based on the principle of historicism, the author argues that the development of education is determined by the succession of dominant anthropological models, from the ancient "measure of all things" to the modern concept of the becoming subject. The paper systematizes the key contradictions of the approach. The first is associated with the semantic uncertainty of key concepts, which creates a gap between the value-ethical and methodological-design vectors. The second is due to the inexhaustible complexity of the human phenomenon, which generates methodological tension between the need to form a final image for practice and the infinite complexity of the subject under study. As a constructive way out of the identified contradictions, the methodological core of anthropologically oriented pedagogy is proposed, which synthesizes the principle of subjectivity, presupposing the embodiment of personal potentials in activity; the principle of eventfulness (sobytiynost'), revealing formation in dialogue and encounter with the Other; and the principle of reflexive authorship, ensuring meaningful self-determination. It is concluded that the modern anthropological approach is neither a doctrine nor a set of ready-made recipes, but a special culture of pedagogical design, based on the teacher's conscious choice of a working image of man and the creation of conditions for his or her formation in the unity of activity, dialogue, and reflection.*

Keywords: *anthropological approach, dialogue, methodology of pedagogy, pedagogical anthropology, principle of historicism, reflection, development, subjectivity.*

Введение. Ни один образовательный процесс не может строиться без мысли о человеке. Без этой меры образование теряет цель и превращается в формальную передачу информации, лишённую смысла и жизненной силы [3, с. 16]. Без конкретных знаний о человеке, чёткой концепции его сущности и способов построения «человекосообразного» образовательного процесса некорректно вести разговор о педагогических технологиях и методиках. Между тем параметры человека не лежат на поверхности; их выявление возможно лишь в ходе развёрнутой исторической и гносеологической рефлексии знаний о человеке. При этом, с какой бы стороны ни пытались подойти к объяснению феномена человека, всегда остаётся ощущение, что какие-то существенные параметры ускользают от исследователей. Эти затруднения связаны с тем, что каждый исследователь неизбежно вкладывает в объяснение собственные смыслы и не может полностью отделить себя от присущего ему представления о том, что есть Человек. В гуманитарном познании, в отличие от естественнонаучного, субъект и объект исследования находятся в одной онтологической плоскости, что делает субъективность

не устранимым условием, а ресурсом глубины понимания.

Проблема и цель исследования. Анализ современных публикаций, апеллирующих к антропологическому подходу, выявляет существенное противоречие: с одной стороны, данный подход широко декларируется как методологическая основа гуманизации образования; с другой стороны, его содержание остаётся размытым, а переход от философско-антропологических идей к конкретным педагогическим практикам методически не обеспечен. Это противоречие порождает разрыв между ценностно-этическим императивом «человек — высшая цель образования» и реальными процедурами проектирования образовательных систем. В этой связи, *цель настоящей статьи* — выявить историческую динамику антропологических моделей в педагогике и на этой основе предложить методологическое ядро антропологически ориентированной педагогики, позволяющее преодолеть разрыв между ценностными декларациями и проектировочными практиками в образовании.

Методология и методика исследования. Методологическую основу исследования составляет принцип историзма, позволяющий рассматривать развитие антропологического подхода в педагогике как смену доминирующих антропологических моделей, каждая из которых была исторически обусловлена и предлагала свой ответ на вопрос о сущности человека и целях его воспитания. Данный принцип реализуется через историко-педагогический анализ ключевых философско-антропологических и педагогических концепций от античности до современности.

В качестве научно-педагогического подхода использован системно-деятельностный подход, в рамках которого человек понимается как целостное существо, проявляющее и развивающее свои потенциалы в деятельности, диалоге и рефлексии. Это позволило не только зафиксировать историческую динамику представлений о человеке, но и выявить внутренние противоречия антропологического подхода, а также предложить конструктивное методологическое ядро для современной образовательной практики.

Для анализа смыслового содержания ключевых понятий применялись методы герменевтической интерпретации философских и педагогических текстов. Это позволило раскрыть многозначность феномена человека и обосновать принципиальную открытость антропологического знания.

Методика исследования включала: анализ и систематизацию философской, психологической и педагогической литературы по проблеме антропологического подхода в образовании; ретроспективную реконструкцию эволюции антропологических моделей в истории педагогики; концептуальное моделирование методологического ядра антропологически ориентированной педагогики.

Историко-педагогическая ретроспектива: человек как движущая сила образовательных моделей. Высший смысл современного образования смещается от «подготовки кадров» к развитию целостного человека, раскрытию его гуманистического потенциала и педагогическому сопровождению в обретении себя в мире и мира в себе. Этот гуманистический вектор, развиваемый в работах Е. А. Александровой [1], Н. М. Борытко [4] и других исследователей, противостоит редукционизму — узкоспециализированному, фрагментарному взгляду, который дробит образовательный процесс на «осколки» знаний и компетенций. В противовес ему утверждается ориентация на человеческую реальность, проявляемую в целостности личности, её субъектной позиции и способности к осмыслению своего места в мире [1, с. 3]. Это означает фундаментальный сдвиг, когда содержание, методы и цели образования «выводятся» из траектории развития самого человека.

Между тем анализ современных публикаций, апеллирующих к антропологическому подходу, выявляет тревожную тенденцию. Как справедливо отмечает ряд исследователей, для многих авторов этот метапринцип превратился в расхожий лозунг, «само собой разумеющееся» понятие, лишённое конкретного методологического наполнения [2; 4]. Декларация о необходимости «ставить человека в центр», не подкреплённая антропологической моделью и технологией проектирования, мало что даёт практикующему педагогу. Она остаётся благим пожеланием, не отвечая на ключевые вопросы: какого человека? какую его целостность? и как именно её культивировать?

Критический анализ мнений позволяет увидеть в этом хаосе представлений истоки для осторожного оптимизма. В движении от декларации к методологической проработке и заключается перспектива антропологического подхода в образовании XXI века, когда фокус смещается с поиска статичной «сущности» человека на поддержание его становления и развития. Актуальным является настоятельное требование, выраженное Э. Фроммом, о замене вопроса: не «что такое человек?», а «что значит быть человеком?» [24, с. 22]. Всё это указывает, что антропологический подход выступает не как модный тренд, а служит прямым отражением глубинных, многовековых трансформаций в самопонимании человека как вида. Поэтому важно обозначить внутреннее проблемное поле, содержательные противоречия, которые сопровождают развитие антропологического подхода в педагогике. Эти противоречия лежат в его основе, определяя подход одновременно как пространство концептуального осмысления и инструмент для образовательной практики. В этом единстве теории и практики состоит его потенциал для ответа на вызовы современности.

По нашему мнению, проблематику антропологического подхода в педагогике определяют следующие вызовы.

Первый вызов — связан со смысловой неопределённостью подхода. За общими лозунгами о «человеке в центре» обнаруживается серьёзный концептуальный разброс научных позиций, который проявляется в двух основных исследовательских векторах: суть антропологического подхода усматривается в ценностно-этическом императиве, согласно которому человек является высшей и самоценной целью образования. Представители данного направления сосредоточены преимущественно на философско-антропологическом обосновании педагогики, раскрытии сущностных сил человека, его субъектности, духовности, внутренней свободы. Их вклад состоит в формировании ценностно-смыслового фундамента, без которого любой технологический инструментарий рискует превратиться в безликую манипуляцию. Однако, раскрывая ключевые принципы подхода, исследователи первой группы, в силу специфики своих научных задач, не акцентируют внимание на инструментально-технологическом аспекте педагогической деятельности. Антропологический подход представлен ими, прежде всего, как особая система взглядов и принципов [1; 4]; антропологический подход, исходя из позиций других авторов понимается как методологический принцип построения образовательной системы, задача которого состоит в создании педагогических условий и реализации процессов, основанных на целостном взгляде на человека, в совокупности сущностных сил и системных качеств [17; 2]. В представлениях исследователей человек выступает не только как цель, но и как основание для проектирования: сначала разрабатывается модель человека, а затем под неё конструируется образовательная практика.

Принимая во внимание рассмотренные позиции, мы полагаем, что методолого-проектировочное понимание антропологического подхода наиболее продуктивно для современной педагогики. Мы разделяем эту позицию и считаем, что:

— антропологический подход должен служить методологической основой для проектирования образовательных систем, а не ограничиваться декларацией гуманистических ценностей;

— ключевым этапом проектирования является разработка антропологической модели человека с учётом возрастных, индивидуальных и социокультурных особенностей [14];

— под эту модель необходимо конструировать целостную образовательную среду: цели, содержание, технологии, взаимодействие участников, критерии оценки результатов;

— особое внимание следует уделять технологическому обеспечению

перехода от антропологической теории к педагогической практике, разработке конкретных методик, алгоритмов и инструментов, позволяющих реализовать гуманистические принципы в ежедневной работе педагога [2, с. 5].

Такой подход позволяет преодолеть разрыв между высокими идеалами и реальной педагогической деятельностью, обеспечивая научно обоснованное и технологически обеспеченное развитие личности в образовательном процессе. Однако за этим вызовом скрывается *второй, более фундаментальный вызов*. Он коренится в самой природе антропологического знания и состоит в принципиальной невозможности дать окончательное объяснение феномену человека. Это вечный философский вопрос, на который педагогика, строящая себя на антропологическом основании, вынуждена давать практические ответы, не имея окончательного теоретического консенсуса. Парадокс в том, что колоссальный объём знаний от палеоантропологии до нейробиологии не приближает к единой дефиниции. С расширением исследований феномен человека не проясняется, а становится лишь многограннее и загадочнее.

Ряд мыслителей (Ж.-П. Сартр, Э. Мейнберг и др.) утверждает принципиальную несостоятельность «науки о человеке» в классическом понимании. Поскольку человек — это существо свободное и трансцендирующее, он постоянно ускользает от любых фиксированных определений и объективных характеристик [19], что делает невозможным создание единой педагогической теории [15]. Из этого следует важный вывод относительно развития антропологического подхода в образовании. Он не подчиняется логике линейного прогресса, скорее напротив, его траектория складывается из напряжённого диалога разных антропологических концепций, от классических философско-антропологических моделей до современных педагогических интерпретаций образа человека.

Каждая культурно-историческая эпоха, представленная философскими школами, предлагала свой ответ на ключевой вопрос: «Что есть человек для образования?» и, исходя из него, конструировала собственные педагогические системы. В силу самой своей природы антропологический подход оказывается обречённым на постоянное самоопределение в поле этого вечного вопроса. Здесь обнаруживается его подлинная напряжённость, но одновременно и источник развития. Многообразие концепций человека, их несводимость к единой модели оставляют сторонников антропологического подхода в ситуации открытого вызова. Никто, кроме них самих, не может дать окончательного ответа на вопрос о том, каким должно быть содержание антропологического подхода в образовании. Каждый исследователь и практик заново конструирует этот ответ в диалоге с предшественниками, без права переложить решение

на авторитет единой теории.

Как метко заметил П.Т. де Шарден, человек — это «самый таинственный и сбивающий с толку исследователей объект науки» [10, с. 135]. Парадоксально, отмечает М. Шелер, что рост знаний о человеке не проясняет, а лишь затемняет его сущность, делая её всё более многомерной и ускользающей [25, с. 132–136]. Человек принципиально несводим к какой-либо одной субстанции или «жёсткой» характеристике. Его границы определяет он сам, от способности к низости до готовности к героизму, что ярко показал В. Франкл [22, с. 5–6]. Эта сущностная неопределённость создаёт богатейшее пространство размышлений для философов, но ставит в тупик педагогов, ибо без наличия чёткой операциональной концепции развития целостной личности (когнитивной, эмоциональной, волевой, ценностно-смысловой сфер) педагогика как наука обречена на ошибки в проектировании образовательного процесса. Даже герменевтика, которая представляет методологию вживания в смыслы и переживания другого (В. Дильтей), не предлагает готового решения [11]. Она даёт глубоко субъективное, личностное понимание, бесценное для сопереживания и смыслообразования, но недостаточное для системного проектирования образовательного процесса, ориентированного на целостное развитие человека. Как справедливо отмечает А. Ф. Закирова, герменевтический подход в педагогике позволяет понять внутренний мир обучающегося, однако его качественные методы могут лишь дополнять, но не заменять потребность в рабочей модели, пригодной для проектирования педагогических систем [9].

Таким образом, педагогика, избравшая антропологический путь развития, оказывается в ситуации перманентного методологического напряжения. Ей приходится признавать принципиальную открытость и многозначность человеческой сущности и при этом выбирать или конструировать конкретную антропологическую модель как рабочую основу для построения педагогической практики. Это напряжение между бесконечной сложностью человека и практической необходимостью его «конечного» образа и движет историей антропологического подхода, делая её историей не прогресса, а диалога и конфликта моделей. Методологический тупик часто превращает педагогическую деятельность в искусство, в большей степени основанное на личной интуиции учителя, чем в строгую науку, опирающуюся на объективные закономерности. Лишенная рефлексии образа человека интуиция учителя, как правило, начинает работать вслепую. Она может попасть в цель, но не может объяснить, почему и как это произошло. Педагогическая практика, лишённая собственной концепции человека, вынуждена уповать на то, что у каждого педагога есть хоть какое-то, пусть и донаучное, представление

о своём ученике. Однако именно приближение к пониманию сущности человека, даже не окончательное, а поступательное, даёт педагогике ключ к разработке своего предмета: целенаправленного культурного и личностного взаимодействия учителя и ученика.

Конструктивный синтез: к методологическому ядру антропологически ориентированной педагогики. В конструктивном синтезе обозначенных выше исследовательских векторов мы видим выход и повод для педагогического оптимизма. Этим выходом становится современная педагогическая антропология, которая осознанно принимает сложность своей задачи, принципиально отказываясь от поисков простых ответов в пользу междисциплинарного диалога психологии, социологии, биологии, когнитивных наук и философии. «Антропологический ренессанс» не дал единой формулы человека, но он подарил нечто более ценное для практики, создав мощный аналитический инструментарий и обогащённый язык для описания развивающегося человека во всей его многогранности.

Во-первых, осознание того, что человека невозможно свести к одной модели, само по себе страхует педагогику от грубого редукционизма. Понимание его многогранности заставляет выстраивать более гибкие и дифференцированные образовательные стратегии, отказываясь от универсальных «рецептов».

Во-вторых, хотя интеграция наук и создаёт «Вавилонскую башню» терминов, сам этот диалог плодотворен. Как отмечал ещё Гельвеций: «Человек есть модель, выставленная для обозрения ее различными художниками: каждый рассматривает некоторые стороны ее, никто еще не охватил ее кругом» [6, с. 346]. Из этой метафоры следуют два принципиальных вывода для педагогики. Педагогика не должна становиться ещё одним «художником», то есть не должна создавать свою, отдельную дисциплинарную картину человека. Иначе она лишь умножит разноголосицу. Задача педагогики состоит в том, чтобы взять на себя роль архитектора-переводчика. Она призвана проектировать здание образовательной практики, где все эти ракурсы должны быть учтены. Важно переводить абстрактные философские синтезы и эмпирические данные разных дисциплин на язык операциональных принципов построения образовательной среды. Именно в этой среде разрозненные «портреты» человека собираются в целостное, хотя и всегда неполное, практическое целое. Иными словами, педагогика не столько созерцает модель человека, сколько пытается ответить на центральный для себя вопрос: как, зная всё это о человеке, организовать его встречу с культурой и с другим человеком? Из сказанного следует, что пока у педагогики не сложилась собственная, пусть рабочая, но эксплицированная кон-

цепция человека, она неизбежно попадает в зависимость от донаучных представлений конкретного учителя. Каждый педагог тогда вынужден опираться на свою интуицию, свой житейский образ ученика. Это не порок, но это и не метод. Именно поступательное приближение к пониманию сущности человека, не окончательное, а длящееся, даёт педагогике ключ к разработке своего подлинного предмета. Этим предметом становится не передача информации и не «развитие личности» вслепую, а целенаправленное культурное и личностное взаимодействие учителя и обучающегося, где каждый шаг может быть осмыслен через то, как мы понимаем человека в данный момент.

В-третьих, современные NBIC-технологии и трансгуманистические проекты действительно часто игнорируют смысловую, духовную сущность человека, видя в нём объект для модернизации. Педагогическая антропология, сохраняя фокус на целостности, выступает критическим и уравновешивающим началом. Она ставит вопрос не «как мы можем изменить человека?», а «какие условия нужно создать, чтобы человек мог развить в себе качества, делающие его человеком?». В этом её гуманистический императив и практическая миссия. Поиски в этом направлении, даже будучи незавершёнными, дают образовательной практике реальную основу для развития. Они смещают фокус с попыток найти окончательную истину о человеке на сознательное проектирование образовательных процессов, открытых к человеческой сложности и неопределённости.

Итак, несмотря на исключительный интерес современной науки к проблеме человека, она незначительно продвинулась в познании тайны его природы. Обозначилось ещё больше вопросов, чем нашлось ответов. Этот бесконечный процесс постижения человека, который Ф. М. Достоевский называл главной жизненной тайной, и формирует историю антропологического подхода. Его развитие циклично. Каждая эпоха заново ставит вечные вопросы, предлагая свои, исторически обусловленные ответы, которые становятся фундаментом для педагогических систем своего времени.

Античность видела в человеке «меру всех вещей» (Протагор) и разумное существо, способное к самопознанию. Средневековье предложило теоцентрическую модель: человек — это творение Бога, обладающее бессмертной душой, а воспитание — это путь к спасению. Ренессанс и Новое время вернули интерес к земному, автономному человеку. От Монтеня с его идеей самоценности индивида до радикального поворота Р. Декарта, заложившего традицию понимания человека, прежде всего, как мыслящего субъекта.

Кульминацией и практическим синтезом этих идей в педагогике стал труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Его импера-

тив «узнать человека во всех отношениях» перевёл антропологический вопрос из философской в практико-педагогическую плоскость, указав на единство телесного, душевного и духовного в развитии [21, с. 11].

В XIX–XX веках происходит не только углубление, но и институционализация антропологического подхода. Именно в этот период в европейской и отечественной педагогике, благодаря исследованиям К. Шмидта в Германии и Н. И. Пирогова в России, складывается термин «антропологический подход» [16; 17]. Параллельно развиваются и концептуальные основания антропологически ориентированного образования: А. Дистервег, опираясь на традицию природосообразности, акцентирует возрастные и индивидуальные особенности развивающегося человека; Дж. Дьюи совершает «коперниканский переворот», ставя в центр педагогического процесса активного, мыслящего и исследующего субъекта в контексте его жизненного опыта; отечественная же наука, благодаря исследованиям Б. Г. Ананьева и его последователей, эмпирически доказывает системную целостность этого субъекта.

Таким образом, антропологический подход в педагогике постоянно эволюционировал от поиска универсальной сущности человека к признанию целостной, развивающейся и действующей личности, изучение которой должно предшествовать и сопровождать любой образовательный процесс. На протяжении многовековой истории статичный образ античного человека, укоренённый в представлениях о гармонии, добродетели и неизменной сущности индивида, неоднократно трансформировался под влиянием культурных, экономических, философских и религиозных сдвигов. Эти изменения привели к формированию принципиально иного динамичного образа человека, что позволяет охарактеризовать этот процесс как становление «человека эпохи прогрессивизма». В отличие от античной модели он мыслится не как завершённая форма, а как субъект, постоянно находящийся в становлении, определяемый контекстом, опытом и взаимодействием с окружающим миром. При этом представления о человеке, сложившиеся в разные социально-культурные эпохи, не стираются из исторической памяти субъекта образования. В деятельности современного педагога они оживают в самых разных формах, от тонких намёков до прямых отсылок, помогая ему обосновать выбор педагогических систем и технологий. Благодаря этому образовательное пространство эпохи постмодернизма превращается в живую палитру педагогических идей, из которой рождаются новые образовательные практики.

В результате, история педагогики предстаёт не как линейный прогресс, а как напряжённый диалог антропологических моделей, в котором каждая новая концепция не отменяла предыдущие, а обогащала

палитру понимания, приводя к современному плюрализму образов человека. Этот диалог приводит к отказу от универсальной концепции при одновременном требовании к педагогу осознанно выбирать и руководствоваться определённым (рефлексируемым) образом человека как основой для любого педагогического проектирования. Неопределённость феномена становится не тупиком, а пространством профессиональной ответственности и творчества.

Развитие современного образования в условиях сложности, неопределённости и цифровой трансформации всё более актуализирует антропологический подход, выделяя целый класс задач, которые могут быть решены только на его основе. К числу таких *задач*, на наш взгляд, относятся:

— проектирование возрастно-сообразных образовательных пространств, которое состоит не в адаптации ребёнка к готовой системе, а в построении сред, освоенных как пространства возможностей, где на каждом возрастном этапе создаются условия для становления субъектности, рефлексии и смыслообразования;

— разработка антропологически валидных критериев качества образования, предполагающая преодоление редукции образовательных результатов исключительно к измеряемым компетенциям и включение в оценку таких параметров, как личностный рост, ценностно-смысловая сфера, способность к самоопределению;

— антропологическая экспертиза цифровых образовательных сред и технологий — оценка того, в какой степени цифровые платформы, ИИ-решения и гибридные форматы обучения сохраняют человеческое достоинство, поддерживают живую коммуникацию и не редуцируют ученика к «пользователю»;

— подготовка педагога к антропологической рефлексии, то есть формирование у учителя не только инструментальных компетенций, но и способности к рефлексивному осмыслению того, какой образ человека транслирует его предмет, методы, стиль общения, оценочные действия;

— создание технологий «антропологического перевода», обеспечивающего переход от абстрактных философско-антропологических идей к конкретным методикам и педагогическим техникам, реализующим принцип уважения достоинства личности в повседневной школьной практике;

— поддержка человекоцентричности в условиях трансгуманистических вызовов, что предполагает удержание педагогической идентичности в ситуации, когда технологии предлагают «улучшение» человека, и ответ на вопрос, какие антропологические границы педагогика не вправе

преступать даже во имя эффективности.

Эти задачи не являются периферийными. Они образуют актуальную исследовательскую и практическую повестку антропологически ориентированной педагогики. Их решение требует не простого дополнения существующих подходов, а перестройки самого способа педагогического мышления. Речь идёт о переходе от логики обслуживания абстрактных образовательных систем к логике проектирования сред, в которых человек обретает возможность быть и становиться собой.

Мы солидарны с В. И. Слободчиковым, который утверждает, что «современный ритм и темп человеческой жизни диктуют необходимость многостороннего и в то же время целостного развития человека» [20, с. 27]. Именно целостность, а не фрагментарность становится ответом на вызовы времени, что требует не только пересмотра взгляда на природу человека, но и принципиально иного подхода к проектированию педагогических систем и технологий, обеспечивающих становление целостной личности. Этот антропологический взгляд порождает конструктивный принцип для педагогики. Если человек «делает себя» через поступки и деятельность, то задача образования состоит в создании такой среды, которая актуализирует эту способность к самостроительству. В такой среде речь не может идти о простой передаче неизменного содержания образования, а ставится задача проектирования условий для развёртывания человеческих потенциалов.

В этой связи, как нам представляется, весьма продуктивен подход М. С. Кагана, рассматривающего личность как совокупность гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного, художественного потенциалов, проявляющихся в определённых видах деятельности [12, с. 35]. Поскольку, как утверждал С. Л. Рубинштейн, в деятельности человек проявляется и развивается, образовательный процесс может быть смоделирован как система педагогически направляемых и последовательно усложняющихся деятельностей [18, с. 24]. Именно в целостном деятельностном подходе, а не в усвоении отдельных функций, человек проявляется во всей своей полноте, как мыслящий, чувствующий и действующий одновременно. «Мыслит не только мозг, но и весь человек»,— напоминал М. К. Мамардашвили [14, с. 45].

Следовательно, антропоориентированный образовательный процесс, который, во-первых, исходит из понимания человека как становящегося, «открытого» субъекта, чья сущность реализуется в усилии саморазвития; во-вторых, целенаправленно реализует системные потенциалы личности через организацию соответствующей деятельности; в-третьих, создаёт среду, дающую возможность избирательной осмысленной деятельности в соответствии со своими целями; в-четвёртых, представляет собой

многомерный процесс, позволяющий одновременно актуализировать мысль, чувство и поведение личности в их неразрывном единстве.

Такой подход не упрощает педагогическую задачу, но задаёт для неё содержательные рамки и вектор, позволяющий перейти от вопроса о том, каков человек «вообще», к вопросу о том, какие условия необходимо создать, чтобы состоялся акт его человеческого бытия — целостный, осмысленный, творческий поступок. Данный подход требует предельной осторожности и ответственности, так как предлагает не готовую методику, а методологический ключ для проектирования таких условий в конкретной педагогической реальности. Как справедливо утверждал А. С. Макаренко, в педагогике невозможно отделить цель от метода движения к ней. Они существуют в неразрывном единстве, и именно это единство придаёт воспитательному процессу подлинную эффективность [15, с. 12].

Это положение имеет прямое педагогическое следствие: активируя видимую, внешнюю деятельность («внешнего человека»), мы можем оживить и внутренние потоки: его мысли, переживания, волевые усилия, нравственные чувства. В педагогике Г. П. Щедровицкого глубоко раскрыта эта идея единства внешнего и внутреннего. Согласно его концепции, все модели человека должны фиксировать два ключевых перехода: от внешних изменений, произведённых человеком, к его действиям и деятельности, а также от деятельности и взаимоотношений — к «внутреннему устройству и потенциям (к „способностям“ и „отношениям“)» [23, с. 105].

Схожую мысль, в контексте теории познания, развивал И. Гёте, различая «человека внешнего» и «человека внутреннего». По Гёте, внешнее, предметное действие даёт начало внутренней работе, переживаниям и мыслительным процессам [7, с. 208–209]. Только их единство ведёт к подлинному пониманию мира и адекватному реагированию на него. Таким образом, задача педагога заключается в том, чтобы увидеть за внешним поведением ученика внутренние процессы и создать условия, которые «вызывают движение души».

Основными условиями решения этой задачи становятся отказ от принуждения, которое порождает лишь сопротивление, и создание среды, предоставляющей свободу выбора и поддерживающей собственную активность человека. Ярким примером такого подхода является педагогика С. Френе, основным принципом которой является предоставление ребёнку средств и среды для деятельности, помогая становлению личности через поддержку его собственного выбора и инициативы: «Ребёнок не формируется извне, он, подобно растению, создаёт себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален, таков один из законов жизни. Внешние условия

служат ребёнку, как и растению, „материальной базой", где он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста, на нас лежит обязанность приблизить эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду»,— писал он, признавая, что часто нельзя «научно просчитать» условия развития человека, но можно грамотно спроектировать это, предоставив детям самим определять, что им нравится делать в каждый конкретный момент»[20, с. 105].

Таким образом, мы приходим к рабочему методологическому треугольнику антропологически ориентированной педагогики, утверждающему неразрывную связь действия, мышления и чувства, взаимопереход внешнего действия и внутреннего становления, создание условий выбора и поддерживающей среды вместо принуждения. Это и есть тот конструктивный путь, который позволяет перейти от абстрактного образа человека к проектированию конкретного образовательного процесса, где целостность не декларируется, а органично воплощается в самой архитектуре педагогического взаимодействия.

Проведённый анализ приводит нас к необходимости сформулировать не просто очередную декларацию, а рабочее методологическое ядро антропологического подхода для современного образования. Это ядро должно быть достаточно ёмким, чтобы вместить плюрализм философских взглядов, и достаточно конкретным, чтобы служить основой для педагогического проектирования. Однако за этим ядром стоит более фундаментальное обстоятельство: сама природа человека. Как подчёркивал М. М. Бахтин, личность не является замкнутой, самодостаточной и изолированной «вещью в себе»; напротив, она открыта, трансцендентна, и её внутренняя свобода и незавершённость не могут быть завершены и объяснены извне. «Своею завершенностью и завершенностью события жить нельзя, нельзя поступать; чтобы жить, надо быть незавершенным, открытым для себя,— во всяком случае, во всех существенных моментах жизни,— надо ценностно еще предстоять себе, не совпадать со своею наличностью»,— пишет он [3, с. 16]. Именно поэтому, на наш взгляд, классические статичные модели человека уступают место современному представлению, в котором человек понимается как постоянный процесс, как усилие быть человеком. Эта динамичность и открытость, отмеченная также М. К. Мамардашвили [14, с. 311], задают главную задачу современного образовательного процесса: не формировать человека по готовому лекалу, а создавать условия для его непрерывного становления, для акта его личностного усилия.

Заключение. Проведённый анализ показал, что педагогика действительно нуждается в особом подходе, способном синтезировать плюрализм взглядов в рабочую основу для проектирования. Таким подходом является антропологический принцип. Однако он чреват двумя рисками:

выродиться в пустой лозунг или увязнуть в неразрешимом философском споре о «сущности человека».

Путь через историю идей позволяет предложить конструктивное разрешение этого противоречия. Во-первых, поскольку универсальный, раз и навсегда данный образ человека отсутствует, его место не должно оставаться пустым. Это место должен занять осознанно выбранный и рефлексивно принятый педагогом образ-идеал, образ-гипотеза, образ-вопрос. Это не догма, а рабочая модель, отправная точка для диалога. Таким образом, ответ на вечные вопросы «Что такое человек?», «В чём смысл его жизни?», «Как осуществить свою жизнь?» становится не предпосылкой, а содержанием самой педагогической работы. Во-вторых, исходя из синтеза рассмотренных идей, сердцевину этой рабочей модели составляет триединая формула развития человека в образовании: человек становится собой, воплощая свои потенциалы в *деятельности,* проверяя и обогащая их в *диалоге и осмысливая их значение в рефлексии.* Эта формула позволяет преодолеть фрагментарность и рассматривать человека как целостное, интегральное существо. Образовательный процесс, построенный на этом основании, не формирует человека по внешнему лекалу, а создаёт «пространство жизни» — среду и условия, чтобы ученик мог сам, в сотрудничестве с другими, отвечать на вопрос «Что значит быть человеком?» через действие, слово и мысль.

Следовательно, подлинный антропологический подход в современном образовании представляет собой не набор готовых рецептов, а высокую культуру педагогического проектирования, требующую от педагога способности самостоятельно мыслить о человеке, формируя свою профессиональную антропологию, и готовности воплощать эти мысли в конкретных условиях деятельности, диалога и рефлексии. Только так педагогика перестаёт быть репродуктивной техникой и обретает статус подлинной гуманитарной практики — практики выращивания человеческого в человеке.

Литература

1. *Александрова Е. А.* Гуманизация образовательной среды / Е. А. Александрова, М. В. Григорьева, Ю. В. Селиванова и др. Саратов: ИЦ «Наука», 2019. 160 с.
2. *Асадуллин Р.* М. Антропологический синтез методологических оснований исследования педагогической деятельности / Педагогика. 2015. № 1. С. 3–13.
3. *Бахтин М.* М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
4. *Борытко Н. М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований. М.: Академия, 2007. 320 с.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Гельвеций К. А.* Об уме / Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1973. 647 с.
7. *Гёте И. В.* Избранные философские произведения. М.: Наука, 1964. 520 с.

8. *Иванова С. В.* Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 91–109.
9. *Закирова А.* Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике// Образование и наука. 2012. № 6 (95). С. 19–42.
10. *Де Шарден П. Т.* Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
11. *Дильтей В.* Введение в науки о духе. Опыт полагания основ для изучения общества и истории // Собр. соч. М., 2002. Т. I. 762 с.
12. *Каган М.* С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 334 с.
13. *Макаренко А. С.* Цель воспитания / Педагогические сочинения: В 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 12–19.
14. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
15. *Майнберг Э.* Основные проблемы педагогики спорта. Вводный курс. М.: Аспект Пресс, 1995. 318 с.
16. *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни / Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С. 29–51.
17. *Пичугина В. К.* Становление педагогической антропологии: К. Д. Ушинский vs Карл Шмидт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 2 (92). С. 96–117.
18. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
19. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм / Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 319–344.
20. *Слободчиков В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2009. 261 с.
21. *Ушинский К.* Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004. 574 с.
22. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс 1990. 368 с.
23. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990. 304 с.
24. *Фромм Э.* Человек для себя: исследование психологических проблем этики; пер. с англ. Л. А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
25. *Шелер М.* Человек и история // THESIS: Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. Т. 1, вып. 3. С. 132–154.
26. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. 800 с.



Д. А. Метелкин

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.36–51.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 36–51.
УДК 37.012; 37.014
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–36–51

Доверие как институциональное условие эффективности экспертизы в образовании

Метелкин Дмитрий Александрович
Кандидат социологических наук, доцент,
руководитель Центра экспертизы в образовании РАО,
г. Москва, Российская Федерация
E-mail: da.metelkin@raop.ru
ORCID: 0000–0002–5746–993X

Аннотация. *В статье рассматривается доверие как институциональное условие, обеспечивающее переход от профессионального экспертного суждения к его признанию и использованию при принятии решений в сфере образования. Показано, что методическая корректность заключения не гарантирует его практического влияния, если участники не доверяют компетентности эксперта, справедливости процедуры, надежности экспертной организации или порядку использования результатов. Предложена четырехуровневая модель, различающая персональные, процедурные, организационные и управленческие основания доверия. Проанализированы типичные деформации экспертного цикла: использование экспертизы для подтверждения заранее принятого решения, закрытый отбор специалистов, неурегулированный конфликт интересов, разрыв между доказательствами и выводами, а также селективное обращение с рекомендациями. Обосновано, что институциональная политика должна быть направлена не на безусловное доверие к статусу эксперта, а на доверие обоснованное — соразмерное реальной надежности системы и поддерживаемое возможностью проверки, критики, разъяснения и апелляции.*

Ключевые слова: *экспертиза в образовании, доверие, экспертное знание, легитимность, процессуальная справедливость, управление образованием, конфликт интересов, транспарентность, обоснованное доверие.*

TRUST AS AN INSTITUTIONAL CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF EXPERTISE IN EDUCATION

Dmitry A. Metelkin
PhD in Sociology, Associate Professor, Head of the Centre for Expertise in Education,
Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: da.metelkin@raop.ru; ORCID: 0000–0002–5746–993X

Abstract. *The article examines trust as an institutional condition that enables professional expert judgement to be accepted and used in educational decision-making.*

© Метелкин Д. А., 2026

It argues that a methodologically sound conclusion may still have little practical influence when stakeholders do not trust the expert's competence, the fairness of the procedure, the reliability of the expert organisation, or the way findings are used. A four-level model is proposed, distinguishing personal, procedural, organisational and decision-use foundations of trust. The article analyses typical distortions of the expert cycle, including the use of expertise to endorse a predetermined decision, opaque selection of experts, unmanaged conflicts of interest, conclusions that exceed the evidence, and selective use of recommendations. Institutional policy, it is argued, should not seek unconditional confidence in expert status, but warranted trust proportionate to the actual reliability of the system and supported by verification, criticism, explanation and appeal.

Keywords: *expertise in education, trust, expert knowledge, legitimacy, procedural fairness, education governance, conflict of interest, transparency, warranted trust.*

Постановка проблемы. Расширение экспертной деятельности стало устойчивой чертой современного управления образованием. Экспертные заключения используются при оценке образовательных программ, учебных материалов, проектов и управленческих решений. Во всех этих случаях экспертиза выходит за пределы консультирования: от ее результатов могут зависеть допуск образовательного продукта, распределение ресурсов, статус организации или выбор направления дальнейшего развития.

Рост числа экспертных процедур, однако, не означает автоматического повышения их влияния. Методически корректное заключение может быть не принято профессиональным сообществом; рекомендации нередко учитываются лишь формально или используются выборочно. В предельном случае экспертиза сохраняет внешнюю форму, но фактически служит подтверждением позиции, сформированной до начала рассмотрения. Тогда она перестает снижать неопределенность и обеспечивать содержательную обратную связь.

В ранее опубликованной работе экспертиза была рассмотрена как институциональный и аксиологический механизм, связывающий специализированное знание, публичную норму и управленческое действие [7]. Доверие было обозначено как одно из условий устойчивости этого механизма. В настоящей статье данное положение развивается: доверие выделяется в самостоятельный предмет анализа, а внимание сосредоточивается на его адресатах, организационных основаниях и способах институционального воспроизводства.

Для системы образования эта проблема имеет особую остроту. Экспертные решения затрагивают интересы обучающихся, родителей, педагогов, ученых-разработчиков и многих других представителей научных и образовательных организаций, а последствия ряда решений имеют отсроченный и трудно обратимый характер. В ситуации риска возрастает значение независимого рассмотрения и открытого обсужде-

ния возможных последствий [2]. Эксперт здесь не только устанавливает соответствие объекта заданным критериям, но и участвует в определении того, какие результаты и риски следует признать существенными. Поэтому признание заключения зависит одновременно от компетентности специалиста, справедливости процедуры и легитимности института, от имени которого высказано суждение, претендующее на экспертность.

Цель исследования состоит в том, чтобы определить, при каких институциональных условиях доверие способствует реальному использованию результатов экспертизы в образовании. Для достижения этой цели сопоставляются социологические концепции доверия и экспертного знания, разграничиваются персональные и организационные основания доверия, а экспертная процедура рассматривается как последовательность взаимосвязанных стадий. Такой способ анализа позволяет перейти от общей декларации значимости доверия к обсуждению конкретных организационных гарантий.

Экспертиза как институциональное посредничество. В узком смысле экспертизу можно определить как исследование объекта специалистом, располагающим особыми знаниями с последующей подготовкой мотивированного заключения. Для образовательной сферы этого определения недостаточно. Программа, учебник, методика или модель управления имеют не только измеряемые характеристики, но и социальные, культурные и ценностные последствия. Экспертное суждение поэтому соединяет данные исследований, нормативные требования, профессиональный опыт и интерпретацию конкретного контекста.

Под экспертизой в образовании в настоящей статье понимается институционально организованная подготовка профессионального суждения о значимом для образовательной деятельности объекте, процессе или явлении, необходимого для принятия или корректировки управленческого решения. Такое суждение характеризует не только соответствие объекта, процесса или явления установленным требованиям, но и определяет его манифестируемые или латентные качества, а также возможные риски и перспективы функционирования и развития. Эта трактовка корреспондирует с пониманием социальной экспертизы как технологии диагностики социально значимых объектов и оценки последствий принимаемых решений [5].

Специфика педагогической экспертизы в образовании состоит в необходимости учитывать развивающий, антропологический и ценностный потенциал объекта [8]. Познавательная, оценочная, прогностическая и проектировочная функции сближают ее с гуманитарными технологиями, ориентированными на ответственное преобразование социальной практики [11].

Легитимирующая функция экспертизы двойственна. При добросовестной организации признание решения становится результатом независимой проверки его оснований. В ином случае экспертный статус используется для подтверждения уже принятой позиции. Различить эти ситуации можно только при рассмотрении всей институциональной цепочки: кто сформулировал вопросы, по каким правилам отбирались специалисты, какие материалы им предоставлялись, как фиксировались разногласия и каким образом выводы повлияли на итоговое решение [9].

Эффективность экспертизы нельзя оценивать по одному факту подготовки заключения. Необходимо учитывать качество аргументации, пригодность рекомендаций для принятия решения, соблюдение процедуры и признание результата субъектами, чьи интересы он затрагивает. Доверие связывает эти характеристики: без него даже обоснованный вывод может остаться невостребованным, а формально завершенная процедура — не выполнить своей управленческой и общественной функции.

Доверие, надежность и легитимность. В теории Н. Лумана доверие рассматривается как способ редукции социальной сложности, позволяющий действовать при неполноте информации [6]. Э. Гидденс связывает функционирование современных обществ с доверием к абстрактным и экспертным системам, которые невозможно постоянно проверять посредством личного опыта [3]. П. Штомпка подчеркивает, что доверие включает ожидание компетентного, добросовестного и предсказуемого поведения другого субъекта или института [10]. Эти подходы объединяет понимание доверия как отношения, возникающего в условиях неопределенности и уязвимости.

Применительно к экспертизе доверие означает готовность опереться на профессиональное суждение в ситуации социально обусловленной асимметрии знания. Такая готовность не равнозначна убежденности в безошибочности эксперта и не исключает проверки. Напротив, зрелое доверие предполагает наличие оснований, по которым специалист и организующая процедуру структура могут быть признаны надежными.

Надежность относится к самому эксперту или процедуре: она выражается в квалификации, корректности методов, устойчивости результатов и соблюдении профессиональных норм. Доверие характеризует отношение адресата к этим качествам. Поэтому надежная процедура может не пользоваться доверием, если ее правила закрыты и плохо объяснены; высокий символический авторитет, напротив, способен некоторое время поддерживать доверие к практике, которая не обладает достаточной методической надежностью. Институциональная задача состоит не в создании благоприятного образа экспертизы, а в сближении

воспринимаемого доверия с ее действительным качеством.

Доверие не совпадает и с легитимностью. Легитимность означает признание права субъекта или организации выносить суждение и участвовать в принятии решения. Компетентный специалист может не восприниматься как легитимный участник из-за конфликта интересов; законная процедура может считаться несправедливой, если ее участники не понимают правил или лишены возможности представить пояснения. Доверие выступает одним из оснований легитимности, но последняя зависит также от правовых полномочий, представительности, соответствия публичным ценностям и возможности оспаривания.

Ключевым для предлагаемого подхода является понятие обоснованного доверия. Оно отличается и от всеобщего недоверия к профессиональному знанию, и от безусловной веры в статус эксперта. Обоснованное доверие возникает тогда, когда компетентность и добросовестность специалиста подтверждаются доступными для проверки основаниями, адресат понимает пределы, на которые распространяется экспертное заключение и может запросить разъяснение либо обжаловать результат. Следовательно, институционализация экспертизы в образовании должна не устранять сомнение, а создавать условия, при которых критичность отношения совместима с признанием профессиональной компетентности.

Современные исследования доверия к научной и профессиональной экспертизе показывают, что принятие экспертного суждения зависит не только от воспринимаемой компетентности, но и от оценки добросовестности, открытости намерений и качества коммуникации [12] Эпистемическое доверие в таком понимании не является пассивным подчинением авторитету: оно основано на разумной уверенности в релевантности знаний эксперта и соблюдении им профессиональных норм [13]. В сфере образования эти основания дополняются последовательностью правил, которыми руководствуются субъекты экспертной деятельности и восприятием справедливости системы управления, адекватно относящейся к ее результатам [15].

Четырехуровневая модель доверия к экспертизе. Доверие к экспертизе имеет по меньшей мере четыре адресата: конкретного специалиста, процедуру получения заключения, организацию, отвечающую за проведение экспертизы, и систему, в которой ее результаты используются. Эти уровни связаны, но не взаимозаменяемы. Репутация эксперта не компенсирует непрозрачную процедуру, а методически корректное заключение не обеспечивает доверия, если заказчик обращается с ним избирательно.

Персональные основания доверия связаны с вопросом о том, кто формулирует суждение и почему его позиция заслуживает внимания.

Профильная компетентность, релевантный опыт и профессиональная репутация имеют сигнальное значение, однако формальные регалии не заменяют знания конкретного предмета. Не менее важны способность ясно аргументировать выводы, этическая добросовестность и интеллектуальная скромность, понимаемая в данном контексте как умение эксперта обозначать границы применимости заключения и степень достоверности результата. Именно сочетание компетентности, добросовестности и открытости образует устойчивое основание доверия к специалисту [12; 13].

Процедурное доверие отвечает на вопрос о том, каким образом получен результат. Его поддерживают ясная постановка задачи, обоснованность критериев, достаточность материалов, корректность методов и последовательное применение правил. Самостоятельное значение имеет возможность представить пояснения, получить мотивированный ответ и увидеть, как были учтены разногласия. Исследования институционального доверия показывают, что даже неблагоприятное решение чаще принимается, если правила известны заранее, применяются одинаково и допускают объяснение результата [10; 15].

Организационное доверие относится к структуре, которая формирует экспертную комиссию или группу, обеспечивает соблюдение правил и несет ответственность за качество процедуры. Такая организация должна не только аккумулировать репутацию, но и подтверждать ее практикой: отбирать специалистов по понятным критериям, управлять конфликтом интересов, обеспечивать методическое сопровождение и исправлять выявленные ошибки. Если организация воспринимается как технический исполнитель заранее заданной позиции, высокая квалификация отдельных членов комиссии не устраняет институциональный дефицит доверия [4].

Четвертый уровень связан с использованием экспертного заключения. Экспертное суждение обычно не является единственным основанием управленческого выбора: наряду с ним учитываются право, ресурсы, сроки и публичные приоритеты. Недоверие вызывает не само сочетание разных оснований, а непрозрачность их соотношения — выборочное цитирование заключения, игнорирование оговорок, превращение рекомендации в обязательное предписание или отсутствие объяснения, почему вывод экспертов был отклонен. Различные модели демократической экспертизы по-разному распределяют полномочия между специалистами, гражданами и субъектами управления, но каждая из них требует публичного объяснения и консенсусного понимания роли экспертного знания в итоговом решении [14].

В ранее опубликованной статье независимость экспертов, прозрач-

ность процедур, ответственность и возможность метаэкспертизы были определены как предпосылки институционального доверия [7, с. 86–87]. Четырехуровневая модель развивает этот тезис и позволяет локализовать источник проблемы. Например, повышение квалификации специалистов не устранит недоверие, вызванное закрытым использованием результатов; публикация методики не компенсирует зависимость экспертной организации от заказчика. Диагностика должна предшествовать выбору организационных мер.

Особенности доверия в образовательной экспертизе. Первая особенность связана со сложностью самого объекта оценки. Качество программы, учебника или управленческого проекта нельзя свести к одному показателю. Эксперт соотносит нормативные требования, результаты исследований, данные практики и возможные последствия для участников образования. Поэтому доверие зависит не только от полноты материалов, но и от того, насколько ясно разделены факты, профессиональная интерпретация и ценностные основания вывода. Образовательная экспертиза требует соединения нормативных критериев с гуманитарным анализом динамики развития субъекта образования [8]. Доказательная база образовательных решений неоднородна. Нормативный документ, статистический показатель, результат исследования, наблюдаемая практика и профессиональный опыт обладают различной доказательной силой. Эксперт должен указывать источники, ограничения использованных методов и степень неопределенности заключения. Если материалы допускают несколько сопоставимых и равно убедительных интерпретаций, альтернативные позиции эксперту также следует обозначить. Смешение уровней доказательности приводит к категоричным рекомендациям, не подтвержденным достаточной фактической базой, и подрывает эпистемическое доверие [13].

Высокая социальная цена экспертного заключения образует вторую группу особенностей. Экспертная оценка может затрагивать профессиональную идентичность или самооценку разработчика или педагога, влиять на финансирование, допуск материалов к использованию в профессиональной деятельности, влиять на результаты участия в конкурсах или менять статус организации. Даже корректное замечание нередко воспринимается как личная дисквалификация, если язык заключения уничижителен, а процедура не предусматривает возможности пояснить позицию. Поэтому оценка объекта должна быть отделена от оценки личности, а заключение — представлено как основание для совершенствования, а не только как обоснование отказа или санкции.

Наконец, образование характеризуется большим числом заинтересованных сторон. Учредитель, администрация, педагоги, обучающиеся,

родители и исследователи по-разному видят качество и допустимый риск. Это не означает равенства их профессиональной компетентности, однако их опыт значим при постановке вопросов и обсуждении критериев, используемых в процессе экспертного анализа и оценки. Включение затрагиваемых групп в процедуру определения целей экспертизы позволяет соединить специальное знание с демократической легитимностью решения, не передавая профессиональный вывод общественному голосованию [14].

Деформация доверия на этапах экспертного цикла. Доверие может быть утрачено на любом этапе экспертного цикла, причем поздняя корректировка не всегда устраняет дефекты, возникшие в начале. На стадии постановки задачи особенно опасной представляется ситуация, когда экспертиза заказывается для ретроспективного подтверждения уже принятого решения. Вопросы формулируются так, чтобы исключить альтернативы, а специалисты приглашаются преимущественно для придания позиции символического авторитета. Такая практика соответствует имитационной модели, в которой производство знания уступает место ритуальной легитимации [9].

При проектировании процедуры доверие подрывают закрытый отбор специалистов, неясные требования к компетентности, недостаток исходных данных и неурегулированный конфликт интересов. Важно уточнить, непосредственно сам конфликт интересов не тождествен недобросовестности: в узких профессиональных областях связи между участниками неизбежны.

Разрушительным становится их сокрытие или отсутствие правил, позволяющих оценить степень риска. Закрытость профессионального сообщества, административная зависимость и размытые границы компетентности способствуют утрате общественного статуса эксперта [1].

В ходе работы экспертов с объектом экспертизы критически важными становятся неравный доступ к информации, изменение правил после начала процедуры, давление заказчика экспертизы и отсутствие возможности дать пояснения. Формализованные шкалы повышают сопоставимость результатов, но не должны вытеснять профессиональную интерпретацию. Например, единая балльная форма помогает сопоставить несколько образовательных проектов, однако не объясняет, почему одинаковый итоговый балл получен при принципиально разных достоинствах и рисках. Без развернутой мотивировки, представленной экспертом, формальная сопоставимость достигается ценой содержательной аргументации.

Качество экспертного заключения определяется прослеживаемостью хода рассуждений эксперта: адресат должен видеть путь от поставлен-

ного вопроса к материалам, от материалов — к критериям, а от критериев — к выводу. На доверие негативно влияют логические разрывы, категоричность суждений и выводов при ограниченной доказательной базе, замалчивание межэкспертных разногласий и оценочная лексика, не укрепляющая убедительность позиции, а скорее дискредитирующая автора или разработчика вместо анализа объекта.

После подготовки заключения возникает риск его селективного использования. Заказчик может цитировать только удобные фрагменты, скрывать ограничения, расширительно толковать рекомендательный вывод или перекладывать собственную ответственность на комиссию. Экспертиза должна информировать лицо, принимающее решение, но не подменять действия уполномоченного субъекта управления.

Завершение процедуры не прекращает действие институциональной ответственности. Участникам необходима информация о судьбе рекомендаций, возможность исправить фактическую ошибку и получить разъяснение по спорному выводу. Ошибки возможны даже при высокой квалификации специалистов; поэтому надежность системы определяется не заявлением о непогрешимости, а способностью своевременно обнаруживать дефекты, корректировать решение и менять собственные правила.

Институциональные условия обоснованного доверия. Доверие нельзя укрепить одной информационной кампанией или символическим повышением статуса эксперта. Оно поддерживается согласованной системой организационных гарантий. Первая группа относится к профессиональной состоятельности экспертного корпуса: профиль специалиста должен соответствовать предмету оценки, а квалификация подтверждаться актуальным опытом, подготовкой и результатами рецензирования. Реестр экспертов полезен лишь в том случае, если отражает области компетентности и качество выполненной работы, а не только должности и ученые степени [8].

Вторая группа гарантий связана с независимостью суждения. Абсолютная организационная независимость редко достижима, поэтому практическая задача состоит в раскрытии значимых связей, диверсификации состава комиссий, ротации и наличии процедуры отвода. Независимость следует понимать не как отсутствие любых отношений с профессиональным полем, а как способность контролировать их влияние и аргументировать вывод независимо от ожиданий заказчика [12; 13].

Третья группа охватывает справедливость и прозрачность процедуры. Ее участники должны заранее знать предмет оценки, критерии, общую методику и порядок апелляции. Им необходимо предоставить равную возможность представить материалы, исправить фактическую

ошибку и получить мотивированный ответ. При этом прозрачность не тождественна полной публичности: персональные данные, авторские материалы и внутреннее обсуждение комиссии требуют обоснованного режима доступа. Известность правил и возможность быть услышанным относятся к важнейшим условиям институционального доверия [10; 15].

Наконец, должна различаться ответственность участников. Эксперт отвечает за профессиональную добросовестность, корректность аргументации и соблюдение пределов компетентности; экспертная организация — за состав комиссии, процедуру и контроль качества; заказчик или уполномоченный орган — за итоговое решение и корректное использование заключения. Такое распределение предупреждает как безответственность эксперта, так и попытку управленца представить собственный выбор неизбежным следствием экспертной позиции.

Организационные гарантии воплощаются в конкретных механизмах. На уровне экспертного корпуса необходима выработка конвенциональных и открытых требований к компетентности, обучению, ротации кадров и декларированию конфликта интересов. Качество процедуры поддерживают документирование оснований вывода, рецензирование значимых заключений и возможность апелляции. Ответственность организации проявляется в мониторинге ошибок, публикации обобщенных результатов контроля качества и объяснении того, как рекомендации были использованы. В этой связи диалог с участниками экспертизы представляется не только желательным, но и необходимым не для обсуждения желаемого результата, но для уточнения фактов и предотвращения ошибок коммуникации [14].

Развитие педагогической экспертологии как научной рефлексии над экспертной деятельностью [7, с. 88–89] предполагает изучение не только методологии экспертного знания, но и институциональных оснований доверия.

Без этого стандартизация процедур может остаться технической мерой, не обеспечивающей профессионального признания и общественной легитимности экспертизы.

Цифровизация и новые риски доверия. Цифровые инструменты делают экспертную процедуру более прослеживаемой: позволяют фиксировать версии документов, последовательность действий, сроки и основания изменения оценки. Однако технологическая фиксация процесса еще не обеспечивает доверия. Если критерии автоматизированного отбора или ранжирования закрыты, цифровизация может не уменьшить, а усилить сомнения в справедливости процедуры.

Алгоритмизация способна придать результату вид объективности, скрывая заложенные в модель критерии и веса. Автоматизация не устра-

няет неопределенность и риск, а частично переносит их на уровень выбора данных, показателей и архитектуры алгоритма [2]. Если система рекомендует итоговую оценку, должны быть известны ее назначение, ограничения, источники данных и роль человека в принятии решения. Ответственность не может быть перенесена на технический инструмент.

Цифровой реестр экспертов полезен при прозрачных правилах включения и верификации компетенций. Превращение такого реестра в рейтинг, основанный преимущественно на количестве заказов или удовлетворенности заказчиков, создает стимулы к конформизму. Репутационная модель должна учитывать качество аргументации, результаты рецензирования и соблюдение процедуры, но не зависеть от удобства выводов для заказчика.

Искусственный интеллект может использоваться как вспомогательный инструмент поиска, классификации материалов и проверки непротиворечивости. Такое применение требует раскрытия факта использования, защиты конфиденциальных данных и обязательной содержательной верификации человеком. Доверие к цифровой экспертизе должно опираться на технологическую надежность, объяснимость применяемых моделей и сохранение персональной ответственности за итоговое заключение [12; 13]. Для систем управления образованием это означает ясное распределение ответственности между разработчиком инструмента, экспертом, организацией и субъектом принятия решения [15].

Доверие как ресурс и институциональный риск. Доверие нередко описывается исключительно как положительный ресурс, сокращающий издержки согласования и позволяющий использовать специализированное знание. Для экспертизы такая трактовка неполна. Чрезмерное или неосновательное доверие ослабляет внешнюю проверку, поддерживает закрытость профессионального сообщества и закрепляет монополию отдельных организаций на определение качества социально значимых объектов.

Как механизм редукции сложности доверие дает возможность действовать без постоянной перепроверки всей совокупности оснований решения [6]. Одновременно доверяющий субъект принимает уязвимость и риск [10]. Этот риск особенно заметен, когда экспертный статус воспринимается как универсальная компетентность. Признание специалиста в одной области необоснованно переносится на другие сферы, а принадлежность к авторитетной организации заменяет анализ аргументации.

Так возникает эффект институционального ореола: решение считается правильным не в силу качества доказательств, а в силу статуса лица или учреждения. Например, заключение может быть принято без обсуждения только потому, что подписано представителем известной

организации, хотя состав материалов, примененные критерии и пределы компетентности остаются неизвестными. В этом случае доверие перестает быть рациональным упрощением сложности и превращается в механизм блокирования критики, что противоречит модели обоснованного эпистемического доверия [13].

Другой риск связан с закрытыми экспертными сетями. Повторяющийся отбор одних и тех же специалистов повышает скорость работы и согласованность оценок, но одновременно способствует унификации взглядов и снижает чувствительность к альтернативным подходам. Коллегиальность не гарантирует независимости, если все участники принадлежат к одной административной или профессиональной среде. Поэтому институциональное доверие должно сочетаться с ротацией, междисциплинарностью и возможностью внешнего рецензирования [1].

Высокий авторитет экспертов может использоваться и для переноса управленческой ответственности. Решение представляется как неизбежное следствие заключения, хотя фактически учитывает также правовые, ресурсные и политические обстоятельства. Такая практика одновременно дискредитирует специалистов и снижает подотчетность управленца. Эксперт отвечает за качество анализа, но не должен становиться символическим заместителем субъекта, уполномоченного принимать решение.

Следовательно, нормативным ориентиром является не максимальное и не априорное, безусловное, а обоснованное доверие, соразмерное реальной надежности экспертной системы, цене решения и доступным механизмам проверки. Чем выше возможный ущерб и чем менее обратимы последствия, тем большее значение имеют независимое рецензирование, раскрытие неопределенности, коллегиальность и возможность апелляции.

Институциональная зрелость и оценка качества экспертизы. Четыре уровня доверия характеризуют его адресатов, но сами по себе не показывают степень развития экспертной системы. Для такой диагностики полезно рассматривать условную последовательность институционализации: от практики, основанной преимущественно на авторитете отдельного лица, к системе, способной контролировать собственные ошибки и публично обосновывать решения. Речь идет не о линейной шкале прогресса, а об аналитической рамке, позволяющей увидеть сочетание зрелых и незрелых практик.

На персонализированной стадии выбор специалиста определяется статусом или личными контактами, критерии слабо закреплены, а качество заключения зависит главным образом от индивидуальной добросовестности. Доверие остается межличностным и не переносится

на процедуру. Появление регламентов и типовых форм повышает воспроизводимость, но создает новый риск: последовательность операций начинает восприниматься как достаточное доказательство качества, даже если связь между данными, критерием и выводом не аргументирована [5].

Организационная зрелость возникает тогда, когда складывается специализированная инфраструктура: отбор и обучение экспертов, управление конфликтом интересов, методическое сопровождение, рецензирование и апелляция. Основанием доверия становится способность организации поддерживать единые требования и исправлять ошибки независимо от состава конкретной комиссии. Институциональное доверие в этом случае переносится с отдельного специалиста на систему правил и гарантий [6; 10].

Рефлексивная система оценивает собственные эффекты и пределы. Она анализирует причины межэкспертных расхождений, основания пересмотра решений, последствия рекомендаций и возможную избыточную нагрузку. Общественно-профессиональное измерение добавляет способность объяснять цели, критерии и допустимые риски педагогическому сообществу и другим заинтересованным группам. Оно не отменяет профессиональной автономии, но делает ее публично ответственной.

Переход от общего признания ценности доверия к управленческой практике требует наблюдаемых признаков, по которым можно судить о его состоянии. Для персонального уровня значимы соответствие компетентностного профиля предмету оценки, отсутствие неурегулированного конфликта интересов и качество мотивировки. Процедурный уровень может характеризоваться стабильностью критериев, полнотой материалов, долей исправленных фактических ошибок и соблюдением сроков апелляции. Организационное доверие связано с подготовкой экспертов, независимым контролем качества и фактическим применением корректирующих мер. Для использования результатов важны наличие мотивированного решения и соответствие итоговой интерпретации тексту заключения.

Ни один индикатор нельзя толковать изолированно. Высокая доля отмененных решений может свидетельствовать и о низком качестве первичной экспертизы, и о реально работающей апелляционной системе. Небольшое число жалоб иногда отражает удовлетворенность, но может быть следствием сложности обжалования или опасения негативных последствий. Межэкспертное согласие полезно, однако его чрезмерно высокий уровень способен указывать на шаблонность и отсутствие независимого анализа. Поэтому оценка качества должна сочетать количественные данные с разбором конкретных случаев.

Метаэкспертиза в таком контексте выступает не дополнительной

бюрократической процедурой, а механизмом рефлексии над основаниями решения. Ее объектом являются постановка задачи, достаточность материалов, логика применения критериев, соблюдение этических требований и корректность использования итогового заключения.

Ограничения институционального подхода. Институциональное проектирование создает необходимые, но не достаточные условия доверия. Формально безупречная процедура может оказаться неэффективной при низком качестве исходных данных, недостатке времени или отсутствии специалистов нужного профиля. Не все образовательные объекты допускают одинаковую степень стандартизации, а попытка заранее регламентировать каждое профессиональное действие способна вытеснить содержательное экспертное суждение.

Транспарентность также имеет пределы. Полная открытость материалов может нарушать конфиденциальность, права авторов и безопасность участников. Публичное раскрытие индивидуальных оценок иногда усиливает внешнее давление и конформизм. Поэтому необходим не максимальный объем открытой информации, а обоснованный режим доступа, различающий сведения о правилах, доказательствах, персональных данных и внутреннем обсуждении комиссии.

Невозможно полностью устранить и конфликт интересов. В узких профессиональных областях специалисты связаны общими проектами, публикациями и институциями. Исключение любого эксперта, знакомого с объектом или авторами, может привести к привлечению менее компетентных оценщиков. Задача состоит в соразмерном управлении потенциальными конфликтами, а не в формальном требовании абсолютной дистанции.

Наконец, доверие зависит от более широкого социального контекста. Опыт формального контроля, нестабильность правил и высокая цена отрицательного решения могут заранее определять скептическое отношение к экспертизе. Отдельная организация не способна самостоятельно устранить эти причины, но может снижать их влияние последовательностью правил, корректной коммуникацией и доказуемой независимостью.

Эти ограничения показывают, что институциональное доверие нельзя создать одним нормативным актом. Оно формируется постепенно, когда заявленные принципы подтверждаются повторяющейся практикой, а выявленные ошибки приводят к изменению процедуры.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что качество экспертного заключения само по себе не обеспечивает его влияния на образовательное решение. Между профессиональным знанием и управленческим действием существует институциональный промежуток, в котором решающее значение приобретают основания доверия: компетентность

специалиста, справедливость процедуры, надежность организации и прозрачность использования результатов.

Научная новизна исследования состоит в разграничении этих четырех уровней и в обосновании их взаимной несводимости. Репутация эксперта не компенсирует закрытость процедуры, корректная методика — зависимость организации, а качественное заключение — селективность его управленческого использования. Поэтому доверие следует понимать не как общее положительное отношение к экспертам, а как проверяемое соответствие между реальной надежностью системы и ожиданиями ее участников.

Предложенный подход позволяет связать теорию доверия с институциональным проектированием экспертного цикла. Обоснованное доверие поддерживается не безусловным признанием авторитета, а возможностью проверить компетентность, увидеть основания для релевантных выводов, получить мотивированное объяснение и оспорить нарушение процедуры. Такая модель одновременно сохраняет профессиональную автономию эксперта и ограничивает риск институционального ореола.

Предлагаемая модель из четырех уровней имеет преимущественно теоретический характер. Ее дальнейшая разработка требует эмпирической проверки на различных видах образовательной экспертизы, уточнения системы индикаторов и анализа конкретных случаев, в которых формальное доверие не сопровождалось качественным использованием экспертного знания. Перспективным направлением является также сравнительное исследование организационных моделей независимой экспертизы и механизмов учета ее результатов в управлении образованием.

Литература

1. *Абрамов Р.Н.* Экспертиза и экспертное знание в социальных науках: в поисках утраченного статуса // Социологические исследования. 2010. № 5. С. 3–12.
2. *Бек У.* Общество риска: на пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника, Н.Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
3. *Гидденс Э.* Последствия современности / пер. с англ. Г.К. Ольховикова. Д.А. Кибальчича. М.: Праксис. 2011. 352 с.
4. *Гудков Л.Д.* Доверие в России: институциональный подход // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2012. № 4 (110). С. 5-22.
5. *Луков В.А.* Социальная экспертиза. М.: Институт молодежи. 1996. 144 с.
6. *Луман Н.* //. Доверие / пер. с нем. А.Ю. Антоновского. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2025.240 с.
7. *Метелкин Д.А.* Экспертиза в образовании как институциональный и аксиологический механизм управления сложными социокультурными системами // Ценности и смыслы. 2026. № 2 (102). С. 79-90. DOI: 10.24412/2071-6427'-2026-2-79-90
8. *Слободчиков В.И.* Громыко Ю.В., Зинченко В.П. и др. Экспертиза в образовании: теоретические и методологические основы. М.: НИИ школьных технологий. 2008. 320 с. *Сунгуров А.Ю.* Экспертиза в процессе принятия политических решений: модели и российская практика // Политическая наука. 2005. № 4. С. 21-42.

9. *Штомпка П.* Доверие - основа общества / пер. с польск. Н.В. Морозовой. М.: Логос, 2012. 448 с.
10. *Юдин Б.Г.* От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям Н Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3.'с. 129-135; № 4. С. 104-410.
11. *Hendriks F. Kienhues D. Bromme R.* Trust in Science and the Science of Trust // Trust and Communication in a Digitized World / ed. by B. Bldbaum. Cham: Springer, 2016. P. 143-159. DOI: 10.1007/978-3-319-28059-2_8
12. *Irzik G., Kurtulmus F.* What Is Epistemic Public Trust in Science? // The British Journal for the Philosophy of Science. 2019. Vol. 70, no. 4. P. 1145-1166. DOI: I0.1093/bjps/axy007.
13. *Moore A.* Three Models of Democratic Expertise// Perspectives on Politics. 2021. Vol. 19, no. 2. P. 553-568. DOI: 10.1017/S 1537592719002480
14. OECD. Trust: What It Is and Why It Matters for Governance and Education. OECD Education Working Papers. No.108. Paris: OECD Publishing, 2014. DOI: 10.1787/5jxswcg0t6wl-en



А.В. Пермяков

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.52–64.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 52–64.
УДК 373.66
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–52-64

Эго-документы как инструмент диагностики профессионально-личностных эффектов инновационного развития региональной системы педагогического образования

Пермяков Анатолий Викторович[1], Терешкина Дарья Борисовна[2]
[1]Кандидат технических наук, директор Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Российская Федерация
E-mail: Anatoly.Permyakov@novsu.ru
ORCID: 0000–0003–3668–7716
[2]Доктор филологических наук, доцент, завкафедрой билингвального образования Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, Российская Федерация
E-mail: terdb@mail.ru
ORCID: 0000–0002–2079–1116



Д.Б. Терешкина

Аннотация. *В статье обоснован подход к студенческим эго-документам как способу формирования педагогических компетенций. На основе контент-анализа большого числа отчетов о производственной практике студентов педагогических направлений, глубинных интервью и междисциплинарного подхода к материалу сделаны выводы об исключительной важности речевой рефлексии первых опытов собственной педагогической деятельности начинающих учителей. Определены константные элементы отчетов, круг типичных проблем, подвергающихся анализу со стороны студентов-стажеров. Показано, что традиционная форма шаблонных документов становится площадкой формирования гуманитарных смыслов педагогической профессии, исключительно важных в создании собственной профессиональной траектории и модели поведения как обучающей личности. Дневники практик с рефлексивным анализом проведенных уроков, отдельных их моментов, становления и закрепления коммуникативных, организационных, трансляционных, воздействующих и иных компетенций, необходимых для педагога, свидетельствуют о трансформации подходов к педагогической деятельности в современных условиях. Это особенно важно в ситуации, когда автор эго-документа совмещает*

© Пермяков А. В., Терешкина Д.Б., 2026

позиции ученика и учителя, и наставнику в ней отводится исключительная роль. Обосновано, что в анализируемых материалах в акт коммуникации включается несколько субъектов, в число которых входит сам автор эго-документа, переживающий этап формирования себя как личности и профессионала. Утверждается необходимость более глубокого анализа рефлексивных составляющих дневников о педагогической практике студентов в процессе оценивания формируемых педагогических компетенций, что особенно актуально в условиях инновационного развития региональной системы педагогического образования.

Ключевые слова: *дневники практик, рефлексия педагогического опыта, эго-документ, коммуникация, профессиональные педагогические компетенции, региональная система педагогического образования.*

EGO DOCUMENTS AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL EFFECTS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

Anatoly V. Permyakov[1], Daria B. Tereshkina[2]
[1]PhD in Technical Sciences, Director of the Pedagogical Institute of Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation
E-mail: Anatoly.Permyakov@novsu.ru; ORCID: 0000–0003–3668–7716
[2]D.Sc. (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Bilingual Education at the Pedagogical Institute of Yaroslav the Wise Novgorod State University Veliky Novgorod, Russian Federation
E-mail: terdb@mail.ru; ORCID: 0000–0002–2079–1116

Abstract. *The article substantiates the approach to student ego documents as a way of forming pedagogical competencies. Based on the content analysis of a large number of reports on the teaching practice of students, in-depth interviews, and an interdisciplinary approach to the material, conclusions have been drawn about the crucial importance of speech reflection on the first experiences of beginning teachers in their own teaching. The constant elements of the reports and the range of typical problems analyzed by the student trainees are identified. It is shown that the traditional form of template documents becomes a platform for the formation of humanitarian meanings of the teaching profession, which are extremely important in creating one's own professional trajectory and behavior model as a teaching personality. Practice diaries with a reflective analysis of the lessons taught, their individual moments, the formation and consolidation of communicative, organizational, translational, influencing and other competencies necessary for a teacher indicate the transformation of approaches to teaching in modern conditions. This is especially important in a situation where the author of an ego document combines the positions of a student and a teacher, with the mentor playing an exceptional role. It is proved that in the analyzed materials, several subjects are included in the act of communication, including the author of the ego document himself, who is going through the stage of forming himself as a personality and professional. It is argued that there is a need for a deeper analysis of the reflexive components of student teaching diaries in the process of assessing emerging pedagogical competencies, this is especially important in the context of the innovative development of the regional teacher education system.*

Keywords: *practice diaries, reflection of pedagogical experience, ego document, communication, professional pedagogical competencies, the regional teacher education system.*

Введение Каждая историческая эпоха подвергается рефлексии (непосредственно в текущем моменте) и ретроспективному анализу (в научных трудах и философских обобщениях). При этом практически каждая такая эпоха претендует на «особую значимость», трансформационность происходящих в ней процессов. Вероятно, в этом и состоит суть цивилизации: если бы каждый период истории не был диалектическим единством прошлого и одновременно нарождающегося будущего, не было бы прогресса. Таково устройство всех динамических систем.

Однако феномен человеческой жизни, в отличие от жизни человечества, заключается в том, что в рамках человекомерной (индивидуальной) модели бытия жизнь проживается не в прошлом и будущем, а в настоящем, в котором «матрицами смыслов» заложены и традиции, и инновации, наступающие быстрее, чем человек зачастую способен их осмыслить.

Педагог, в силу специфики своей профессии, вынужден не только быть современным своей эпохе, но и во многом предвосхищать следующие за ней времена, «видеть образ будущего» не в технократическом, а в гуманитарном смысле. Неслучайно именно педагогическая наука становится флагманом в мгновенной рефлексии происходящего, в собирании и трансляции опыта прошлого и в прогнозировании характеристик человека будущего, чтобы быть готовой ответить на вопросы, которые только начинают формулироваться. Публикации по философии, истории и теории педагогики последних лет свидетельствуют о напряженном исследовательском поиске в области аксиологических аспектов стремительно трансформирующейся реальности, в которой модификация человека происходит не менее быстро. «Рассуждая об отличительных особенностях нашего времени — эпохи постмодерна и цифровизации,— мы с удивлением замечаем, что главной проблемной сферой современного человеческого общества является сам человек, находящийся в новой окружающей среде. Трансформацию личности следует отнести к одной из основных характеристик современной действительности» [4, с. 11] — справедливо отмечают современные ученые.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. Важно отметить, что педагогическое образование модифицируется вслед за вызовами времени. Это происходит менее быстрыми темпами, чем в академической науке, стоящей в авангарде педагогической мысли. Сказанное касается, прежде всего, учебных планов и профилей подготовки, которые формируются согласно традициям и строгим нормам ФГОС [11; 12; 13]. Производственная практика является важной частью формирования будущего педагога [2; 3; 5]. В целом «можно утверждать, что организация и проведение учебной практики студентов — сложный

многоуровневый процесс, направленный на развитие устойчивого интереса студентов-практикантов к профессионально-педагогической деятельности, закрепление знаний по педагогике, расширение представлений о функциях классного руководителя, знакомство с опытом работы учителей, формирование умений проектирования, организации и самоанализа взаимодействия с субъектами образовательного процесса, навыков педагогического общения» [1, с. 16].

Если речь идет о практике преподавания в современных образовательных организациях (в том числе, производственной (педагогической) практике студентов [7; 8] педагогических профилей подготовки [16]), изменения становятся не просто очевидными; сама трансформирующаяся действительность становится учебным материалом для будущих педагогов — в виде нового поколения обучающихся, вторгающихся в урок электронных устройств, не запланированных учителем, яркой дифференциацией учеников и их групп и т.д. «Практическая подготовка, направленная на решение учебно-профессиональных задач и обусловливающая вхождение в профессию выпускника педагогического вуза — стержень педагогического образования, во многом определяющий его качество. В настоящее время имеется острая необходимость повышения ее эффективности и, как следствие, переосмысление подходов к ее организации» [9, с. 56].

При этом форма, в которой предлагается изложить результаты рефлексии первоначального педагогического опыта студента-стажера, остается традиционной: это стандартные отчеты о практике, знакомые всем поколениям ныне действующих учителей и преподавателей.

В нашу задачу входил анализ эго-документов начинающих учителей (отчетов о педагогической практике) с целью определения степени включенности студента-педагога в осознание признаков меняющейся реальности в ее репрезентации в современной школе, а также рефлексии процесса формирования собственных компетенций студента как будущего учителя. *Целью исследования* стало выявление личностных результатов профессионального роста в условиях инновационного развития региональной системы педагогического образования. В основу анализа положены базовые идеи *человекомерности* и *персоноцентричности*, при которых в относительно замкнутой и одновременно динамичной региональной системе образования возможно выстраивание индивидуальной «дорожной карты» профессионального развития каждого начинающего педагога.

Важным уточнением считаем указание на то, что в нашу задачу входил поиск именно гуманитарной составляющей процесса формирования педагогических компетенций, т.е. тех ценностей и смыслов, которые, в отличие от знаний, умений и навыков, плохо поддаются «исчислению»

и составляют основу общей уверенности педагогов в том, что машина никогда не заменит человека в процессе образования личности. В качестве методов исследования мы применяли контент-анализ рефлексивной части эго-документов студентов (отчетов производственной практики), глубинное интервью, а также междисциплинарные методы, предоставляющие возможность нового ракурса во взгляде на ставшие привычными явления, нуждающиеся в реконструкции смыслов (антропологии, теории коммуникации, философии, психологии).

Результаты и обсуждение. Эмпирическим материалом исследования эго-документов для выявления особенностей динамики формирования педагогических компетенций стали отчеты о прохождении производственной практики студентов 3 и 4 курсов Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (ПИ НовГУ) всех семи кафедр, что дало возможность включить в анализ обучающихся всех профилей четырех направлений подготовки педагогического и психологического образования ПИ НовГУ.

Методом сплошной выборки нами были de visu рассмотрены 230 эго-документов: отчетов о производственной (педагогической, проектно-технологической, психолого-педагогической) практике студентов. Особое внимание было уделено той части отчетов, которая представляет собой (в том или ином виде) рефлексию студентами собственного педагогического опыта, что является ценным материалом для понимания процесса становления молодого педагога как профессионала и личности.

Из 230 проанализированных нами документов в подавляющем большинстве из них рефлексивная часть присутствует, лишь в 9 отчетах (менее 4%) не наблюдается самоанализа студентом собственных педагогических компетенций — по крайней мере, в выраженной текстовой форме. Разделы отчетов о практике с рефлексией собственного педагогического опыта именуются по-разному: «Отчет о прохождении практики», «Отчет», «Рефлексивный отчет», «Выводы», «Заключение по практике», «Рефлексивный дневник» и др. Следует отметить, что даже если графически рефлексивная часть не обозначена как самостоятельная, элементы самоанализа присутствуют в иных частях отчетов: технологических картах уроков, дневнике практики, обзоре классов, в которых работал студент, планах-конспектах проведенных внеклассных мероприятий и т.д. Некоторые отчеты сопровождаются реальными фотографиями процесса прохождения практики; видимо, студенту в таком случае казалось необходимым «запечатлеть момент» того или иного этапа прохождения практики, зафиксировать его, в том числе, с помощью визуального ряда.

Примечательно, что отчеты о прохождении студентами педагогиче-

ской практики отличаются большим разнообразием. При наличии обязательных разделов их содержательное и даже формальное наполнение, наличие дополнительных структурных частей отчетов различаются ввиду, с одной стороны, традиций той или иной кафедры (следовательно, тех или иных профилей подготовки будущих педагогов), с другой стороны — вследствие творческого подхода студентов к отчетам о практике как к важному личному свидетельству обретения реального педагогического опыта. Вследствие этого нет ни одной пары идентичных отчетов, что подтверждает их ценность и валидность как эго-документов.

Обобщим наблюдения над организацией рефлексивной части отчетов по практике.

Рефлексия объективных и субъективных трудностей. Важной частью отчетов о педагогической практике стала рефлексия тех аспектов деятельности студента-стажера, которые вызвали сложности, особенно на начальном этапе обретения реального педагогического опыта. Трудности могут носить как объективный характер (отсутствие опыта, неточный характер предварительных представлений о работе образовательного учреждения и др.), так и субъективную природу (личные страхи, необоснованные переживания вследствие неверного представления о своих задачах и т.п.).

Наиболее частотными являются следующие сложности перехода студента-практиканта от роли обучающегося к статусу обучающего.

1) Школа как новая среда, в которую помещается молодой педагог. Это обстоятельство становится итогом трансформации студента педагогического направления подготовки от статуса «недавнего школьника» к роли педагога (даже пока в позиции практиканта). Именно в период производственной (педагогической) практики студент впервые смотрит на школу с иной стороны, зачастую противоположной его прежним представлениям. То, что учеником воспринималось как испытание (проверка домашнего задания учителем, выступление перед классом и прочие аспекты школьной жизни), молодому педагогу представляется таким же испытанием, но с изменением роли и рода деятельности: как мотивировать учеников проходить эти испытательные ситуации, направить их деятельность от формального «этапа урока» до понимания целей той или иной конкретной деятельности в рамках занятия, какие педагогические технологии применять для достижения учебных целей и др.

2) Отсутствие опыта. Эта очевидная трудность преодолевается достаточно быстро, как только практикант понимает, что практика может быть оценена и успешно пройдена только в том случае, если уроки подготовлены, проведены и проанализированы. А это уже составляет

первый педагогический опыт, определяющий во многом последующую деятельность начинающего педагога.

3) Страх перед классом. Это естественная трудность любого публичного выступления; преодолевается исключительно практикой публичных выступлений, дополняемых в педагогической деятельности навыками удержания внимания обучающихся, эмоционального воздействия на них и др.

4) Технические сложности в организации урока (неверный расчет времени, планирование способов организации работы в мини-группах, типов заданий, инструкций к ним и т.д.). Трудности подобного рода преодолеваются детальным анализом каждого проведенного занятия, точным расчетом времени последующих уроков, учетом способностей каждого класса, способов работы с детьми разной степени подготовки и личностных характеристик.

Трудности и их преодоление становятся важной темой отчетов о практике: «До начала практики я предполагала, что организация дисциплины станет основной проблемой. Тем не менее <…> работа с разным уровнем подготовки и мотивацией учащихся стала гораздо более важной задачей»; «Именно здесь теория дифференцированного обучения приобрела практическую значимость» (при описании разных подходов к ученикам во время урока), «Работа в разных возрастных группах позволила мне увидеть динамику развития учебной самостоятельности». Студенты справляются с трудностями достаточно быстро, активно включаясь в педагогическую деятельность и получая поддержку наставников.

Эмоциональное восприятие педагогической деятельности. Большое место в эго-документах отводится эмоциональной составляющей первых шагов в собственной педагогической деятельности. Вот цитаты из отчетов: «Своим первым уроком я осталась довольна», «Самым приятным маркером успеха для меня стали дети, которые после урока подошли и обняли меня. Для меня это значит, что урок получился не только полезным, но и душевным. Академическую ценность и достижение поставленных целей я оцениваю выше среднего…», «Второй урок прошел для меня гораздо спокойнее первого. <…> Урок прошел «как по книжке» <…> Не было таких ярких эмоций, как в первый раз, но дети работали ровно, с интересом, и это меня порадовало», «<…> иногда возникали небольшие паузы, <…> пока еще не всегда удается говорить абсолютно гладко», «В целом я довольна — урок получился целостным и полезным», «<…> я поняла, над чем работать дальше» и др.

Следует отметить, что молодые педагоги не ограничиваются констатацией своих эмоциональных состояний, а делают выводы содержательного характера о том, что следует совершенствовать в своей педагогической деятельности: «В целом, несмотря на стартовое волнение, урок считаю

успешным: цели достигнуты, дети ушли с урока с хорошим пониманием темы», «В целом довольна: урок получился рабочим, спокойным, без лишнего напряжения». Урок воспринимается практикантом уже не как «проверка» его готовности к педагогическому труду, а как рабочий материал для формирования зрелых компетенций педагога, воспитателя, фасилитатора.

Роль наставника. Важно отметить, что фактически все отчеты о практиках содержат искреннюю глубокую признательность учителям тех образовательных организаций, где студенты проходили практику. Благодарность практиканты выражают, в том числе, учителям, кто, не являясь непосредственным наставником, предоставлял свои классы и учебные часы, консультировал, помогал в подготовке уроков и т.д. Пожалуй, впервые именно в рамках педагогической практики студенты попадают в коллектив учителей как своих коллег, советчиков, помощников, и смотрят на труд педагога уже с другой, отличной от их собственного ученического опыта, стороны [10].

Советы опытных учителей воспринимаются не как менторские указания, а как материал для самоанализа, более детального рассмотрения проведенного урока, осмысленного подведения итогов урока («Согласна с замечаниями наставника»,— читаем в одном из отчетов о проведенном занятии). Еще больший вес советы наставника — руководителя практики от кафедры — обретают в том случае, если наставник сам является практикующим учителем, совмещая роли методиста и практика [15].

Примечательно, что при наличии инструкции по детальному анализу одного урока (как правило, одного из наиболее показательных из имевшихся в период практики студента) динамика развития педагогических компетенций прослеживается в рамках сорока учебных минут, что является уникальным переживанием студентом собственного педагогического успеха в максимально «сгущенной» форме, когда явными становятся трансформации личности как обучающегося, так и самого педагога.

Приведем показательный пример, уникальный в своей единичности, но характерный для тех студентов, кто во время педагогической практики объективно и вдумчиво оценивает становление своих педагогических компетенций. В отчете Никиты Р., студента кафедры физической культуры ПИ НовГУ, находится рефлексивный анализ одного из проведенных им уроков.

Урок физической культуры по теме «Совершенствование нападающего удара в волейболе» в 10 «П» классе гимназии «Гармония» г. Великого Новгорода проводился студентом 18 февраля 2026 г. Один из вопросов рефлексивного дневника звучал так: «Произошло ли что-нибудь особенное на уроке?». Студент отвечает на него следующим образом: «Да,

произошло. В середине урока, когда мы перешли от отработки удара у стены к ударам через сетку с пасующего, вдруг «выстрелил» мальчик, который обычно на уроках был пассивным (тот, кого все считают «не спортивным»). Он впервые выполнил чистый нападающий удар с разбега и сам закричал от радости. Почему так произошло? Потому что я дал ему индивидуальную подсказку («прыгай не вверх, а вперёд-вверх, как будто хочешь достать до потолка») и поставил его в пару с сильным пасующим» (с. 20 дневника практики).

Эта часть отчета, наряду с другими его разделами, полными наблюдений над своей работой как учителя, стала отправной точкой для проведения глубинного интервью со студентом, целью которого было определение особенностей формирования комплексной компетенции обучения как *процесса*, отслеживаемого и корректируемого самим его субъектом (в то время как сам отчет демонстрирует, прежде всего, образовательные *итоги* урока и практики в целом). В ходе глубинного интервью были определены важные направления трансформации начинающего педагога как личности (овладение речевыми навыками для корректировки действий обучающихся, актуализация знаний по возрастной психологии (студент проходил практику не только в старших, но и в 6–7 классах гимназии), формирование способностей управления вниманием и др.). Итогом интервью стало решение о совместной с наставниками (от НовГУ и педагогов гимназии) разработке элективного курса «Речевое сопровождение спортивной деятельности» для студентов кафедры физической культуры ПИ НовГУ. Ввиду междисциплинарного характера многих проектов в современном образовательном процессе формируется все больший запрос на обучающие курсы, в которых востребованными оказываются полифункциональные технологии («инженерная педагогика», «педагогический дизайн» и др., в том числе с использованием IT-технологий, включая AI).

Важным является уточнение, что содержательность и персональный (личностно ориентированный) характер рефлексивной части отчетов зависит от инструкции, отраженной в рабочей программе практики: составленные опытными педагогами-наставниками инструкции задают модус написания рефлексивной части отчетов как честного и прямого самоанализа. В рамках обмена педагогическим опытом преподаватели университета делятся лучшими практиками использования инструктирующей части отчетов по практике, чтобы мотивировать студентов создавать неформальные эго-документы о прохождении ими практической подготовки.

Оценка студентами динамики формирования педагогических компетенций в период практики. Дополняя наблюдения над содержа-

тельной частью отчетов о практике, заметим, что практически во всех разделах студенты описывают педагогический опыт как *ориентирование на учеников*, а не на себя. Вопреки ожиданиям, признаний о сложности педагогического труда, личных затруднениях и прочих трудностях начинающего учителя не так много. Студенты пишут в своих отчетах прежде всего о том, почему ученики восприняли материал именно так, что следует изменить в подходе к предмету и методам его преподавания, чтобы каждый урок был лучше предыдущего, чтобы ученики были мотивированы, заинтересованы, активны. «Для себя отметила, что даже с одним и тем же планом уроки идут по-разному в зависимости от группы. Это ценный опыт — учиться подстраиваться под темп и возможности учеников, не теряя при этом структуры и цели урока». Именно в ориентации на потребности учеников студенты-будущие учителя видят ресурс своего личностного профессионального развития: «В результате этого понимания я была более мотивирована к дальнейшему профессиональному росту и более глубокому изучению возрастной психологии».

В части отчетов есть рефлексия *каждого* из проведенных уроков. Это позволяет студенту проследить становление своих педагогических компетенций в детализированном отслеживании динамики их изменений: не просто «в начале и в конце практики», а «от урока к уроку» (по признанию одного из авторов отчета: «Еще один урок в копилку — и еще один шаг вперед» (с. 33 отчета о практике студентки группы 2363, январь — март 2026 г.). Наиболее ценным является такой опыт в случае постоянного, последовательного и детального обсуждения каждого проведенного урока с педагогом-наставником; это видно, когда в отчете читаются разделы: 1) технологическая карта урока (или подробный его план), 2) оценка учителя-наставника, 3) самоанализ. В этом случае отчет о педагогической практике приобретает характер постоянно ведущегося дневника, с реальным ежедневным детальным отслеживанием продвижения к обретению личного профессионального опыта.

Анализ эго-документов в виде отчетов о практике позволяет утверждать, что уже в процессе прохождения первой производственной практики студенты-будущие учителя ориентированы на обучаемого, и выводы по отношению к себе как начинающему педагогу строятся не с учетом личных потребностей, а исходя из анализа качества и степени своего воздействия на учеников как учителя-предметника и как личности. Феномен такого быстрого перехода от обучающегося к обучающему (при сохранении собственного статуса обучающегося как студента педагогического вуза) может быть объяснен высокой мотивацией студентов стать профессиональными педагогами, видеть результаты своей деятельности в форме очевидной, «здесь-и-сейчас»

происходящей трансформации своих учеников. Эта мотивация высшего (нематериального) порядка отличает будущих педагогов, чье обучение на педагогических направлениях является сознательным выбором.

Исследования последних лет в области антропологии пополняют педагогическое знание данными, обнаруживающими природу процесса обучения в человеческом обществе. Как показывают наблюдения над сообществами в настоящем и моделируемыми системами в антропогенезе, способность к *научению* у людей (Learning efficiancy), как и высокоорганизованных животных, является врожденной (гентической), а способность к *обучению* (Teaching efficiency) в человеческом роде, в отличие от животных, является следствием действия культурных факторов и важнейшим эволюционным признаком группового отбора (теория «культурного драйва») [17]. Это выводит деятельность сообщества из «эгоистической» в «общественно-полезную» («кооперативную»), ибо учительство менее выгодно одному человеку в условиях конкуренции, но очень выгодно сообществу [17].

Таким образом, способность к обучению — эволюционный признак. Более того, по мнению А. В. Маркова, основным механизмом социального обучения является человеческий язык, позволяющий достаточно быстро и просто объяснить сложные вещи. Язык предоставляет возможность передать опыт с таким результатом, который отсутствует при использовании имитации, подражания и других механизмов социального обучения (навыки при их использовании утрачиваются у обучаемых достаточно быстро, что подтверждается опытным путем). Проще говоря, речь становится сутью процесса обучения, в том числе по отношению к обучающему. Есть предположение, что богатство языка во многом обусловлено именно его общественной обучающей функцией, т.е. способностью многовариантно выразить мысль, описать предмет и т.д. [17].

Сказанное напрямую относится к процессу анализа эго-документов, ставших материалом нашего исследования: речевое оформление собственного педагогического опыта становится важнейшей частью формирования личности со способностями обучающегося и обучающего, реализующимися одномоментно. Это доказывает чрезвычайную важность этапа языковой рефлексии педагогического опыта в стадии его становления.

Заключение. Поиск новых смыслов в традиционных формах фиксации результатов профессионального педагогического образования позволяет сделать выводы о приоритете закладываемого в стандартные рамки содержания и модуса его прочтения. Эго-документ в виде отчетов о педагогической практике в цифровом мире становится важнейшим материалом формирования гуманитарной составляющей профессиональных

компетенций. Рефлексия своей деятельности в системе человек — человек, причем в высшей ее (обучающей) форме создает аксиологические основы педагогического труда, без которых деятельность педагога бессмысленна и малопродуктивна, даже с утилитарных позиций результативности (обучения конкретным навыкам или передачи определенных знаний и опыта). Рефлексия, выраженная в эго-документе, становится адресованной речью, в которой читателю (в данном случае — наставнику, оценивающему отчет о практике) отводится роль агента коммуникации, имеющего важное значение в формировании и закреплении смыслов педагогической деятельности.

Теория коммуникации за последние столетия претерпела значительные изменения. Из акта трансляции оратором информации слушателю посредством текста через линейную модель коммуникации с обратной связью акт коммуникации стал восприниматься как деятельность, формирующая интеллект и порождающая смыслы, превосходящие личностные, выходящие в разряд надындивидуальных. Об этом понимании общения, который был философски развернут, среди прочих, Г. П. Щедровицким [6], пишут современные исследователи: «мы имеем здесь опыт постоянной, практически и теоретически важной, критической рефлексии. Но это рефлексия не над результатами социальной инженерии (К. Поппер), а над проектной деятельностью, причем охватывающей и самого человека» [14, с. 42]. В случае неутилитарных (а в общем смысле — общественно-полезных) педагогических универсалий последние превращаются в формирование миссии, какими бы смыслами (практическими или мировоззренческими) ни наполнялся этот феномен. Таким образом, эго-документ студента-стажера с речевым оформлением практического педагогического опыта во многом становится не только рефлексией полученных компетенций, но и собственно процессом формирования и закрепления педагогических компетенций. Подобно тому, как мысль, по Г. П. Щедровицкому, не реализуется в речи, а формируется ею.

Литература

1. *Арзамасцева Н. Г., Курочкина Л. В.* Учебная практика как условие формирования профессиональных компетенций студентов // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 1 (37). С. 11–17.
2. *Галеева Ж. Ш.* Роль учебной практики в формировании общих и профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля //«Актуальные вопросы современной педагогики»: VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 231–233.
3. *Жиркова З. С.* Педагогическая практика студентов — подготовка к основным видам профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2012. № 6–2. С. 360–364.
4. *Иванов О. Б., Иванова С. В.* Нравственно-гуманистический кризис в информацион-

ную эпоху // Ценности и смыслы. 2020. № 3 (67). С. 6–22.
5. *Качалов Н. А., Бородин А. А., Вельш А. В.* Организация и проведение учебной практики студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.
6. *Клюканов И. Э.* Отечественные традиции теории коммуникации//Вопросы психолингвистики. № 4 (50). 2021. С. 12–37. DOI: 10.30982/2077–5911–2021–50–4–12–37
7. *Кобышева Л. И.* Теория и практика самоопределения студентов в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 10. С. 76–80. URL: http://e-koncept.ru/2014/14276.htm (дата обращения: 25.03.2019).
8. *Козлова Е. Б., Буслаева М. Е.* Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 34. С. 146–150. URL: http://e-koncept.ru/2015/95712.htm (дата обращения: 20.12.2019).
9. *Коротков А. М., Карпушова О. А., Спиридонова С. Б.* Модель сетевой практической подготовки студентов педагогического вуза // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 54–74.
10. *Никулина И. Н., Харитонова А. Г., Щемелева О. И.* Наставничество в руководстве педагогической практикой студента. Опыт реализации в ИРКПО по специальности 44. 02. 01 Дошкольное образование // Проблемы Науки. 2018. № 4 (124). С. 89–94.
11. *Павлова Я. В., Сакович С. И.* Организация педагогической практики в вузе // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 3. URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/03/80120 (дата обращения: 25.03.2019).
12. *Поставнева И. В.* Педагогическая практика как средство формирования профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 52–59.
13. *Сериков В. В.* Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Среднее профессиональное образование. 2000. № 7. С. 5–10.
14. *Терентьева И. Н.* Коммуникативное прочтение организационно-управленческой концепции Г. П. Щедровицкого (конструктивистская составляющая методологии) // Труды НГТУ им. Р. Е. Алексеева. 2016. № 1 (112). С. 37–43.
15. *Терешкина Д. Б.* «А мы не гуманитарный класс!»: О путях преодоления прагматичного подхода в изучении литературы в современной школе // Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2020. № 1 (26). DOI:10.34680/2411–7951.2020.1(26).32
16. *Хусаенова А. А., Насретдинова Л. М., Богданов Р. Р.* Адаптация студента в периоде прохождения учебной и производственной практики // Образование и воспитание. 2015. № 2. С. 59–61.
17. *Markov A. V., Markov M. A.* Runaway brain-culture coevolution as a reason for larger brains: Exploring the «cultural drive» hypothesis by computer modeling // Ecology and Evolution. 2020. DOI: 10.1002/ece3.6350.

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.65–79.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 65–79.
УДК 37.013.73
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–65–79

Безопасность молодёжи в соцсетях: деструктивное воздействие, когнитивные искажения, воспитательный диалог*



А. М. Дружинин



Н. Ю. Склярова

Дружинин Андрей Михайлович[1], Склярова Наталья Юрьевна[2]
[1]Кандидат философских наук, старший научный сотрудник Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров МПГУ, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: am.druzhinin@mpgu.su
ORCID: 0000–0003–0976–822X
[2]Кандидат педагогических наук, первый проректор, директор Всероссийского научно-методического центра «Философия образования» МПГУ, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Аннотация. *В статье исследована проблема информационной безопасности молодежи, обусловленная когнитивными искажениями, усиленными архитектурой цифровой среды. Проанализированы механизмы воздействия социальных сетей на сознание подростков, выявлена роль подтверждающего искажения, эффекта третьего лица и эффекта простого знакомства в формировании монологического мышления. В работе показано, что традиционные запретительные меры недостаточны для противодействия деструктивному контенту. Опираясь на философию диалога М. М. Бахтина и диалогику В. С. Библера, авторы обосновывают необходимость перехода от модели защиты к модели развития когнитивной устойчивости через воспитательный диалог. Особое внимание уделяется конфликту «логик» (государства, корпораций и сетевых сообществ) в цифровом пространстве и поиску синергетических эффектов в патриотическом воспитании. Делается вывод о том, что подлинная информационная безопасность достигается не изоляцией, а формированием рефлексивной, диалогической личности, способной распознавать манипуляции и участвовать в смыслопорождении.*

* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 126042220293–3 «Информационная безопасность российской системы общего образования в контексте вероятных когнитивных искажений, обусловленных воздействием на молодежь деструктивных медиа»).

© Дружинин А. М., Склярова Н.Ю., 2026

Ключевые слова: *информационная безопасность, деструктивные медиа, когнитивные искажения, молодёжь, диалог, воспитание.*

YOUTH SAFETY IN SOCIAL MEDIA: DESTRUCTIVE INFLUENCE, COGNITIVE DISTORTIONS, AND EDUCATIONAL DIALOGUE

Andrey M. Druzhinin[1], Natalya Y. Sklyarova[2]
[1] PhD in Philosophy, Researcher Educational and Scientific Center for Priority Research and Problems of Training Scientific and Pedagogical Personnel, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation
E-mail: am.druzhinin@mpgu.su, ORCID: 0000–0003–0976–822X
[2] PhD in Education, First Vice-Rector, Director of the All-Russian Scientific and Methodological Center "Philosophy of Education" at Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
E-mail: nu.sklyarova@mpgu.su

Abstract. *This article examines the problem of youth information security, conditioned by cognitive biases reinforced by the architecture of the digital environment. The mechanisms by which social media influences adolescent consciousness are analyzed, identifying the role of confirmation bias, the third-person effect, and the effect of mere familiarity in the development of monologue thinking. The paper demonstrates that traditional prohibitive measures are insufficient to counter destructive content. Drawing on M. M. Bakhtin's philosophy of dialogue and V. S. Bibler's dialogics, the authors substantiate the need to shift from a model of protection to a model of developing cognitive resilience through educational dialogue. Particular attention is paid to the conflict of "logics" (the state, corporations, and online communities) in the digital space and the search for synergistic effects in patriotic education. It is concluded that true information security is achieved not through isolation, but through the formation of a reflexive, dialogic personality capable of recognizing manipulation and participating in meaning generation.*

Keywords: *information security, destructive media, cognitive biases, youth, dialogue, education.*

Введение. Российские социальные сети, такие как VK, ОК, Дзен и Rutube вполне могут рассматриваться как важнейшие информационные ресурсы по реализации и продвижению государственной ценностной политики, направленной на укрепление мировоззренческого суверенитета нашей страны. Данные платформы, действуя в рамках российского законодательства, при ряде условий потенциально способны, в частности, стать защитой от деструктивного воздействия в рамках ведения информационных войн против России. Тем не менее медиаиндустрию в целом и ее отечественные сегменты нельзя рассматривать в качестве завершенного конструкта как в технологическом, так и в содержательном смысле. Являясь постоянно меняющимся масштабным проектом, социальные сети и видеохостинги постоянно сталкиваются с различными противоречиями в своем развитии, т.к. им приходится искать формы баланса между стремлением к автономии и интеграцией в глобальные

технологические цепочки. Именно поэтому столь болезненно в 2026 году проходит процесс ограничения работы на территории России одного из самых популярных мессенджеров — Telegram и попытки заменить его на отечественные разработки.

Содержательно архитектура российских соцсетей еще только формируется как пространство подлинного диалога, и в этой незавершенности кроется как риск (возможность для манипуляций), так и потенциал (возможность заложить в основу платформ диалогические, а не сугубо коммерческие принципы). Помимо структурных проблем платформ ключевым вызовом остается человеческий фактор. Алгоритмическая персонализация и вирусный характер распространения информации создают благоприятную среду для закрепления когнитивных искажений, делая подростковую аудиторию — наиболее активную часть пользователей — уязвимой для информационного давления.

Когнитивные искажения — это систематические ошибки в мышлении, предсказуемые отклонения, регулярно возникающие в одних и тех же обстоятельствах [8]. Природа когнитивных искажений обусловлена нейрофизиологией мозга, который, работая в режиме экономии и нехватки времени, генерирует множество ошибок, строя поспешные выводы на основе неполной информации. Механизмы, приводящие к искажениям, сформировались эволюционно для быстрой реакции и безопасности, но дают сбои в сложных современных условиях.

Целью данной статьи является философско-педагогический анализ когнитивных механизмов уязвимости цифрового поколения и обоснование перехода от монологической модели манипулятивного воздействия к диалогической модели воспитательной работы в цифровом пространстве, затрагивающем молодёжь. Достижение поставленной цели требует рассмотрения проблемы на трех взаимосвязанных уровнях: информационно-психологическом, социально-философском и философско-педагогическом.

На *информационно-психологическим уровне* исследователи выясняют, как когнитивные искажения, накладываясь на противоречивость самой платформенной среды (заданную фоновым контекстом), формируют «пузыри фильтров», иллюзию автономии и некритичное восприятие повторяющегося контента, что приводит к монологизации сознания и блокировке диалога. На *социально-философском уровне* цифровые платформы рассматриваются как поле борьбы за контроль капитала (корпорации), государственного суверенитета и индивида. Незавершенность российских платформ (фоновый контекст) здесь понимается как их потенциальная открытость для диалогической донастройки, в отличие от уже сформировавшихся, зачастую на монологичных основаниях западных аналогов.

Философско-педагогический уровень является синтезирующим. Опираясь на концепции диалога М. М. Бахтина (полифония, карнавал) и диалогику В. С. Библера (взаимоопосредование логик, произведение), перспективным представляется необходимость перехода к «воспитательному диалогу». В центре внимания — условия достижения синергетического эффекта, при котором столкновение различных дискурсов (государственного патриотического нарратива, индивидуального поиска идентичности и коллективной памяти) рождает новое, рефлексивное качество гражданской солидарности, способное заполнить существующие смысловые лакуны и противостоять деструктивным вторжениям.

В результате обосновано, что проблему информационной безопасности уместно рассматривать не только как техническую задачу по обеспечению бесперебойной работы сетевой инфраструктуры или внедрения алгоритмов по фильтрации контента. Ее обеспечение — сложный социально-философский и педагогический вызов, который требует осмысления и последующей корректировки ролей всех участников образовательного процесса, поиска рационально обоснованного баланса между безопасностью и свободой, монополизмом и полифонией, инновационными векторами и базовыми традициями российской цивилизации, привлечения инструментов и методов критического мышления. В этом контексте инициативы по регулированию цифровой среды должны быть направлены на ее защиту от разрушения и симуляции, создания ее средствами условий для воспитания подрастающего поколения.

Когнитивные искажения и их цифровая репрезентация в алгоритмах соцсетей. Особенности восприятия информации, которая транслируется социальными сетями, определяется их архитектурой, а молодые люди являются основными потребителями колоссальных объемов информации. Объемы медиапотребления постоянно растут вместе с уровнем уязвимости подростков к внешнему воздействию посредством различных цифровых платформ [14]. Специфические признаки современных медиа (алгоритмическая персонализация, вирусный характер распространения сообщений, анонимность и гибридный характер коммуникации) формируют предпосылки для закрепления и эксплуатации целого ряда когнитивных искажений. Понимание глубинных механизмов воздействия соцсетей на сознание в настоящее время активно изучается психологами, и эмпирические исследования подтверждают гипотезу о наличии устойчивой связи между выраженностью когнитивных искажений и уровнем зависимости от социальных сетей [19].

В первую очередь медиаплатформы эксплуатируют тенденцию искать и интерпретировать информацию таким образом, чтобы она подтверждала уже имеющиеся убеждения. Это эффект подтверждающего ис-

кажения (confirmation bias), который играет ключевую роль в вирусном распространении информации в онлайн-средах [23]. Пользователи склонны выбирать утверждения, соответствующие их системе убеждений, и игнорировать противоречащую информацию. В результате широкий доступ к контенту способствует агрегации единомышленников, а дискуссии внутри таких групп усиливают групповую поляризацию.

Однако традиционный взгляд на подтверждающее искажение как на исключительно вредоносный феномен подвергается пересмотру. Исследователи обращают внимание, что если бы это искажение было сугубо дисфункциональным, оно вряд ли сохранилось бы в ходе эволюции [22]. Это заставляет предположить, что у подтверждающего искажения могла развиться адаптивная функция, связанная с задачами социальной координации. Например, широко известна в педагогической практике открытая демонстрация уверенности, что посредственный ученик может показывать лучшие результаты. Неподтвержденные практикой убеждения некоторых учителей могут приводить к реальному повышению результатов их воспитанников. Однако склонность к поиску подтверждающих искажений может работать при решении созидательных задач, но одновременно делает индивида более уязвимым для деструктивного воздействия. С одной стороны, подтверждающие искажения стабилизируют, делают поведение другого более предсказуемым, а с другой стороны, снижают уровень восприятия противоречащей информации и способствуют формированию упрощенной модели социальной реальности.

Другой тип искажения, важный в контексте анализа воздействия соцсетей на молодежь,— это эффект третьего лица [21]. Этот эффект у молодежи представляет собой уверенность в том, что любое внешнее воздействие оказывает на других большее влияние, чем на их собственное сознание. Ложная убежденность в собственной автономии и уязвимости других становится одним из наиболее заметных паттернов в сетевом поведении молодых людей.

Иллюзия собственной неуязвимости делает его некритичным к собственному потреблению. Исследования показывают, что эксперты и лица, считающие себя компетентными, особенно склонны переоценивать влияние медиа на «обычных людей». Эффект третьего лица имеет важное практическое следствие: ожидание влияния на других может инициировать действия, искажающие реальную картину общественных настроений. В цифровой среде это проявляется в феномене «молчаливого большинства»: пользователи могут не выражать позицию, полагая ее непопулярной, поскольку «другие» находятся под влиянием доминирующего дискурса.

К числу значимых искажений относится эффект простого знакомства с объектом: повторяющаяся экспозиция стимула сама по себе достаточна для формирования более позитивного отношения [20]. Критически важно, что для возникновения эффекта не требуется осознанного узнавания — он может протекать полностью вне сознательного контроля. Более того, эффект оказывается значительно сильнее для стимулов, предъявляемых на неосознаваемом уровне. Это объясняется тем, что легкость обработки (перцептивная беглость) ошибочно интерпретируется как позитивное чувство; когда источник осознается, возможна коррекция, при неосознаваемом предъявлении коррекция отсутствует. Чем менее осознаваемо воздействие, тем оно сильнее. Многократная повторяемость деструктивных тезисов постепенно снижает критическое отношение и нормализует их.

В совокупности когнитивные искажения формируют опасную комбинацию: подросток верит в собственную исключительность, что в сочетании с деструктивным контентом может привести к рассмотрению насилия как способа решения проблем. В результате блокируется сама возможность диалога: Другой перестает восприниматься как носитель иной, равноправной позиции, с которой необходимо вступать в смысловой обмен. Монологическое сознание, подкрепленное алгоритмической архитектурой платформ, не нуждается в аргументации и не испытывает потребности в понимании иной точки зрения — оно лишь ищет подтверждения себе. Преодоление этой монологизации требует не просто информирования о существовании иных взглядов, но формирования у школьников способности к рефлексии собственных когнитивных механизмов и развития культуры подлинно диалогического взаимодействия, где различие позиций становится не угрозой, а условием смыслопорождения.

В силу незавершенности многих отечественных цифровых платформ они являются площадками для трансляции как адаптивных, так и дезадаптивных когнитивных искажений. Достижение безопасности в результате представляется как последовательная работа всех заинтересованных субъектов, включая самих молодых людей, по купированию контента, направленного на разрушение существующих социальных связей и институтов без явной альтернативы.

Деструктивным явлением когнитивные искажения становятся в тех случаях, когда способствуют возникновению информационных пузырей [1], приводят к недооценке рисков, запускает процессы самоисполняющихся пророчеств, направленных на разрушение устойчивых социальных связей и институтов. Педагогическая работа с когнитивными искажениями связана с формированием навыков аналитического подхода

к информационным потокам, последовательного выявления противоречий и неявных для индивида фактов, умения признавать сложность и многообразие социальной реальности.

Следовательно, информационная безопасность должна пониматься не как система запретов, а как формирование когнитивной устойчивости через развитие рефлексивных способностей и культуры диалога. Когнитивные факторы могут стать эффективной точкой входа для профилактики. Преодоление уязвимости требует развития у школьников способности к рефлексии собственных когнитивных паттернов и навыков взаимодействия с носителями иных позиций.

Проявления власти в соцсетях и конфликт логик. Философский анализ коммуникативных эффектов в социальных сетях раскрывает глубокий конфликт, лежащий в основе современных цифровых сообществ. Социальные медиа, первоначально воспринятые как воплощение пространства свободной рациональной дискуссии,— на деле оказались своего рода «торговыми центрами», где корпорация-собственник устанавливает собственные правила. Это создает фундаментальный парадокс: активисты используют частное коммерческое пространство для ведения публичной, порой антигосударственной дискуссии, где их права обусловлены не гражданскими свободами, а коммерческими пользовательскими соглашениями соцсетей, локализованных за рубежом. Государство, в свою очередь, основываясь на праве, вполне обоснованно присваивает таким субъектам статус иноагента, что ведет в дальнейшем к эскалации конфликта, дистанция между субъектами социальных процессов увеличивается.

Власть в этом пространстве осуществляется не через явное насилие, а через саму его архитектуру, что иллюстрирует тезис Л. Лессига: «… код есть закон» [10]. Кнопки «пожаловаться», алгоритмы и требования к аутентичности — это формы мягкого, превентивного управления, встроенные в структуру платформы. Это напрямую коррелирует с концепцией биовласти М. Фуко: требование деанонимизации привязывает дискурс индивида к его социальному, правовому статусу, уязвимому индивидуальному телу [15; 16]. В этом контексте анонимность становится не просто инструментом, а актом сопротивления власти, выходом за пределы возможной реализации властных полномочий.

Данный конфликт является наглядной иллюстрацией «диалектики Просвещения» Хоркхаймера и Адорно: инструменты освобождения — социальные медиа, давшие голос «забытым сообществам» и индивидам — оборачиваются инструментами порабощения, тотальной слежки и подавления [18]. Технология нейтральна, но ее встраивание в системы властных ограничений определяет ее конечный эффект.

Практики и политики ограничений, которые сегодня активно применяют некоторые цифровые платформы в отношении индивидуальных пользователей, сообществ и каналов, уже привели к оценке их деятельности в России как экстремистских. Дело в том, что любые цифровые платформы в одностороннем порядке могут объявлять «исключительное положение» — приостанавливать действие своих же правил, принимая суверенное решение о том, чья «цифровая жизнь» и чей контент заслуживают защиты, а кого ожидает «цифровая смерть» (бан, окончательная блокировка аккаунта). Практики блокировок и угрозы их реализации в отношении различного типа контента могут означать и присвоенное право на цифровую «казнь или расправу». Находясь в пространстве между правом и политикой, социальные сети нередко способны определять и то, и другое. Свобода отдельного пользователя в этом пространстве — это временный и хрупкий результат импровизаций, тактик «слабых» в интерпретации М. де Серто, проявление которых в социальных сетях представляет собой непрерывную игру между стратегической логикой конструирующих и контролирующих платформ, и тактическими уловками обычных пользователей, присваивающих это пространство для своих собственных, часто непредусмотренных целей [13]. У таких тактик нет своей территории; она существует на чужом поле, используя его язык и структуры. Это искусство «пользоваться тем, что есть», превращая акты потребления в скрытые формы производства.

Поиск различных лазеек и уязвимостей в существующих алгоритмах соцсетей вызывают к жизни различные партизанские коммуникативные практики (флешмобы, вирусный и нативный контент, таргетинг и проч.), возникающие в условиях довольно прочных горизонтальных связей между пользователями сети в среде профессионально подготовленных специалистов по коммуникации.

Сотни лет развития литературной сатиры, восходящей к эзопову языку, также берутся на вооружение различными интернет-сообществами. Смеховую онлайн-культуру можно интерпретировать в качестве нарративного сопротивления. Оскорбительные прежде ярлыки вполне могут переосмысливаться в сети таким образом, что в перевернутом сознании пространства новых медиа становятся языком, противостоящим официальной риторике. В этих обстоятельствах можно, к примеру, наблюдать, как представительница молодого поколения педагогических работников в неофициальной коммуникации вполне может с гордостью назвать себя «училкой» и таким образом противопоставит новую неформальную профессиональную идентичность прежней традиции.

В результате высокодинамичные коммуникативные процессы социальных сетей становятся пространством неявного сопротивления

«слабых», чьи коммуникативные стратегии постоянно переосмысляются, переизобретаются, обрастают новыми приемами из богатого арсенала мировой художественной культуры и, привлекая к себе внимание, становятся как средством манипуляции сознанием, так и механизмом монетизации контента или привлечения внимания рекламодателей.

Анализ активности пользователей соцсетей через призму философии М. М. Бахтина позволяет увидеть такие явления не как сухой конфликт интересов, а как живую, драматическую борьбу голосов за право быть услышанными. Соцсети в начале своего существования казались воплощением бахтинской карнавальной площади — временной отменой официальной иерархии, где смешиваются все голоса [3]. Анонимность в этой ситуации выступает не как признак неискренности, а как современная карнавальная маска, позволяющая высказаться вне навязанных социальных ролей.

Главный конфликт социальных сетей и существования в них субъекта — это борьба между монологизмом и полифонией. И корпорации, и авторитарные режимы по своей природе монологичны. Корпоративный монологизм проявляется в единой политике «один человек — один аккаунт» — это попытка навязать один набор правил, отрицающий хаотичную природу живого общения. Властно-авторитарный монологизм требует единого официального подхода, где чужой голос — нарушение. Действия некоторых движений и акторов в соцсетях становятся актуальным воплощением бахтинской полифонии [2], которые одновременно генерируют новые узлы перераспределения информации и властных полномочий, а также, перерождаясь, формируют новые проблемы, связанные с «пузырями фильтров». Новые, в том числе и оппозиционные сообщества, отгораживаясь от любого другого, альтернативного мнения теряют свою прозрачность и открытость и на новом витке развития порождают новые монологи.

Кардинально усложняет анализ феномен неживых акторов — ботов, что демонстрирует, как монологизм научился мимикрировать под полифонию и использовать карнавал как оружие против самого себя. Боты, действуя по алгоритмическим сценариям, превращают «карнавал» социальных сетей в управляемое представление. Они создают иллюзию полифонии, тогда как на деле являются инструментом нового, изощренного монологизма. Анонимность маски, которую Бахтин считал инструментом освобождения для высказывания правды, в их случае становится инструментом дезинформации и клеветы, размывающей саму возможность истины. С точки зрения современного прочтения философии Бахтина, феномен ботов представляет собой присвоение монологизмом карнавально-полифонических признаков коммуникации.

В этом контексте работа индивидов в социальных сетях усложняется борьбой за аутентичность самого диалога против тех, кто его симулирует и отравляет.

В условиях новых медиа пользователям соцсетей приходится отстаивать свою субъектность, отстаивать свое право на включенность в человеческую полифонию в противовес угрозе оказаться на поле битвы управляемых алгоритмических монологов, инициируемых так называемыми «ботофермами» и маскирующихся под диалог. Возникает новое противоречие цифровой эпохи — псевдокарнавал, в котором маски — это новые неживые акторы, выявление которых становится все сложнее с развитием технологий искусственного интеллекта, а право на собственный голос в этом противоборстве реализовать становится еще проблематичнее, чем прежде.

Действия групп давления в соцсетях в ответ на стихийную полифонию также не всегда означают жесткий контроль, запрет или подавление. Могут быть использованы различные имитационные формы диалога, фактически скрытый монолог (атаки троллей, массовые жалобы, привлечение ботов). В результате разворачивается драматичное противостояние между двумя фундаментально различными формами коммуникации — рискованным и незавершенным диалогом-полифонией и управляемым взаимодействием на основе монологизма. Дисбаланс в ту или иную сторону разрушителен, крайние формы полифонии грозят хаосом и отказом от взаимопонимания, своеобразной Вавилонской башней, а тотальный порядок способен уничтожить живое общение, делает социальную систему косной и не способной к развитию.

Анализ роли социальных медиа в современных социальных движениях через призму диалогики В. Библера позволяет раскрыть смысл происходящих процессов на новом уровне, при котором социальные сети предстают не просто технологическими платформами, но особым пространством диалогического взаимодействия — «логическим социумом», где происходит встреча и взаимоопосредование различных культур, логик мышления и форм сознания [6]. Субъектами-проводниками таких логик могут быть и горизонтальная сетевая самоорганизация индивидов, и политически ангажированные группы давления, и вертикальная логика управления платформами как экономическим актором и, наконец, логика защиты суверенитета определенного государственного образования. Соперничество логик проявляется вокруг результатов сетевого творчества (мемы, хэштеги, фейки и дипфеки, шутки и псевдоцитаты, соседствующие с серьезной аналитикой и государственными заявлениями), которые вполне можно рассматривать как библеровские "произведения" [7], т.е. сложные многоуровневые формы культурно-

го бытия, основанные на диалоге и воплощающие авторский взгляд на предмет обсуждения.

Государство, принимая меры в отношении активистов, вынуждено осваивать логику сети, переставая быть чисто вертикальной силой. Корпорация, пытаясь управлять диалогом, сама вынуждена диалогизироваться — вступать в переговоры, делать исключения, меняя свои же монологические правила под давлением внешних логик. Активисты, используя платформу, вынуждены осваивать логику алгоритмов, чтобы их голос был услышан, тем самым опосредуя свою первоначальную стихийную логику.

Таким образом, социальные медиа при актуальном прочтении философии Библера предстают как поле спора-взаимоопосредования различных социальных и политических «логик» или «культур мышления». Кризис современных платформ заключается в том, что их корпоративные владельцы, будучи архитекторами пространства этого диалога, мыслят о нем монологически, стремясь подчинить его одной, коммерчески или технологически удобной логике. Истинная задача, вытекающая из диалогики Библера, состоит в осознании себя не «хозяином площади», но создателем условий для продуктивного диалогического напряжения, в котором рождаются новые смыслы, что означает переход от управления пользователями к курированию диалога между различными, не сводимыми друг к другу, формами социального бытия.

Как возможны синергетические эффекты в воспитательных медиапрактиках? С точки зрения философии диалога В. Библера и синергетического подхода, социальные медиа могут рассматриваться как сложное пространство взаимодействия различных социальных логик, где потенциально возможно достижение синергетического эффекта.

В воспитательной и просветительской работе с молодежью этот эффект возникает при наличии специфических условий и скоординированных усилий всех вовлеченных сторон. Социальные медиа формируют среду, в которой становится возможной встреча и взаимоопосредование различных «логик»: государственного нарратива, опирающегося на традиционные духовно-нравственные ценности, индивидуального поиска личностей, стремящихся к автономии, а также поиск экономической эффективности работы платформы в условиях рынка.

В точке напряженного взаимодействия этих нарративов способно проявиться качественно новое понимание образа будущего, не сводимое к совокупности исходных позиций. Диалогический подход предполагает способность различных субъектов (государственных институтов, образовательных организаций, молодежных сообществ и собственно платформ) к взаимному согласованию собственных установок, к поиску

компромиссных форм взаимодействия.

Ключевым условием подлинной синергии выступает готовность каждого участника диалога к собственной трансформации под влиянием Другого. Для государственных институтов это означает отказ от трансляции догматически заданных идеологических конструкций; для молодого поколения — обращение к исторической преемственности как материалу, требующему творческого переосмысления и сопряженному с интеллектуальными и эмоциональными усилиями, для платформ — готовность работать на долгосрочные эффекты, избегая сомнительных в этическом смысле бизнес-решений. При такой модели социальные медиа становятся своеобразным интеллектуальным посредником, чьи усилия направлены на общее благо, которое не совместимо с деструктивной конфронтацией и манипулятивными коммуникациями. Через такое напряженное взаимопроникновение, в духе философии свободы и творчества Н. А. Бердяева [5], реализуется потенциал к «соборному» [17] единству, не подавляющему личность, но преображающему ее через любовь к отечеству и солидарность.

В контексте задач по воспитательной работе с молодёжью в системе общего образования представляется возможным выделить три качественных критерия, позволяющих диагностировать проявление синергетического эффекта в медиапрактиках школьников.

Первый критерий — смена коммуникативной стратегии: переход от оценки к вопросу. В монологической модели доминирует готовое суждение: «это правильно/это ложно», «свой/чужой». Запуск диалогического мышления фиксируется, когда подросток, сталкиваясь с иной позицией (исторической, политической, культурной), демонстрирует не отторжение или немедленное согласие, а исследовательскую установку.

Второй критерий — появление в сетевом пространстве «произведения» как акта встречи смыслов. В цифровой среде таким произведением может стать созданный школьником контент (пост, видеоролик, мем, презентация, школьное медиа), в котором он не ретранслирует готовую идеологему, а осуществляет попытку синтеза. Например, соединяет официальный патриотический нарратив, семейную историю (фотографии из архива, рассказ прадеда) и собственную рефлексию по поводу современных событий.

Третий критерий — способность удерживать диалогическое напряжение. Диалог — это всегда риск, требующий психологической устойчивости. Критерием воспитанной диалогической компетенции выступает умение подростка сохранять контакт с оппонентом в условиях когнитивного диссонанса, который на практике проявляется в осознанном отказе от любых форм коммуникативной агрессии, готовности выслушивать

аргументы, искать в них точки соприкосновения.

Классической университетской формой обучения навыкам конструктивного диалога при подготовке молодых учителей является критическое мышление как область философского знания [9] и предмет изучения, а также построенные на его основе педагогические и исследовательские инструменты, в частности Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) Г. В. Сориной [11; 12]. Важно подчеркнуть, что критическое мышление в настоящее время рассматривается также в качестве одного из элементов единого ядра фундаментальной части новых федеральных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), что говорит о признании за ним системообразующего фактора подготовки специалистов.

Потенциальным результатом сложной педагогической работы взаимоопосредования с участием современных медиаплатформ на основе критического мышления могло бы стать возникновение новой формы гражданской солидарности — одновременно эмоционально укорененной в исторической памяти и критически осмысленной, открытой для диалога с другими культурами, что впоследствии будет означать готовность отстаивать свой культурный код, национальную, гражданскую и цивилизационную идентичность в рационально-коммуникативном дискурсе.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что обеспечение информационной безопасности общего образования в цифровую эпоху не может быть сведено исключительно к запретительным мерам и технической фильтрации контента. Философское осмысление диалогической природы сознания (М. М. Бахтин, В. С. Библер) показывает, что подлинная устойчивость к деструктивным медиа и порождаемым ими когнитивным искажениям формируется не в условиях информационной изоляции, а в пространстве рефлексивного и критического диалога.

Для системы образования это означает необходимость перехода от модели «защиты от» к модели «развития для». Технические усилия по защите от вредоносного контента в данном контексте могут рассматриваться лишь как один из элементов обеспечения информационной безопасности, для педагогического сообщества гораздо важнее предоставить молодежи инструменты диалогического мышления, позволяющие эффективно распознавать различные манипулятивные стратегии, по характерным для этого феномена признакам и своевременно принимать решение о своем участии/неучастии в сомнительных коммуникативных актах. В данном случае соцсети при всей их незавершенности могут выполнять роль живого учебного материала, позволяющего на реальных примерах под руководством опытного педагога развивать критическое мышление и рефлексию относительно вероятных когнитивных искажений, возни-

кающих в результате приобретения социального опыта.

В данном контексте органы государственной власти (Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Росмолодежь) становятся равноправным участником диалога, соавтором, модератором, создающим условия для развития рационально мыслящего самостоятельного субъекта. Молодежь — это уже не пассивный потребитель, реципиент или объект воздействия, а активный созидатель и интерпретатор общественно значимых ценностей в цифровом пространстве. Воспитательные и образовательные практики в таком случае находятся в точке встречи всех участников образовательного процесса, являются результатом синергетического эффекта, который возникает на стыке философского просвещения и педагогической практики в том числе и в пространстве социальных сетей, и на площадках новых медиа в целом.

Литература

1. *Бажанов В. А.* Особенности познавательных механизмов в информационную эпоху: "эхо-пузыри" и "эхо-камеры" // Философский журнал. 2022. Т. 15, № 4. С. 152–164. DOI: 10.21146/2072–0726–2022–15–4–152–164
2. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. 4-е изд. М.: Советская Россия, 1979. 318 с.
3. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. 2-е изд. М.: Художественная литература, 1990. 543 с.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 444 с.
5. *Бердяев Н. А.* Смысл творчества / [Предисл. П. В. Алексеева]. Тверь, Москва: АСТ; Хранитель, 2007. 668 с.
6. *Библер В. С.* Культура. Диалог культур (Опыт определения) /Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42
7. *Библер В. С.* От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / М.: Политиздат, 1991. 413 с.
8. *Боброва Л. А.* Когнитивные искажения // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. Реферативный журнал. 2021. № 2. С. 69–79. DOI: 10.31249/rphil/2021.02.04
9. *Грифцова И. Н. Сорина Г. В.* Критическое мышление против псевдонауки // Человек. 2022. Т. 33. № 1. С. 7–30. DOI 10.31857/S023620070019072–6
10. *Лессиг Л.* Код и другие законы киберпространства / пер. с англ. Б. Позднякова. М.: АСТ, 2024. 416 с.
11. *Сорина Г. В.* Методология экспертного анализа текста (МЭАТ) в образовательном процессе. Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2017. 60 с.
12. *Сорина Г. В.* Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2003. № 6. С. 97–110.
13. *де Серто М.* Изобретение повседневности. 1. Искусство делать /пер. с фр. Д. Калугина, Н. Мовниной. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2013. 330 с.
14. *Окатов А. В.* СМИ как фактор формирования когнитивных искажений учащейся молодежи // ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2023. № 6(101). С. 32–40.

15. *Фуко М.* Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978–1979 учебном году / пер. с фр. А. В. Дьякова. СПб., 2010б. 447 с.
16. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / пер. с фр. М.: Касталь, 1996. 448 с.
17. *Хомяков А. С.* Церковь одна // Сочинения в 2 томах. Т. 2: Работы по богословию / Сост., подгот. текста, вступ. ст. и коммент. А. Ф. Малышевского. М.: Изд-во «Медиум», 1994. С. 5–30.
18. *Хоркхаймер М., Адорно Т. В.* Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / пер. с нем. М. Кузнецова. М.: АСТ, 2024. 352 с.
19. *Alorani O. I., Rababah S. Ya., Al-Maraziq I. A. M.* et al. Social media addiction and its relationship with feelings of alienation and cognitive distortions among youth in Jordan // Education and Science Journal. 2025. Vol. 27, No. 6. P. 126–148. DOI: 10.17853/1994–5639–2025–6–126–148
20. *Bornstein R. F., D'Agostino P.R.* (1992) Stimulus recognition and the mere exposure effect // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 63, No. 4. P. 545.
21. *Davison, W. P.* (1983). The third-person effect in communication. Public opinion quarterly, 47(1), 1–15.
22. *Vicario, M.* et al. (2017) Modeling confirmation bias and polarization. Sci. Rep. 7, 40391; DOI: 10.1038/srep40391
23. *Peters, U.* (2022) What Is the Function of Confirmation Bias?. Erkenn 87, 1351–1376 DOI: 10.1007/s10670–020–00252–1



О. В. Принципалова



А. П. Гулов

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 80–91.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 80–91.
УДК 378.1
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–80–91

Компонентная структура профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка: анализ и моделирование

Принципалова Ольга Вячеславовна[1], Гулов Артем Петрович[2]
[1]Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка МГИМО–университет, Москва, Российская Федерация
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru
ORCID: 0000–0001–7222–3121
[2]Доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 МГИМО–университет, Москва, Российская Федерация
E-mail: gulov@tea4er.org
ORCID: 0000–0001–7192–5316

Аннотация. *В статье представлен анализ компонентной структуры профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в условиях мультикультурной образовательной среды и цифровой трансформации. На основе теоретического синтеза западных и российских подходов разработана аналитическая матрица, включающая пять компонентов идентичности: дисциплинарно–профессиональный, дидактико–методический, воспитательный, педагогико–аксиологический и межкультурно–медиаторский. Для каждого компонента определены ключевые характеристики: зависимость от биографических факторов, потенциал институционального развития, устойчивость к автоматизации искусственным интеллектом и аксиологическая функция. Выявлена стратегически важная закономерность: компоненты с наибольшим потенциалом институционального развития (педагогико–аксиологический и межкультурно–медиаторский) обладают наименьшей уязвимостью к автоматизации, что создает основу для перестройки систем профессиональной подготовки преподавателей.*

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, преподаватель иностранного языка, компонентная структура, аналитическая матрица, искусственный интеллект, мультикультурное образование.*

© Принципалова О.В., Гулов А.П., 2026

COMPONENT STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER: ANALYSIS AND MODELING

Olga V. Printsipalova[1], Artem P. Gulov[2]
[2]PhD in Philology, Associate Professor, Head of German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russian Federation
E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru; ORCID: 0000–0001–7222–3121
[1]D.Sc. (Education), Associate Professor, English Language Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow, Russian Federation
E-mail: gulov@tea4er.org; ORCID: 0000–0001–7192–5316

Abstract*. The article presents an analysis of the component structure of a foreign language teacher's professional identity in the context of a multicultural educational environment and digital transformation. Based on a theoretical synthesis of Western and Russian approaches, the authors develop an analytical matrix, which includes five components of identity: disciplinary-professional, didactic-methodological, educational, pedagogical-axiological, and intercultural mediation. Key characteristics are identified for each component: dependence on biographical factors, potential for institutional development, resistance to automation by artificial intelligence, and axiological function. The authors offer a strategically important pattern: the components with the greatest potential for institutional development (pedagogical–axiological and intercultural mediator) are the least vulnerable to automation, which creates the basis for restructuring the systems of professional training for teachers.*

Keywords*: professional identity, foreign language teacher, component structure, analytical matrix, artificial intelligence, multicultural education.*

Введение. Статья посвящена анализу пятикомпонентной модели профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка, разработке аналитической матрицы и выявлению закономерностей, значимых для проектирования программ профессионального развития. Модель опирается на разработанные теоретико–методологические основания и представления о том, что в условиях мультикультурной образовательной среды, подобной МГИМО, где обучаются представители более чем 80 стран, традиционная трехкомпонентная модель Д. Бейярда [9] требует существенного расширения за счет введения педагогико–аксиологического и межкультурно–медиаторского измерений. Однако теоретическое описание компонентов само по себе недостаточно для понимания механизмов их формирования, развития и трансформации под влиянием внешних факторов. Как отмечает А. Г. Бермус, профессиональная идентичность рассматривается как сложное образование, в котором профессиональные характеристики сочетаются с факторами, обеспечивающими успешность личности в различных жизненных сферах [3, с. 6]. Возникает необходимость в инструменте, позволяющем не только идентифицировать компоненты, но и оценивать их по ключевым параметрам, значимым для проектирования программ профессионального развития.

Особую актуальность этой задаче придает стремительное развитие технологий искусственного интеллекта, которое ставит вопрос о том, какие аспекты преподавательской деятельности могут быть автоматизированы, а какие составляют уникальное «человеческое ядро» профессии. Кроме того, в условиях социального неравенства и различий в изначальном культурном капитале будущих преподавателей важно понимать, какие компоненты идентичности могут быть целенаправленно развиты в институциональных условиях, а какие в значительной степени предопределены биографическими факторами. Цель настоящей статьи — представить детальный анализ пятикомпонентной структуры профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка через разработку аналитической матрицы, включающей такие параметры, как зависимость от биографических факторов, потенциал институционального развития, устойчивость к автоматизации искусственным интеллектом и аксиологическая функция каждого компонента.

Теоретическая рамка исследования. Теоретической основой предлагаемого анализа выступает разработанная нами ранее пятикомпонентная модель, интегрирующая классические структурные компоненты (дисциплинарно-профессиональный, дидактико-методический, воспитательный) с двумя новыми, ключевыми для современности: педагогико-аксиологическим и межкультурно-медиаторским. Модель обосновывается синтезом подходов Д. Бейярда, Дж. Мезирова, Л. С. Выготского, А. А. Вербицкого, а также современных российских исследователей — И. Б. Байханова, А. Г. Бермуса, И. Е. Девятовой. В настоящей статье мы, опираясь на зафиксированную структуру, переходим к ее операционализации и анализу по выделенным параметрам, значимым для понимания динамики развития идентичности в современных условиях.

Методология и методы исследования. Настоящее исследование носит аналитико–моделирующий характер. В качестве основного метода используется теоретическое моделирование, дополненное элементами сравнительного и факторного анализа. Процедура исследования включала следующие этапы:

1. Операционализация компонентов — выделение на основе теоретического анализа (представленного в первой статье) пяти компонентов профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка.

2. Определение параметров анализа — выбор ключевых характеристик, значимых для понимания динамики развития идентичности и ее устойчивости к внешним воздействиям.

3. Построение аналитической матрицы — систематизация данных по каждому компоненту в соответствии с выделенными параметрами.

4. Графическое моделирование — визуализация профиля компонентов

для наглядного представления соотношения их характеристик.

5. Интерпретация результатов — выявление закономерностей и формулировка практических рекомендаций.

Выбор параметров анализа обусловлен как теоретическими соображениями, так и практической значимостью для проектирования программ профессионального развития. Были выделены следующие параметры:

1) Зависимость от биографических факторов — степень, в которой формирование компонента предопределено семейным культурным капиталом, ранним опытом социализации, доступом к образовательным ресурсам.

2) Потенциал институционального развития — возможность целенаправленного формирования компонента в рамках формального образования, программ повышения квалификации, наставничества.

3) Устойчивость к автоматизации искусственным интеллектом — способность компонента сохранять значимость в условиях развития технологий, замещающих или трансформирующих отдельные аспекты педагогической деятельности.

4) Аксиологическая функция — ценностное содержание, которое компонент привносит в профессиональную деятельность преподавателя.

Оценка по каждому параметру проводилась на основе теоретического анализа и экспертного обобщения данных, представленных в современной научной литературе.

Результаты исследования. Пятикомпонентная структура профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка включает:

— дисциплинарно–профессиональный компонент (идентификация с предметным сообществом, владение языком как социальной практикой);

— дидактико–методический компонент (способность к педагогическому проектированию с учётом культурного разнообразия);

— воспитательный компонент (инклюзивная педагогическая забота);

— педагогико–аксиологический компонент (ценностная рефлексивность, этическая ответственность);

— межкультурно–медиаторский компонент (навигация культурных различий, фасилитация диалога).

Предложенное понимание аксиологической функции каждого компонента согласуется с выводами М. И. Разживиной и Н. В. Яковлевой о том, что в структуре профессиональной идентичности целесообразно выделять «профессиональные интересы, определяющие эмоциональное отношение к различным элементам профессиональной среды; социальные представления о профессии, отражающие систему профессиональных знаний и ценностно-смысловые ориентации личности педагога» [8, с. 136]. Авторы подчёркивают, что «ценностно-смысловая сфера рассматривается

как смыслообразующая характеристика педагогической деятельности учителя, играющая ведущую роль в формировании профессиональной идентичности педагога и определяющая ее целостную структуру» [8, с. 137]. В нашей модели эту функцию выполняет педагогико-аксиологический компонент, выступающий ядром профессиональной идентичности.

Для систематизации анализа разработана матрица, связывающая компоненты с ключевыми параметрами их формирования и устойчивости (табл. 1).

Таблица 1. Компоненты профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка и их характеристики

Компонент идентичности	Зависимость от биографических факторов	Потенциал институционального развития	Устойчивость к автоматизации ИИ	Аксиологическая функция
1.Дисциплинарно–профессиональный	ВЫСОКАЯ (языковой капитал семьи, доступ к образованию)	СРЕДНИЙ (требует интенсивной практики)	Очень НИЗКАЯ (ИИ переводит, но не учит с эмпатией)	Ценность профессионального мастерства
2. Дидактико–методический	СРЕДНЯЯ (наблюдение интеллектуального труда родителей)	СРЕДНИЙ (требует практики и наставничества). Может быть развит через курсы, мастер–классы, наставничество	НИЗКАЯ (ИИ генерирует задания, но не адаптирует)	Ценность умения и ответственности
3.Воспитательный (забота о развитии)	НИЗКАЯ (семейные модели влияют, но не детерминируют)	ВЫСОКИЙ (может быть развито через рефлексию)	СРЕДНЯЯ (требует внимания)	Ценность человеческого достоинства
4. Педагогико–аксиологический	НИЗКАЯ (семейные ценности влияют, но не детерминируют)	ОЧЕНЬ ВЫСОКИЙ (может быть развито через критическую рефлексию)	ВЫСОКАЯ (ценностный выбор требует субъектности)	Ценность человека, равенства культур, справедливости
5.Межкультурно–медиаторский	СРЕДНЯЯ (опыт межкультурных контактов даёт преимущество)	ВЫСОКИЙ (систематическое обучение межкультурной компетентности эффективно)	ОЧЕНЬ ВЫСОКАЯ (навигация культурных нюансов, фасилитация живого диалога недоступны ИИ)	Ценность диалога, уважения к иному, взаимного понимания

Рассмотрим каждый из параметров более подробно.

Зависимость от биографических факторов. Наиболее высокую зависимость демонстрирует дисциплинарно–профессиональный компонент, что связано с ролью языкового капитала семьи и доступа к качественному образованию на ранних этапах социализации. Среднюю зависимость имеют дидактико–методический и межкультурно–медиаторский компоненты: первый — по причине наблюдения за интеллектуальным трудом родителей, что может создавать благоприятную основу для развития методических умений, второй — по причине приобретения опыта межкультурных контактов в детстве и юности, что дает определенные преимущества. Наименьшую зависимость от биографических факторов демонстрируют воспитательный и педагогико–аксиологический компоненты: хотя семейные ценности и модели оказывают влияние, они не являются жестко детерминирующими, и эти компоненты могут быть сформированы на более поздних этапах профессионального развития.

Потенциал институционального развития. Наибольший потенциал имеют педагогико–аксиологический (очень высокий), а также воспитательный и межкультурно–медиаторский (высокий) компоненты. Это означает, что именно эти аспекты профессиональной идентичности могут быть целенаправленно развиты в рамках формального образования, программ повышения квалификации и систем наставничества. Средний потенциал у дисциплинарно–профессионального и дидактико–методического компонентов — их развитие требует длительной практики и не всегда может быть полностью обеспечено институциональными средствами.

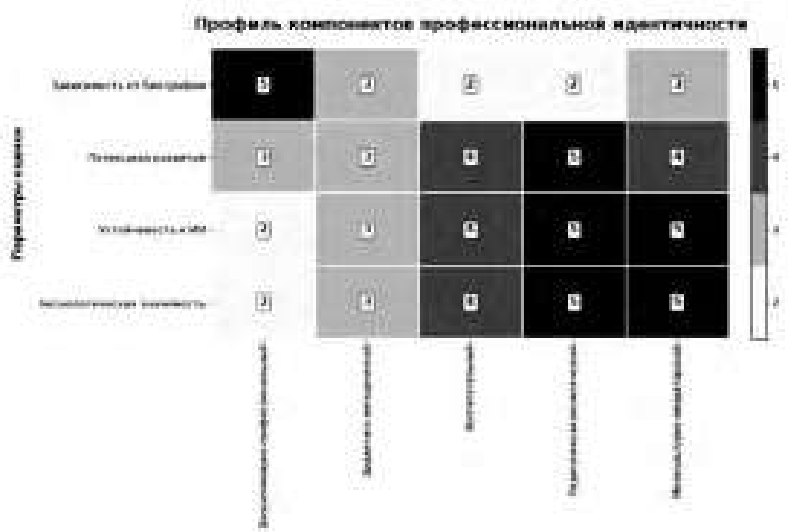
Устойчивость к автоматизации на основе искусственного интеллекта. Наибольшей устойчивостью обладают межкультурно–медиаторский (очень высокая) и педагогико–аксиологический (высокая) компоненты. Это связано с тем, что навигация культурных нюансов, фасилитация живого диалога, ценностный выбор и этическая рефлексия требуют субъектности и эмпатии, которые не могут быть алгоритмизированы. Воспитательный компонент демонстрирует среднюю устойчивость — хотя воспитание требует человеческого присутствия, отдельные аспекты поддержки могут быть автоматизированы. Наименьшую устойчивость имеют дисциплинарно–профессиональный и дидактико–методический компоненты, поскольку многие функции, связанные с трансляцией знаний и генерацией учебных материалов, эффективно выполняются системами искусственного интеллекта.

Аксиологическая функция. Каждый компонент несет определенное ценностное содержание. Дисциплинарно–профессиональный компонент актуализирует ценность профессионального мастерства; дидак-

тико–методический — ценность умения и ответственности за качество обучения; воспитательный — ценность человеческого достоинства; педагогико–аксиологический — ценности человека, равенства культур и справедливости; межкультурно–медиаторский — ценности диалога, уважения к иному и взаимопонимания.

Для наглядного представления профиля компонентов построена диаграмма (рис. 1), позволяющая визуально сопоставить их характеристики по трем параметрам: зависимость от биографических факторов (чем ниже значение, тем более «демократичным» является компонент с точки зрения доступа к его формированию), потенциал институционального развития и устойчивость к автоматизации.

Рис. 1. Профиль компонентов профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка

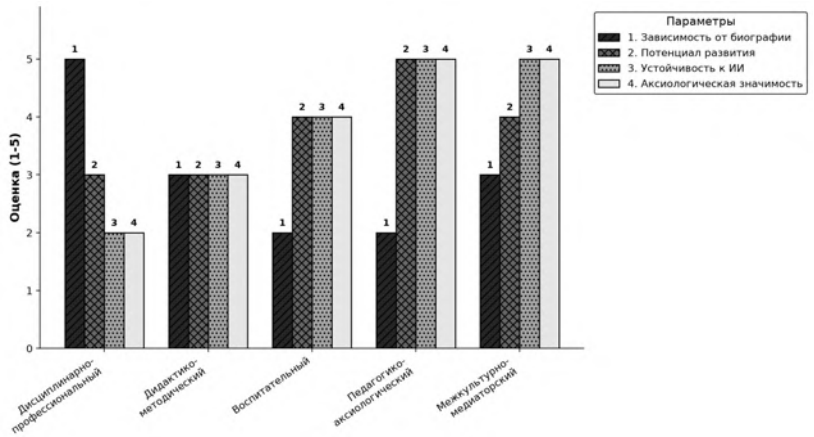


Анализ диаграммы выявляет значимую закономерность: компоненты с наибольшим потенциалом институционального развития (педагогико–аксиологический и межкультурно–медиаторский) одновременно обладают наименьшей уязвимостью к автоматизации искусственным интеллектом. Это обстоятельство позволяет сформулировать стратегически важное положение: смещение фокуса профессиональной подготовки преподавателей на развитие именно этих компонентов идентичности одновременно решает две взаимосвязанные задачи. Во–первых, оно демократизирует доступ к развитию профессиональной идентичности,

делая её менее зависимой от семейного культурного капитала и тем самым расширяя социальную мобильность в профессии. Во–вторых, оно укрепляет специфически человеческое ядро профессиональной деятельности, защищая его от вытеснения технологическими системами.

Для более детального сравнительного анализа построена столбчатая диаграмма (рис. 2), отражающая соотношение всех четырех параметров по каждому компоненту.

Рис. 2. Сравнительный анализ компонентов профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка



Роль искусственного интеллекта в трансформации профессиональной идентичности. Дополнительным результатом теоретического анализа стало уточнение роли искусственного интеллекта в трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка. Согласно логике предложенной матрицы, искусственный интеллект выступает не только внешним технологическим фактором, вытесняющим отдельные компоненты профессиональной деятельности — прежде всего те, которые связаны с репродуктивными аспектами дисциплинарно–профессионального и дидактико–методического измерений,— но и своеобразным катализатором переоценки профессионального ядра преподавания. Тот факт, что наибольшую уязвимость к автоматизации демонстрируют именно те компоненты идентичности, которые наиболее тесно завязаны на семейный культурный капитал, подчёркивает насущную необходимость стратегического смещения акцента в профессиональной подготовке. В этом контексте особенно значимым стано-

вится предупреждение С. В. Ивановой о том, что в современную эпоху «человечество все ближе подходит к манипулятивному управлению сознанием людей и, следовательно, к небытию субъекта» [7, с. 28–29]. Развитие педагогико-аксиологического и межкультурно-медиаторского компонентов профессиональной идентичности преподавателя выступает тем самым механизмом, который позволяет сохранить субъектность — и самого педагога, и его учеников — в условиях нарастающих рисков «расчеловечивания».

Таким образом, искусственный интеллект в рамках данной модели рассматривается не только как вызов, но и как катализатор переоценки профессионального ядра, который делает видимыми и востребованными те измерения идентичности, которые всегда были важны, но часто оставались на периферии формальной подготовки.

Обсуждение. Предложенная аналитическая матрица и выявленные на ее основе закономерности позволяют по–новому взглянуть на проблемы и перспективы профессии преподавателя иностранного языка.

Теоретический вклад модели заключается в преодолении фрагментарности существующих подходов. Матрица соединяет структурный анализ (что входит в идентичность?) с контекстуальным (где и при каких условиях она формируется?) и технологическим (как на неё влияют новые инструменты?). Введение педагогико–аксиологического компонента в качестве системообразующего позволяет преодолеть разрыв между «техническим» и «ценностным» в преподавательской работе, показав, что ценностная рефлексия — не дополнение, а основа профессионального выбора. Выделение межкультурно–медиаторского компонента даёт адекватный концептуальный инструмент для описания реальной сложности работы преподавателя иностранного языка в глобализированной среде.

Связь с современными российскими исследованиями. Полученные результаты согласуются с выводами современных российских исследователей. Подтверждается тезис И. Б. Байханова о преобладании у педагогов аффективного типа идентичности [2, с. 13] — именно поэтому воспитательный компонент, основанный на эмоциональной связи и заботе, сохраняет высокую значимость и среднюю устойчивость к автоматизации. Развиваемое И. Е. Девятовой представление о роли субъектности в профессиональной идентичности [6] находит отражение в характеристике педагогико–аксиологического компонента, который требует от преподавателя способности к осознанному ценностному выбору и критической рефлексии. Методологические предостережения А. Г. Бермуса относительно опасности редукционизма [3] были учтены при разработке матрицы: каждый компонент рассматривается не изолированно, а в системе связей с другими, при этом сохраняется

многомерность феномена профессиональной идентичности.

Практические импликации. Выявленная закономерность о совпадении высокого потенциала институционального развития и высокой устойчивости к автоматизации у педагогико–аксиологического и межкультурно–медиаторского компонентов имеет непосредственное практическое значение. Она задаёт стратегический вектор для перестройки систем профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей иностранного языка. Во–первых, необходимо смещение акцента с преимущественно предметно–методической подготовки на развитие ценностной рефлексии и межкультурной компетентности. Это может быть реализовано через включение в программы повышения квалификации модулей, направленных на критический анализ ценностных оснований педагогической деятельности, тренинг межкультурной сенситивности, супервизию сложных педагогических ситуаций, связанных с культурными различиями. Во–вторых, требуется разработка диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень развития не только традиционных (дисциплинарных и методических), но и новых компонентов профессиональной идентичности. Такой инструментарий может включать как самооценочные методики, так и кейсовые задания, требующие от преподавателя демонстрации способности к ценностной рефлексии и межкультурной медиации. В–третьих, необходимо создание институциональных условий, поддерживающих развитие педагогико–аксиологического и межкультурно–медиаторского компонентов: формирование сообществ практики, где возможен открытый диалог о ценностных аспектах преподавания; включение в критерии оценки качества педагогической деятельности показателей, связанных с созданием инклюзивной и психологически безопасной образовательной среды; поддержка исследовательских проектов, направленных на изучение аксиологических аспектов языкового образования.

Заключение. Проведённый анализ позволил детализировать пятикомпонентную модель профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка, разработав аналитическую матрицу, связывающую каждый компонент с ключевыми параметрами его формирования и устойчивости.

Основные результаты исследования резюмируются следующим образом:

1. Пятикомпонентная структура профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка включает: дисциплинарно–профессиональный, дидактико–методический, воспитательный, педагогико–аксиологический и межкультурно–медиаторский компоненты.

2. Компоненты существенно различаются по степени зависимости

от биографических факторов (от высокой у дисциплинарно–профессионального до низкой у воспитательного и педагогико–аксиологического), по потенциалу институционального развития (от среднего до очень высокого) и по устойчивости к автоматизации искусственным интеллектом (от очень низкой до очень высокой).

3. Выявлена стратегически важная закономерность: компоненты с наибольшим потенциалом институционального развития (педагогико–аксиологический и межкультурно–медиаторский) одновременно обладают наименьшей уязвимостью к автоматизации. Это создаёт уникальную возможность для одновременного решения двух острых проблем: социального неравенства в доступе к профессии (за счёт снижения зависимости от изначального культурного капитала) и технологической делегитимации преподавательского труда (за счёт фокусировки на неалгоритмизируемых человеческих качествах).

4. Искусственный интеллект выступает не только вызовом, но и катализатором переоценки профессионального ядра, делая видимыми и востребованными те измерения идентичности, которые всегда были важны, но часто оставались на периферии формальной подготовки.

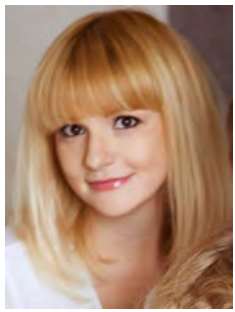
Теоретическая значимость работы заключается в создании аналитического инструмента, позволяющего системно рассматривать профессиональную идентичность преподавателя иностранного языка в единстве её структурных, процессуальных и контекстуальных характеристик. Практическая ценность состоит в том, что модель предоставляет чёткие ориентиры для перестройки систем профессиональной подготовки и повышения квалификации, задавая вектор движения от модели «преподаватель–транслятор» к модели «преподаватель–рефлексивный агент ценностной трансформации и межкультурный медиатор».

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической валидацией предложенной модели, разработкой и апробацией диагностического инструментария для оценки компонентов профессиональной идентичности, а также с изучением институциональных условий, способствующих формированию трансформативной профессиональной идентичности преподавателей иностранного языка в мультикультурной образовательной среде.

Литература

1. *Алдошина М. И., Фетисов А. С.* Культурно–контекстный подход к этнической идентификации будущих педагогов в университете в проектной деятельности // Язык и культура. 2025. № 70. С. 109–126.
2. *Байханов И. Б.* Новые грани профессиональной идентичности современного российского учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 2 (143). С. 8–17.
3. *Бермус А. Г.* Методологические проблемы исследования профессиональной иден-

тичности педагога // Высшее образование сегодня. 2025. № 4. С. 4–9.
4. *Вербицкий А. А.* Контекстное образование в России и США: монография. М.; СПб.: Нестор–История, 2019. 316 с.
5. *Выготский Л. С.* О педологическом анализе педагогического процесса. / Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
6. *Девятова И. Е.* Роль субъектности в профессиональной идентичности педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3(134). С. 154–160.
7. *Иванова С. В.* Образование в условиях современных вызовов (возвращение к теме) // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 23–38.
8. *Разживина М. И., Яковлева Н. В.* Профессиональная идентичность педагога: анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. 2022. № 4 (61). С. 131–140.
9. *Beijaard D., Meijer P. C., & Verloop N.* Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20 Iss. 2. P. 107–128 URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001 (дата обращения 01.09.2026).
10. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. New York. Herder and Herder. 1970. 186 pp.
11. *Ladson–Billings G.* Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal. 1995. Vol 32. No. 3. pp. 465–491.
12. *Mezirow J.* Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education. 1997. Iss. 74. pp. 5–12.
13. *Wenger E.* Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press. 2000. 336 p. URL: http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511803932 (дата обращения 01.09.2026).



В. В. Лысенко



Ю. Г. Куровская

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.92–100.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 92–100.
УДК 37.01
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–92–100

Диалог с историей на иностранном языке: формирование патриотических ценностей студентов через экскурсионную деятельность

Лысенко Владлена Владимировна[1], Куровская Юлия Геннадьевна[2]
[1] Кандидат педагогических наук, доцент, Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Российская Федерация
E-mail: vvlysenko@sevsu.ru
ORCID: 0000–0002–4584–2637
[2] Доктор педагогических наук, доцент, ведущий аналитик лаборатории сравнительной педагогики и истории образования Центра развития образования РАО, профессор, МГТУ имени Н. Э. Баумана, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: kurovskaja@mail.ru
ORCID: 0000–0001–7832–9402

Аннотация. *В условиях современной социокультурной трансформации и глобализации образовательного пространства возрастает потребность в поиске интегративных подходов к воспитанию молодежи. Одной из основных задач высшего образования становится не только подготовка квалифицированного специалиста, но и формирование гражданина, обладающего устойчивой системой патриотических ценностей. В контексте обучения иностранным языкам в неязыковом вузе данная задача приобретает особую специфику: дисциплина «Иностранный язык» перестает рассматриваться как сугубо инструментальная и трансформируется в средство межкультурного диалога и трансляции национального кода. Важную роль в этом процессе играет включение регионального компонента в учебный процесс, что позволяет обучающимся осмыслить глобальные исторические процессы через призму героического прошлого своего региона. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке методики формирования патриотических ценностей студентов неязыковых специальностей в процессе изучения английского языка, основанной на использовании регионального компонента (на примере экскурсионной деятельности по историческим объектам г. Севастополя).*

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, иностранный язык в неязыковом вузе, экскурсионная деятельность, региональный компонент, диалог культур, историческая память, гражданская идентичность, Севастополь.*

© Лысенко В. В., Куровская Ю.Г., 2026

DIALOGUE WITH HISTORY IN A FOREIGN LANGUAGE: DEVELOPING STUDENTS' PATRIOTIC VALUES THROUGH EXCURSION ACTIVITIES

Vladlena V. Lysenko[1], Yulia G. Kurovskaya[2]
[1] PhD in Education, Associate Professor, Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation
E-mail: vvlysenko@sevsu.ru; ORCID: 0000–0002–4584–2637
[2] Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Leading Analyst of the Laboratory of Comparative Pedagogy and History of Education, Russian Academy of Education, Professor, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russian Federation
E-mail: kurovskaja@mail.ru; ORCID: 0000–0001–7832–9402

Abstract*. In the context of modern social and cultural transformation and the globalization of the educational space, the need to find integrative approaches to the upbringing of young people is growing. One of the main tasks of higher education is not only to train a qualified specialist but also to foster forming a citizen with a stable system of patriotic values. In the context of teaching foreign languages at a non-linguistic university, this task takes on a special character: the "Foreign Language" discipline is no longer viewed as purely instrumental and is transformed into a means of intercultural dialogue and the transmission of the national code. An important role in this process is played by the inclusion of a regional component in the educational process, which allows students to comprehend global historical processes through the lens of the heroic past of their own region. The aim of the study is to provide a theoretical justification and experimentally verify a methodology for fostering patriotic values among students of non-linguistic majors in the process of learning English, based on the use of a regional component (using excursion activities to historical sites in the city of Sevastopol as an example).*

Keywords*: patriotic education, foreign language in a non-linguistic university, excursion activities, regional component, dialogue of cultures, historical memory, civic identity, Sevastopol.*

Введение. В условиях социокультурной трансформации высшая школа сталкивается с необходимостью поиска новых подходов к воспитанию молодежи. Одной из приоритетных задач становится формирование у студентов устойчивой системы патриотических ценностей, что невозможно без глубокого осознания ими национальной идентичности и исторического наследия своей страны. Дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом университете обладает мощным потенциалом: она позволяет не только осваивать язык как инструмент коммуникации, но и транслировать ценности родной культуры в мировое информационное пространство. Использование регионального компонента, в частности героической истории Севастополя, в рамках экскурсионной деятельности позволяет сделать процесс обучения личностно значимым, преобразуя сухие факты в живой опыт соприкосновения с историей.

Цель статьи — представить методику формирования патриотических ценностей студентов неязыковых специальностей в ходе обучения английскому языку, основанную на использовании регионального

компонента (на примере экскурсионной деятельности по историческим объектам г. Севастополя).

Обзор научной литературы. Вопросы патриотического воспитания молодежи и интеграции культурного компонента в образовательный процесс являются предметом междисциплинарных исследований. Мощный потенциал воспитания для формирования личности, обладающей высокими морально-этическими качествами, ценностными ориентирами и устойчивым нравственным мировоззрением, подчеркивается в работах С. В. Ивановой и О. Б. Иванова (см., например: [2]). Основные характеристики патриотического воспитания раскрываются в работах С. Ю. Ивановой, В. И. Лутовинова [3], К. Ю. Милованова и А. В. Овчинникова [7], которые рассматривают патриотизм как интегративное качество личности. Проблемы межкультурного диалога и ценностного самоопределения студентов на занятиях по иностранному языку изучены Е. И. Пассовым [9], С. Г. Тер-Минасовой [6]. Важность семиологического подхода к рассмотрению иноязычной коммуникации представлена Ю. Г. Куровской, В. В. Лысенко, Н. А. Роговой и Е. А. Воронцовой [5]. Значимый вклад в понимание культурной идентичности внесли М. Байрам (M. Byram) [12], который предложил модель межкультурной коммуникативной компетенции, в основе которой критическое осознание собственной культуры. Вопросы связи изучения языка с формированием ценностей и эмпатии рассматриваются в работах Ж.-М. Деваэля (J.-M. Dewaele) [14] и М. Беннетта (M. Bennett) [11]. Актуальные вопросы музейной педагогики и опыт культурно-образовательной деятельности музеев в России освещаются С. В. Ивановой [1].

Методология обучения «вне стен класса» (Outdoor Education) и образовательного туризма, коррелирующая с экскурсионной деятельностью, представлена в исследованиях С. Найта (S. Knight) [15]. Дж. Кри (J. Cree) и М. Роб (M. Robb) [13]. Героической судьбе города Севастополя посвящены, в частности, публикации И. В. Сибирякова [10], освещающие историю создания картин, изображающих легендарные страницы летописи Севастополя; И. В. Никитиной [8], которая раскрывает значимость музейного пространства в военно-патриотическом воспитании молодежи на примере деятельности Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя.

Вместе с тем следует отметить недостаточную освещенность особенностей формирования патриотических ценностей студентов неязыковых специальностей в процессе историко-краеведческой деятельности на иностранном языке.

Результаты исследования, обсуждение. Воспитание патриотических ценностей у студентов неязыковых специальностей через дисциплину

«Иностранный язык» интегрирует изучение английского (уровня A2 / B1) с историко-культурным наследием Севастополя. Методика базируется на трехэтапной экскурсионной деятельности (подготовительный, основной, рефлексивно-оценочный) с использованием достопримечательностей «городского кольца» для формирования личностно значимого отношения к материалу.

Практическая реализация методики формирования патриотических ценностей студентов неязыковых специальностей осуществлялась на базе учебной дисциплины «Иностранный язык (английский)» у студентов 1–2 курсов уровня бакалавриата. В эксперименте приняли участие студенты различных направлений подготовки (технического и экономического профилей), уровень владения английским языком которых на уровне A2 / B1 согласно CEFR. В работу были вовлечены как местные, так и иногородние обучающиеся.

В качестве содержательной основы обучения был выбран региональный компонент — достопримечательности «городского кольца» города Севастополя. Данный выбор обусловлен высокой историко-культурной значимостью объектов, их доступностью для проведения экскурсий (один из корпусов Севастопольского государственного университета расположен непосредственно в центре города), а также потенциалом для формирования у студентов личностно значимого отношения к изучаемому материалу вне зависимости от их происхождения.

Практическая работа строилась последовательно и включала три взаимосвязанных этапа: подготовительный, основной (экскурсионный) и рефлексивно-оценочный.

На подготовительном этапе была осуществлена языковая и содержательная подготовка студентов. Обучающимся была представлена тематическая лексика (*historical monument, memorial complex, defense, cultural heritage, landmark* и др.), а также озвучены базовые принципы экскурсионной деятельности (структура экскурсии, логика подачи материала, работа с аудиторией).

Студенты были разделены на малые группы (3–4 человека), каждая из которых получила задание подготовить экскурсионный маршрут на английском языке по одному или нескольким объектам городского кольца. В перечень объектов вошли такие ключевые точки, как Площадь Нахимова, Графская пристань, Памятник затопленным кораблям, Исторический бульвар, а также другие объекты, входящие в экскурсионное кольцо города. Каждая группа выбирала исторический объект, разрабатывала текст экскурсии (5–7 минут на объект), визуальное сопровождение (презентации, карточки, схемы маршрутов); а также интерактивные задания для слушателей. Далее планировался маршрут

в зависимости от выбранных локаций. Особое внимание уделялось тому, чтобы в группах были представлены как местные, так и приезжие студенты, что способствовало обмену знаниями и формированию межличностного взаимодействия.

На основном этапе студенты выступали в роли экскурсоводов, проводя учебные экскурсии на английском языке. Каждая экскурсия включала вступительное слово, последовательное представление объектов маршрута, использование исторических фактов, дат и персоналий, взаимодействие с «группой туристов» (одногруппниками), ответы на вопросы.

В качестве примера интерактивного взаимодействия у памятных объектов можно представить дискуссию у памятника А. И. Казарскому, первому монументу Севастополя в память подвига А. И. Казарского, который командовал восемнадцатипушечным бригом «Меркурий» и на постаменте которого сделана лаконичная надпись, предложенная, по некоторым сведениям, Императором Николаем I: «Казарскому. Потомству в пример». Студенты анализировали девиз «Потомству в пример», переводили его на английский язык и аргументировали его актуальность в современном контексте.

В рамках маршрута «The Heart of Sevastopol» реализовывалось распределение языковых и воспитательных задач, представленных в таблице 1.

Таблица 1. Распределение языковых и воспитательных задач на экскурсионных локациях

Локация	Языковая задача	Патриотическая задача
Памятник адмиралу П. Нахимову	практика прошедшего времени (Past Simple, Past Continuous), описание биографии и исторических событий	формирование представлений о личной ответственности, героизме и роли выдающихся личностей в истории города
Графская пристань	отработка дат, числительных (Dates and Numerals), пассивного залога (Passive Voice: was founded, was built)	осмысление истоков города и роли флота
Мемориал героической обороны 1941–1942 гг.	использование модальных глаголов и их эквивалентов (must, ought to, have to, be to)	понимание подвига защитников города
Памятник затопленным кораблям	описательные прилагательные, метафоры	осмысление жертвенности во имя Отечества
Владимирский собор (усыпальница адмиралов)	развитие навыков описания архитектуры, использование терминов (dome, facade, nave), а также конструкций there is/ there are	осмысление преемственности поколений и уважения к исторической памяти

Исторический бульвар	развитие навыков повествования (narrative skills), использование связующих слов (firstly, then, afterwards, finally)	формирование целостного восприятия исторических событий и уважения к прошлому
Панорама «Оборона Севастополя 1854–1855 гг.»	развитие навыков описания визуальной информации, использование конструкций there was/there were, а также лексики по теме «военные действия»	глубокое эмоциональное погружение в события Крымской войны и осознание масштаба подвига защитников города
Приморский бульвар	развитие навыков диалогической речи через моделирование коммуникативных ситуаций (role-play), например «tourist — guide», с использованием вопросов и ответов (Wh-questions, polite requests: Could you tell me…, What can we see here…, Why is this place important?)	формирование эмоциональной связи с городским пространством как частью повседневной жизни и культурного наследия

Для иногородних студентов данный этап имел особую значимость, так как погружение в экскурсионную деятельность позволяло им быстрее адаптироваться к новой социокультурной среде, освоить культурное пространство города через активное участие, а не пассивное восприятие, сформировать чувство причастности к истории и жизни города, а также развить уважительное отношение к месту обучения и проживания.

Выступление в роли экскурсовода, даже при отсутствии личной связи с городом, способствовало формированию так называемой приобретенной «социальной идентичности» [4, с. 4], основанной на осознанном принятии ценностей и исторического наследия изучаемого пространства.

Примеры заданий, которые были даны на карточках для интерактивного взаимодействия с экскурсантами во время экскурсии по городскому кольцу, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Задания по взаимодействию с туристами
(экскурсия по городскому кольцу)

Stage	Location	Task
Pre-tour	Starting point of the tour	Match the term with the definition: Naval Glory, Resilience, Fortification, Defender, To preserve toughness (a) A person who fights for their country with great courage. (b) The status of being famous for sea battles and achievements. (c) To keep something in its original state or in good condition. (d) The ability to recover quickly from difficulties; (e) A defensive wall or other reinforcement built to strengthen a place

On-tour	Captain Kazarsky monument	Translate the motto. The monument to Captain Kazarsky has an inscription: "To Posterity as an Example". How do you understand it in Russian? Why is it important for students who have moved to Sevastopol recently?
	Nakhimov Square & Count's Quay	Filling the Gaps. Listen to your "guide" and complete the sentences: "Count's Quay was built in 1. … (year). It was originally a simple wooden pier, but it became a symbol of the city's 2. … The white columns represent the 3 … style of architecture"
	The Memorial to the Heroic Defense 1941–1942	The Eternal Flame Reflection. Look at the names of the Soviet units and the Eternal Flame. Use modal verbs (must, should, have to) to complete these thoughts: We … remember the names of those who saved the city. A student in Sevastopol … know the history of the ground they walk on. We … preserve this peace for the future
	Primorsky Boulevard & Monument to the Sunken Ships	Creative Description. The Monument to the Sunken Ships is the most iconic symbol of Sevastopol Question: Why did the sailors sink their own ships in 1854? Answer in English: "They did it to … the entrance to the bay and … the city" (Keywords: block, protect)

На заключительном этапе обучающиеся участвовали в обсуждении проведенных экскурсий, проводили самооценку и взаимную оценку студентов, а также анкетирование, направленное на выявление изменений в ценностных ориентациях обучающихся. Студентам предлагалось ответить на такие вопросы, как: изменилось ли их отношение к истории города; какие объекты вызвали наибольший интерес; насколько комфортно они чувствовали себя в роли экскурсовода; способствовала ли работа на английском языке более глубокому осмыслению материала. Иногородним студентам предлагалось ответить на несколько дополнительных вопросов, связанных с их адаптацией и восприятием города. Полученные результаты показали, что у большинства приезжих студентов повысился интерес к изучению истории и культуры города; снизился уровень отчужденности и усилилось чувство включенности в студенческое и городское сообщество; сформировалось более позитивное отношение к месту обучения как значимому новому этапу личной биографии.

В целом у всех участников эксперимента были зафиксированы рост мотивации к изучению английского языка, развитие навыков публичного выступления, повышение уровня коммуникативной компетенции, а также формирование ценностного отношения к культурному наследию.

Осуществление экскурсионной деятельности на английском языке продемонстрировало высокую эффективность в качестве интегративного

метода обучения, сочетая в себе языковую подготовку, проектную деятельность и региональный компонент, что в свою очередь способствовало формированию патриотических ценностей, развитию коммуникативных компетенций и личностной вовлеченности студентов. Методика доказала свою универсальность, обеспечивая как углубление связи местных студентов с родным городом, так и успешную социокультурную адаптацию иногородних обучающихся, формируя у них осмысленное и ценностное отношение к городу, в котором они живут и обучаются, как значимому культурному пространству их образовательной траектории.

Заключение. Интеграция регионального компонента в процесс обучения иностранному языку в неязыковом университете является действенным инструментом формирования у студентов патриотических ценностей. В статье представлена методика, включающая три этапа (подготовительный, экскурсионный и рефлексивно-оценочный) и апробированная на базе Севастопольского государственного университета.

Включение в программу экскурсионной деятельности по историческим объектам Севастополя позволяет студентам выступать в роли трансляторов национально-исторического кода, что повышает их гражданскую ответственность и личную сопричастность к героическому прошлому страны.

Выход за пределы академической аудитории и взаимодействие с «живой историей» города способствуют более глубокому эмоциональному проживанию обучающимися учебного материала. Для иногородних студентов это становится важным фактором социокультурной адаптации и формирования уважения к истории города и региона, где они учатся, а для местных жителей — возможностью по-новому взглянуть на знакомые объекты благодаря иноязычной коммуникации. Такие экскурсионные занятия на английском языке способствует развитию языковой компетенции (уровни A2 / B1) студентов технических и экономических специальностей и вместе с тем качественному изменению их ценностных ориентаций: обучающиеся показывают более высокий уровень готовности к межкультурному диалогу, в котором они способны аргументированно представлять традиции и ценности своего народа и региона, проявляя уважение к родному краю, его культурно-историческому своеобразию и духовно-нравственному наследию.

Практическая значимость работы состоит в возможности распространения предложенной методики на другие дисциплины гуманитарного цикла и разработку новых экскурсионных маршрутов, связывающих профессиональную сферу, выбранную обучающимися, с историко-культурным контекстом Крыма. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке цифровых гидов на иностранных языках, созданных

самими студентами, что даст возможность объединить патриотическое воспитание с развитием цифровых компетенций будущих специалистов.

Литература

1. *Иванова С. В.* Пути развития музейной педагогики. М.: Институт теории и истории педагогики, 2012. С. 4–14.
2. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Воспитание как важнейший фактор решения проблемы киберпреступности // Ценности и смыслы. 2025. № 4(98). С. 6–18. DOI: 10.24412/2071–6427–2025–4–6–18
3. *Иванова С. Ю., Лутовинов В. И.* Современный российский патриотизм. Ростов н/Д: Изд-во ЮНЦ РАН, 2008. 320 с.
4. *Коробкин В. П., Гуриева С. Д.* Формирование основы позитивной идентичности: взаимосвязь социальной и этнической идентичностей как основа идентичности // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13. № 2. С. 1–8. URL: https://mir-nauki.com/PDF/92PSMN225.pdf (дата обращения: 18.03.2026).
5. *Куровская Ю. Г., Лысенко В. В., Роговая Н. А. и др.* Формирование культуры иноязычной научной коммуникации: семиологический аспект // Ценности и смыслы. 2020. № 4(68). С. 129–140. DOI: 10.24411/2071–6427–2020–10039
6. Межкультурная коммуникация и лингвистическое образование в цифровом обществе / *Н. К. Гарбовский, Т. В. Кортава, Л. В. Куликова и др.*//2-е изд-е. М.: Издательство Московского университета, 2026. 299 с.
7. *Милованов К. Ю., Овчинников А. В.* Гражданско-патриотические ценности как категория отечественной педагогической науки // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 84–93. DOI 10.31862/2218–8711–2022–5–84–93
8. *Никитина И. В.* Роль Государственного музея героической обороны и освобождения Севастополя в военно-патриотическом воспитании молодежи // Материалы VI Всеросс. науч.-практ. конф. «Военно-исторические чтения», Керчь, 26 февр.— 1 марта 2018 г. / Симферополь: Бизнес-Информ, 2018. С. 178–181.
9. *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 10–11 кл.: [учебник]. М.: Просвещение, 2000. 172 с.
10. *Сибиряков И. В.* Картины героического прошлого Севастополя: панорама «Оборона Севастополя 1854–1855 гг.» и диорама «Штурм Сапун-горы 7 мая 1944 г.» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2016. Т. 16, № 2. С. 40–43. DOI: 10.14529/ssh160206
11. *Bennett M. J.* Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices. London: John Murray Business, 2013. 356 p.
12. *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
13. *Cree J., Robb M.* The Essential Guide to Forest School and Nature Pedagogy. London: Routledge, 2021. 406 p. DOI: 10.4324/9780367853440
14. *Dewaele J.-M.* Emotions in Multiple Languages. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York, NY: Palgrave Macmillan, 2010. 260 p.
15. *Knight S.* Forest School and Outdoor Learning in the Early Years. 2nd Ed. SAGE, 2013. 176 p.

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 101–112.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 101–112.
УДК 378.1
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–101–112

«Обучение служением» в отечественном ведомственном высшем образовании: генезис, практика, цифровое сопровождение



К. В. Ярмак

Ярмак Кирилл Владимирович
Кандидат юридических наук, доцент, начальник управления учебно- методической работой Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: kirill.77@mail.ru; ORCID: 0000–0003–4095–264X

Аннотация. *Результатом целенаправленного педагогического проектирования является формирование у обучающихся образовательных организаций высшего образования социальной ответственности и гражданской активности через их включение в учебно-общественную деятельность. Гипотеза исследования заключается в том, что построение и реализация таких социально значимых образовательных траекторий возможна при использовании элементов цифрового сопровождения, выполняющего различные функции (связи с общественностью, осмысления общественной ценности результатов и т.п.).*

В статье дан анализ исторического генезиса и теоретических оснований подхода «Обучение служением», включая его международные корни и отечественные предпосылки, а также включена дискуссия о терминологическом и концептуальном отечественном своеобразии. Статья представляет современные практики реализации данного педагогического подхода в высшей школе, в частности, опыт ведомственных вузов Министерства внутренних дел Российской Федерации. В подобных образовательных организациях «Обучение служением» имеет естественные, исторически сложившиеся корни, где служение является неотъемлемой частью профессиональной подготовки, создавая уникальные условия для его реализации и обеспечивая значительную интеграцию данного подхода в образовательный процесс. Также показан анализ потенциала цифрового сопровождения, в рамках которого были систематизированы инструменты общенационального и ведомственного уровней.

Ключевые слова*: «обучение служением», ведомственное образование, вузы МВД России, ценностные ориентации, цифровое сопровождение.*

«SERVICE LEARNING» IN DOMESTIC DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATION: GENESIS, PRACTICE, DIGITAL SUPPORT

Kirill V. Yarmak
PhD in Jurisprudence, Associate Professor, Head of the department of educational and methodological work of Kikot Moscow university of the Ministry of the Interior of Russia, Moscow, Russian Federation
E-mail: kirill.77@mail.ru; ORCID: 0000–0003–4095–264X

© Ярмак К. В., 2026

***Abstract**. Targeted pedagogical design results in the development of social responsibility and civic engagement in students at higher education institutions through their involvement in educational and social activities. The study's hypothesis is that the development and implementation of such socially significant educational trajectories is possible through the use of digital support elements that perform various functions (such as facilitating community connections, understanding the social value of results, etc.).*

This work is structured as a coherent investigation, beginning with an analysis of the historical genesis and theoretical foundations of the service-learning approach, including its international roots and domestic prerequisites, as well as a discussion of its terminological and conceptual distinctiveness. The study then focuses on the current practice of implementing this pedagogical approach in higher education, specifically the experience of departmental universities of the Russian Ministry of Internal Affairs. In such educational institutions, service learning has natural, historical roots, where service is an integral part of professional training, creating unique conditions for its implementation and ensuring the significant immersion of this approach into the educational process. Finally, the next step is an analysis of the potential for digital support, which systematized tools at the national and departmental levels.

***Keywords:** «service learning», departmental education, higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, value orientations, digital support.*

Введение. С сентября 2023 года в рамках реализации государственной образовательной политики, закреплённой поручениями Президента Российской Федерации по итогам заседания Госсовета по образованию, модуль «Обучение служением» включён в базовую часть основных образовательных программ ряда российских вузов [13]. Его реализация направлена на формирование у студентов социальной ответственности и способности осознанного участия в развитии общества.

Подход «Обучение служением» в тот момент в российской науке представлял собой формирующуюся область исследований. По данным отечественной наукометрической базы (РИНЦ), в 2023 году общее количество релевантных публикаций составляло менее ста, причем около 75% из них приходилось на период непосредственного старта государственной программы внедрения соответствующего модуля в образовательные программы [9]. Однако уверенное становление педагогического подхода инициировало лавинообразный рост научного интереса. Согласно анализу публикационной активности к концу 2025 года объём научных работ по данной тематике увеличился практически в 10 раз. Это свидетельствует о её переходе из статуса новейшей в категорию наиболее актуальных и динамичных педагогических проблематик.

В последнее время создан ряд фундаментальных работ, которые охватывают ключевые аспекты подхода: от методологических и организационных основ до психолого-педагогического сопровождения волонтерской деятельности и управления социальными проектами. Концептуальной основой педагогического подхода «Обучение служением» в российской

науке можно считать работы профессора В. С. Никольского, который определяет его как интегративный педагогический подход, объединяющий достижение целей образовательной программы с решением обучающимися социально значимых задач [11].

Постановка проблемы, цель статьи. Несмотря на активную институционализацию и внедрение модуля «Обучение служением» в образовательные программы российских вузов, его практическая реализация сталкивается с рядом противоречий. Во-первых, наблюдается незавершенность терминологической дискуссии о понятии педагогического подхода. Во-вторых, стремительная цифровизация образования создаёт технологические возможности для сопровождения подхода. По нашему мнению, требуется системное понимание роли и механизмов интеграции цифровых инструментов в педагогическую практику и обеспечения сбалансированности образовательной деятельности. Кроме того, согласно позиции некоторых исследователей, реализация модуля «Обучение служением» требует органичного его включения в логику конкретной образовательной программы с учетом её содержания, тематики самих социальных проектов, а также контингента обучающихся [8].

Целью данного исследования является комплексный анализ педагогического подхода «Обучение служением» как модели интеграции социально значимой деятельности в образовательные программы. Нами предпринята попытка решения таких задач, как рассмотрение его историкотеоретических основ, изучение современных ведомственных практик реализации, а также оценку роли цифровых технологий в качестве инструмента повышения эффективности и масштабируемости данного подхода.

Обзор научной литературы. Генезис педагогического подхода «Обучение служением» как в мировой, так и в российской практике может быть прослежен через последовательность взаимосвязанных историко-теоретических этапов. Методологическую его основу составляет синтез нескольких педагогических теорий. Большинство исследователей в качестве ключевых источников указывает философию прагматизма и теорию обучения через практический опыт Дж. Дьюи (Service Learning) и концепцию экспериментального обучения Д. Колба, подчеркивающих ценность опыта и рефлексивного осмысления практики [2; 22]. Вместе с тем, идеи, легшие в основу «Обучения служением», имеют глубокие корни в отечественном образовательном контексте. Как отмечается в исследованиях В. С. Никольского, сам Джон Дьюи, посетив СССР в 1928 году, отмечал близость советской педагогической методики, базировавшейся на общественно полезном труде, своим собственным идеям [10]. Отмечается их родство с педагогическими концепциями

К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого. Так, в работах К. Д. Ушинского труд рассматривается «не как принуждение, а как основополагающее условие человеческого достоинства, развития и счастья» [20, с. 12].

Исторически первые попытки формирования подхода в научной литературе фиксируются в конце 1960-х годов после проведения соответствующей тематической конференции в США [24]. В последующие десятилетия подход последовательно эволюционировал от первоначальных университетских экспериментов до широкого распространения и интеграции в учебные программы (1980-е гг.), роста интереса со стороны государственных и частных институтов (1990-е гг.) и разработки глобальных инициатив (2000-е гг.) [23].

Встречаем мнение, что в отечественной практике первые попытки внедрения программ Обучения служением датируются 2002 годом и были связаны с деятельностью общественных организаций [2]. Существенное влияние на развитие подхода оказало развитие массового волонтерского движения в России после Олимпийского 2014 года, а также утверждение проектного обучения как одной из организационных основ высшей школы [11].

Терминологическое оформление педагогического подхода «Обучение служением» в российской академической среде отражает взаимодействие различных научных позиций и культурно-исторических интерпретаций. Так, В. С. Никольский приводит обзор научных публикаций, в которых можно обнаружить обширный набор вариантов перевода «Service Learning» и его интерпретации [12]: от дословных переводов «сервисное» или «служебное» [7] до таких оригинальных наименований, как «обучение действием» [3] или «обучение через служение обществу» [18]. По мере углубления изучения подхода в академической среде возникла дискуссия, сместившая фокус с лингвистического перевода на содержательное и историко-культурное основание. Сформировались различные, отчасти конкурирующие позиции. С одной стороны, позиция, наиболее последовательным сторонником которой и выступает В. С. Никольский, оспаривает идею простого заимствования и обосновывает глубокие корни общественно полезного труда в советской и даже дореволюционной педагогике [10; 16]. С другой — находим позицию критиков термина, которые считают его не соответствующим стилистике русского языка и предлагают такой альтернативный вариант, отражающий реализацию классического «деятельностного подхода», как «общественное служение при обучении» [15].

Наконец, анализ терминологического становления важно рассмотреть с позиций авторов, которые предлагают концептуальное расширение и ценностное переосмысление термина. Так, Н. Ю. Агаева предлагает

рассматривать «Обучение служением» не как отдельный метод или подход, а как целостную образовательную концепцию — «Педагогику служения», как основу для отечественной, ценностно ориентированной системы образования [1]. Автор обосновывает свою позицию через онтологический и аксиологический аспекты, представляя служение как фундаментальный закон мироздания и высшее предназначение человека, реализуемое через служение народу, Отечеству и Богу. Развивают эту точку зрения работы, подчеркивающие глубокие исторические и культурные корни феномена служения в России и его различных форм (военное, государственное, подвижническое, социальное) [4].

Методология и методы исследования. Методологическую основу работы составляет системный подход, позволяющий рассмотреть феномен «Обучения служением» как комплексную динамическую систему. В рамках исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов, сочетающий историко- педагогический, теоретико-прикладной и технологический анализ. Теоретический блок исследования опирался на историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный, контент-анализ и дискурс-анализ для реконструкции генезиса, выявления специфики подхода и изучения терминологической дискуссии. Эмпирическая часть включала разбор образовательных кейсов (на примере вузов МВД России), вторичный анализ данных для исследования практик, а также аналитический метод для оценки возможности цифрового сопровождения. Под цифровым сопровождением образовательного процесса мы понимаем форму опосредованного взаимодействия его субъектов, направленного на эффективное достижение его цели и основанного на сочетании педагогического сопровождения и цифровой трансформации [21]. На заключительном этапе применялись теоретическое обобщение, синтез и моделирование для формулировки итоговых выводов и построения целостной картины развития подхода.

Результаты исследования, обсуждение. В настоящее время в России параллельно формируется массив успешного педагогического опыта применения подхода «Обучение служением». Крупнейшие университеты страны систематизируют и публикуют «Каталоги лучших практик», демонстрирующие широкую палитру студенческих проектов, реализованных в партнёрстве с институтами гражданского общества и государственными структурами. Значимым средством обмена накопленным положительным опытом является инициатива Минобрнауки России о проведении совместно с Ассоциацией «Добро.рф» и НИУ ВШЭ Всероссийского конкурса, направленного на выявление и распространение лучших практик реализации данной педагогической технологии [6]. Таким образом, общероссийская практика реализации педагогического

подхода характеризуется динамичным развитием. В этом контексте представляет особый интерес анализ подобного опыта в ведомственных вузах, где образовательные цели изначально тесно переплетены с идеей служения государству и обществу, как, например, в образовательных организациях высшего образования системы МВД России.

Р. А. Заякина справедливо отмечает, что в ведомственных вузах (осуществляющих подготовку сотрудников МВД, Минобороны, МЧС, Росгвардии, ФСИН и пр.) идея служения изначально является неотъемлемой частью профессиональной подготовки [4].

Рассмотрим некоторые *особенности* реализации педагогического подхода *в вузах МВД России.* Одним из многочисленных примеров является опыт Краснодарского университета МВД России по формированию у курсантов компетенций правового воспитания населения. Развитие информационных технологий и социальных сетей открыло новые возможности для профилактической работы. Модель призвана ликвидировать разрыв между требованиями законодательства (обязывающего полицию участвовать в правовом информировании) и реальным уровнем подготовки выпускников [14].

Ключевым её элементом стало введение в учебные планы ряда юридических специальностей соответствующей учебной дисциплины, содержание которой сфокусировано на практическом освоении навыков разработки и реализации профилактических мероприятий с использованием современных коммуникативных технологий. В рамках обучения курсанты последовательно проходят все этапы: от выявления конкретной правоохранительной проблемы и определения целевой аудитории до создания контента, проведения мероприятия и оценки его эффективности.

В Уральском юридическом институте МВД России реализован интересный практико-ориентированный проект по созданию постоянно действующей учебной следственно-оперативной группы «Курсантский десант». Суть проекта заключается в непосредственном вовлечении обучающихся в работу по расследованию реальных, но не раскрытых уголовных дел прошлых лет. Только за первые полгода работы курсанты приняли участие в нескольких десятках следственных мероприятий, в том числе с участием граждан, результатом которых стали два раскрытых преступления. Параллельно в институте разработан аппаратно-программный комплекс, внедрённый как в учебный процесс, так и в практику органов внутренних дел для оптимизации работы участковых уполномоченных, повышения эффективности профилактики правонарушений и обеспечения прямого взаимодействия полиции с населением [5].

Весьма распространённым в ведомственных вузах силового блока

правоприменительной направленности является опыт функционирования юридических клиник, которые становятся элементом профессионального становления и социализации будущего сотрудника [17].

Ещё одним примером внедрения педагогического подхода является создание в Московском областном филиале Университета МВД им. В. Я. Кикотя молодежного общественного объединения курсантов и слушателей с целью повышения эффективности борьбы с киберпреступностью через разработку и распространение просветительских материалов для граждан, а также практическую помощь подразделениям МВД России. Под руководством преподавателей-кураторов осуществляется мониторинг открытых источников в сети «Интернет» для выявления противоправного контента (экстремизм, наркопропаганда, мошенничество, дискредитация вооруженных сил и специальной военной операции и пр.), результаты которого направляются в заинтересованные подразделения для принятия процессуальных решений. Параллельно проводится активная профилактическая работа с населением. Эффективность данной модели подтверждается конкретными результатами от сотен заблокированных интернет-ресурсов до благодарственных писем руководителей территориальных органов МВД России.

В целом, в контексте реализации «Обучения служением» и формирования у обучающихся ценностных ориентаций опыт подготовки специалистов в ведущем ведомственном вузе — Московском университете МВД России имени

В. Я. Кикотя представляет особый интерес. С одной стороны, Университет осуществляет комплексную подготовку кадров для органов внутренних дел с учетом актуальных вызовов правоохранительной деятельности. С другой — в вузе успешно функционирует научная школа «Педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних дел России» под руководством д.п.н, профессора И. В. Ульяновой. Её деятельность посвящена разработке актуальных вопросов профессионального образования, воспитания и обучения сотрудников ОВД РФ, курсантов, слушателей, адъюнктов образовательных организаций МВД России [19].

Таким образом, погружение в профессиональную среду типичных, а порой и конфликтных ситуаций во взаимодействии с гражданами развивает социальную ответственность, выступая примером «Педагогики служения».

Приведённые выше примеры указывают на тот факт, что *элементы цифрового сопровождения* вполне применимы при реализации педагогического подхода «Обучение служением». Кратко рассмотрим их. Особое место занимает портал «Добро.рф», выполняющий роль ключевой

общефедеральной платформы информационной, организационной и методической поддержки внедрения данного подхода. Его эволюция прослеживается от сайта для поиска волонтерских вакансий (2016 г.) до «Единой информационной системы в сфере развития добровольчества» (2018 г.) и, наконец, комплексной цифровой экосистемы (2020 г.). Принципиально важными для образовательного процесса функциями цифровой платформы являются наличие единой базы данных, системы авторизации DOBRO ID, мобильного приложения и специализированных сервисов, а также возможность автоматизированного формирования официального документа «Личной электронной книжки волонтера» и автоматического учета волонтерского стажа при поступлении в вузы.

Вместе с тем, примеры реализации педагогических методик и технологий в рамках педагогического подхода в образовательных организациях МВД России также свидетельствуют о целесообразности использования комплекса цифровых платформ и сервисов, которые можно условно разделить на несколько ключевых категорий (рис. 1).



Рис. 1. Структура цифрового сопровождения «Обучения служением» в вузах МВД России (разработан автором с использованием рисунков, сгенерированных нейросетью GigaChat)

Цифровое сопровождение практик «Обучения служением» в вузах МВД России носит прикладной и ведомственно-ориентированный характер. Оно зачастую фокусируется на узкоспециализированных инструментах, которые либо являются реальными цифровыми ресурсами и технологиями, стоящими на вооружении правоохранительных органов, либо прямым аналогом профессиональных систем сотрудника.

Кроме того, оно выражается и в адаптации общедоступных аппаратно-программных комплексов. Данная практика обеспечивает глубокое погружение в решение актуальных социальных задач, целенаправленно формируя у курсантов не только профессиональные цифровые компетенции, но и социальную ответственность, направленную на служение обществу.

Специализированные информационные системы МВД России предназначены для обеспечения доступа к официальным базам данных, нормативно-правовым актам и служебной информации, необходимым для выполнения правоохранительных задач. Курсанты в рамках регламентированного доступа могут использовать ведомственные системы или их учебные модули и сервисы для формирования запросов, проверки информации или подготовки ответа на обращения гражданам. Основной цифровой платформой ведомства является Единая система информационно- аналитического обеспечения деятельности МВД России (ИСОД МВД), включающая в себя телекоммуникационные сети, центры обработки данных и специализированные прикладные сервисы для автоматизации служебных процессов, централизованного управления ресурсами и обеспечения электронного взаимодействия как внутри ведомства, так и с внешними организациями и гражданами. Эта система выступает технологическим фундаментом для повышения оперативности, эффективности и прозрачности правоохранительной деятельности.

Платформы для мониторинга сетевого пространства и анализа Данных необходимы для выявления противоправного контента и цифровых угроз в открытых источниках, в первую очередь в сети «Интернет». Они являются основным инструментом для курсантов, которые используют различное программное обеспечение для мониторинга цифрового пространства с целью обнаружения признаков правонарушений. Набирает популярность т.н. «разведка по открытым источникам» (Open Source Intelligence, OSINT) в качестве легальной практики использования общедоступной информации из открытых источников (интернет, социальные сети, СМИ, публичные реестры, государственные отчеты) для решения задач в сфере безопасности и противодействия преступности. Ключевые инструменты OSINT предназначены для сбора данных, их анализа и визуализации, мониторинга появления новой информации, а также анализа веб-ресурсов и поиска уязвимостей.

3. Сервисы коммуникации и электронного Документооборота способствуют организации удаленного взаимодействия между курсантами и гражданами, а также преподавателями и действующими сотрудниками органов внутренних дел. При реализации социально-педагогических проектов используются в том числе защищенные каналы связи (на базе

ведомственных систем) для постановки задач, консультаций, согласования документов и отчетности, а также приема обращений от населения. Сервис электронного документооборота (СЭД) и система видеоконференцсвязи (СВКС–М) являются ключевыми элементами ИСОД МВД России, обеспечивающими автоматизацию делопроизводства и дистанционного взаимодействия сотрудников для повышения оперативности и результативности служебной деятельности.

4. Цифровые платформы для создания социального контента и правового просвещения граждан позволяют формировать и распространять профилактические материалы. Курсанты могут создавать инфографику, видео, статьи и т.п. для официальных сайтов и социальных сетей подразделений органов внутренних дел, которые направлены на правовое информирование граждан о способах противодействия мошенничеству, экстремизму и другим правонарушениям.

Заключение. Таким образом, показана комплексная эволюция педагогического подхода «Обучение служением» от исторических истоков до современной практики, сопровождаемой цифровыми технологиями, и сформулирован ряд выводов.

Теоретический анализ показал, что рассматриваемый подход имеет как глубокие международные корни, восходящие к философии прагматизма Дж. Дьюи, так и одновременно значимые отечественные предпосылки в формате практики трудового воспитания.

Дискуссия о терминологическом оформлении отражает не менее важный процесс поиска его культурно-педагогической идентичности в России, где он осмысливается не как простая адаптация, а как подход с национальной спецификой, вплоть до концепции «Педагогики служения».

3. Практическая реализация подхода в системе высшего образования демонстрирует его значительный потенциал. В России формируется массив успешных практик, в том числе реализованных в ведомственных вузах, где идея служения изначально интегрирована в профессию. Опыт образовательных организаций высшего образования МВД России наглядно показывает, как академические знания и практические навыки успешно соединяются в реальной социально-значимой деятельности.

4. Дополнительным фактором, отвечающим требованиям времени и позволяющим масштабировать успешный опыт, выступает «цифровое сопровождение». Оно реализуется на двух взаимодополняющих уровнях: общенациональном (системообразующем), например платформа «Добро.рф», развившаяся в государственную цифровую экосистему; и ведомственном (прикладном), в форме специализированных сервисов и систем, обеспечивающем погружение в реальную профессиональную среду.

Литература

1. *Агаева Н. Ю.* Обучение служением: теория на практике // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития. Материалы конф., Ярославль, 29 ноября 2024 года. ООО «Филигрань», 2025. С. 6–11.
2. *Асланов Я. А., Деточенко Л. С., Лепин А. П. и др.* Детерминанты успешности и риски реализации подхода «Обучение служением» в условиях проектно-ориентированного обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 63–83. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–8–9–63–83
3. *Захарова Е. А., Бодренкова Г. П., Попова А. А. и др.* Service learning — обучение действием. М.: Фонд «Созидание», 2006. 164 с.
4. *Заякина Р. А.* Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 2. С. 73–88. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–2–73–88
5. *Кокорин Д. Л.* Уральский юридический институт МВД России как динамично развивающийся инновационный образовательный центр по подготовке высококвалифицированных специалистов в сфере противодействия преступности // Борьба с преступностью: теория и практика. Тезисы докл. XI Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 07 апреля 2023 года. С. 180–186.
6. Конкурс лучших практик реализации подхода «Обучение служением» // Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/announcements/85258/ (дата обращения: 29.11.2025).
7. *Купцова В. В., Чудакова С. А., Сапожникова С. М.* Теоретические основы и организация сервисного обучения (Service-Learning) // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 9. С. 46–50. DOI: 10.5281/zenodo.4081345
8. *Нарынская Е. Н.* Формы реализации модуля «Обучение служением» в образовательных программах // Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития. Мат. конф., Ярославль, 29 ноября 2024 года. ООО «Филигрань», 2025. С. 157–161.
9. *Никольский В. С., Амбарова П. А., Шаброва Н. В. и др.*. Готовность студентов вузов к общественному служению // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 9–26. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–8–9–9–26
10. *Никольский В. С.* «Обучение служением» или “Service Learning”? Дискуссия о концептуальных основаниях педагогического подхода // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 8–9. С. 84–94. DOI: 10.31992/0869–3617–2024–33–8–9–84–94
11. *Никольский В. С., Зленко А. Н.* Обучение или служение в российском высшем образовании: особенности начального этапа реализации нового подхода // Интеграция образования. 2024. Т. 28, № 3(116). С. 421–435. DOI: 10.15507/1991–9468.116.028.202403.421–435
12. *Никольский В. С.* Обучение служением в России: становление предметного поля // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 12. С. 9–28. DOI: 10.31992/0869–3617–2023–32–12–9–28
13. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета (утв. Президентом РФ 29.01.2023 № Пр-173ГС) //URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438778/ (дата обращения: 29.11.2025).
14. *Симоненко А. В., Грибанов Е. В.* Криминологическая концепция и образовательная модель формирования профессиональных компетенций сотрудников полиции по правовому воспитанию и просвещению населения // Общество и право. 2021. № 2(76). С. 13–19.
15. *Соловьев В. П., Перескокова Т. А.* Образование в XXI веке: воспитание, обучение и служение обществу // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2024. № 4. С. 11–19.
16. *Суржиков М. А., Усенко А. М., Самыгин С. И.* Курс «Обучение служением» как инновационная Российская образовательная методика // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-

экономические науки. 2023. Т. 16, № 2. С. 275–283.
17. *Тарабычина А. П.* Юридическая клиника как средство получения студентами юридического вуза профессиональных навыков (с позиции личного опыта) // Юридическая клиника как основная форма практико-ориентированного обучения в юридическом вузе. Сборник научных статей по мат. Межвузовского круглого стола, Санкт-Петербург, 25 ноября 2020 года / Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022. С. 39–42.
18. *Тарловская Е. А.* Обучение через служение обществу как средство формирования активной гражданской позиции современных подростков // Педагогический поиск. 2011. № 11–12. С. 20–22.
19. *Ульянова И. В., Ерофеева М. А., Ярмак К. В. и др.* Научная школа «Педагогика смысложизненных ориентаций в системе подготовки кадров для органов внутренних дел России»: диагностический ресурс. Москва: ИП Колупаева Е. В., 2024. 244 с.
20. *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. /Сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. С. 8–26.
21. *Ярмак К. В.* Типология средств цифрового сопровождения образовательного процесса // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2024. Т. 29, № 1(96). С. 83–89. DOI:10.24412/1999–6241–2024–196–83–89
22. *Giles Jr.D.E., Eyler J.* The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning // Michigan Journal of Community Service Learning, 1994. Vol. 1. No. 1. P. 77–85. URL: https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150 (дата обращения 07.01.2026).
23. *Salam M, Awang Iskandar D.N, Farooq M. S. et al.* Service learning in higher education: a systematic literature review // Asia Pacific Education Review. 2019. Vol. 20. No. 4. P. 573–593. DOI: 10.1007/s12564–019–09580–6
24. Southern Regional Education Board, "Atlanta Service-Learning Conference Report" (1970)//URL: https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=slceproceedings (дата обращения: 07.01.2026).

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 113–122.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 113–122.
УДК 378
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–113–122

Мотивы преподавателей высшей школы к развитию компетенций в области методики преподавания

Швец-Тэнэта-Гурий Олег Александрович
Аспирант Института содержания и методов обучения имени В. С. Леднева, эксперт Центра дидактики профессионального образования МГПУ, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: oleg444@gmail.com; ORCID: 0000–0002–8314–3335



О. А. Швец-Тэнэта-Гурий

Аннотация. *В статье представлены результаты исследования мотивационного профиля преподавателей высшей школы в контексте развития их компетенций в области методики преподавания. Актуальность работы обусловлена структурной трансформацией российского высшего образования, требующей от преподавателей высшей школы перехода от трансляции предметных знаний к проектированию интерактивных образовательных сред. Проблема исследования заключается в противоречии между нормативными требованиями к квалификации преподавателей высшей школы и их готовностью к профессиональному дообучению. Цель исследования — выявление ключевых мотивов преподавателей к повышению преподавательской квалификации и оценка влияния на такие мотивы социально-демографических факторов. Эмпирическая база включает данные онлайн-опроса 56 преподавателей (преимущественно транспортных университетов), проведенного в феврале 2026 года. Результаты выявили доминирование внутренних факторов: потребность в творческой самореализации при разработке занятий и интерес к интеллектуальному развитию отметили 98,2% опрошенных. Внешние административные (прохождение аттестации, формальные требования) и финансовые стимулы имели для респондентов вторичное значение. Практическая значимость работы состоит в создании основы разработки рекомендаций для университетов по переходу от формальных курсов повышения квалификации к созданию площадок для методических экспериментов и поддержке профессиональной автономии преподавателей высшей школы.*

Ключевые слова: *преподаватель высшей школы, мотивация, повышение квалификации, профессиональное развитие, методика преподавания, теория самодетерминации, профессиональная автономия.*

© Швец-Тэнэта-Гурий О.А., 2026

MOTIVES OF HIGHER EDUCATION FACULTY FOR DEVELOPING COMPETENCIES IN TEACHING METHODOLOGY

Oleg A. Shvets-Teneta-Gurii
Postgraduate student, V. S. Lednev Institute of Content and Methods of Education, Moscow, Russian Federation
E-mail: oleg444@gmail.com; ORCID: 0000–0002–8314–3335

Abstract. *The article presents the results of a study examining the motivational profile of higher education faculty in the context of developing their teaching methodology competencies. The relevance of this work is driven by the structural transformation of Russian higher education, which requires faculty to transition from merely transmitting subject knowledge to designing interactive educational environments. The research problem lies in the contradiction between the regulatory requirements for faculty qualifications and their actual readiness for continuous professional development. The study aims to identify the key motives driving faculty to improve their teaching qualifications and to assess the impact of socio-demographic factors on these motives. The empirical basis includes data from an online survey of 56 faculty members (predominantly from transport universities) conducted in February 2026.*

The results revealed the dominance of internal factors: the need for creative self-realization in course design and an interest in intellectual development were noted by 98.2% of the respondents. External administrative (performance attestation, formal requirements) and financial incentives were of secondary importance to the respondents.

The practical significance of this work consists in establishing a foundation for developing university recommendations to shift from formal professional development courses towards creating platforms for methodological experimentation and supporting the professional autonomy of higher education faculty.

Keywords: *higher education, motivation, advanced training, professional development, teaching methodology, self-determination theory, professional autonomy.*

Введение. Современная система российского высшего образования находится в состоянии трансформации, вызванной как внешними технологическими вызовами, так и внутренними структурными изменениями академической среды. В условиях перехода к внедрению индивидуальных образовательных траекторий, проектного подхода, требования к компетенциям преподавателя высшей школы существенно меняются. Быстрое устаревание знаний требует непрерывного обновления не только предметного контента, но и методов преподавания. Как отмечают исследователи, профессиональная роль преподавателя смещается от транслятора знаний к роли организатора получения образовательного опыта студентами [2; 5], что актуализирует потребность непрерывного совершенствования преподавательских компетенций. Этот переход сопровождается необходимостью освоения принципиально новых педагогических инструментов: от проектирования интерактивных онлайн-курсов до применения методов геймификации и фасилитации групповой работы.

Актуальность исследования обусловлена разрывом между объективной необходимостью внедрения инновационных методов обучения и реальной готовностью преподавателей высшей школы к дообучению и переобучению. В российской высшей школе традиционно приоритетной является научно-исследовательская деятельность. Публикационная активность исторически служила и до сих пор служит основной метрикой успешности преподавателя университета, в то время как преподавательская составляющая зачастую рассматривалась как второстепенная, что находит подтверждение в исследованиях, посвященных анализу труда преподавателя университета [1; 3]. Внедрение системы эффективного контракта в последние годы лишь усилило этот дисбаланс, сориентировав систему оплату труда на достижение измеримых, преимущественно наукометрических показателей [3]. Тем не менее, именно качество преподавания напрямую определяет качество образования [5].

Как показывают результаты эмпирического анализа (n=56), проведенного в рамках настоящего исследования, преподаватели демонстрируют парадоксально высокий уровень интереса к развитию именно в области методики. Исследование выявило, что ключевыми двигателями развития преподавательских компетенций являются внутренние мотивы: «Возможность творчески подходить к разработке занятий» и «Возможность для профессионального и личностного развития» получили общий рейтинг 98,2%. При этом внешние факторы, такие как «соответствие законодательным нормам» (82,1%) или «избежание негативных последствий» (66,1%), оказывают заметно меньшее влияние. Также было выявлено, отсутствие положительной корреляции между уровнем дохода и мотивацией к обучению ($r_s = -0{,}224$ для запроса на надбавки). Это свидетельствует о том, что финансовые инструменты стимулирования имеют явные пределы эффективности. Таким образом, понимание интраперсональных мотивов преподавателей становится важным для разработки программ повышения квалификации, которые бы не воспринимались преподавателями как формальная нагрузка.

Постановка проблемы, цели, задачи и обзор литературы. Основная научная проблема заключается в противоречии между нормативными требованиями к квалификации преподавателя высшей школы и его профессиональными мотивами. *Цель исследования:* выявить ключевые мотивы преподавателей высшей школы к развитию методических компетенций, а также определить степень влияния некоторых социально-демографических факторов (возраст, стаж, уровень дохода) на их мотивацию.

*Задачи исследования: п*ровести обзор современных теоретических подходов к мотивации профессионального развития преподавателей;

проанализировать структуру мотивов (внутренних и внешних) на основе полученных данных; выявить корреляционные связи между возрастом, стажем, доходом и мотивационными приоритетами; сформулировать рекомендации по совершенствованию систем повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Обзор литературы. Фундаментальной базой для понимания мотивационных процессов в преподавательской среде университетов служит теория самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT). Согласно SDT, внутренняя (интринсивная) мотивация — это выполнение деятельности ради нее самой, из интереса к ней. Внешняя (экстринсивная) мотивация инициируется факторами за пределами деятельности (санкции, премии) [7]. Оптимальное функционирование преподавателя достигается, когда удовлетворяются три базовые психологические потребности: в автономии (возможность саморегуляции), компетентности (ощущение эффективности) и связанности (социальная интеграция с коллегами и студентами) [12].

Особое внимание в контексте теории самодетерминации следует уделить механизмам влияния социально-средовых факторов на профессиональную успешность. Так, например, исследование R. H. Stupnisky и его соавторов, выявляет, что такие параметры, как ясность институциональных ожиданий, баланс нагрузки и уровень коллегиальности, не влияют на качество преподавания напрямую [12]. Их воздействие полностью опосредуется степенью удовлетворения базовых психологических потребностей. В частности, в сфере преподавания, в отличие от научной деятельности, критически важную роль играет социальная связанность (relatedness). Коллегиальная поддержка и наличие профессионального диалога на кафедре создают безопасную среду для методических экспериментов, что напрямую коррелирует с ростом внутренней мотивации [12]. При этом дефицит автономии, выражающийся во внешнем контроле учебных планов и методов оценки, ведет к утрате преподавателем смысла своей деятельности и переходу к формальному исполнению обязанностей. Таким образом, согласно модели, предложенной R. H. Stupnisky, психологическое благополучие преподавателя — не побочный продукт его успеха, а необходимое условие [12].

U. Wilkesmann и C. Schmid отмечают параллели между теорией самодетерминации и концепцией мотивации общественного служения (Public Service Motivation, PSM). Преподавание в университете часто воспринимается как служение общественным интересам и альтруистическая передача знаний [11], что подтверждается и отечественными исследователями: так, например, в работе С. И. Филиппченковой сделан обоснованный вывод, что в иерархии мотивационных ориентаций пре-

подавателей высшей школы доминируют установки на свободу, результат и альтруизм, в то время как шкалы направленности на личную выгоду имеют минимальные значения [6].

Развитие методических компетенций также связано со структурой целей достижения. Так, M. Daumiller и соавторы предлагают модель, выделяющую в домене преподавания цели мастерства (развитие собственных умений), цели результата (демонстрация превосходства) и цели избегания (стремление не выглядеть некомпетентным). Эмпирические данные подтверждают, что преподаватели с ориентацией на мастерство значительно чаще внедряют новые методы обучения и открыты к обратной связи [7]. Напротив, ориентация на результат, стимулируемая рейтинговыми системами, может приводить к консервации малоэффективных, но "безопасных" методов. Исследование M. Daumiller также указывает на существование целей, связанных со стремлением преподавателей выстроить качественные отношения со студентами, что является мощным интринсивным двигателем развития преподавательского мастерства в высшей школе. Понимание этого может позволить университетам проектировать программы развития преподавателей не как универсальный стандарт, а как инструмент удовлетворения конкретных профессиональных амбиций.

Не менее важным аспектом, обсуждаемым в современной литературе, является конфликт между внутренней мотивацией и административным контролем. Так, М. В. Курбатова и И. В. Донова констатируют «провалы» во внедрении эффективного контракта: использование жесткой подотчетности (НГМ) приводит к имитации регулирования и вытеснению реальной академической работы борьбой за метрики [3].

Обращаются к теме этого противоречия U. Wilkesmann и C. Schmid. На репрезентативной выборке они доказали, что внедрение жестких систем "оплаты за результат" (pay-for-performance) и управление по целям (Management by Objectives) статистически значимо снижают внутреннюю мотивацию к преподаванию [13]. Внешний контроль разрушает восприятие автономии. При этом символические нематериальные стимулы (например, премии за выдающееся преподавание) не имеют такого разрушительного эффекта, так как воспринимаются как признание компетентности, а не как инструмент давления [13].

Ситуативный подход к мотивации (situating motivation), предложенный S. B. Nolen и соавторами, рассматривает профессиональные намерения как социально распределенный феномен, создаваемый и поддерживаемый внутри "сообществ практики", где преподаватель может регулярно вести "переговоры о смыслах" со своим окружением. Если на уровне кафедры доминирует культура формальной отчетности, индивидуальное

стремление к инновациям наталкивается на социальное сопротивление. Развитие компетенций зависит от того, насколько профессиональное сообщество университета признает их ценность и предоставляет ресурсы для вовлеченности [10].

Согласно исследованию R. Lazarides и соавторов, диспозициональный уровень мотивации является «дистальным» фактором, т.е. он задает вектор, но не определяет поведение напрямую. Для реальной трансформации обучения энергия диспозициональной мотивации должна пройти через ситуативные медиаторы. К когнитивным медиаторам относятся конкретные цели на занятие и оценка преподавателем своих возможностей здесь и сейчас (самоэффективность). Однако наиболее динамичным компонентом модели выступают эмоции. Радость от процесса преподавания и энтузиазм действуют как катализаторы, позволяя реализовать творческий потенциал. В то же время тревога, вызванная страхом, (например — не справиться с новой технологией или негативной реакцией аудитории, прим. авт.), способна блокировать даже самую сильную внутреннюю мотивацию [9]. Таким образом, по заключению R. Lazarides и соавторов, среда университета должна работать не только на уровне смыслов и ценностей, но и на уровне создания позитивного эмоционального климата, минимизирующего страх ошибки при внедрении новых методик.

Методология исследования. Исследование базируется на количественном подходе с использованием метода онлайн-опроса. Выбор количественной стратегии обусловлен необходимостью выявления статистически значимых закономерностей в мотивационной структуре преподавателей, что согласуется с современными доказательными подходами к оценке развития преподавателей высшей школы [5;12;13]. В качестве инструментария использовалась авторская анкета. Первый блок был направлен на сбор социально-демографических характеристик (возраст, пол, стаж, уровень дохода). Второй блок состоял из 20 утверждений, оценивающих значимость различных мотивов (внутренних и внешних) к развитию методических компетенций по шкале Ликерта (от «совершенно не важно» до «критически важно»).

Объект исследования: преподаватели высшей школы, представляющие преимущественно транспортные университеты. Эмпирическая база включает данные опроса 56 респондентов, проведенного в феврале 2026 года. Характеристика выборки исследования (n=56) представляет типичный срез профессорско-преподавательского состава. Средний возраст респондентов — 42,1 года. Гендерный состав — 48,2% мужчин, 51,8% женщин. Средний преподавательский стаж — 14,7 лет. По уровню дохода — 44,6% респондентов отметили доход до 100 тыс. руб., 55,4% —

свыше 100 тыс. Для обработки данных применялись методы описательной статистики и коэффициент корреляции Спирмена (rs).

Результаты исследования. Обсуждение. Анализ данных позволил сформировать картину мотивационных предпочтений. Доминирующими мотивами выступили факторы внутренней профессиональной самореализации: 98,2% респондентов выделяют как ключевые факторы «возможность творческого подхода к разработке занятий» и «желание углубить собственные знания через преподавание». Столь высокий процент свидетельствует о том, что респонденты рассматривают преподавание не как трансляцию данных, а как форму автономного поведения. Как пишет R. Lazarides, высокая диспозициональная мотивация необходима, хотя и недостаточна для трансформации обучения [9]. Внешние факторы продемонстрировали существенно меньшую значимость: мотив «соответствие законодательным нормам» отметили 82,1%, а «избежание негативных последствий» (санкции) — 66,1%. Это подтверждает данные R. Stupnisky и коллег о том, что экстернальная и интроецированная мотивация играют не самую важную роль [12].

Результаты корреляционного анализа следующие.

Возраст: не было выявлено статистически значимых связей между возрастом и мотивационным профилем. Потребность в творчестве присуща всем возрастным когортам.

Стаж и стабильность (rs = 0,384). Умеренная положительная корреляция между стажем (в среднем 14,7 лет) и стремлением к стабильности. Опираясь на эти данные, можно предположить, что с накоплением стажа и увеличением научно-административной нагрузки преподаватели ищут стабильные методические паттерны, которые защищают их чувство компетентности без риска профессионального выгорания.

Доход и финансовые стимулы (rs = –0,224). Выявлена слабая отрицательная корреляция между текущим уровнем дохода и значимостью мотива «получение финансовых надбавок». Для группы с доходом свыше 100 тыс. руб. (55,4% выборки) прямое материальное вознаграждение за методическую работу теряет мотивирующую силу. Последнее можно интерпретировать этот результат через влияние «эффекта вытеснения» (crowding-out). Внедрение жестких метрик эффективного контракта в России концептуально схоже с политикой оплаты за результат (pay-for-performance), исследованной в Германии. Когда преподаватель с уже обеспеченным базовым доходом сталкивается с попыткой оценить его творческую, глубоко внутренне мотивированную работу (98,2%) через финансовые стимулы, происходит девальвация его автономии. Экономические стимулы здесь вступают в конфликт с ценностями служения (PSM) и альтруизма [6; 13]. Таким образом, надбавки не просто

перестают мотивировать обеспеченных преподавателей, сама система монетизации методических инноваций может восприниматься ими как контролирующая и отторгаться.

Полученные статистические результаты требуют теоретической интерпретации в контексте современных исследований мотивации преподавателей университетов и трансформаций высшей школы. Абсолютное доминирование интринсивных факторов (потребность в творческой самореализации и интеллектуальное удовлетворение отметили 98,2% респондентов) — не статистическая аномалия, а отражение психологической структуры труда преподавателя университета. Как отмечает С. И. Филиппченкова, в мотивационно-потребностной сфере преподавателей высшей школы исторически доминирует направленность на дело и результат, сопровождаемая высоким коммуникативным потенциалом и склонностью к альтруизму [6].

В условиях коренной модернизации системы образования, которую описывает Ч. С. Ермекбаев, требования к личностным качествам преподавателя многократно возрастают [2]. Высокий процент ответов участников настоящего исследования, фиксирующих потребность в развитии, говорит о развитой профессиональной рефлексии выборки.

Особого внимания заслуживает выявленный парадокс материального стимулирования: слабая отрицательная корреляция между текущим уровнем дохода и значимостью финансовых надбавок за методическую работу ($rs = -0{,}224$). Это находит объяснение в концепции «провалов государства» при реализации проекта эффективного контракта, которую обосновывают М. В. Курбатова и И. В. Донова. Внедрение принципов нового государственного менеджмента (НГМ) привело к жесткой формализации труда, где сложный процесс передачи знаний был редуцирован до набора наукометрических показателей [3]. Как справедливо подчеркивает Н. А. Ореховская, российские и зарубежные исследования фиксируют глубокое недоверие преподавателей к балльно-рейтинговым системам, параметры которых напрямую привязаны к материальному вознаграждению [4].

С точки зрения западной социологии высшего образования, этот процесс описывается как «эффект вытеснения» (crowding-out effect). U. Wilkesmann и C. Schmid доказали, что внедрение систем управления по целям (MBO) разрушает внутреннюю мотивацию и выявили «намеки» на то, что система «оплаты за результат» (pay-for-performance) может также ее разрушать. Преподавание в университете традиционно базируется на мотивации общественного служения (Public Service Motivation, PSM) [13]. Когда администрация пытается стимулировать глубоко интринсивную, творческую деятельность (которую ценят 98,2%

опрошенных в рамках этого исследования) с помощью внешних финансовых микро-транзакций, преподаватель воспринимает это как посягательство на профессиональную автономию. Происходит обесценивание внутреннего смысла, что объясняет, почему обеспеченные респонденты в выборке исследования отвергают надбавки как значимый мотив развития.

Также стоит отметить, что в работах ряда исследователей отмечается, что системы премирования преподавателей, основанные на успехах студентов (merit pay), отрицательно влияют на образовательные результаты тех же студентов, что косвенно подтверждает отрицательное влияние материального стимулирования на качество преподавания [8; 11].

Выявленная умеренная положительная корреляция между преподавательским стажем и стремлением к стабильности (rs = 0,384) также требует осмысления через призму теории самодетерминации (SDT). В процессе обработки данных было выдвинуто предположение, что преподаватели высшей школы с большим стажем уже достигли высокого уровня удовлетворения базовых потребностей в компетентности и социальной связанности и склонны этот уровень сохранять, однако это — тема отдельного исследования.

В то же самое время молодые преподаватели находятся под давлением ожиданий (баланс между наукой и преподаванием). Согласно модели R. Lazarides, переход диспозициональной мотивации в реальное поведение опосредуется эмоциональными фильтрами [9]. Это можно трактовать как то, что у молодых специалистов сильное желание творить может блокироваться административной тревогой, тогда как опытные преподаватели обладают развитыми механизмами эмоциональной саморегуляции, позволяющими игнорировать внешнее давление. Наконец, полученные данные позволяют утверждать, что для успешной трансформации компетенций преподавателей необходимо сместить фокус с индивидуального стимулирования на изменение среды. Ситуативная модель мотивации, предложенная S. B. Nolen, доказывает, что готовность к дообучению наиболее эффективно конструируется внутри кафедральных «сообществ практики» [10]. Очевидно, что если университетская среда пронизана духом жесткой отчетности, индивидуальная мотивация к методическим инновациям будет с большой вероятностью подавлена.

Заключение. На основании проведенного исследования (n=56, февраль 2026 г.) подтверждена гипотеза о том, что структура мотивации преподавателей высшей школы носит интринсивный характер. Стремление к творчеству и интеллектуальное удовлетворение являются первичными драйверами (98,2%), в то время как избежание санкций (66,1%) выступает второстепенным фоном. Выявленная отрицательная

корреляция между доходом и мотивом получения надбавок (rs = –0,224) эмпирически доказывает пределы применимости сугубо экономических методов стимулирования. Этот вывод, подкрепленный теориями эффекта вытеснения [13] и самодетерминации [12], означает, что инструменты нового государственного менеджмента обладают риском разрушения внутренней мотивации опытных преподавателей университетов. Практическая ценность работы состоит в необходимости трансформации кадровой политики университетов. Вместо попыток обеспечить лояльность через надбавки или навязать через аттестации, администрация должна сфокусироваться на формировании преподавательской среды, поддерживающей автономию [13]. Вместо обязательных формальных курсов повышения квалификации целесообразно создавать площадки для профессиональной рефлексии [1] и развивать практики наставничества и равноправного менторинга. Согласно R. H. Stupnisky, именно коллегиальность напрямую удовлетворяет базовую потребность в социальной связанности, которая является главной предпосылкой внутренней мотивации к качественному преподаванию. Ограничением исследования является объем выборки и ее фокус на преимущественно транспортных университетах. Перспективы исследований видятся в проведении лонгитюдного анализа конвертации мотивов в реальное поведение в образовательной среде.

Литература

1. *Галушкин А. А.* Специфика трудовой мотивации преподавателя высшей школы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. № 187. С. 128–133.
2. *Ермекбаев Ч. С.* Рефлексия и мотивация личности преподавателя высшей школы // Наука и образование. М.: Изд-во АНО ВО «МГЭУ», 2024. Т. 94, № 2. С. 84–90.
3. *Курбатова М. В.* Провалы государства в реализации проекта эффективного контракта // Journal of Institutional Studies (Журнал институциональных исследований). Ростов-на-Дону: Изд-во «Гуманитарные перспективы», 2022. Т. 14, № 4. С. 56–69.
4. *Ореховская Н. А.* Опыт материального и нематериального стимулирования преподавателей в российских и зарубежных вузах: цели, методы, итоги // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. М.: Изд-во Финансового университета, 2024. Т. 14, № 2. С. 36–45.
5. *Трегубенко И. А.* Самооценка цифровой компетентности в структуре профессиональной мотивации преподавателей высшей школы // Психология человека в образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. Т. 6, № 1. С. 77–88.
6. *Филиппченкова С. И.* Психологическая структура профессиональной мотивации и коммуникативный потенциал преподавателей высшей школы // Вестник ТВГТУ. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». Тверь: Изд-во Тверского ГТУ, 2024. № 2 (37). С. 54–60.
7. *Daumiller M.* Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions // International Journal of Educational Research. Amsterdam: Elsevier, 2020. Vol. 99. 101502.
8. *Fitzpatrick D.* Design Characteristics of Effective U. S. Teacher Pay-for-Performance:

Implications from Meta-Analysis // SSRN. Rochester: Social Science Research Network, 2022. DOI: 10.2139/ssrn.4289021
9. *Lazarides R.* From teacher motivation to teaching behaviour: A systematic review and theoretical framework of the mediating processes // Educational Research Review. Amsterdam: Elsevier, 2025. Vol. 48. 100703.
10. *Nolen S. B.* Situating Motivation // Educational Psychologist. London: Routledge, 2015. Vol. 50, No. 3. P. 234–247.
11. *Pham L. D.* Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis // American Educational Research Journal. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2021. Vol. 58, No. 3. P. 527–566.
12. *Stupnisky R. H.* Testing a model of pretenure faculty members' teaching and research success: Motivation as a mediator of balance, expectations, and collegiality // The Journal of Higher Education. London: Routledge, 2017. Vol. 88, No. 3. P. 376–400.
13. *Wilkesmann U.* Intrinsic and internalized modes of teaching motivation // Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. Vol. 2, No. 1. P. 6–27.



И. А. Руднева

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 124–138.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 124–138.
УДК 37.013.46
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–124–138

Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся

Руднева Инна Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, Российская Федерация
E-mail: inna.rudneva@mail.ru
ORCID: 0000–0001–9155–142X

Аннотация. *Проблематика опережающей профессиональной подготовки будущего педагога актуальна, особенно в контексте изучения проблем социализации современных детей и молодежи в условиях социальной эксклюзии. Нравственные смыслы и задачи профилактики социальной эксклюзии обучающихся как вида профессиональной деятельности школьного педагога и педагогических команд выступают социальным заказом, детерминируют разработку методологических и теоретических оснований моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов. В статье описан методологический потенциал системного, деятельностного, целостного, синергетического, социально-педагогического, личностно-ориентированного подходов к моделированию процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Приводятся основные закономерности и механизмы формирования готовности педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся: закономерности, отражающие связь профессиональной подготовки с гуманитарными и отраслевыми профессионально-педагогическими ориентирами, с изменяющимся государственным и социальным заказом на подготовку педагога современной школы, связь личностного и профессионального формирования педагога в процессе его профессиональной подготовки, связь профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся со способом педагогического управления этим процессом. Сформулирована система специфических и общих принципов, выступающих регулятивом организации педагогической деятельности, связывающих теорию с практикой.*

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, педагогическое образование, социальная эксклюзия, профилактика социальной эксклюзии обучающихся, концепция, закономерности, принципы.*

© Руднева И. А., 2026

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE PREVENTION OF SOCIAL EXCLUSION OF SCHOOL CHILDREN

Inna A. Rudneva
PhD in Education, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Associate Professor, Volgograd State Social-Pedagogical University, Russian Federation
E-mail: inna.rudneva@mail.ru; ORCID: 0000–0001–9155–142X

Abstract. *The issue of advanced professional training for future teachers is relevant in the context of studying the socialization of modern children and youth from the perspective of social exclusion methodology. The moral implications and objectives of preventing social exclusion of school children as a professional activity for school teachers and teaching teams represent a social imperative, determining the development of methodological and theoretical foundations for modeling the professional training of teachers during their university studies. This article describes the methodological potential of systemic, activity-based, synergetic, socio-pedagogical, holistic, and personal-oriented approaches to modeling the professional training of future teachers. It presents the key principles and mechanisms for developing teacher readiness to prevent social exclusion among school children. These principles reflect the connection between professional training and humanitarian and industry-specific professional and pedagogical guidelines, the changing state and social demands for teacher training for modern schools, the connection between the personal and professional development of teachers during their professional training, and the connection between teacher training for the prevention of social exclusion among school children and the pedagogical management of this process. A system of specific and general principles is formulated that serve as a regulatory framework for the organization of pedagogical activity, linking theory and practice.*

Keywords: *professional training, pedagogical education, social exclusion, prevention of social exclusion of school children, concept, patterns, principles.*

Введение. Актуальность проблемы исследования связана с интенсивной трансформацией общественных процессов, социальные эффекты которых особенно ярко отражаются в особенностях социализации современных детей и молодежи — традиционные социальные явления окрашиваются новыми красками, появляются новые феномены. Внимание исследователей привлекают перманентные, «на все времена» сквернословие, остракизм, вовлекающие значительные группы людей, быстротечные «зацепинг», «квадроберинг», затяжные и массовые социально-психологические и внутриличностные процессы и явления отказа от социализации, от социальности в целом. К числу таких феноменов современной жизни относится движение «ни-ни» — людей, не желающих ни учиться, ни работать, явление «хикикомори» — движение самоизолированных людей, которые не только не имеют работы и доходов, но и социальных контактов, живут, месяцами и годами, не покидая отдельной комнаты родительского дома. В детских сообществах не единичны проявления деструктивности, например, травли, вандализма, школьной стрельбы, отличающиеся особенным цинизмом и жестокостью. По разным данным, миллионы молодых людей во всем мире в возрасте от 18 до 35 лет вы-

бирают асоциальный и/или антисоциальный образ жизни, приводящий к их полному выпадению из общественных процессов [3; 16].

Общество характеризуется явлениями «новой нормальности»: происходит утверждение новых оснований для жизни во всех её проявлениях и смыслах для «нормализации ситуации риска и поиска новых путей для управления обществом в изменившихся условиях» [7]. То, что раньше было ненормально и неприемлемо, становится нормальным и приемлемым. Вместе с тем само понятие нормы социального развития — к чему следует готовить растущие поколения, его критерии и показатели многократно подвергались ревизии. Современное российское общество предъявляет к растущим поколениям свои требования, своё понимание базовых мировоззренческих основ, традиций, сохраняющих национальную и этническую идентичность, культурный код нашего общества, не допуская размывания ценностей, усложняющих становление идентичности человека, «которая становится множественной, непредсказуемой и изменяющейся на протяжении жизни одного человека, одного поколения» [8]. Российское государство стоит на страже общественных интересов [20].

Проводимое нами исследование является попыткой теоретической проработки актуальной научной проблемы, основанной на запросе современного российского общества и современной школы,— как подготовить педагога, способного осуществлять важную социальную функцию воспитания — профилактику социальной эксклюзии обучающихся, создавать условия для их позитивной социализации.

Цель настоящей статьи — представить результаты этапа исследования, связанного с выявлением и формулированием методологических оснований, закономерностей и принципов, выступающих основанием моделирования процесса профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Методами исследования стали педагогическое моделирование, теоретический анализ, обобщение.

Результаты исследования. Методология социальной эксклюзии в совокупности характеристик многомерности, кумулятивности, реляционности, обратимости выступает действенным инструментом познания социальной реальности, в которой живёт и обучается современный ребёнок, его социальной ситуации развития, контекста процесса его социализации, соразмерна задаче моделирования траекторий нормальной социализации детей и молодежи первой четверти XXI века и процесса профилактики деструктивных явлений в современной школе.

Социальная эксклюзия исследуется во взаимосвязи с явлениями крайней бедности — нищеты [4; 24], дискриминации и маргинальности

[21; 26], виктимности и «жертвопригодности» [2], стигматизации [11], «эксклюзивной инклюзивности» [23], с отсутствием доступа человека к социальным, материальным, духовным ресурсам [13; 25]. Социальная эксклюзия рассматривается как разрыв психологических связей между человеком и значимым Другим [17; 22], цифровое неравенство и digital-эксклюзия [6; 19], утрата смыслов и переживание одиночества [15], триггер ухудшения состояния здоровья [10; 24], вызывающий переживание боли, равной физической [27; 28]. Изучаются роль языка в формировании и сохранении социальных стереотипов и предрассудков [5; 9], факторы риска нормативной социализации [14; 18], практики инклюзивного образования [2; 12].

Социальная эксклюзия в широком социальном смысле понимается как результат воздействия всех общественных сил, при котором люди не разделяют традиционные социальные нормы и ценности, разрушают общество; проявляется в обнищании, развале социальных институтов, вымирании населения: человек разрушает общество. Социальная эксклюзия в индивидуальном смысле понимается как результат нарушенной социализации человека, потеря (несформированность) субъектности, разрыв значимых связей с другими людьми, утрата нравственных скреп, переживание отверженности другими людьми; проявляется в пассивном, асоциальном или антисоциальном поведении человека: человек разрушает человеческое в себе. Полагаем, что социальная эксклюзия взрослых может стать результатом сознательного выбора отстранённого образа жизни в виде домоседства, отшельничества, одиночества. Социальная эксклюзия детей — это всегда маркер их социальной незрелости и уязвимости. Наиболее существенными проявлениями социальной эксклюзии обучающихся являются признаки девиантной социализации: дефицитарность позитивного социального опыта, соответствующего половозрастным особенностям; отсутствие нравственных скреп, несформированность традиционных ценностей; трудности в школьном обучении и академическое отставание; трудности в общении со сверстниками и взрослыми; асоциальное или антисоциальное поведение, риск виктимизации.

Под профилактикой социальной эксклюзии обучающихся мы понимаем вид профессиональной деятельности педагогов в составе педагогических команд образовательных организаций, направленный на создание условий для нормальной (нормативной) социализации обучающихся. Нормативно-правовая база этой деятельности закреплена в ряде актуальных документов, в которых термин «профилактика социальной эксклюзии» не применяется, но имманентно описаны целевые ориентиры и механизмы работы общеобразовательных организаций по созданию необходимых условий обеспечения безопасности, доступности образо-

вания, его воспитательно-профилактической направленности.

Для решения задач создания условий позитивной социализации и предупреждения социальной эксклюзии обучающихся особое значение приобретает кадровое обеспечение школьного образования: современной школой востребован педагог, профессионально подготовленный к обучению, воспитанию, развитию обучающихся всех психолого-педагогических групп, в том числе с трудностями в социализации, способный к предупреждению их социальной эксклюзии.

Методологическими регулятивами моделирования профессиональной подготовки педагогов стали научные идеи, лежащие в основе педагогической деятельности, направленной на профилактику социальной эксклюзии обучающихся,— идеи культурно-исторической теории о субъектности как способности человека производить изменения в окружающем мире и в себе (С. Л. Рубинштейн), о зоне ближайшего развития как форме сотрудничества ребенка со взрослым, определяющей возможности присвоения ребёнком социокультурного опыта (Л. С. Выготский), о динамической структуре социальной ситуации развития как основе построения профилактической работы с детьми (О. А. Карабанова). Важными методологическими ориентирами выступили положения социально-педагогической теории о социализации как системе отношений человека к миру и с миром, к себе и с самим собой (А. В. Мудрик), о детерминированности задач социального воспитания человека ценностями, традициями, приоритетами развития общества (Л. В. Мардахаев), о социальной и нравственной поддержке потребности растущего человека становиться личностью (С. А. Расчетина). Мы опираемся на концептуальные идеи о моделировании целостного учебно-воспитательного процесса в вузе (Н. К. Сергеев), о проектировании личностно развивающих педагогических ситуаций (В. В. Сериков).

В современном образовании сложились основные методологические подходы, применение которых позволяет исследовать проблему профессиональной подготовки будущих педагогов в русле антропосоциоцентрической исследовательской парадигмы. Моделирование профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся с позиций системного подхода строится с опорой на характеристики системности объекта профилактики — процесса социализации обучающихся, системности профилактической деятельности школьной педагогической команды, отражённой в единстве ценностно-смысловой направленности целей, содержания, педагогических средств и рефлексии результата. Системный подход выступает методологическим основанием, отражающим общенаучный уровень в нашем исследовании.

Деятельностный подход в образовании опирается на тезис о том, что человек получает знания и опыт в процессе деятельности. Осуществление деятельности, инициированной, содержательно наполненной, организованной взрослым, её проживание и переживание ребёнком выступает механизмом присвоения культурного опыта человечества, формирования собственного социального опыта ребенка. Личность выступает субъектом деятельности, которая, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, сама определяет характер и направленность этой деятельности и общения. Опора на деятельностный подход нацеливает на моделирование условий, мотивирующих студента учиться заинтересованно и самостоятельно — ставить перед собой цель и находить средства её достижения, выбрать наиболее подходящие и создавать авторские приёмы решения профессиональных задач.

Синергетический подход в образовании применим для научного обоснования исследуемого процесса подготовки будущих педагогов в связи со спецификой объекта данной профессиональной деятельности: социальная эксклюзия обучающихся характеризуется неоднородностью, противоречивостью, множественностью факторов риска, а процесс социализации нелинеен, дискретен, сочетает периоды активного развития, бездействия и регресса; результаты социального развития ребенка (и тем более вклад профилактики в эти процессы из-за отсроченности эффектов) непросто измерить. Синергетический подход позволяет моделировать профессиональную подготовку будущих педагогов как процесс в значительной степени самоорганизующийся во взаимосвязи множества причинно-следственных зависимостей.

Социально-педагогический подход нацеливает нас на выявление и использование возможностей социальной среды для развития личности, на изучение личности в социуме. Применение подхода к исследованию феномена профилактики социальной эксклюзии обучающихся позволило сосредоточить внимание на анализе факторов риска и факторов защиты, в классификации которых значимое место отводится оценке влияния социума, индивидуальной социальной ситуации развития ребенка. Реализация данного подхода в процессе моделирования профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся обеспечивает важную связь и соподчиненность целевых и ценностных воспитательных ориентиров задачам социального воспитания граждан своей страны в духе идеалов нравственности, гражданственности, патриотизма.

Важным «методологическим ключом» к профессиональной подготовке студентов выступает целостность, не сводимость к сумме процессов личностного и профессионального становления будущего педагога

в период обучения в вузе. Использование целостного подхода позволяет моделировать процесс профессиональной подготовки будущего педагога, нацеленном на формирование отдельных качеств и свойств личности в их единстве. Исследуемый процесс как целостное явление раскрывается в системе идей о природе целостного процесса, выраженной в его функциях, о структуре, обусловливающей его свойства и функции, о компонентах и их внутренних связях, обеспечивающих целостность.

Опора на положения личностно-ориентированного подхода ориентирует на приоритетное развитие личности педагогов в процессе формирования их профессиональной готовности к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Применение подхода нацеливает на отбор содержания образования, которое вносит вклад в личностно-профессиональное развитие студента на пути к достижению им социальной и гражданской зрелости, на применение технологий обучения в сотрудничестве, игровых и рефлексивных методов, методов создания ситуации выбора и успеха, на осуществление педагогической поддержки.

Система методологических подходов отличается внутренним единством и непротиворечивостью: деятельностный, синергетический, целостный подходы раскрывают отдельные стороны системности исследуемого предмета, социально-педагогический и личностно-ориентированный подходы являются развитием идей деятельностного подхода, акцентируя внимание на педагогически целесообразном использовании влияния социума, его социальных институтов на формирование человеческого в человеке, на создание личностно развивающих ситуаций для проявления личностных функций обучающихся.

С точки зрения выбранной методологии была осуществлена работа по сбору актуальных эмпирических данных:

— раскрывающих сущность социальной эксклюзии обучающихся (каковы проявления, факторы риска и факторы защиты, половозрастные и иные характеристики, составление и анализ монографических характеристик детей);

— описывающих продуктивный практический опыт профилактической работы школьных педагогов с разными группами детей — с нормативно социализирующимися, группами «социального риска», с детьми, имеющими выраженный уровень дефицитарности социального опыта, находящимися в ситуации социальной эксклюзии;

— об «идеально-ожидаемых» востребованных школой характеристиках готовности педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся в структуре моделируемой профессионально-педагогической готовности.

Методами сбора данных стали опрос, фокус-группы, интервью,

наблюдение, анализ социального паспорта класса, составление, сравнение, анализ монографических характеристик школьников. На этом этапе нашего исследования приняли участие 186 педагогов и руководителей общеобразовательных организаций 5 регионов Российской Федерации (Волгоградская область, Красноярский край, Московская область, Орловская область, Ростовская область). Эмпирические данные собирались и анализировались в отношении 5658 школьников. Кроме того, была организована опытная работа со студентами, позволившая отбирать и апробировать содержание образования, эффективные педагогические средства (n=1225).

Анализ социокультурных предпосылок, отбор теоретических и методологических оснований, опытное преподавание и эмпирические данные о сущности и содержании профилактики социальной эксклюзии обучающихся стали основаниями для формулирования закономерностей — объективных причинно-следственных связей между предметами и явлениями, существенным образом влияющих на изучаемый нами предмет. Педагогические закономерности выступают теоретическими конструктами, применимость которых достигается с помощью их формализации в системе принципов — требований к организации практической педагогической деятельности.

Первая группа закономерностей отражает связь профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся с гуманитарными и отраслевыми профессионально-педагогическими ориентирами, с изменяющимся государственным и социальным заказом на подготовку педагога современной школы. К числу закономерностей первой группы отнесены зависимости результативности профессиональной подготовки от общественно выработанной системы ценностей и современной государственной образовательной политики; от связи с системой общего образования в Российской Федерации.

Зависимость результативности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся от общественно выработанной системы ценностей и государственной образовательной политики отражает внешнюю связь: традиционные российские ценности, ключевые векторы образовательной политики выступают стратегическим, ценностным ориентиром профессиональной подготовки педагога. Зависимость результативности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся от связи с системой общего образования также отражает внешнюю связь: содержание профилактической деятельности школьных педагогических команд, нравственные задачи профилактики как вида педагогической деятельности выступают тактическим, целевым ориентиром профессиональной

подготовки педагога.

Опора на закономерности этой группы позволяет сформулировать принципы отбора целей и содержания образования в процессе профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся: принцип ориентации на социально значимые ценности, принцип профессиональной направленности.

Принцип ориентации на социально значимые ценности устанавливает требования к проектированию процесса формирования системы ценностного отношения педагога к профессиональной деятельности на основе актуализации социально-педагогической миссии педагога, следования традиционной для нашего общества системе ценностей в рамках целостного процесса подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Принцип профессиональной направленности ориентирует на проектирование содержание образования будущих педагогов на основе содержания профессиональной деятельности школьных команд по профилактике социальной эксклюзии, на организации широких педагогических проб.

Вторая группа закономерностей отражает двойственную миссию педагогического образования в обществе, выступающего в качестве фактора общественного развития и в качестве средства личностно-профессионального формирования педагога в процессе его профессиональной подготовки, результатом которой выступает готовность педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. К числу закономерностей второй группы отнесены зависимости результативности профессиональной подготовки от уровня социальной зрелости студентов; от учёта движущих сил и механизмов личностного развития студента.

Зависимость профессиональной готовности педагога от уровня его социальной зрелости отражает внутреннюю связь: поскольку успешность профилактики социальной эксклюзии обучающихся в условиях образовательной организации во многом определяется личностными профессионально значимыми характеристиками педагога, то социальная зрелая личность педагога выступает педагогическим средством, обеспечивающим эффективное выполнение профессионально-педагогической деятельности с обучающимися («человеку нужен человек»), является инвариантной характеристикой результата профессиональной подготовки педагога. Зависимость результативности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся от учёта движущих сил и механизмов личностного развития также отражает внутреннюю связь: в целостном учебно-воспитательном процессе вуза формирование профессионально значимых личностных качеств и опыта профессионально-педагогической деятельности

осуществляется оптимально, если содержание образования находится в зоне ближайшего развития студента.

Опора на закономерности этой группы позволяет сформулировать принципы отбора системы педагогических средств процесса профессиональной подготовки, нацеленных на обеспечение целостности личностно-профессионального формирования педагога, подготовленного к профилактике социальной эксклюзии обучающихся: принцип опоры на субъектность, принцип сотрудничества.

Использование принципа опоры на субъектность обеспечивает логику поэтапного развертывания процесса формирования опыта самостоятельной, творческой, преобразовательной деятельности, авторской позиции, характеризующей социально зрелого педагога. Принцип сотрудничества служит основанием отбора практик педагогического взаимодействия преподавателя и студента, их совместно-распределенной деятельности при выполнении учебных и творческих проектов, позволяющих преподавателю работать в зоне ближайшего развития студента, вести за собой, создавать ситуации успеха.

Третья группа закономерностей отражает связь профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся со способом педагогического управления этим процессом. К закономерностям третьей группы отнесены зависимости результативности профессиональной подготовки от оптимальности осуществления педагогического контроля и самоконтроля; от свойств предадаптивности.

Зависимость результативности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся от оптимальности педагогического контроля и самоконтроля отражает внутреннюю связь: педагогическое управление на основе мониторинга с использованием процедур педагогического контроля (объективная оценка в соответствии с диагностично заданными критериями) и самоконтроля (самооценка студента), системы качественных и количественных методов выполняет мотивирующую роль, обеспечивает верификацию, устойчивость процесса подготовки. Зависимость результативности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся от свойств предадаптивности моделируемого процесса отражает внешнюю связь: мониторинг и учёт постоянно изменяющегося мира детства в пространстве общественных отношений, появления новых социальных явлений и процессов, а также позиций государственного регулирования служит основой для своевременного обновления содержания образования, подбора оптимальных педагогических средств, обеспечивающих опережающее качество педагогического образования.

Опора на закономерности этой группы позволяет сформулировать принципы обеспечения верифицируемости и устойчивости моделируемого процесса профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся, стимулирования и поддержки непрерывного самообразования студентов: принцип педагогического контроля, принцип педагогической поддержки, принцип непрерывности образования, принцип преадаптивности образования.

Учёт принципа педагогического контроля позволяет проектировать критерии верификации на основе субъективно-объективной сущности личностно-профессионального формирования педагога, отбирать качественные и количественные методы системной оценки динамики формирования готовности педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Принцип педагогической поддержки выступает основанием для выработки подходов к оказанию помощи будущим педагогам, находящимся в трудной жизненной ситуации, проявляющим признаки социальной эксклюзии в условиях обучения в вузе, в процессе формирования их готовности к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Опора на принцип непрерывности образования нацеливает на проектирование системы формального, неформального и информального образования педагогов, стимулирования мотивации, заинтересованности студентов в запуске и активизации процессов их самообразования в течение всей жизни, обеспечивающих непрерывность образования и актуальность профессиональной подготовки педагога в области профилактики социальной эксклюзии обучающихся. Принцип преадаптивности образования устанавливает требования к своевременности обновления содержания образования с учётом интенсивности развития социальных процессов и отношений, многомерности форм и факторов риска эксклюзии как социального явления, диверсификации системы педагогического образования, для сохранения опережающего (преадаптивного) характера профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.

В ходе выделения и формулирования закономерностей мы исходили из понимания их вероятностно-статистического характера, из принципиальной возможности отразить ключевые тенденции воздействия наиболее значимых внешних факторов и логику внутреннего развития процесса профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.

Сформулированные принципы являются специфическими, поскольку каждый принцип служит регулятивом для проектирования того или иного элемента, этапа исследуемого процесса. Данные принципы дополняют друг друга. Вместе с тем, для обеспечения связи всех вы-

деленных педагогических закономерностей и целостности процесса профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся сформулируем также общие принципы, необходимость руководствоваться которыми определяется значимостью универсальных научно-педагогических принципов, применимых для моделирования образовательных систем в антропосоциоцентрической парадигме. К группе общих принципов отнесены принцип системности, принцип целенаправленности, принцип открытости образовательной среды, принцип соразмерности.

Принцип системности позволяет рассматривать все моделируемые элементы профессиональной подготовки педагога как целостное единство взаимосвязанных подсистем — целей, содержания, средств, ресурсов формирования готовности будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Использование принципа целенаправленности обеспечивает формулирование целевых установок, которые выступают системообразующими для моделирования целостного процесса профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Принцип открытости образовательной среды ориентирует на непрерывное взаимодействие и сотрудничество педвуза на уровне отрасли, региона, образовательных организаций и социальных партнёров в достижении задач профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся и в целях реализации третьей миссии университета. Принцип соразмерности служит основанием определения сопряженности внешних условий и внутренних факторов личностно-профессионального формирования педагога, границ пересечения и единства развития научно-педагогического знания в интересах личности, семьи, общества и государства.

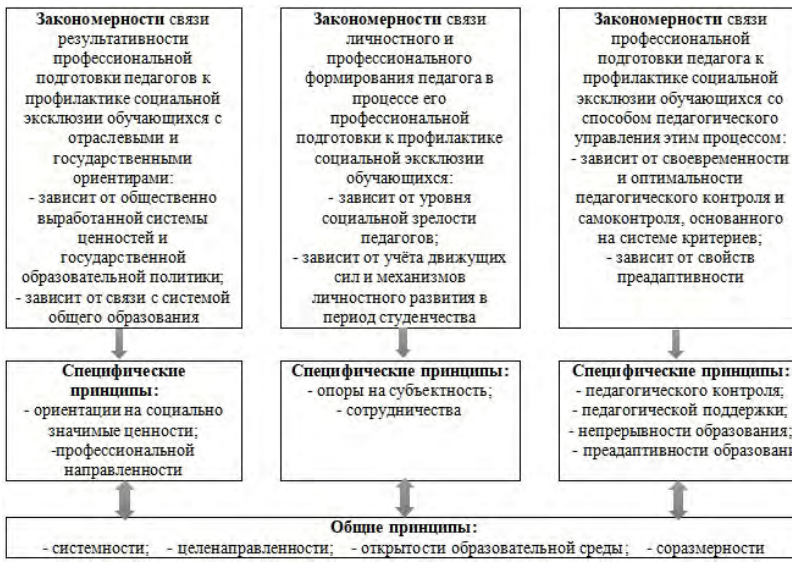
Представленные группы закономерностей, отражающих внутренние и внешние связи и влияющих на изменение исследуемого нами процесса, группы специфических и общих принципов, выступающих регулятивом для организации педагогической деятельности, связывающих теорию с практикой, составляют ядро педагогической концепции профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся представлены на рисунке 1 стр. 136.

Заключение. Результаты исследования вносят вклад в разрешение противоречия между потребностью в педагогическом осмыслении современной реальной ситуации социального развития и социализации современных детей и несовершенством методологических оснований, научных подходов, адекватных природе изучаемого феномена; между потребностью практики в опережающей профессиональной подготовке педагога, способного успешно сопровождать процесс социализации

современных обучающихся, и неразработанностью теоретического обоснования моделирования процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к совместно-распределенной воспитательно-профилактической деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании методологических подходов, разработке закономерностей и принципов построения процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся в русле антропосоциоцентрической исследовательской парадигмы. Практическая применимость результатов исследования связана с возможностью следования данным методологическим регулятивам в осуществлении отбора ценностных и целевых ориентиров, содержательного наполнения и системы педагогических средств в структуре педагогической концепции профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.

Рис. 1 Концептуальные положения профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся



Литература

1. *Ахметова Д. З.* Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1 (6). С. 36–38.
2. *Вишневецкий К. В.* Виктимизация: факторы, условия, уровни // Теория и практика

общественного развития. 2014. № 4. С. 226–227.
3. *Войскунский А. Е., Солдатова Г. У.* Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 22–43.
4. *Григорьев К. Н.* Бедность и социальное исключение // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 3. С. 52–56.
5. *Григорьева Л. М.* Глагольные отрицания — вербальная форма проявления социальной эксклюзии // Российский социально-гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 157–167.
6. *Груздева М. А.* Включенность населения в цифровое пространство: глобальные тренды и неравенство российский регионов // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2020. № 5. С. 90–104.
7. *Ефлова М. Ю., Максимова О. А.* Социальная эксклюзия в новой нормальности: концептуализация подхода к исследованию // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2022. № 2(53). С. 36–41.
8. *Иванова С. В.* Образование в условиях современных вызовов (возвращение к теме) // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 23–38.
9. *Казакова А. Ю.* Эвфемизация как часть политики деинституционализации детства // Язык и культура. 2015. № 4(32). С. 18–30.
10. *Кантор В. З., Проект Ю. Л., Кондракова И. Э. и др.* Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного подхода // Интеграция образования. 2023. № 1 (110). С. 82–99.
11. *Котов С. В., Степанов О. В.* Социокультурные предпосылки и следствия стигматизации людей с ОВЗ: понятие «инвалид» как стигма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 12. С. 55–58.
12. *Макеева И. А.* Социальная эксклюзия и инклюзия в контексте образования: сущность и подходы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 198. С. 45–55.
13. *Мартыненко Т. С.* Трансформация социального неравенства в «эпоху доступа» // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 43. С. 161–170.
14. *Мудрик А. В.* Виктимогенные стресс-факторы социализации в поселениях различного вида // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 15–27.
15. *Нансо М. Д.* Эксклюзия как предмет социально-философской рефлексии // Философская мысль. 2016. № 3. С. 46–55.
16. *Нестерова А. А., Кичман Д. Н..* Личностные особенности лиц, находящихся в состоянии острой социальной самоизоляции (хикикомори) // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 117–134.
17. *Семенова Г. В., Векилова С. А., Терешкина И. Б. и др.* К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 63–67.
18. *Семенова Г. В., Дворецкая М. Я., Кичигина О. А.* Межличностное отвержение в контексте воспитательной деятельности школы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. № 207. С. 153–165.
19. *Тертышникова А. Г., Павлова У. О.* Социальная эксклюзия как негативное последствие цифровизации // Теория и практика общественного развития. 2022. № 12(178). С. 106–110.
20. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению духовно-нравственных ценностей». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906 (дата обращения: 23.09.2025).
21. *Шалагинова Н. А.* Социальная маргинальность как предпосылка девиации // Философия права. 2017. № 4(83). С. 128–132.
22. *Шульмин М. П.* Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии // Сибирский психологический журнал. 2018. № 70. С. 17–33.
23. *Яковлева Е. Л.* Эксклюзивная инклюзивность творческой личности // Карельский

научный журнал. 2015. № 1(10). С. 27–30.
24. *Gheorghița N.* Education Of Children: Access To Services, Factors And Conditions Of Exclusion // Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research. 2017. vol. 1(1). P. 68–78.
25. *Silver H.* Social exclusion and social solidarity: Three paradigms // International Labour Review. 1994. vol. 133. P. 531–578.
26. *Shan J., Chaoxin J., Yuhang C. et al.* Multidimensional measurement of child social exclusion: Development and psychometric properties of the social exclusion scale for children (SESC) // Children and Youth Services Review. 2022. vol. 141(C).
27. *Sleegers W., Proulx T., van Beest I.* The social pain of Cyberball: Decreased pupillary reactivity to exclusion cues//Journal of Experimental Social Psychology 2017. vol. 69. P. 187–200.
28. *Sun Y., Zhu R., Hommel B. et al.* Social exclusion in a virtual Cyberball game reduces the virtual hand illusion // Psychonomic Bulletin&Review. 2024. vol. 31. P. 2345–2356.

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 139–148.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 139–148.
УДК 001.51:168.5
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–139–148

Становление советского системного проекта: от идейных истоков к институционализации

Тищенко Виктор Иванович
Кандидат философских наук, заведующий отделом «Информатика сообществ» Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: vtichenko@mail.ru
ORCID: 0000–0001–8012–6727



В. И. Тищенко

Аннотация: *В статье рассматривается начальный этап формирования системного движения в советской философии науки — от первых обращений к общей теории систем Л. фон Берталанфи до институционального оформления исследований системного подхода. На основе анализа ключевых научных публикаций показано, как в условиях ослабевающего идеологического контроля происходила легитимация понятия «система» и складывалась оригинальная эпистемологическая программа системных исследований. Делается вывод, что системный проект в СССР не сводился ни к заимствованию западных идей, ни к истории одного кружка, а представлял собой сложный, многомерный процесс, в котором переплелись онтологическая и рефлексивная линии, что позволило отечественной философии науки выйти на передовые рубежи мирового познания.*

Ключевые слова: *системные исследования, общая теория систем, эпистемология.*

THE GENESIS OF THE SOVIET SYSTEMS PROJECT: FROM BEGINNING TO INSTITUTIONALIZATION

Victor I. Tishchenko
PhD in Philosophy Head of the Department of "Community Informatics", Federal Research Center, "Informatics and Control" of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation
E-mail: vtichenko@mail.ru; ORCID: 0000–0001–8012–6727

Abstract*: The article examines the initial stage of the formation of the systems movement in Soviet philosophy of science — from the first references to L. von Bertalanffy's general systems theory to the institutionalization of systems-approach research. Drawing on an analysis of key scientific publications, it is shown how, under conditions of weakening ideological control, the legitimation of the concept of "system" took place and an original epistemological program of systems research emerged. It is concluded that the systems project in the USSR was neither reducible to the borrowing of Western ideas nor to the*

© Тищенко В. И., 2026

history of a single intellectual circle, but rather represented a complex, multidimensional process in which ontological and reflexive strands were interwoven — a development that enabled Soviet philosophy of science to reach the forefront of global knowledge.

Keywords: *systems research, general systems theory, epistemology.*

Введение. История развития философии науки в СССР в конце 1950-х — начале 1960-х гг. не может быть сведена исключительно к описанию различных форм проявления идеологического давления или доминирования псевдонаучных концепций («лысенковщина»). Данный период представляет собой сложный исследовательский ландшафт, характеризующийся возникновением оригинальных теоретических концепций, которые формировались в условиях активного диалога (и полемики) с доминировавшей тогда марксистско-ленинской доктриной [13].

К числу значимых примеров подобных концептуальных сдвигов в отечественной философии следует отнести становление так называемого «системного проекта». Возникнув на пересечении различных дисциплин, это направление интеллектуальной отечественной мысли, междисциплинарное по своей сути, предложило принципиально новый категориальный аппарат и инновационные методологические установки в сфере познания.

История становления и преобразования проблематики системных исследований в отечественной философии вообще, в философии науки в частности, получила в свое время относительно полное отражение в публикациях ряда участников системного движения, стоявших у его истоков [4; 18; 25]. Вместе с тем в этих работах можно отметить некоторые несоответствия, в первую очередь,— относительно формы институционализации системных идей и начальных этапов логико-методологических разработок. Это вполне объяснимо, поскольку все они были опубликованы спустя несколько десятилетий после первых шагов самостоятельного развития системного движения, и опирались, как правило, на память их авторов. В дальнейшем, снижение внимания отечественной фундаментальной науки к освещению результатов исследований в сфере системного мышления привело к тому, что мы в настоящее время плохо представляем себе, как все-таки начиналось формирование системной парадигмы в Советском Союзе в 1950–1960 годах в форме научно-философской исследовательской программы. И в результате значительный пласт истории развития системных идей в нашей стране оказывается под угрозой забвения. Между тем, именно сегодня, в эпоху технологических свершений четвертой промышленной революции, ценность знания о становлении системных представлений и методологии их применения в нашей стране возрастает многократно [8, с. 65]. В статье

ставится задача проследить начальный этап формирования советского системного проекта, от его идейных истоков до институционального оформления в конце 1950-х — начале 1960-х годов.

Антиномии послевоенной философии: институциональный контекст и интеллектуальный климат

Становление системного движения в отечественной научной среде обычно относят к 1960-м годам, подчеркивая при этом, что этот процесс разворачивался в непростых интеллектуальных и институциональных обстоятельствах. Согласно распространенной точке зрения, наиболее последовательные шаги в этом направлении были предприняты в рамках семинара под руководством Г. П. Щедровицкого, который позже стал известен как Московский методологический кружок [7, с. 2–3; 15, с. 351; 25, с. 28]. Однако, как уже неоднократно было отмечено, историческая реальность далеко не всегда совпадает с воспоминаниями участников описываемых событий.

Системный подход в СССР получает распространение с конца 1950-х годов. Во многом это связано с тем, что именно в этот период отечественные философы начинают знакомиться с «просачивающейся» из-за рубежа научной литературой. Это происходит благодаря усилиям энтузиастов и профессиональных библиографов. Более того, переводы ключевых работ в сфере логики (например, Р. Карнапа или Б. Рассела) становятся знаковыми событиями в интеллектуальной жизни философского сообщества [14, с. 44]. Особенность этого «библиографического ренессанса» (примерно с 1956 года, после смерти И. Сталина в 1953 г., его проявления умножаются) заключалась в том, что в его центре находилась не только справочная или естественнонаучная литература, но и специальные издания, имеющие отношение к логике и методологии науки. Именно в этих областях идеологический контроль был значительно слабее, а поступление соответствующей западной литературы делало их особенно привлекательными для тех, кто стремился к подлинно творческой, профессиональной работе.

Философия науки постепенно превращалась в одну из наиболее престижных областей, куда приходили люди с серьезным естественнонаучным или математическим образованием. Преодоление догматической версии марксизма, характерной для предшествующего двадцатилетия, выступило катализатором разработки фундаментальных философских категорий, переосмысленных через призму актуального научного знания. Решающую роль в этом процессе сыграло взаимодействие исследований по философии естествознания, логике и гносеологии [22, с. 91]. Как следствие, этот процесс сопровождался осторожной легитимацией понятия «система» в академической печати. Тем более, что исследования

системных аспектов познания рассматривались в философской среде как способ ухода от идеологического давления и возможность прекращения самоизоляции отечественной философской мысли [25, с. 111].

Формирование системного концепта: первые шаги

Отправной точкой движения можно считать статью В. И. Кремянского «Некоторые особенности организмов как „систем"…» (1958 г.). Раскрывая системные аспекты методологической взаимосвязи физики, кибернетики и биологии, автор впервые в советской философской литературе обращается к «общей теории систем» Л. фон Берталанфи. Используя эту отсылку для поиска содержательного определения систем, Кремянский все же помещает слово «система» в кавычки. В статье также отмечается, что у истоков концептуального представления о системах, получившего впоследствии широко распространившееся в СССР наименование «системные исследования», лежала не столько задача более глубоко и полно отразить целостную природу изучаемого предмета, сколько потребность в создании особой исследовательской программы. Такая программа задавала способ рассмотрения любого объекта именно как системы, то есть выстраивала ход исследования в соответствии с особыми, системными принципами. Поэтому, как считает В. И. Кремянский, возникновение системного подхода правильнее связывать с развитием внутренней научной рефлексии и формированием определенной методологической стратегии, которая направляет ход познания [10, с. 100–101].

Эпистемологические аспекты формирующегося в отечественной философии науки направления «системные исследования» получили дальнейшее (независимое) развитие в статье В. А. Смирнова «О возможности общей теории систем» (1959 г.), опубликованной в сборнике докладов кафедр общественных наук Томского университета [21]. Ключевым положением этого исследования в сфере логики выступает разграничение теории и её предмета, который рассматривается в качестве совокупности элементов, тогда как сама теория, относящаяся к этой предметной области, определяется как множество истинностных утверждений. В связи с этим автором формулируется фундаментальная проблема, относительно построения обоснования типа и структуры теории типом и структурой исследуемых систем элементов. В статье также обозначены направления к построению формального определения понятия «система». Тем самым, по мнению В. Н. Садовского, данная работа заложила фундаментальные принципы системных исследований, получившие развитие в последующие десятилетия [18, с. 13].

От идеологических кавычек к методологическому перевороту

Ключевым рубежом легитимации системной концепции в отечественной философии, безусловно, является публикация статьи

В. А. Лекторского и В. Н. Садовского «О принципах исследования систем» [11]. Данная работа, окончательно утвердив понятие «система» без идеологических кавычек, не только представила корректный анализ «общей теории систем» Л. фон Берталанфи, но и обосновала интеграцию системного подхода в доминирующую философскую парадигму в качестве самостоятельного общенаучного направления, положив начало институционализации системной проблематики в СССР.

Рассмотренная в контексте позднесоветской «оттепели», публикация вышла за рамки полемики с Берталанфи, сформулировав когерентную эпистемологическую программу системных исследований. Именно эта программа определила конфигурацию и внутреннюю логику отечественного «системного проекта», а её методологический замысел на десятилетия задал векторы развития как философской, так и конкретно-научной мысли.

К числу значимых теоретических новаций статьи можно отнести строгое разграничение онтологической категории «система» и инструментального понятия «системный подход»; аргументированную критику редукционистских и элементаристских познавательных схем; постановку задачи создания универсального метаязыка для междисциплинарного системного анализа. Непреходящая значимость работы 1960 г. заключается не только в успешной адаптации системной тематики к дискурсу диалектического материализма через категории целостности, развития и всеобщей связи. Её главный результат — формирование легитимного когнитивного фундамента для конституирования общего междисциплинарного исследовательского поля, охватившего спектр от биологии и психологии до кибернетики и социальных наук. Характерной особенностью этих научных дисциплин, по мнению авторов, оказывается переход от анализа отдельных элементов и их свойств к исследованию сложных систем элементов и их связей. Все это знаменовало не только зарождение нового стиля мышления, но и своеобразный методологический переворот в научном познании, начиная с начала 1950-х годов.

Эпистемологический сдвиг: от специальных систем к методологии системного анализа

В 1962 году в сборнике «Проблемы методологии и логики науки» выходит в свет работа В. Н. Садовского под названием — «К вопросу о методологических принципах исследования предметов, представляющих собой системы», которая, по сути, продолжает исследование проблем системного метода познания. [17]. Значение этой работы для становления системного анализа должно быть охарактеризовано как фундаментальное и задающее вектор дальнейших исследований. Уже с первых строк в этой статье автор отмечает важнейшее изменение

характера современных исследований — современная наука переходит от анализа отдельных элементов и их свойств к изучению сложных систем элементов и их связей. Далее Садовский совершает важнейший эпистемологический сдвиг: он жестко разводит два типа задач — специально-научное исследование конкретной системы (например, механической, биологической или экономической) и методологический анализ того, как вообще возможно адекватное знание о системных объектах. В статье показано, что методология системного анализа имеет собственный предмет, не сводимый ни к формальному аппарату (вроде математики открытых систем Берталанфи), ни к эмпирическим обобщениям конкретных наук. Тем самым Садовский закладывает понимание системного анализа как самостоятельной дисциплины, находящейся на пересечении логики, теории познания и истории науки.

Другим значимым вкладом становится историко-критическая реконструкция того, как наука и философия на протяжении столетий «уклонялись» от подлинно системного видения. Особого внимания заслуживает предложенное Садовским рабочее определение системы как множества элементов, связанных отношениями и образующих целостное образование. Одно из нетривиальных следствий этого определения — признание того, что один и тот же предмет может быть представлен и как системный, и как несистемный в зависимости от используемых познавательных средств. Тем самым Садовский задолго до дискуссий о конструктивизме и релятивизме в философии науки вводит понимание системного анализа как искусства адекватной репрезентации, а не пассивного отражения.

К сожалению, эта работа В. Н. Садовского, опубликованная в малотиражном издании, не получила должного внимания широкой философской общественности. Иначе сложилась судьба двух других публикаций, появившихся в ведущем философском журнале: работы Кремянского (1958 г.) и статьи Лекторского и Садовского (1960 г.). Они не прошли незамеченными, вызвали живой интерес в философской среде и по праву считаются знаковыми событиями своего времени. По свидетельству В. Н. Садовского, эти статьи были переведены на ряд иностранных языков; их английский перевод выполнил А. Рапопорт, один из основателей Общества исследований в области общей теории систем (Society for General Systems Research, SGSR), для ежегодника этого общества [19, с. 301].

Онтологический поворот и институционализация системного движения в СССР

В начале 1960-х годов наряду с логико-методологическим подходом к проблематике системных исследований появился ряд отечественных работ, в которых системные аспекты познания рассматривались

в контексте соотношения категорий «часть» и «структура», «система» и «целое» [1; 3; 6; 12; 20]. Однако в фокусе этих исследований находился по преимуществу онтологический смысл понятия «система». И в качестве предмета исследований авторы упомянутых работ избирают проблемы формирования представлений об элементах и структурах объектов, диалектику их отношений в процессе познания.

На рубеже 1950–1960-х годов, как показал библиометрический анализ, системная проблематика в том или ином аспекте прочно вошла в сферу отечественных философско-методологических исследований. Начиная с 1957 года, количество публикаций и авторов по системным исследованиям возросло в несколько раз [9, с. 129–132]. Это поставило вопрос о поиске форм институционализации разрастающегося системного движения.

Организационное оформление систематического обсуждения проблем системного подхода в науке и технике произошло рамках начавшейся работы секции по философским вопросам кибернетики (предс.д.ф.н. А. Г. Спиркин) при Научном совете по комплексной проблеме «Кибернетика» при Президиуме АН СССР [2, с. 926]. По инициативе В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина и Г. П. Щедровицкого, начиная с сентября 1962 года, проходили заседания семинара, за которым по неофициальной традиции закрепилось наименование системно-структурного [24, с. 110].

Заседания семинара стали центром притяжения для специалистов самого широкого профиля — от биологов до инженеров. И как отмечает И. В. Блауберг, данный семинар, отличавшийся выраженной междисциплинарностью, с полным основанием может рассматриваться в качестве одной из отправных точек становления системных исследований в отечественной науке [5, с. 150]. В ходе дискуссий на заседаниях семинара его участники не только знакомились с различными зарубежными вариантами системно-структурного подхода (восходящих к «общей теории систем» Л. фон Берталанфи), но и формировали предпосылки отечественных исследовательских программ и прикладных разработок [16, с. 28].

Итоги совместной работы легли в основу упомянутой ранее статьи В. Н. Садовского (1962 г.), брошюры Г. П. Щедровицкого «Проблемы методологии системного исследования» (1964 г.) и материалов к конференции «Проблемы исследования систем и структур» (1965 г.). Издание отечественные разработок по методологии системного подхода стало важной вехой в становлении системного движения в СССР, а кооперация философов, логиков и специалистов в конкретных областях науки и техники заложили в СССР основы неортодоксального системного проекта. [25, с. 29].

Но ядром отечественного системного проекта вскоре стала группа исследователей, в которую входили сотрудники журнала «Вопросы философии» И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, а также Э. Г. Юдин, А. В. Яблонский, Э. М. Мирский [18, С. 14]. Именно они впоследствии вошли в сектор по системным исследованиям науки в Институте истории естествознания и техники АН СССР (ИИЕТ АН СССР). По распространенному мнению представление о системном подходе в отечественной науке нередко отождествлялось непосредственно с этой группой исследователей.

Заключение. Завершая рассмотрение этого фрагмента интеллектуальной истории отечественного системного проекта, следует подчеркнуть, что перед нами не просто хроника институциональных преобразований или эволюция одного из методологических направлений советской философии. Сложность и нелинейность описанного процесса убедительно свидетельствуют: становление системного движения в отечественной науке представляло собой феномен гораздо более глубокий и многомерный, чем это обычно предстает в устоявшихся историографических нарративах.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что формирование системного концепта нельзя сводить ни к истории одного кружка (пусть и такого значимого, как Московский логический), ни к простой реакции на проникновение зарубежных идей. Речь может идти о сложном, гетерогенном процессе, в котором переплелись несколько взаимно усиливавших друг друга линий. Во-первых, это фундаментальный сдвиг внутри самой философии науки, стремившейся к обновлению категориального аппарата и обретению методологической самостоятельности в условиях ослабевающего идеологического диктата. Во-вторых, это энергичное движение от конкретно-научных дисциплин, представители которых (биологи, кибернетики, инженеры) увидели в системном языке универсальное средство решения собственных профессиональных задач.

Особую значимость приобретает тот факт, что отечественная версия системного подхода с самого начала обнаружила свою принципиальную двойственность, зафиксированную в работах Кремянского, Смирнова, Лекторского и Садовского. С одной стороны, она выступала как мощный инструмент онтологической рефлексии, позволяющий по-новому мыслить природу целостности, организации и развития. С другой — как строгая эпистемологическая программа, акцентирующая внимание не столько на системности мира самой по себе, сколько на системности познавательных процедур, на необходимости методологического самосознания науки. Именно эта рефлексивная составляющая, блестяще разработанная В. Н. Садовским, оказалась наиболее перспективной, предвосхитив многие повороты философии науки последующих десятилетий.

Не менее важным итогом этого периода стала успешная институционализация нового направления. Междисциплинарный семинар по структурно-системным методам анализа стал не просто формальной структурой, но уникальным коммуникативным пространством, где встречались и продуктивно взаимодействовали представители самых разных научных областей. Эта площадка сыграла роль «инкубатора» для нового стиля мышления, основанного на преодолении дисциплинарных границ и осознанном методологическом синтезе. То, что семинар смог занять легитимное место в структуре Академии наук, действуя под эгидой Научного совета по кибернетике, само по себе является красноречивым свидетельством успешной легитимации системной тематики в позднесоветском научном поле.

Таким образом, период конца 1950-х — начала 1960-х годов предстает перед нами не просто временем первоначального накопления идей, но моментом подлинного конституирования системного движения. Именно тогда были не только сформулированы базовые концептуальные различения (система как онтологическая категория и системный подход как инструментальная установка, теория и ее предмет, типы системных структур), но и созданы устойчивые формы коллективной работы, обеспечившие преемственность развития на долгие годы вперед. Осмысление этого опыта выходит далеко за рамки историко-философского интереса: оно позволяет глубже понять природу междисциплинарности, механизмы обновления научного знания в неблагоприятных социокультурных условиях и, шире, логику саморазвития философской мысли, которая, несмотря на все внешние ограничения, сумела найти внутренние ресурсы для творческого движения и выхода на передовые рубежи мировой науки.

Литература

1. *Абрамова Н. Т.* О соотношении части и целого в строении материи//Вопросы философии. 1962. № 2. С. 46–56.
2. *Алексеев П. В.* Философы России начала XXI столетия: Биографии, идеи, труды: энциклопедический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2009. 695 с.
3. *Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии. М.: Мысль. 1964. 414с.
4. *Блауберг И. В.* Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа // Вопросы философии. 1991. № 8. С. 117–128.
5. *Блауберг И. В.* Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа // Философия не кончается… Из истории отечественной философии. XX век. В 2-х кн./Под ред. В.А, Лекторского. Кн. II 60–80-е гг. М.: «Российская политическая энциклопедия». 1998. С. 152–170.
6. *Вальт Л. О.* Соотношение структуры и элементов//Вопросы философии. 1963. № 5. С. 45–48.
7. *Волкова В. Н.* Из истории теории систем и системного анализа//СПб.: Изд-во СПбГТУ. 2001. 250 с.

8. *Волкова В. Н., Логинова А. В., Леонова А. Е. и др.* Закономерности теории систем: состояние исследований и применения // Системный анализ в проектировании и управлении. 2023. т. XXVI. № 1. Сборник научных трудов XXVI Междунар. науч.-практ. Конф. 13–14 октября 2022 года: Ч. 1. С. 65–74. СПб: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС. 2023
9. *Дорошенко С. И.* Наукометрические показатели массива советской литературы по системным исследованиям // Системные исследования. Ежегодник 1978. М.: Наука. 1978. С. 127–135.
10. *Кремянский В. И.* Некоторые особенности организмов как «систем» с точки зрения физики, кибернетики и биологии // Вопросы философии. 1958. № 8. С. 97–108.
11. *Лекторский В. А., Садовский В. Н.* О принципах исследования систем (В связи с «общей теорией систем» Л. Берталанфи) // Вопросы философии. 1960. № 6. С. 67–79.
12. *Мамзин А. С.* Системность живого и соотношение биологического и физико-химического // Вопросы философии. 1964. № 6. С. 118–126.
13. *Мамчур Е. А., Овчинников В. Ф., Огурцов А. П.* Отечественная философия: предварительные итоги. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 1997. 360с.
14. *Мотрошилова Н. В.* Отечественная философия 50–80-х годов XX века и западная мысль. М.: Академический Проект. 2012. 376 с.
15. *Огурцов А. П.* Московский методологический кружок//Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М.: Наука. 1995. С. 351–352.
16. *Пископпель А. А.* Г. П. Щедровицкий — подвижник и мыслитель//Познающее мышление и социальное действие (наследие Г. П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли). М.: Ф. А. С. — медиа. 2004. С. 11–57.
17. *Садовский В. Н.* К вопросу о методологических принципах исследования предметов, представляющих собой системы // Проблемы методологии и логики наук. Ученые записки Томского государственного университета им. В. В. Куйбышева. № 41. [Сборник статей]. Томск: Изд-во Том. ун-та. 1962. С. 73–80.
18. *Садовский В. Н.* Становление и развитие системной парадигмы в Советском Союзе и в России во второй половине XX века//Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1999. 2001. С. 7–36.
19. *Садовский В. Н.* Становление философии науки и системного подхода в России во второй половины XX века. Беседа А. Я. Шарова с В. Н. Садовским // Как это было. Под ред. В. А. Лекторского. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2010. С. 287–306.
20. *Свидерский В. И.* О диалектике элементов и структуры. М.: Госполитиздат. 1962. 120 с.
21. *Смирнов В. А.* О возможности общей теории систем // Докл. 2-й науч. конф. кафедр обществ. наук. Томск, 1959. С. 84–87.
22. *Степин В. С.* Философия науки в России второй половины XX в.//Проблемы и дискуссии в философии России второй половины XX в.: современный взгляд / под ред. В. А. Лекторского. М.: Политическая энциклопедия. 2014. С. 90–104.
23. *Щедровицкий Г. П.* Я всегда был идеалистом… М.: Путь. 2001. 365 с.
24. *Юдин Б. Г.* Предисловие и комментарии к статье И. В. Блауберга. Из истории системных исследований в СССР: попытка ситуационного анализа//Системные исследования. Ежегодник. М.: Наука, 1991. С. 110–125.
25. *Юдин Б. Г.* Из истории системных исследований: между методологией и идеологией // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. 1(75) С. 28–33.

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.149–163.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 149–163.
УДК 130.122
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–149–163

Проблема Я в философской антропологии Чарльза Тейлора

Петриковская Елена Сергеевна
Кандидат философских наук, доцент, старший научный сотрудник Института философии РАН, г. Москва, Российская Федерация
E-mail: lenape.69@mail.ru; ORCID: 0000–0001–9790–6340



Е. С. Петриковская

Аннотация. *Проблема самотождественной человеческой личности является существенной для понимания перспектив ее развития, фокусирует трудности, противоречия, ценностные ориентации современной культуры. Не случайно концептуализация идентичности привела к появлению целого ряда разнообразных исследований в социальной психологии, социологии, культурной антропологии, социальной философии. Вместе с тем в современной философии эта проблема остается нерешенной. В статье рассматривается, в какой мере понятия «Я», «самость», «личность, «эго» позволяют разобраться в изменениях собственной индивидуальности, что означает поиск человеком своей идентичности. Для ответа на эти вопросы в статье проанализирована концепция идентичности человека известного современного философа Чарльза Тейлора, в которой поставленные вопросы решаются на основе опыта европейской метафизики, истории, науки и искусства. Человеческое существование рассмотрено под знаком «самости». Сделан вывод о том, что эта концепция, выполненная в русле философско-антропологического подхода, связанная с утверждением гуманистического образа человека, является важной теоретической предпосылкой, позволяющей рассматривать идентичность в динамике, что существенно дополняет устоявшиеся научные трактовки и методологические подходы к определению и интерпретации Я в философском наследии. Тейлор изменил угол рассмотрения проблемы, отойдя от устоявшихся схем двойственности и множественности идентичности и сфокусировался на «фоне», «условиях» ее возникновения, определении того, что стоит за термином «современная идентичность». Реконструкция истории этой идентичности позволила выделить совокупность видов понимания того, что значит быть человеком.*

Ключевые слова: *проблема Я, философская антропология, модерн, идентичность личности, моральная онтология, реабилитация блага, сильные оценки, практика.*

THE PROBLEM OF THE SELF IN THE PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY OF CHARLES TAYLOR

Elena S. Petrikovskaya
PhD in Philosophy, Associate Professor, Senior Researcher, Institute of Philosophy Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation
E-mail: lenape.69@mail.ru; ORCID: 0000–0001–9790–6340

© Петриковская Е. С., 2026

Abstract. *The problem of the human personality's self-identity is essential for understanding the prospects for its development, focusing on the difficulties, contradictions, and value orientations of contemporary culture. It is no coincidence that the conceptualization of identity has led to a wide range of diverse studies in social psychology, sociology, cultural anthropology, and social philosophy. However, this problem remains unresolved in contemporary philosophy. This article examines the extent to which the concepts of «I», «self», «personality», and «ego» allow understanding the changes in one's individuality, which signifies a person's search for identity. As a methodology for answering these questions, this article analyzes the concept of human identity by renowned contemporary philosopher Charles Taylor, who addresses these questions with reference to the experience of European metaphysics, history, science, and art. Human existence is examined under the sign of the «self». It is concluded that this concept, developed within a philosophical-anthropological approach and linked to the affirmation of a humanistic image of the human, is an important theoretical premise for examining identity dynamically, significantly complementing established scholarly interpretations and methodological approaches to defining and interpreting the self in philosophical thought. Taylor shifted the perspective of the problem, moving away from established frameworks of duality and plurality of identity and focusing on the "background," the "conditions" of its emergence, and the articulation of what lies behind the term "modern identity." Reconstructing the history of this identity allowed us to identify a range of understandings of what it means to be human.*

Keywords: *problem of the Self, philosophical anthropology, modernity, personal identity, moral ontology, rehabilitation of the good, strong evaluations, practice.*

Введение. Проблематизация особенностей человеческого бытия остается предметом размышлений и дискуссий современных исследователей. Это не удивительно, учитывая тот шквал вызовов, которым подвергается антропологическая реальность. Остаются актуальными вопросы утраты смысла, фрагментация и отчуждение человека, о которых как продукте инструментализма писали теоретики Франкфуртской школы; проблематичность обоснования всеобщих норм и игнорирование вопроса о конститутивном благе в современном моральном мировоззрении [7]; проблемы изменения природы человека в контексте становления нанотехнонауки [8]. А потому следует приветствовать обращение философского внимания к сложному внутреннему миру индивида, поиску релевантного языка, способного описывать мир интенционального личностного субъекта, его самосознание и учитывать различие между Я и универсальной природой [1, с. 200; 16, с. 345].

Как нам представляется, именно такое философское направление разрабатывает известный современный философ Чарльз Тейлор. Ю. А. Кимелев в качестве концептуальной схемы, делающей возможной систематизацию философско-антропологической, морально-философской и социально-философской проблематики этого мыслителя, использует выражение «аксиология модерна» [6, с. 25–26]. Мы в данной статье ключом к его идеям и языку выбрали проблему идентичности.

Немецкий философ В. Хёсле верно подметил: «… всякий, кто хочет понять современный мир, едва ли достигнет своей цели, не постигнув логики кризиса идентичности» [15, с. 112]. Проявлением этого кризиса является широкая популярность книг немецкого философа Бён-Чхоль Хана, в которых критикуется требование «быть самим собой», составляющее основу общества достижений, «человека достижений» с его нарциссизмом и нарушенной коммуникацией. Его надежды связаны лишь с тем, что «глубокая усталость ослабляет хватку идентичности» [14, с. 133]. Хан измышляет не-деятельное грядущее общество одухотворенной усталости, которое, по замечанию психолога Л. П. Белинской, является обществом одиночек, а также не рассматривает ценностно-смысловые основания выбора (осуществляемого как индивидуальными, так и групповыми субъектами), хотя без них любое не-деяние превращается в не-бытие [2, с. 213].

Без философской антропологии рассматривать подобные социально-психологические, этические, экзистенциальные проблемы невозможно. Требуется фундаментальный анализ антропологических схем и антропологического предпонимания, на которых построены новомодные диагнозы и прогнозы человеческого благополучия. Философско-антропологическая проблематика, по утверждению самого Тейлора, является центральной в его творчестве. Он разрабатывает концепцию, способную дать содержательные утверждения относительно цели человеческой жизни и общего блага, стремится дать рациональное обоснование фундаментальных принципов наших практик, не оставляя их на произвол субъективных решений. В своих трудах Тейлор выступает как теоретик и историк гуманистической мысли, стремится раскрыть базовые для европейской культуры представления о self (самости, Я, личности), духовности (чувстве внутренней глубины, «sense of inwardness»), морали, полноценной жизни и достоинстве личности. Признавая внутреннюю связь между онтологией и практикой, то есть допуская, что цели, намерения и поступки людей имеют для них смысл только тогда, когда они вписывают их в проектируемый образ действительности, Тейлор предлагает нам разобраться в *стратегиях проектирования* того образа, в рамках которого мы действуем. Цель статьи — исследовать философскую антропологию Ч. Тейлора, представленную в двух взаимодополняющих «версиях» — фундаментальной (объясняет, что значит быть человеком) и исторической (исследует, что значит быть современным человеком).

Задачи статьи:

— уточнить содержание ключевых терминов и понятий философии Тейлора, в том числе «моральная онтология», «качественные различия», «сильные оценки», «идентичность личности»;

— очертить методологические основания исследования и обоснования онтологии человека и его практик в философском проекте Тейлора, чтобы выявить актуальность философско-антропологической тематики для решения современных проблем моральной и практической философии;

— проанализировать критику эпистемологической традиции, идущей от Декарта и Локка, лежащей, согласно Тейлору, в основе неадекватных моделей объяснения человеческого мышления и социальных действий.

Решение поставленных задач осуществлено на основе рассмотрения идеи идентичности, поскольку, как уже было сказано выше, «идентичность» становится призмой, через которую рассматриваются, оцениваются и изучаются многие важные черты современной жизни. Анализ критических подходов к современной (модерной) идентичности позволяет поставить проблему будущего этой модели идентичности.

Идея идентичности: теоретические традиции и современность. Концепт «идентичность» как многомерный объект изучается в разных дисциплинарных проекциях. Тейлор обращается к этой проблематике с целью осмыслить моральное неблагополучие современного человека и предложить пути выхода из «кризиса идентичности» [21, p. 495]. Чтобы понять своеобразие его подхода, следует уточнить, как современная научная и философская мысль работает с этой идеей. Известные социальные теоретики XX в.— З. Бауман, П. Бурдье, Ф. Бродель, К. Калхаун, С. Айзенштадт, Э. Гидденс, Ю. Хабермас, К. Леви-Стросс, П. Рикер, А. Сен, Х. Уайт — специально обращались к проблеме идентичности.

Поль Рикёр в своей работе «Я-сам как другой», размышляя о восстановлении утраченной целостности через понятие говорящего, раскрывает диалектику идентичности-тождественности и идентичности-самости. В понятии «идентичность», латинском по своему происхождению, смешиваются, накладываются друг на друга два разных значения: идентичность как «то же самое» («idem») и идентичность с самим собой («ipse»). Согласно первому из них, «idem» заключает в себе некую форму постоянства во времени. Во втором значении речь идет о том, что любой индивид есть он сам (ipse), тот же, а не другой, о тождественности себе, а не другому [9, с. 200]. Философ отмечает проблематичность понятия тождества, несоответствие категории субстанции и ее схемы постоянства во времени проблематике Я. С помощью метафизического понятия тождества пытаются обозначать внутреннюю и как бы субстанциальную основу личности, общества, культуры. Однако именно в связи с трудностями установления тождественности человека или культуры самим себе в современной науке и философии тождество, или идентичность, становится особой темой. В целом, рефлексивные усилия сейчас направлены на то, чтобы избежать материализации «идентич-

ности» через утверждение ее множественности, фрагментированности и пластичности.

Социальные теоретики Р. Брубейкер и Ф. Купер выделяют несколько ключевых значений термина «идентичность», важных для понимания использования его в социальных и гуманитарных науках.

Термин используется, чтобы подчеркнуть, как индивидуальные или коллективные действия могут регулироваться *индивидуальным самопониманием,* а не *предполагаемым универсальным личным интересом* [3, с. 72]. «Идентичность» часто противопоставляют «интересу», чтобы выделить *неинструментальные* способы социальной и политической практики.

Термин подразумевает *тождество* (sameness) между членами одной группы или категории, которое проявляется в солидарности, в общих склонностях или самосознании, либо в коллективных действиях.

Термин используется в значении ядра (индивидуального или коллективного), «я» (self), чтобы указать на нечто *глубинное, основательное, значительное* или *императивное,* нечто ценное, что необходимо поддерживать, культивировать, поощрять и сохранять. Такая трактовка характерна для литературы по психологии, этничности и национализму.

Термин трактуется как *продукт*, обусловленный социальной и политической активностью, и в то же время — как основание или базис, обусловливающий последующие действия. В этом случае «идентичность» призвана выделить *процессуальное, интерактивное* развитие того вида коллективного самопонимания, солидарности или групповой сплоченности, который делает возможным всякое коллективное действие.

Понимается как случайный продукт многочисленных и конкурирующих дискурсов. В этом значении термин «идентичность» призван подчеркнуть *нестабильную, многогранную, изменчивую* и *разрозненную* природу современного «я». Это трактовка наиболее часто встречается в работах, написанных под влиянием М. Фуко, постструктурализма и постмодернизма.

В текущих дискуссиях об «идентичности» часто можно встретить смесь конструктивистской терминологии и эссенциалистской аргументации, что отражает, по мнению Брубейкера и Купера, одновременную теоретическую (аналитическую) и практическую направленность «специалистов по идентичности» (тех, которые занимаются поддержкой «политики идентичности»). Фактически можно говорить о конфликте между конструктивистской терминологией, требуемой академической корректностью, и сущностным содержанием, которое нужно для того, чтобы призывы к «идентичности» стали эффективными на практике. В качестве примера можно привести современные способы концептуализации национальной сферы общественной и индивидуальной жизни.

Этой теме специальное внимание уделял Тейлор в ряде работ, например, «Nationalism and Modernity» (1997). До недавнего времени в обществознании господствовал и сохраняет свои позиции эссенциалистский (примордиалистский) подход, когда нацию понимают как общность, имеющую объективные характеристики (территория, экономика, язык, религия, право) и выделяют глубокие корни, древнее происхождение и особую духовную силу национальных чувств. Конкурирующий с ним конструктивистский подход подчеркивает субъективные факторы (общий миф, историческая память или самосознание). Но и в этом случае нация фактически понимается как реально существующая группа. Примордиалисты сегодня также активно подчеркивают роль субъективных факторов. Исследование процесса национальной идентификации, то есть вычленения общности в процессе исторического социально-культурного развития и взаимодействия с иными общностями предполагает необходимость учета и элементов воображения, и сконструированности.

Постмодернистские подходы считают главной проблемой альтернативного взгляда на нацию (примордиалистского) то, что он принимает категорию практики за категорию анализа, тогда как, с их точки зрения, национальное, как коллективно разделяемый образ, и национализм, как политическое поле (доктрина и практика), могут существовать и без признания нации как реально существующей общности. В целом, многочисленные подходы к исследованию происхождения наций и национализма не должны рассматриваться как обязательно альтернативные — каждый из них представляет всего лишь какой-то аспект единого явления, хотя и в искусственно расчлененном анализом виде. Этническая идентичность, этничность, этнокультурные особенности личности или национальный характер — эти близкие по содержанию понятия представляют собой конкретно-историческое бытие человека как воплощение особенного в единстве общих (специфически человеческий способ действия) и единичных черт индивидуальное Я. Осознание фундаментальности и малоисследованности этого уровня рассмотрения человека отражено в росте интереса к теме этничности в нашей стране и за рубежом.

Несмотря на свою амбивалентность, противоречивость и даже парадоксальность, идея идентичности сохраняет свое значение в современном социальном и гуманитарном дискурсе. Поставленная в различных исследовательских проектах задача систематизации философских и логико-методологических подходов, приходящих на смену «классической» парадигме, в которой эта проблема формулировалась и решалась с позиции субстанциализма, эссенциализма и формальной самотождественнности субъекта, по-прежнему остается актуальной. Основная

функция идентичности — адаптация к новому социальному контексту при сохранении целостности Я. «"Самоопределение" личности в ситуации преодолевает неопределенность, связанную с множественностью возможностей ее (ситуации) развития. Тем самым идентичность выступает формой поддержания и защиты целостности личности» [4, с. 17].

Работы Тейлора по философии личности ценны тем, что они не игнорируют постмодернистские выводы о закате модерных моделей идентичности, одновременно видя их недостаток в отсутствии целостного видения альтернативы и предлагая онтологию субъекта, устойчивую к гиперкритицизму постмодернистской теории.

«Моральная топография самосознания». Тейлор разделяет утверждение, что без идеи идентичности невозможно осмыслить важные вопросы человеческого сосуществования. В работе «Sources of the Self: The making of the Modern Identity» его интерес всецело на стороне понятия «Self», которое, как нам представляется, можно переводить как «самосознание», Я, но лучше как «самость». Как мы увидим ниже, понятие самости (self) позволяет Тейлору прояснить внутреннюю связь между идентичностью и благом. Задача автора состоит в том, чтобы исследовать многочисленные возможности установления связей между постоянством и изменением, которые соответствуют идентичности в смысле «самости». Идентичность в таком случае понимается как проблематичное и подверженное кризисам единство человеческой жизни, как существование во времени (а не вневременная сущность), решающее проблему интеграции противостоящего человеку иного. Проблема существования единого устойчивого человеческого Я предстает как проблема возможности сочетания различных образов Я, каждый из которых представляет собой некий способ видения того или иного аспекта реальности, способ реагирования на ту или иную жизненную ситуацию. «Принято считать, что нормальная идентичность представляет собой единство Я-образов, а кризис идентичности в современном обществе обусловлен «переизбытком» Я-образов, усложняющим задачу их связывания и упорядочивания. Далее мнения философов расходятся: одни утверждают, что изобилие Я-образов сметает всякую идентичность, другие — что задача их отбора и связывания воедино становится более сложной и интересной, а обретаемое в результате ее решения нормальное Я — более полным и многогранным» [10, с. 250]. Т. М. Рябушкина задает вопрос, не является ли так понятая норма основанием кризиса идентичности, а В. Хёсле полагает задачей философии ответ на нормативный вопрос: найдя его, мы способны будем провести различие между успешным и бессмысленным поиском самости.

Опираясь на работы С. Хантингтона, А. Турена и Ч. Тейлора, возможно

вернуться к идее идентичности как способности образовывать целостное единство. Эти авторы оперируют понятием «кризисная идентичность», что означает нарушение связей между разными Я-образами и утрату единой основы Я. Вопреки тезису о том, что самоопределение современного человека представляет собой децентрализованную структуру, а сам он лишается возможности стать интегрально развитой личностью, Тейлор предлагает интересный концептуальный ход: рассматривать кризисную идентичность не как утрату целостности, а как поиск более «широких оснований» для Я [18]. Он отстаивает тезис, что обоснование проблемы идентичности принадлежит не XX столетию, а уходит корнями в традиции европейской философии эпохи Нового времени. Эта проблема возникает как следствие появления темы субъекта в классической философии, а не как проблема распада субъекта в философии постмодерна, подготовлена постановкой вопроса единства и множественности Я человека. Проблема идентичности — это возможность устойчивой системы самоопределения в условиях постоянного влияния разнонаправленных культурных традиций и взаимоисключающих социальных практик; способность определить себя в качестве личности в условиях меняющихся социокультурных процессов.

Тейлор взялся за свой грандиозный проект — описать формирование современного понимания Я на протяжении Нового времени, чтобы способствовать преодолению морального кризиса, охватившего современные западные общества. Во многом этот кризис вызван узкой трактовкой морали в моральной философии и этике, внимание которых сосредоточено скорее на том, что следует делать, чем на том, кем хорошо быть, не на содержании хорошей (полноценной, добродетельной, счастливой) жизни. Перезагрузить способ видения морального можно, если показать, выявить связь между пониманием самости и видением морального, между идентичностью и благом. «Реабилитация блага» в моральной философии означает возвращение к кругу проблем, связанных со стремлением жить как можно лучшей жизнью, причем это касается не только философов, но и широкого круга людей. В связи с этим книга Тейлора формирование Modern Identity начинается с картины взаимоотношений между идентичностью и благом [21, pp. 3–25]. Тейлор рассматривает все богатство моральных источников модерной идентичности, расширяя наш философский язык, с помощью которого мы описываем ориентацию самости в моральном пространстве.

Показывая современное общество как итог развития модерна, Тейлор не соглашается с постмодернистами, отбрасывающими проект модерна как не способствующий человеческому развитию. Напротив, он стремится обнаружить скрытые возможности модерна [11, с. 79–80]. С этой

целью он проанализировал моральные идеалы, лежащие в основе современных культурных трансформаций, призывая обновить их через определение того, в чем состоит их глубинный творческий потенциал. Его амбициозный проект — выявить и описать модерную идентичность — «совокупность (в значительной мере скрытых, невыявленных, существующих по умолчанию) способов понимания человека как деятеля (human agent) через распространенные в современном западном мире чувства внутреннего измерения, свободы, индивидуальности и включенности в природу» [21, p. 9] — в своей сути является созданием исторической нарратива-схемы, способной наделять смыслом нашу жизнь. Жизнь вообще, с его точки зрения, постигается в нарративе. Эта идентичность включает моральное мировоззрение и его *множественные* источники, *разные* концепции самости, определенные способы изложения истории и биографии, представления о том, как мы образуем общество [21, p. 498]. Все это Тейлор старается брать в динамике и взаимосвязи. Только таким образом в рамках предложенного портрета modern identity раскрывается центральное место основополагающих благ в моральной жизни, все их разнообразие, к которому можно обоснованно стремиться. Преодолевая своим подходом и исследованием однобокое представление о проекте модерна и его истории, Тейлор демонстрирует, насколько всеохватна эта идентичность и насколько мы вовлечены во все ее аспекты. Осознание этого должно дать нам силы и возможности жить этой идентичностью полнее.

Ориентация человека в моральном пространстве рассмотрена Тейлором по аналогии с ориентацией его в пространстве физическом: выбор системы координат — это идея, которую нельзя поставить под сомнение. Он защищает т.н. сильный тезис о том, что мы абсолютно не можем обойтись без системы координат [21, p. 3–25]. Горизонты, в которых мы проживаем свою жизнь, которые наделяют ее смыслом, должны включать четкие качественные разграничения.

Наше самопонимание и представление о смысле и цели жизни вписаны в более универсальный контекст, имеющий определенную онтологическую структуру. Важность этого онтологического контекста очевидна в свете вопроса об идентичности. Знать, кто я есть, означает прояснить собственное местонахождение [21, p. 27]. Понятие самости (self) используется для указания на внутреннюю связь между идентичностью и благом. Оно указывает на нашу потребность в идентичности (our need for identity), что по-другому можно описать как определенную ориентацию по отношению к благу (orientation to the good). Иначе говоря, это пространство, в котором Я способно нечто отстаивать.

Пространство вопросов о четко определенных благах является ми-

ровоззренческой структурой, которая создает контекст человеческого понимания и действия и с помощью которой мы наделяем нашу жизнь духовным смыслом. Эта рамка (framework) или система координат предшествует любому выбору или изменениям в культуре. Человеческое действие необходимо существует в четко очерченных границах, выход за которые эквивалентен выходу за границы того, что можно считать целостной человеческой личностью. «Кризис идентичности» — это острая форма дезориентации, радикальная неопределенность человека относительно «системы координат», нехватка рамки или границы, в которых вещи могут обретать устойчивую значимость.

Преодоление современного кризиса идентичности потребует перестройки философии [20].

Философская антропология в эпоху плюрализма. Тейлор утверждает, что на вопрос о нашей идентичности никакая общая теория человеческой природы не может дать удовлетворительного ответа. Поиск идентичности — это поиск того, кто я есть по своему естеству, что адекватно невыразимо в терминах общего описания человеческого действия [21, p. 183]. Может сложиться впечатление, что проблематика самости ставит границы философской антропологии, в предметное поле которой вопросы идентичности не входят. Действительно, современное обсуждение идентичности покоится на убеждении, что вопросы моральной ориентации нельзя разрешить в общих терминах [21, p. 25–30]. Однако, как показал Тейлор, это связано с постромантическим осознанием индивидуальных отличий, а также с тем значением, которое мы придаем разворачиванию каждой индивидуальностью своего собственного морального горизонта. По мнению Тейлора, в массовой культуре нашего времени происходит «сползание» идеала самоосуществления к эгоцентрическим формам. Романтическая концепция свободы самоосуществления оказывает прямое влияние на умы и нравы современных европейцев. Масштабная критика традиционных ценностей привела к крайним формам антропоцентризма, когда каждый самоосуществляющийся субъект ориентируется только на *свои* ценности. Контуры личности определены страстностью натуры, неуемностью желаний и устремлений. Романтическая личность исключительна уже в силу своей изначальной природы и поэтому совершенно индивидуальна. Такое мировоззрение Тейлор справедливо называет «натуралистическим» и критикует во всех своих работах за то, что этические ценности основываются на человеческих убеждениях и желаниях, оценках и не требуют никакого дополнительного обоснования. Необходимое, с его точки зрения, «философское переформулирование, позволяющее занять более обоснованную позицию в отношении определенного мнения, предположения, системы взглядов, сродни природе

формулирования современных практик» [11, с. 92; 22]. Он убежден, что (пост)ницшеанская критика (романтическая в своей основе) всех «ценностей» как созданных, не может не усиливать и не укоренять антропоцентризма. В итоге, даже после критики всех категорий, связанных с субъектом и личностью, она оставляет человека с ощущением беспредельной власти и свободы, не связанной никакими правилами, ориентированным на то, чтобы наслаждаться «свободной игрой» или тешить себя эстетикой самости. Можно утверждать, что преодоление Тейлором ограниченности психологических трактовок и возвращение к философской концепции самости — это избавление от зависимости от романтических трактовок через прояснение ее смыслового поля в рамках философско-антропологической концепции.

Тейлор относится к группе философов, для которых важно обновить традиционные связи между онтологией и практически-философским дискурсом, которые, по их мнению, были утрачены в философии модерна со второй половины XVIII в. Это привело к тому, что в современной философии приоритетным стало конструирование онтологий, к которым добавляются представления о практике как деятельности по их реализации, что лишь конкретизирует готовые онтологии. Тейлор развивает другой подход к практике, в основе которого лежит идея о присутствии предварительного понимания практического (отношения к миру, действия, знания, блага) в исходных онтологических принципах. Через эту базовую связь становятся понятными другие связи. Интересующие его идеи (моральные идеалы, понимание трудностей самоопределения личности, концепции самости) в нашей жизни встроены в практики. Сильные оценки (strong evaluation) или ценности вплетены в контекст понимания человеком самого себя [13, с. 11]. Под «практикой» понимается «нечто чрезвычайно неопределенное и общее — более или менее стабильную конфигурацию общей деятельности, форму которой определяет определенная система предписаний и запретов» [21, p. 204]. Как пишет Тейлор, «базовая связь состоит в том, что идеи являются выражениями практик как схем предписаний и запретов» [21, p. 274]. Иными словами, идеи появляются из стремления выразить и оформить рациональную основу, которая лежит за практическими схемами.

Тейлор уделяет огромное внимание нашей способности различать, рационально обсуждать и тщательно исследовать онтологические утверждения. Их сознательное замалчивание нашими современниками удобно в силу плюралистического характера модерного общества (так легче жить), а также объясняется влиянием эпистемологии Нового времени с ее «натуралистическим замалчиванием» и пробным, ориентировочным характером наших моральных убеждений. Тейлор называет эти

трудности сугубо модерными.

Между тем, нет другого способа обучиться языкам морального и духовного распознавания (и таким образом стать Я), кроме как вовлечься в определенный язык [21, p. 38; 19]. Это впервые происходит с нами, когда наши воспитатели вовлекают нас в продолжительный разговор. От них мы впервые узнаем, что такое страх, любовь, тоска, стремление к целостности. Через опыт общения с другими эти чувства становятся для нас объектами в определенном общем пространстве. Эта *первичная ситуация формирования идентичности*, обретения себя в диалоге с собеседниками придает смысл нашему понятию «идентичность», предлагая ответ на вопрос «кто я?» через определение того, откуда и кому я говорю. Тейлор подчеркивает, что важна не только моя позиция по важным моральным вопросам, но и ссылка на определяющее сообщество. Однако культура модерна развила индивидуалистические взгляды, представляющие человеческую личность как находящую, по крайней мере потенциально, свои смыслы в самой себе. Здесь провозглашается независимость от диалогических сетей, которые изначально формировали личность [21, p. 39–40]. Однако они являются существенным условием самопостижения. Ощущение блага должно вплетаться в понимание человеком своей жизни как развернутого рассказа, через сравнение своих убеждений с убеждениями других.

Как видим, Тейлор исследует «трансцендентальные условия» человеческой жизни, что характерно для философской антропологии как рефлексивного изучения условий возможности человеческой личности в ее существенном отличии от других форм жизни. Придание смысла собственным действиям на основе «сильных оценок» и четких различий — фундаментальная особенность человека.

Формирование данной версии трансцендентализма состоялось под влиянием М. Хайдеггера, который, как утверждает Тейлор, помог ему освободиться от ига рационалистической эпистемологии Нового времени [12]. Тейлор возражает против концепции идентичности личности как вопроса самосознания (Декарт, Локк). На примере философии Локка, который трактует самость как в принципе способную на некоторую разновидность полного развоплощения, Тейлор раскрывает генеалогию отчужденного субъекта рационального контроля, этого ошибочного, нейтрального, «обесцвеченного» понимания личности. «Точечная» или «нейтральная» самость Локка формируется путем абстрагирования от каких-либо определяющих забот и поэтому от какой-либо идентичности. Ее единственным конститутивным свойством является самосознание. Возражая против необходимости отстранения и объективации, Тейлор утверждает, что в принципе невозможно произвольно

определить очертания моей жизни как целого, для этого потребуется много конкретизаций и уточнений [21, p. 223]. Состояние отстранения формирует видение человека как целиком независимого сознания, способного к самоконтролю и самопреобразованию.

Наши моральные реакции опираются на некие утверждения (claims) относительно природы и статуса человеческих существ, утверждают определенную онтологию человечности [21, p. 32]. Эпистемология Нового времени порождает искушение запрещать эти утверждения, что усиливается распространенным сейчас принятием глубоко ошибочной модели практического рассуждения. Эта модель основана на неправомерной экстраполяции способа размышлять, принятого в естественных науках [21, p.33–34]. Замечая бедность нашего антропологического словаря, языка самоописания, заимствованного в основном у естественных наук, Тейлор имеет в виду влияние этой эпистемологии. Он характеризует ее как натуралистическую, поскольку здесь оценивание рассматривается как простая проекция наших субъективных реакций на нейтральный мир. В полемике с натурализмом Тейлор обращается к моральной феноменологии как исследованию непреложных черт нашего морального языка. В экзистенциальной аналитике Тейлор видит важную силу для борьбы с властью идеала отстраненного Я (disengaged self) в нашей культуре, когда самость определяется в нейтральных терминах, значимость выносится за скобки. Согласно Тейлору, мы можем эффективно действовать как личности, только воспринимая самих себя как воплощенных субъектов, чей опыт самопонимания требует надежных практических ориентиров.

«Основы онтологии humanity», «онтология личности», «моральная онтология», «проект реабилитации блага», «практически-философская трансцендентальная антропология» — эти характеристики философского замысла Чарльза Тейлора, используемые в философской литературе, показывают его интерес к фундаментальным структурам человеческого бытия. «Сильные оценки» Тейлора являются трансцендентальными условиями возможности каждой самости. Мы видим здесь неклассическую версию трансцендентализма. Моральная ориентация — это не метафизический взгляд, который можно принять или откинуть, это — условие приобретения человеком свойств деятельной самости. Тейлор считал важным результатом своего исследования разработку философского языка как «глубинного личного отклика» человека на вечные человеческие моральные вопросы [21, p. 512]. Что же касается антропологии, то она всегда играет центральную роль в определении условий, в соответствии с которыми понимается человеческая жизнь.

Выводы. Концепция Тейлора принадлежит традиции трансцендентального философствования в ее постметафизическом варианте,

который предполагает решение проблемы человека через изучение практического измерения человеческого существования. Целью этой версии трансцендентальной аргументации является последовательная артикуляция предпосылок нашего понимания мира и нашего самопонимания, выявление онтологических надсубъективных условий деятельности. Большое значение уделяется пониманию трансцендентного блага как конститутивного принципа человеческой практики. Человеческое бытие рассматривается Тейлором сквозь призму моральной онтологии, в перспективе практической ориентации самости на ценности и блага, онтологических систем координат, которые конституируют идентичность человека.

Заключение. Нельзя сказать, что влияние модерна на нашу жизнь прекратилось. «Мы сейчас находимся в эпицентре нового «осевого времени», где жизнь значительной части населения планеты захлестывает все та же волна модернизации, что и несколько столетий назад» [5, с. 186]. Модерн остается в центре конфликтов в нашей культуре, касающихся неопределенности и разногласий относительно главных конститутивных благ, инструментализма и романтического протеста против него, постмодернистской критики нравственности. Предложенная Тейлором *методология анализа этой конфликтности* испытала влияние ряда культурных поворотов («онтологического», «антропологического», «герменевтического», «практического»). Это позволило ему поставить вопрос о духовных возможностях современной культуры; дополнить и видоизменить критику инструментального разума. Тейлор рассматривает такую ситуацию, когда проблемы человеческой жизни воспринимаются как технические задачи, решаемые экспертами или функциональными системами, как вызов, ищет решение через построение моральной онтологии. Однако он обнаружил не одно конститутивное благо, а исторически изменчивую и противоречивую систему ценностей, сформировавших современную личность, что позволило ему избавиться от односторонних оценок рационализма Просвещения.

Литература

1. *Адорно Т. В.* Проблемы философии морали / пер. с нем. М. Л. Хорькова. М.: Республика, 2000. 239 с.
2. *Белинская Е. П.* Соотношение социальных и персональной идентичностей: современное состояние проблемы // Социальная психология и общество. 2024. Том 15. № 4. С. 5–11. DOI: 10.17759/sps.2024150401
3. *Брубейкер Р., Купер Ф.* За пределами «идентичности» // Ab Imperio. 2002. № 3. С. 61–115.
4. *Гришина Н. В.* Идентичность как проявление целостности личности // Социальная психология и общество. 2024. Том 15. № 4. С. 12–24. DOI: 10.17759/sps.2024150402
5. *Зауэр Х.* Изобретение добра и зла: Всемирная история морали / Ханно Зауэр; пер. с нем. С. Кокурина. М.: Ад Маргинем Пресс, 2026. 304 с.

6. *Кимелев Ю. А.* Аксиология модерна. Философия Чарльза Тэйлора // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 3: Философия. 2022. № 3. С. 24–41. DOI: 10.31249/rphil/2022.03.06
7. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали / Пер.с англ. В. В. Целищева. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
8. *Попова О. В.* Тело как территория технологий: от социальной инженерии к этике биотехнологического конструирования: монография. М.: Канон+, РООИ «Реабилитация», 2021. 336 с.
9. *Рикёр П.* Я-сам как другой. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. 416 с.
10. *Рябушкина Т. М.* Круг рефлексии: в поисках выхода // Философские науки. 2011. № 4. С. 128–142.
11. *Тейлор Ч.* Философия и ее история /пер. с англ. М. Н. Архиповой// История философии. 2001. Вып. 8. С. 78–95.
12. *Тейлор Ч.* Вовлеченное участие и фон у Хайдеггера // Мартин Хайдеггер: Сб. статей. Сост. Д. Ю. Дорофеев. СПб.: РХГИ, 2004. С. 302–322.
13. *Хабермас Ю.* Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью. М.: АО «KAMI», Издательский центр «Academia», 1995. 246 с.
14. *Хан Бён-Чхоль.* Общество усталости. Негативный опыт в эпоху чрезмерного позитива / пер. с нем. А. С. Салина, науч. Ред. А. В. Павлова. М.: Издательство АСТ, 2023. 161 с.
15. *Хёсле В.* Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. 1994. № 10. С. 112–123.
16. *Шохин В. К.* Философия практического разума: агатологический проект. СПб.: Издательство Владимир Даль, 2020. 421с.
17. *Olson E. T.* Personal Identity. URL: http://plato.stanford.edu/entries/identity-personal/ (дата обращения: 10.02.2026).
18. *Taylor Ch.* Social Theory as Practice // Philosophy and the Social Sciences, Philosophical Papers, 1985. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 91–115.
19. *Taylor Ch.* Human Agency and Language. Philosophical Papers I. Cambridge: Cambridge University press, 1985. 365 p.
20. *Taylor Ch.* Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 352 p.
21. *Taylor Ch.* Sources of the Self: The making of the Modern Identity. Cambridge, Massachusets: Harvard University Press, 1989. 642 p.
22. *Taylor Ch.* Explanation and Practical Reason // Charles Taylor. Philosophical Arguments. Cambridge, 1995, pp. 34–60.
23. *Taylor Ch.* Nationalism and Modernity // The Morality of Nationalism, Robert McKim and Jeff McMahan, eds. New York: Oxford University Press, 1997, pp. 31–55.
24. *Taylor Ch.* "Leading a Life" // Incommensurability, Incomparability and Practical Reasoning, Ruth Chang, ed. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997, pp. 170–83.



А. О. Михайлова

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 164–176.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 164–176.
УДК 179.7:1(091)
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–164–176

Осмысление самоубийства от Средневековья до Нового времени

Михайлова Александра Олеговна
Старший преподаватель, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н. Г. Столетовых, г. Владимир, Российская Федерация
E-mail: miron_121@bk.ru
ORCID: 0000–0002–1773–9253

Аннотация. *В статье прослежена эволюция философского осмысления самоубийства в европейской мысли от Средневековья до начала XX в. Показано, что средневековая традиция (в лице Августина и Абеляра) трактовала суицид как грех, укорененный в воле: либо как разрыв диалога с Богом, либо как осознанное внутреннее согласие с разрушительным побуждением. Закрепление этой позиции на Тридентском соборе определило ее перенос в светское законодательство европейских государств. В эпоху Возрождения Монтень и Донн сняли с самоубийства характер абсолютного греха, допустив его нравственную оправданность при определенных жизненных обстоятельствах. Просвещение обозначило принципиальное расхождение позиций. Юм рассматривал добровольный уход из жизни как проявление личного выбора, тогда как Кант усматривал в нем нарушение категорического императива и разрушение нравственного основания личности. Иррационализм XIX в. связал суицид с онтологическими состояниями, недоступными разуму. Шопенгауэр показал, что суицид парадоксально утверждает, а не отрицает волю к жизни. Кьеркегор описал его как финальную стадию демонического отчаяния, которую назвал «болезнью к смерти». Русская религиозная философия XIX в.— начала XX в. рассмотрела суицид через призму личности и ее связи с абсолютным. Бердяев квалифицировал его как проявление духовной несвободы. Соловьев трактовал как форму духовного безумия, порожденного разрывом с всеединством. При этом по итогам проведенного исследования было установлено, что при всех трансформациях устойчивым ядром философских интерпретаций остается связка отчаяния, утраты смысла и разрыва с другими, сохраняющая аналитическую значимость для современной социально-философской дискуссии.*

Ключевые слова: *самоубийство, христианство, греховность, категорический императив, иррационализм, демоническое отчаяние, русская религиозная философия.*

© Михайлова А. О., 2026

UNDERSTANDING SUICIDE FROM THE MIDDLE AGES TO MODERN TIMES

Alexandra O. Mikhaylova
Senior Lecturer, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (VlSU), Vladimir, Russian Federation
E-mail: miron_121@bk.ru; ORCID: 0000–0002–1773–9253

Abstract. *The article traces the evolution of the philosophical understanding of suicide in European thought from the Middle Ages to the early twentieth century. It is shown that the medieval tradition, represented by Augustine and Abelard, treated suicide as a sin rooted in the will: either as a rupture of dialogue with God, or as a conscious inner consent to a destructive impulse. The consolidation of this position at the Council of Trent determined its transfer into the secular legislation of European states. In the Renaissance, Montaigne and Donne stripped suicide of its character as an absolute sin, admitting its moral justifiability under certain circumstances. The Enlightenment revealed a fundamental divergence of views. Hume regarded self-chosen death as an expression of personal choice, whereas Kant saw in it a violation of the categorical imperative and a destruction of the moral foundation of personhood. The nineteenth-century irrationalism linked suicide to ontological states inaccessible to reason. Schopenhauer argued that suicide paradoxically affirms rather than negates the will to life. Kierkegaard described it as the final stage of demonic despair, which he termed "the sickness unto death." Russian religious philosophy of the nineteenth and early twentieth centuries examined suicide through the lens of the individual and their relationship to the absolute. Berdyaev characterized it as a manifestation of spiritual unfreedom. Solovyov interpreted it as a form of spiritual madness arising from a rupture with all-unity. The study establishes that, across all transformations, the enduring core of philosophical interpretations remains the interconnection of despair, loss of meaning, and severance from others — an interconnection that retains analytical significance for contemporary social-philosophical inquiry.*

Keywords: *suicide, Christianity, sinfulness, categorical imperative, irrationalism, demonic despair, Russian religious philosophy.*

Введение. Актуальность исследования. Тема самоубийства последовательно сохраняла центральное место в европейской философии: от средневекового богословского осуждения до иррационализма Нового времени. При этом сложились два основных ракурса ее рассмотрения: социально-философский, связанный с проблематикой смысла жизни и трансцендирования [17; 18], и психологически-суицидологический, опирающийся на психиатрическую и психологическую традиции [4; 11].

Длительная же историко-философская перспектива, в которой осмысление самоубийства прослеживается как сквозная линия от латинского средневековья до Нового времени, выделяется в самостоятельный предмет реже. Однако именно она дает возможность увидеть, как менялось само интеллектуальное основание оценки этого явления.

Цель исследования — проследить философское осмысление самоубийства в европейской мысли от Средневековья до Нового времени, выявить смещения в интерпретации этого феномена и определить

характер преемственности между этими интерпретациями.

Для достижения цели исследования необходимо решить следующие задачи: реконструировать богословско-философское понимание самоубийства в латинском средневековье; показать, как секуляризация эпохи Возрождения и Раннего Нового времени изменила оценку добровольного ухода из жизни; проанализировать позиции просветительского и иррационалистического направлений; рассмотреть осмысление самоубийства в русской религиозной философии XIX — начала XX в.; выявить устойчивые мотивы, проходящие через все рассмотренные периоды.

Теоретическую базу образуют диссертационные исследования по социальной философии и философии смысла жизни (М. А. Спиженкова [23], Ж. В. Латышева [17], А. В. Мальцев [18], М. П. Дуткин [11]), а также антологии и обзорные работы по суицидологии и истории идей (Х. Айвз, Г. Зилбург, А. Томас [4]; Г. Ш. Чхартишвили [24]).

Научная новизна работы состоит в том, что философские интерпретации самоубийства от Средневековья до XIX века рассматриваются как единая линия с фиксацией ключевого смыслового сдвига: от средневекового вменения греха к секулярной этической оценке Нового времени. Показано, что при всех трансформациях устойчивым ядром интерпретаций остается связка отчаяния, утраты смысла и разрыва с другими.

Корпус источников составили философские и богословские тексты, непосредственно обращенные к теме самоубийства. Из средневековых авторов изучены сочинения Августина и трактат Абеляра. Более поздние периоды охвачены шире: от эссеистики Монтеня и трактата Донна до работ Юма и двух этических сочинений Канта. Из философии XIX в. привлекались три работы Шопенгауэра и два трактата Кьеркегора. Русскую религиозную мысль представляют Бердяев и Соловьев. Роман Гете рассматривается в связи с феноменом подражательного суицида. Исследовательскую базу дополнили работы по суицидологии и социальной философии, включая профильную антологию и диссертационные исследования отечественных авторов.

Методы исследования. Основу методологии составляет историко-философский подход: взгляды каждого мыслителя рассматриваются в контексте той эпохи и интеллектуальной традиции, к которой он принадлежит. Для сопоставления концепций, разделенных временем и культурным контекстом, применяется компаративный анализ. При работе с первоисточниками задействован герменевтический метод.

Результаты и обсуждение. Августин Блаженный подходит к вопросу самоубийства прежде всего через категорию греха и личного отношения человека к Богу. В «Исповеди» [8] он описывает собственный путь к вере как преодоление множества жизненных кризисов, через которые

проходит душа, не нашедшая еще своего истинного основания. Грех в его понимании укоренен не во внешнем поступке, а в воле: грешен тот, кто осознанно принимает разрушительное желание как руководство к действию. Самоубийство в этом контексте оказывается двойным нарушением. Оно совершается вопреки воле Бога как единственного источника и господина жизни и одновременно выражает предельное отчаяние, отказ от диалога с Ним. Особого внимания заслуживает формула, которую Августин излагает в 7-й гомилии на 1-е Послание Иоанна [3]: «Люби, и тогда делай, что хочешь». Прочитанная вне контекста, она может показаться разрешением произвола. Однако именно такое прочтение Августин имплицитно исключает. Полная мысль звучит как «пусть корень любви пребывает внутри — из этого корня ничего, кроме блага, произрасти не может». Речь здесь не о свободе как вседозволенности, а о том, что подлинная любовь к Богу сама по себе преобразует волю. Тот, кто любит в августиновском смысле (то есть любит Бога как высшее благо и человека как образ Божий), уже не способен желать зла ни себе, ни другому. Самоубийство в этой логике оказывается невозможным не потому, что оно формально запрещено, а потому что несовместимо с самой природой такой любви: отказ от жизни есть разрыв с Богом как источником бытия и тем самым отречение от любви, которая одна и способна направить волю к благу.

Абеляр в трактате «Этика, или познай самого себя» (XII в.) [1] ставит тот же вопрос иначе. Грех, по Абеляру, начинается с внутреннего согласия: поступок и желание сами по себе душу не оскверняют, оскверняет лишь осознанное принятие разрушительного побуждения. Сам он формулирует это так: «На деле же совершение поступков нимало не способствует увеличению любого рода греха, и ничто не может загрязнить душу, кроме принадлежащего ей, то есть согласия, относительно которого мы утверждаем, что только оно одно и составляет грех… Грех, таким образом, не в том, чтобы возжелать жену другого или войти с нею в связь, но скорее в том, чтобы согласиться на это желание или на этот поступок» [1].

Отсюда вырастает и понимание суицида. Среди грехов Абеляр выделяет хулу на Святого Духа как грех отчаяния в прощении. Речь здесь не просто о дурном поступке: человек сам отрезает себя от возможности примириться с Богом. Когда воля внутренне соглашается с тем, что прощение недостижимо, возникает почва для суицидального импульса. Суицид в этой логике физически завершает уже свершившееся внутреннее отречение: жизнь верующего по природе своей есть диалог с Богом, и прервать его значит отречься и от Бога, и от той части себя, которая еще могла бы избрать иное.

Закрепившееся в христианстве понимание самоубийства как гре-

ха, равнозначного убийству, получило официальное оформление на Тридентском соборе, открывшемся 13 декабря 1545 г. [17]. Богословская оценка неизбежно формировала и правовые нормы. По законодательству средневековой Европы тела самоубийц подвергались унизительному «ослиному погребению», предназначавшемуся за наиболее постыдные проступки. Во Франции XVII в. к этому добавилось имущественное наказание. Тело добровольно ушедшего из жизни вешали за ноги, а все его состояние переходило к главе государства.

Тем не менее, уже к концу XVI в. давление церковного авторитета в европейском обществе начинает постепенно ослабевать. Расширение гуманистической учености, рост светской государственности и постепенное разграничение богословского и философского дискурсов создают условия, при которых оценка самоубийства могла становиться предметом светского, а не только канонического рассуждения [11]. Показательна в этом отношении фигура Никколо Макиавелли, чья апология свободной политической мысли и независимости государства от религиозного диктата[10] обозначала саму возможность такого сдвига, хотя к теме суицида он непосредственно не обращался. В свою очередь, Мишель де Монтень, представитель французского скептицизма и свободомыслия, в «Опытах» (1580 г.) [19] прямо ставит под сомнение законность общественного осуждения самоубийц. Смерть, по его убеждению, остается единственным делом, в котором человек полностью властен над собой, тогда как жизнь определяется внешними обстоятельствами [17]. Тот, кто уходит добровольно, унося лишь то, что принадлежит ему, не может считаться виновным. Подобные суждения разрушали саму логику средневекового правового преследования самоубийц. Более системно к деконструкции религиозного отношения к самоубийству подошел Джон Донн в своем труде «Биатанатос» 1608 г. [30], который был опубликован посмертно в 1644 г. Данный труд занимает особое место в выбранной теме. Это первый в западной традиции систематизированный философский текст, ставящий под сомнение абсолютный запрет самоубийства. Что примечательно, Джон Донн, английский поэт и проповедник, обращается к этому сюжету не отвлеченно. В молодые годы он пережил суицидальные побуждения, и книга несет следы этого личного опыта. Аргументация «Биатанатоса» строится как юридическое рассуждение по аналогии: если право различает убийство умышленное и вынужденное, то та же логика применима к самоубийству. «Самоубийство — не до такой степени грех, чтобы относиться к нему именно так и не иначе, с подробным рассмотрением сути и содержания всех законов, якобы нарушаемых сим деянием» [31]. Оно не является грехом по самой своей природе, но становится им в зависимости

от мотива. Соответствующая посылка, вынесенная в заглавие трактата, раскрывается в трех частях, последовательно разбирающих закон природы, закон разума и закон Бога. Перебирая более 170 авторов (от Отцов Церкви до античных философов), Донн показывает, что ни один из этих законов не запрещает самоубийство безусловно. Наиболее радикальной и теологически уязвимой является третья часть, посвященная закону Бога. Ее отправная точка — два евангельских стиха из Иоанна [7]. Первый: «…добрый пастырь полагает жизнь свою за овец» (Ин 10:11). Данный стих Донн читает не как описание жертвы, претерпеваемой извне, но как ее нравственное допущение. Второй стих: «…никто не отнимает ее у Меня, но Я Сам отдаю ее» (Ин 10:18),— в аргументации Донна служит доказательством того, что Христос умер не от ран, а вследствие своего волевого, сознательного акта. Этот вывод подкрепляется отсылкой к Августину. Душа Христа оставила тело «не по принуждению, но потому что Он того хотел, и когда хотел, и как хотел» [2]. Из подобного подхода Донн делает следующий вывод: поскольку Христос представляет собой наивысший нравственный образец и Его смерть была добровольным самопожертвованием ради блага других, самоубийство, совершенное с теми же намерениями, не только допустимо, но прямо предписано. Как отмечает Г. Ш. Чхартишвили [24], в этом и состоит главный вывод трактата: «Спаситель избрал путь сей ради нашего избавления и пожертвовал своей жизнью, и пролил свою кровь». Обращение к опыту Христа венчает всю доказательную конструкцию Джона Донна, поскольку он апеллирует к прецеденту, не оспоримому внутри христианской системы координат. Впрочем, философ не защищает самоубийство из отчаяния, страха страдания или усталости от жизни. Все это он прямо квалифицирует как грех. Единственным условием оправданности служит *caritas* в строго августиновском смысле: любовь, направленная на истинное благо другого, а не на собственное избавление. Позиция Донна в целом амбивалентна. Формально он осуждает суицид в большинстве случаев, признавая его грехом, но настаивает на том, что обстоятельства и мотив способны изменить нравственную квалификацию поступка. Осознавая опасность написанного, он запретил сыну обнародовать рукопись, хотя и не уничтожил ее. Как следствие, «Биатанатос» вышел в свет лишь в 1644 г. спустя 13 лет после смерти Джона Донна.

Аргументация Донна, при всей своей радикальности, разворачивалась внутри теологической системы координат: он опровергал религиозный запрет инструментами самой религиозной традиции. Эпоха Просвещения, охватившая приблизительно период с конца XVII в. до конца XVIII в., делает принципиально иной шаг. Утверждая верховенство разума над религиозным авторитетом, автономию личности и ее право самосто-

ятельно определять нравственные нормы, просветительская мысль переносит дискуссию о самоубийстве с богословской почвы на почву рациональной этики и философии свободы. Однако позиции мыслителей эпохи в данном вопросе далеко не совпадали: Д. Юм подходил к суициду как к проявлению индивидуального суверенитета, тогда как И. Кант усматривал в нем разрушение нравственного основания самой личности.

Шотландский философ Дэвид Юм в эссе «О самоубийстве» [29] последовательно опровергает три традиционных возражения против суицида: со стороны долга перед Богом, перед обществом и перед самим собой:

— провидение, наделив человека разумом и способностью суждения, не запрещает ему применять их в решении вопроса о продолжении жизни;

— общество не вправе требовать от человека, ставшего для него бременем или утратившего возможность ему служить, оставаться в живых вопреки его собственному желанию;

— добровольный же уход при невыносимых обстоятельствах не противоречит и обязанностям человека перед самим собой.

Самоубийство, совершенное обдуманно и без малодушия, Юм признает вполне совместимым с человеческим достоинством.

Вместе с тем Юм не оправдывает самоубийство безусловно. Он проводит черту между уходом из жизни по трусости и малодушию и уходом по зрелому, взвешенному суждению, признавая нравственно допустимым лишь последний.

В этом отношении он близок к позиции Луция Сенеки [21]: смерть рассматривается как возможный выход при хроническом страдании, тяжелой болезни, глубоком одиночестве или утрате того, что придает жизни смысл. При этом рассуждение Юма сосредоточено на внутреннем измерении подобного решения — на соотношении страдания, разума и личного суждения конкретного человека. Юм намеренно оставляет за скобками переживания тех, кто остается жить. Это ограничение его концепции остается открытым вопросом в дискуссии о нравственной допустимости суицида.

В свою очередь, Иммануил Кант подходит к проблеме самоубийства с позиций разработанной им этикотеологии [12], согласно которой нравственный закон служит основанием для понимания религии, а не наоборот: руководящими оказываются требования морали, а не предписания богословия. В рамках этой системы самоубийство представляет собой одно из наиболее очевидных нарушений нравственного долга:

— категорический императив [13] требует относиться к человеку как к цели, но не как к средству;

— тот, кто лишает себя жизни ради избавления от страдания, использует собственное существование как инструмент и тем самым разрушает

нравственное основание, на котором только и возможна его личность.

Кант рассматривает суицид как проявление конфликта между человеком и нравственным законом, человеком и другими людьми, человеком и природой, указывая, что разрушение собственного существования несовместимо с достоинством разумного существа, способного действовать по принципу долга [4].

На фоне кантовского ригоризма особую остроту приобретает социальный феномен, порожденный романом Иоганна Вольфганга фон Гете «Страдания юного Вертера» 1774 г. [9] Произведение, в котором личные переживания главного героя воплощены с редкой психологической точностью, спровоцировало волну подражательных самоубийств от несчастной любви, впоследствии получившую название «синдром Вертера». А. Ф. Кони, обращаясь к этому роману, выделял механизм коллективного «заражения»: повторялись не только сами факты суицида, но и конкретные способы его совершения [14]. Отмеченный феномен показывает применительно к соответствующей эпохе, что самоубийство не исчерпывается индивидуальным моральным решением, обладая социальным измерением, которое кантовская этика личного долга в расчет не принимает.

Переход от эпохи Просвещения к философии XIX в. ознаменован принципиальным смещением интеллектуального фокуса. Если просветительская мысль возлагала на разум задачу нормирования человеческого поведения, в том числе применительно к добровольному уходу из жизни, то в следующем столетии в центр внимания ставятся явления, которым разум не хозяин,— аффект, экзистенциальное отчаяние. Ускорение социального и технического развития, переустройство общественных отношений и нарастающее ощущение кризиса европейской культуры выдвинули на первый план вопросы о смысле и ценности человеческого существования, о границах допустимого и оправданности добровольной смерти. Иррационализм как философское направление стал реакцией на этот кризис. Отказываясь признавать за разумом верховенство над человеческой жизнью, он обратился к тем пластам существования, которые разумом не управляются.

Одним из основоположников этого направления был Артур Шопенгауэр, на протяжении всей жизни возвращавшийся к вопросу о природе и причинах самоубийства, в том числе под влиянием личного опыта. Центральным понятием его философии служит воля (Wille), понимаемая как слепое, безостановочное стремление, пронизывающее все живое и составляющее биологическую основу существования. На уровне живого организма она проявляется, прежде всего, как воля к жизни (Wille zum Leben) [28]. С этической точки зрения Шопенгауэр

осуждает суицидента как человека, не способного вынести то, с чем другие справляются. Он сравнивает его с игроком, не умеющим проигрывать [27]. В то же время Шопенгауэр не выносит самоубийству морального приговора, а указывает на его философскую несостоятельность. Тот, кто лишает себя жизни, не отрицает волю к жизни, а, напротив, утверждает ее. Он желает жизни без страдания, но не самого прекращения воления, а потому подлинного разрыва с волей не происходит [28]. Более того, в «Parerga und Paralipomena» [25] акцент смещается в иную сторону. Шопенгауэр требует от духовенства ответа «по какому праву оно […] клеймит, как преступление, действие, совершенное многими чтимыми и любимыми нами людьми». Здесь он выступает, скорее, защитником права на добровольный уход от клерикального осуждения, нежели его противником. Шопенгауэр при этом признавал, что корни суицидальной склонности кроются не только в обстоятельствах, но и в строе личности, в ее физическом состоянии. «Если об руку с врожденным „тяжелым нравом" идет болезненное поражение нервной системы или пищеварительных органов, то это может достигнуть столь значительной степени, что постоянное недовольство породит отвращение к жизни с последующей склонностью к самоубийству» [26]. Обращаясь к наблюдениям французского психиатра Жана-Этьена Доминика Эскироля, он указывал, что подобные состояния обостряются в моменты уединения: оставшись один на один с собой, человек оказывается готов «без колебаний, борьбы и содрогания прибегнуть к выходу, который представляется ему естественным и желанным избавлением» [26]. Опираясь на платоновское различение «тяжелого» и «легкого» нрава (εὔκολος как обозначение уравновешенного, не склонного к меланхолии человека) [20], Шопенгауэр намечал два пути к суициду. К нему могут привести и устойчивый психофизиологический склад в соединении с внешним конфликтом, и факторы преимущественно эмоционального свойства. Принципиально, однако, что ни тот, ни другой путь Шопенгауэр не считал бессознательным. Суицидальный акт в его понимании совершается осознанно.

Иначе подходит к тем же вопросам Серен Кьеркегор, которого принято считать одним из непосредственных предшественников экзистенциализма. Его философия веры и субъективного переживания противостоит рационалистическим системам не менее решительно, чем шопенгауэровский волюнтаризм. В «Страхе и трепете» [16] Кьеркегор разрабатывает концепцию «прыжка веры», понимаемого как акт, который не поддается рациональному обоснованию и может быть только пережит и совершен. Через этот парадоксальный шаг человек преодолевает пропасть между собой и Богом. Углубленный анализ состояния человека,

не совершившего этого прыжка, Кьеркегор дает в «Болезни к смерти» [15]. Центральным понятием этого труда служит отчаяние, понимаемое не как психологическое переживание, а как онтологическое состояние. Человек пребывает в неправильном отношении к самому себе и, через это, к Богу. Степени отчаяния образуют нарастающую последовательность. От смутного ощущения бессодержательности существования через осознанный отказ быть собой к тому, что Кьеркегор называет демоническим отчаянием — состоянию, при котором человек не просто уклоняется от Бога, но активно замыкается в своем отчуждении, превращая его в самоцель. Самоубийство в этой логике есть финальная стадия такого движения. Оно не разрешает разрыв между «я» и Богом, но необратимо его закрепляет. Когда внешняя жизнь лишается смысла, а внутренняя не дает опоры, демоническое отчаяние находит в суициде свой предельный выход. Единственным подлинным преодолением этого состояния Кьеркегор полагал «прыжок» к Богу: акт веры, совершаемый вопреки разуму и вопреки отчаянию.

Параллельно с европейским иррационализмом в русской философской мысли XIX в.— начала XX века складывается собственная традиция осмысления самоубийства, укорененная в православном вероучении. Для русских религиозных философов суицид означает, прежде всего, отрицание трех фундаментальных христианских добродетелей, к которым относятся вера, надежда и любовь. Однако пути обоснования этого суждения принципиально расходятся. В частности, Николай Александрович Бердяев исходит из анализа личности и ее духовного состояния, тогда как Владимир Сергеевич Соловьев опирается на метафизику всеединства.

Бердяев трактует самоубийство как психологический феномен, причину которого можно выявить только при детальном рассмотрении конкретной личности и ее душевного состояния [6].

Исходная точка суицидального кризиса, по Бердяеву, — это страдание от ощущения собственной ненужности, которое, в отличие от страдания просветляющего, не ведет к духовному преображению, а замыкает человека в обиде на мир, на ближних и на Бога.

Соглашаясь с Ницше в том, что человеческое страдание способно достигать разрушительной жестокости, Бердяев настаивает: даже в этом состоянии воля к уходу из жизни есть проявление духовной несвободы, а не освобождения. «Самоубийство есть в большинстве случаев особого рода проявление непросветленной любви к земной жизни и ее благам» [6]. Человек, решившийся на такой шаг, не разлюбил жизнь, а полюбил ее неправильно, поставив преходящие блага выше того дара, которым жизнь является. Самого человека в этой ситуации Бердяев считает

достойным сочувствия. Он находится в состоянии психологического кризиса, в котором ощущение мировой несправедливости соединяется с неприятием самого себя [5]. Сам же акт суицида философ расценивает как нарушение и человеческих, и Божественных законов.

Владимир Сергеевич Соловьев приходит к сходному осуждению суицида принципиально иным путем. В основании его позиции лежит принцип всеединства. Зло понимается им как раздробленность, благо — как целостность и единство всего сущего с Богом [22]. Самоубийца разрывает свою связь с этим целым. Соловьев характеризует такой разрыв как духовное безумие. Человек, решающий уйти из жизни, убежден в торжестве всемирного зла. Мир представляется ему беспорядком и хаосом, лишенным смысла и высшей силы, а несостоятельность, которую он ощущает в себе и не способен преодолеть, приобретает в его глазах универсальный масштаб.

В этом различии двух мыслителей проступает более глубокое расхождение в исходных основаниях. Бердяев ставит в центр личность и ее духовное состояние, Соловьев — онтологический порядок, нарушение которого и делает самоубийство формой безумия.

Заключение. Философское осмысление самоубийства в европейской мысли прошло через несколько содержательных этапов, на каждом из которых менялись не только оценки, но и сами основания, на которых эти оценки строились.

В средневековой традиции суицид трактовался как непростительный грех и предательство Бога. Августин вписывал его в логику личного диалога с Богом, Абеляр — в концепцию греха-согласия, согласно которой решающим оказывается внутренний акт воли, а не внешний поступок. Закрепление этой позиции на Тридентском соборе и ее перенос в светское законодательство европейских государств, вплоть до унизительных похоронных практик, показывают, насколько глубоко богословская оценка определяла социальный статус добровольной смерти.

Философская мысль эпохи Возрождения постепенно сдвигала эти координаты. Монтень и Донн сняли с самоубийства характер абсолютного греха и допустили его в качестве оправданного выбора при определенных жизненных обстоятельствах. Каждый подходил к вопросу по-своему, но оба оставались внутри религиозной традиции, которую оспаривали.

Однако этот сдвиг подготовил почву для разнонаправленных позиций Просвещения. Юм рассматривал самоубийство как проявление личной свободы и в ряде случаев как поступок, не противоречащий общественной пользе. Кант, напротив, усматривал в нем разрушение нравственного основания личности, несовместимое с достоинством

разумного существа.

Иррационализм XIX века связал суицид с тем, что разуму неподвластно. У Шопенгауэра за ним стоит определенный психофизиологический склад и неспособность воли освободиться от самой себя; у Кьеркегора — онтологическое отчаяние, которое он называл «болезнью к смерти» и которое философски точнее всего описывается как необратимое замыкание в разрыве с Богом.

Русская религиозная философия подошла к той же теме с иных оснований. Бердяев трактовал суицид как психологический феномен, укорененный в духовном состоянии конкретной личности; Соловьев — как форму духовного безумия, вытекающего из разрыва с всеединством. При всем различии исходных точек оба мыслителя сходились в том, что добровольная смерть означает отречение от любви как онтологической связи с миром и с Богом.

Сопоставление этих традиций обнаруживает устойчивое ядро, проходящее сквозь все рассмотренные концепции: связку отчаяния, утраты смысла и разрыва с Богом, с другими людьми, с самим собой. Конкретное теологическое или этическое обоснование менялось от эпохи к эпохе, однако эта связка оставалась неизменной и сохраняет аналитическую значимость и для современной дискуссии о ценности человеческой жизни.

Литература

1. *Абеляр П.* Теологические трактаты / сост., пер. с лат., вступ. ст. С. С. Неретиной. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2010. 640 с.
2. *Августин Блаженный.* Толкование на Евангелие от Иоанна: В 2 т. / пер. с лат. В. М. Тюленева; науч. ред., вступ. ст. П. К. Доброцветова. М.: Сибирская Благозвонница, 2020. 1610 с.
3. *Августин Гиппонский*, блж. Толкование на Послание Иоанна к Парфянам. Рассуждения 6–7 / пер. с лат. В. М. Тюленева // Диакрисис. 2019. № 4 (4). С. 34–59.
4. *Айвз Х., Зилбург Г., Томас А.* Антология суицидологии: основные статьи зарубежных ученых. 1912–1993 / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2018. 463 с.
5. *Бердяев Н. А.* О самоубийстве: психологический этюд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 24 с.
6. *Бердяев Н. А.* О человеке, его свободе и духовности: избранные труды / ред.-сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. 310 с.
7. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское Общество, 2010. 1218 с.
8. *Блаженный Августин.* Исповедь / пер. М. Е. Сергеенко. СПб.: Наука, 2013. 373 с.
9. *Гете И. В. фон.* Страдания юного Вертера / пер. с нем. Р. С. Эйвадиса. М.: Эксмо, 2024. 208 с.
10. *Грамши А.* Тюремные тетради: в 3 ч. М.: Политиздат, 1991. Ч. 1. 560 с.
11. *Дуткин М. П.* Гносеологическое основание изучения суицида: дис. … канд. филос. наук. Якутск, 2006. 134 с.
12. *Кант И.* Критика способности суждения // Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1966. Т. 5. 564 с.
13. *Кант И.* Основы метафизики нравственности // Сочинения: в 6 т. / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 211–310.

14. *Кони А. Ф.* Самоубийство в законе и жизни / под ред. А. М. Винавера [и др.]. М.: Право и жизнь, 1923. 26 с.
15. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти / пер. с дат. Н. В. Исаевой, С. А. Исаева. 4-е изд. М.: Академический проект, 2022. 157 с.
16. *Кьеркегор С.* Страх и трепет / пер. с дат. М.: Республика, 1993. 382 с.
17. *Латышева Ж. В.* Трансцендирование как предмет социально-философского исследования: дис. … д-ра филос. наук. Архангельск, 2016. 165 с.
18. *Мальцев А. В.* Проблема смысла жизни в социально-философском контексте: дис. … канд. филос. наук. СПб., 2008. 138 с.
19. *Монтень М.* Опыты: в 3 кн. / изд. подг. А. С. Бобович, Ф. А. Коган-Бернштейн, Н. Я. Рыкова и др. 2-е изд. М.: Наука, 1979. 1254 с.
20. *Платон.* Государство / пер. с древнегреч. М.: БОМБОРА, 2024. 544 с.
21. *Сенека Л. А.* Нравственные письма к Луцилию / пер., примеч. и подгот. изд. С. А. Ошерова. М.: Наука, 1977. 384 с.
22. *Соловьев В. С.* Смысл любви: сборник. М.: АСТ, 2021. 512 с.
23. *Спиженкова М. А.* Самоубийство в системе социальных отношений: дис. … канд. филос. наук. М., 2002. 168 с.
24. *Чхартишвили Г. Ш.* Писатель и самоубийство. М.: Захаров, 2019. 360 с.
25. *Шопенгауэр А.* Parerga и Paralipomena: в 2 т. Т. 2: Paralipomena / под ред. А. А. Чанышева // Собр. соч.: в 6 т. 2-е изд. М.: Дмитрий Сечин, 2018. Т. 5. 527 с.
26. *Шопенгауэр А.* Афоризмы житейской мудрости / Артур Шопенгауэр; пер. с нем. Ю. Айхенвальда // предис. Н. Чепелевой. Москва: МИФ, 2025. 384 с.
27. *Шопенгауэр А.* Введение в философию; Новые паралипомены; Об интересном / пер. с нем. Мн.: Попурри, 2000. 416 с.
28. *Шопенгауэр А.* Мир как воля и представление / пер. с нем. Ю. И. Айхенвальда. М.: АСТ, 2020. 672 с.
29. *Юм Д.* О самоубийстве // Сочинения: в 2 т. / пер. с англ. С. И. Церетели и др.; примеч. И. С. Нарского. 2-е изд., доп. и испр. М.: Мысль, 1996. Т. 2. С. 697–710.
30. *Donne J.* Biathanatos / ed. by M. Rudick, M. P. Battin. New York; London: Garland, 1982. 218 p.
31. *Donne J.* Biathanatos: A Declaration of That Paradox, or Thesis, That Self-Homicide Is Not So Naturally Sin, That It May Never Be Otherwise. London: John Dawson, 1644. 218 p.

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 177–193.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 177–193.
УДК 008.009
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–177–193

Гастрономические практики конструирования идентичности (на примере Санкт-Петербурга)*

Щеброва Светлана Яковлевна
Кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: bersek1991@yandex.ru; ORCID: 0000–0002–2728–0730



С. Я. Щеброва

Аннотация. *Статья представляет особенности конструирования идентичности жителей Санкт-Петербурга с помощью гастрономических практик. В статье показан гастрономический образ города XVIII–XXI вв.; рассматриваются особенности формирования столичной кухни, праздничной культуры петербуржцев, значение еды как катализатора социальных процессов; сравниваются гастрономические коммуникативные практики имперского Санкт-Петербурга — Ленинграда и современного города. Впервые показана роль природно-климатической и социальной среды в генезисе гастрономической идентичности Санкт-Петербурга и дальнейших процессах культурогенеза; гастрономическая культура Санкт-Петербурга рассмотрена как система, меняющаяся под воздействием властных практик. В результате исследования установлено, что гастрономические стратегии помогали в реализации политических и экономических задач государства; гастрономический идеал Северной столицы соответствовал системе ценностей определенной эпохи; в нач. XX в. еда как символ несправедливого распределения послужила одной из причин революционных преобразований в Петрограде и России. Показано идеологическое обоснование питания горожан после Октября 1917 г. В настоящее время город активно восстанавливает былое гастрономическое лидерство. Значение гастрономического культурного наследия Санкт-Петербурга актуально для реализации проекта гастрономического туризма «Петербургская кухня», инициированного Правительством Санкт-Петербурга в 2014 г., а также для сохранения национальной идентичности России.*

Ключевые слова: *Санкт-Петербург, гастрономические практики, идентичность, коммуникация, культурогенез, ценности, столичная кухня, культурное наследие.*

* Публикация подготовлена в рамках научного проекта РГПУ им. А. И. Герцена «Историко-культурное и креативное пространство Санкт-Петербурга как основа профильного и дополнительного образования студентов РГПУ им. А. И. Герцена» № 88-ВГ.

© Щеброва С.Я., 2026

GASTRONOMIC PRACTICES OF IDENTITY CONSTRUCTION (USING THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG)

Svetlana Ya. Shchebrova
PhD in Cultural Studies, Associate Professor of the Department of Theory and History of Culture, the Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russian Federation
E-mail: bersek1991@yandex.ru; ORCID: 0000–0002–2728–0730

***Abstract**. The aim of the study is to identify the peculiarities of identity construction among residents of St. Petersburg through gastronomic practices. This article examines the city's gastronomic image from the 18th to the 21st centuries, examining the development of the city's cuisine, the festive culture of St. Petersburg residents, and the importance of food as a catalyst for social processes. It also compares the gastronomic communicative practices of St. Petersburg/Leningrad with those of the modern city. The scientific novelty of this work lies in its first demonstration of the role of the natural, climatic, and social environment in the genesis of St. Petersburg's gastronomic identity and subsequent processes of cultural genesis; St. Petersburg's gastronomic culture is examined as a system changing under the influence of government practices. The study found that gastronomic strategies aided in the implementation of the state's political and economic objectives; the gastronomic ideal of the Northern capital corresponded to the value system of a particular era; and in the early 20th century, food as a symbol of unfair distribution served as one of the causes of revolutionary changes in Petrograd and Russia. The ideological justification for the nutrition of city residents after October 1917 is shown. The importance of St. Petersburg's gastronomic cultural heritage is relevant for the implementation of the gastronomic tourism project "St. Petersburg Cuisine", initiated by the Government of St. Petersburg in 2014, as well as for the preservation of Russia's national identity.*

***Keywords:** Saint Petersburg, gastronomic practices, identity, communication, cultural genesis, values, metropolitan cuisine, cultural heritage.*

Введение. Теоретико-методологические основания изучения гастрономической идентичности петербуржцев. Процессы глобализации, ведущие к унификации культуры, обостряют интерес к пониманию, кто мы, в чем наши отличия от других, то есть актуализируют потребность в самоидентификации. Поскольку еда служит строительным материалом для тела, именно она делает человека человеком, способствуя формированию его идентичности [10]. То, каким образом человек ест пищу, и количество пищи, которое он потребляет, считаются социально коммуникативными практиками, в ходе которых создается гастрономическая идентичность [12, с. 220].

Санкт-Петербург с момента своего основания был открыт миру, но, осваивая достижения европейской культуры, сохранял свою самобытность, в том числе, кулинарную. Это подтверждает былая слава города как гастрономической столицы имперской России. Глобализация сопровождается кулинарной экспансией, поэтому актуально осмысление трехсотлетнего опыта Санкт-Петербурга по сохранению гастрономиче-

ской идентичности.

Цель работы — представить гастрономическую идентичность петербуржцев как результат реализации гастрономических стратегий, воплощавших политические, экономические и культурные ценности России с XVIII в. до настоящего времени. Раскрытию цели способствует решение следующих задач: определение значения природно-климатических условий в генезисе гастрономической идентичности жителей Приневья; представление коммуникативных практик как основы формирования петровской элиты; рассмотрение гастрономического в практиках социального контроля и манипулирования; определение роли еды как катализатора социальных процессов, происходивших в Петербурге; сравнение особенностей формирования гастрономической идентичности жителей Петрограда — Ленинграда и современного Санкт-Петербурга.

На протяжении тысячелетий пища и способы ее влияния на человека осмысливались в мифологии, искусстве, постепенно становясь предметом научных исследований Дж. Фрезера в «Золотой ветви» (1980), К. Леви-Стросса [14] и др. Дж. Ковини исследовал еду как идентичность, политику, индустрию, регулирование, окружающую среду и как справедливость. П. Гримальди, изучая современные трансформации культуры питания, выявил проблему идентитарного кризиса, вызванного крупными технологическими трансформациями. В качестве ресурса, необходимого для разрешения этой проблемы, он предложил использовать практики прошлого, помогающие индивиду ощутить связь с природой и свойственными ей естественными процессами, как необходимое достояние для построения будущего [4, с. 99]. Исследования М. Коннера и К. Дж. Армитейджа раскрывают роль еды в коммуникации и в создании гастрономической идентичности [12, с. 220]. М. Монтанари изучал итальянскую гастрономию как объект мирового культурного наследия [19]. С. А. Кравченко обобщил теоретико-методологические подходы зарубежных и русских исследователей (Н. Луман, К. Леви-Стросс, М. Вебер, А. Рэдклифф-Браун, М. Мид, Г. Зиммель, П. Бурдье, А. Шюц, П. А. Сорокин и др.), сделав вывод, что еда формирует социокультурные условия существования индивида и собственно человеческие потребности и практики — необходимость единения, коммуникации с себе подобными, приобщения к деятельности других людей [13].

Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков и А. П. Садохин считают, что идентичность существует лишь в межкультурной коммуникации, когда «возникает представление о “чужом” (нездешнем, иностранном, еще незнакомом и необычном)» [5, с. 144–145]. Поскольку пища является каналом трансляции дополнительных значений в телесную структуру человека [11], то И. В. Сохань считает гастрономическое эффективной

властной практикой [31, с. 100].

Гастрономическая идентичность воплощает результат адаптации общества к определенной пищевой / кормовой территории, когда формируется код или «язык» мышления и общения. В. Н. Телия под гастрономическим кодом понимает совокупность «обусловленных культурой стереотипных представлений о свойствах, характеристиках продуктов питания, которые выступают как источник осмысления человеком мира и несут в дополнение к своим природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы» [34, с. 386]. Исследования, предпринятые Ю. М. Лотманом и Е. А. Погосян [15], В. К. Калугиным [9], Ю. В. Веселовым и Г. И. Черновым [2], статистические материалы Б. Н. Миронова [17], С. А. Рогатко [26], М. Ф. Полынова и В. С. Халимочкина [23], а также записки XVIII–XIX в. А. Д. Бочагова [1], А. А. Дунина [7], М. И. Пыляева [25], Вл. Михневича [18] помогли изучить особенности гастрономического пространства Санкт-Петербурга.

Методология исследования базируется на информационно-семиотическом подходе, согласно которому пищу можно изучать как социальную информацию, сохраняющуюся и накапливающуюся с помощью знаковых средств (продукты, способы приготовления еды, гастрономические вкусы и т.д.). С помощью сравнительно-исторического метода выявлены особенности формирования гастрономической культуры Санкт-Петербурга с XVIII по XXI вв. Метод культурологического анализа применен для понимания смыслов властных практик конструирования идентичности жителей Санкт-Петербурга. С помощью семиотического метода выявлены гастрономические коды, сообщающие Санкт-Петербургу гастрономическую уникальность.

Генезис гастрономической идентичности жителей Приневья и властные практики Нового времени. Согласно археологическим находкам, территория будущего Петербурга осваивалась с эпохи неолита (V тыс. до н.э.). Люди жили на северном побережье Финского залива, оставшемся от древнего Литоринового моря,— в районе современных Сестрорецка и Лахты, а также в устье реки Охта. На археологическом памятнике Охта 1 группой П. Е. Сорокина обнаружено множество заграждений-ловушек, крупных кольев рядом с плетеными вершами, коробами для извлечения пойманной рыбы, а также сети, удочки, сланцевые грузила и составные рыболовные крючки. В раннее средневековье на побережье устья Невы и на стрелке Васильевского острова были временные рыбацкие поселения [29, с. 127]. Рыба была основой питания древнего и средневекового населения Приневья, имела решающее значение в формировании их гастрономической идентичности.

В процессе дальнейшего культурогенеза население этой местности

(праПетербурга) менялось, так как с XIII в. до начала Северной войны (1700–1721 гг.) здесь шла борьба Руси со Швецией. Весной 1703 г. войска Петра I и Б. П. Шереметева окончательно укрепились на Охтинском мысе, а 16 (27) мая 1703 г. на Заячьем острове была заложена Петропавловская крепость. С этого времени начинаются перемены в структуре питания жителей строящейся столицы Российского государства.

Специалисты в области питания сделали перерасчет веса продуктов, перечисленных в Указе Петра I от 18 февраля 1705 г. о ежемесячном снабжении русской армии. Согласно этим данным, каждому нижнему армейскому чину полагалось ржаной муки — 30 кг, гречневой крупы — 1,55 кг, овсяной крупы — 1,55 кг и мяса (говядины первой категории) — 2,87 кг, что соответствует современным нормам сбалансированности белков, жиров и углеводов: 1,0–0,7–7,5 [16, с. 147].

При этом хлеб, традиционно занимавший ведущее место в питании русского человека, сохранил свое значение, а рыба уступила свои доминирующие позиции говядине. Любопытно, что сподвижник Петра I, адмирал Ф. М. Апраксин, потчевал гостей Адмиралтейства исключительно *корабельными блюдами*, список которых возглавляла копченая говядина, затем шел язык и только после этого — морские рыбы.

Для бесперебойного снабжения армии и растущего населения города местных уловов было недостаточно, да и трудозатраты на обработку рыбы слишком велики, по сравнению с выходом «чистого мяса» крупного рогатого скота. Возможно, Петр I хотел, чтобы Петербург не отставал, и даже превзошел все зарубежные столицы в снабжении мясом. Не случайно, во время Великого посольства, Петр I с особым интересом знакомился с зарубежной кухней, побывал в Лондоне, где «говядина символизировала английский мир» [22, с. 105].

При Екатерине II, считавшей себя последовательницей Петра I, сложился миф о Государыне-матушке, каждое утро заслушивавшей доклад обер-полицеймейстера о рыночных ценах на говядину, регулируя их по мере необходимости.

В правление Николая I (1825–1855 гг.), когда в Петербурге были часты пожары, мясная тема получила неожиданное развитие. Государь, устроив зимой 1834 г. внезапный смотр пожарных команд, пожаловал всем отличившимся нижним чинам, помимо прочих подарков, по фунту говядины (1 фн. = 0,454 кг).

Стремлением власти установить свою значительность на самом что ни на есть телесном уровне бытия [11] можно объяснить особое отношение к поставкам мяса в Северную столицу. Качественным мясом в Петербурге считалась парная говядина трех сортов, из которых к I сорту относился ростбиф, кострец, огузок, бедро, ссек и филей, ко II

сорту — лопатка, тонкий и толстый край, грудина и подбедерок, к III сорту — шея, зарез, обрезки и голяшка с костью; мясом худшего качества считалась мороженая говядина и мясо мелкого рогатого скота; кроме этого, в Петербург поступала огромная масса дичи: зайцы, рябчики, куропатки, тетерева, оленина и проч. [18, с. 473]. «Мясная иерархия» формировала определенный стиль потребительского поведения петербуржцев. Свой статус и финансовые возможности покупатель демонстрировал окружающим, выбирая лучший сорт говядины или рыбы.

Бóльшая часть потребляемой в Санкт-Петербурге рыбы была привозная, преимущественно так называемая «коренная»: ладожская, волховская (прославленные волховские сиги), беломорская и волжская (сиг, лосось, семга, сельдь, треска, белуга, осетр, стерлядь и т.д.) [18, с. 473–474].

Анализ поставок продовольствия помогает понять приоритеты власти в продуктовом обеспечении города. Санкт-Петербургский столичный и губернский статистический комитет с 1882 до 1916 г. постоянно публиковал материалы о поставках хлеба и мяса, тогда как по рыбе — не регулярно и только до 1897 г.

Наряду с мясом и хлебом правительство контролировало поставки сельди,— самой калорийной, и потому наиболее полезной рыбы в климатических условиях Петербурга. В XIX в. на Никольском рынке был специально отведен Сельдяной ряд, пользовавшийся особым спросом петербуржцев (закрыт после Октября 1917 г.) [9, с. 19].

Практики питания, контроль над распределением продуктов, демонстрация гастрономического изобилия — все это в совокупности определяет стиль репрезентации власти, специфику управления и коммуникаций с народом [30, с. 88].

Коммуникативные практики формирования гастрономической идентичности в XVIII–XIX вв. Средством самопрезентации петровской элиты стал выбор особых ингредиентов питания, совместные пиры как практики общения «лучшего класса», способствовавшие «согласованию» стандартов поведения новой элиты (торговец пирожками Александр Меншиков, пастух Алексей Разумовский, сын писаря Александр Безбородко и др.), ее легитимации в обществе.

Городская молва разносила слухи об угощениях у Феофана Прокоповича, ежегодно покупающего для гостей 1500 штук семги, 21 000 сигов, 11 пудов икры (1 пуд = 16 кг 380 г), 11 бочек копченой рыбы [20, с. 48]. Легенды ходили о хлебосольстве графа С. Г. Строганова, накрывавшего столы в нескольких залах в великом довольстве. Если столы графа Строганова гнулись под тяжестью золотой, серебряной и хрустальной посуды, то у графа А. Г. Орлова серебряные столовые сервизы чередовались с сервизами саксонского фарфора. Г. А. Потемкин изумлял

публику искусственными плодами из драгоценностей в честь императрицы Екатерины II, а также восьмипудовой суповой серебряной чашей. Демонстрация дорогой утвари и обильного угощения была не только бахвальством, но и способом магического привлечения богатства.

В XVIII в. формируется нормативное представление об очередности блюд. На пирах у графа Строганова «первой шла закуска, возбуждающая аппетит; во второй перемене подавались пикантные блюда: лосиные губы, разварные лапы медведя, жареная рысь, жареные в меду и масле кукушки, налимьи молоки и свежая печень палтуса; третья перемена была — устрицы, дичь; как салаты подавались соленые персики, очень редкие тогда ананасы в уксусе и т.д.» [6, с. 187]. Обилие экзотических блюд можно рассматривать как усложнение коммуникационного дискурса, а саму еду как маркер элитарной культуры. Невероятная щедрость подтверждала соответствие бенефициаров высокому статусу, давая возможность приглашенным познакомиться с разными блюдами, оценить их вкус и полезность. Лучше один раз попробовать, чем сто раз услышать…

Пробовать следовало и свое, и чужое, чтобы сравнить вкус петербургских и заграничных продуктов. Владельцы загородных усадеб особенно гордились угощением из *собственных продуктов,* выращенных на *собственной*, *петербургской, земле*. На еженедельных вечерах у графа А. Г. Орлова подавали аршинных стерлядей и судаков из собственных прудов, телятину со своего скотного двора, спаржу из собственных огородов, ягоды, персики и ананасы из собственных оранжерей. Говоря о собственном производстве продуктов, хозяин подчеркивал свое право на столичную землю, «укорененность» в петербургском ландшафте, возможность его преобразования (огороды, сады, оранжереи).

В XIX в. в городе уже было 700 хозяев, выращивавших как грунтовые, так и парниковые овощи. Самый знаменитый огородник Е. А. Грачев (1826–1877 гг.) выращивал огромные капусту, картофель, морковь, огурцы и др., получая высшие награды на Международных выставках. Благодаря Грачеву Петербург доказывал свою конкурентоспособность на мировом уровне, «агитируя» петербуржцев производить свое, чтобы избежать поставки некачественных зарубежных продуктов. Говоря словами М. Вебера, «правильная» мораль петербургских овощеводов отождествлялась с эффективным хозяйствованием.

Под воздействием внешних и внутренних факторов гастрономическая культура Петербурга постепенно эволюционировала. С 1850-х гг. дешевизна, которая прежде считалась признаком бедности, становится постоянным спутником удобства и естественности, знаком функциональности, породив новое представление о богатстве [15, с. 43]. Веяниям времени соответствовала вышедшая в 1861 г. в Курске кулинарная книга

Елены Ивановны Молоховец «Подарок молодым хозяйкам, или Средство к уменьшению расходов в домашнем хозяйстве». Многократно переиздававшаяся, книга является символом гастрономической идентичности петербургского региона. Термином «идентичность региона» обозначается совокупность существующих гастрономических культур (особенности организации пищевой промышленности; технологии приготовления, подачи, потребления пищи; формы существующих гастрономических традиций и т.д.), придающих ему некую уникальность по сравнению с другими регионами [27, с. 89–90]. Технологии приготовления пищи в книге Молоховец, начиная с правильного выбора продуктов до правильного их приготовления, связаны с понятием «правильная еда» («правильное блюдо» — то, что знакомо многим) [10, с. 55]. В XIX в. в Петербурге сформировались стиль и последовательность подачи блюд: сначала закуски, потом суп, далее горячее и в заключение десерт [2, с. 186].

В целом, коммуникативные практики элиты воплощали идею продуктового изобилия столичного Петербурга, транслируя идею мощи Российского государства, «ногою твердой» ставшего у моря.

Гастрономические практики социального контроля в XVIII–XIX вв. В XVIII в. для иностранцев, привыкших на родине к системе общественного питания, по указу Петра I к 1724 году были открыты 15 трактиров и гербергов; там же питались российские люди любого звания, кроме простолюдинов и солдат, которые покупали еду на рынках и там же обедали [7, с. 448].

Знакомство дворян с зарубежной культурой часто вызывало пренебрежение к русской кухне. Мечтая о «цивилизованной телесности» [30], дворяне выписывали заграничные продукты и иностранных поваров, преимущественно французов. Мода на все французское, особенно кухню и язык, вела к отрыву от национальных корней, угрожая национальной идентичности.

Однако Романовы не собирались превращать Россию в русскую Францию. Иностранцы, часто бывавшие во дворце у Меншикова на Васильевском острове, отмечали, что русские традиции сохранялись за европейским столом светлейшего князя. Петр I больше всего ценил обильную и очень горячую еду, а Екатерина II любила говядину с солеными огурцами, сама разливала русские щи [15, с. 22–23]. Возможно, этим символическим жестом Екатерина позиционировала себя как *русскую* императрицу. Недаром однажды, во время медицинской процедуры, государыня шутливо заметила, что она наконец-то выпускает «последнюю немецкую кровь» [8, с. 69].

У графа А. Г. Орлова пышные пиры всегда заканчивались русской пляской, в которую дочь хозяина, разодетая в богатейший русский

сарафан, вовлекала всех собравшихся [25, с. 441].

В начале XIX в., особенно после Отечественной войны 1812 г., гастрономическое стало ассоциироваться с патриотическим. К. Ф. Рылеев устраивал знаменитые русские завтраки, неизменно включавшие графин водки, квашеную капусту и ржаной хлеб [15, с. 36].

Графиня С. В. Строганова возобновила в XIX в. традицию устраивать «русские» обеды, на которых все должны были говорить по-русски, в противном случае назначалось взыскание [6, с. 194–195].

В XIX в. сравнить блюда русской и зарубежной кухни можно было в ресторанах, гостиницах, чайных Санкт-Петербурга (Дюссо, Бореля, Донона, Демута и др.). Русскими порядочными обедами славились трактиры «Малоярославец», «Балабинский», у Палкина и др.

Важным элементом гастрономической идентичности были названия новых блюд, приготовленных из местных продуктов и вошедших в русский язык, благодаря творчеству А. С. Пушкина. Дополняя «знаковое многообразие культуры» [14], в текст петербургской, а затем и русской культуры, входили новые культурные коды («трюфли», «котлеты», «жаркое», «блан-манже», «Вдова Клико», «шампанское» и проч.).

В XIX в. Москва щеголяла чисто русскими трактирами (Тестова, Гурина, Егорова) с обильным русским столом. Петербургская знать во главе с великими князьями специально приезжала в Москву съесть тестовского поросенка, гурьевскую кашу и раковый суп с расстегаями. При этом владельцы ресторанов, трактиров, продовольственных магазинов, кондитерских и булочных часто владели собственностью в обеих столицах (братья Елисеевы, Филиппов, Пудовы, Борман, Савельев, Гвоздев и др.). Однако рецептура блюд и их форма воплощали различные представления о «правильной» кухне.

Например, Москва славилась расстегаями, размером с тарелку, с мясом и другой разнообразной начинкой и с обязательной тарелкой бульона к ним. Этот «расстегнутый пирожок» стал частью русской литературы и фольклора (романс А. Л. Гурилева «Сарафанчик-расстеганчик» на стихи А. И. Полежаева). Однако в 1840 г. И. И. Излер открыл ресторан на Невском проспекте, предложив петербургский вариант расстегаев. Маленькие пирожки, адресованные чиновникам и холостякам, получили шутливые названия: настоящие русские, нескучные, в добрый час, бодрые [6, с. 695]. Излер противопоставил разгульной купеческой трапезе утонченную деликатность столичной кухни, уловив разницу в гастрономической культуре Москвы и Петербурга.

В XIX в. жесткая конкуренция немецких и русских производителей колбасы закончилась победой г. Углича Ярославской губернии. К 1866 г. из 74 колбасных заведений Петербурга 2/3 принадлежали угличанам

и только 1/3 приходилась на немецких мастеров и уроженцев из других губерний [1, с. 103].

Развитие системы общественного питания, а также появление поваренных книг показало, что Петербург стал законодателем гастрономической моды в России. Здесь сформировалась *столичная кухня*, отличавшаяся по составу продуктов, особенностям их обработки, размерам и форме готовых блюд, получившая признательность горожан.

«Город пышный, город бедный»: еда как символ справедливости. Назвав Петербург «город пышный, город бедный», А. С. Пушкин показал его двусторонность, реальную двуликость: город аристократии, высшего света из «Евгения Онегина», и петербургское захолустье,— Коломну из «Медного всадника» [8, с. 124–125]. Эта двуликость существовала и на гастрономическом уровне. В XIX в. из 495 тыс. жителей Петербурга высокие жизненные стандарты имели 10–12% населения (данные на 1853 г.) [17, с. 280].

Большинство жителей столицы в XVIII в. было строителями: плотники, казенные рабочие землекопы, получавшие только пищу, а вольные — 3 коп. в сутки. Подневольные работники Адмиралтейской верфи получали не более 3 коп. в день с добавлением хлеба и соли; наемные получали больше — до 3 руб. 50 коп. в месяц; корабельные мастера и подмастерья получали от 180 до 200 руб. в год [21, с. 60–61].

Цены на продукты питания в 1730–1740-х годах составляли: пуд ржаной муки — около 27 коп., пшеничной — 40 коп., крупчатки — 80 коп., масла коровьего — 1 руб. 30 коп., конопляного — 80 коп., лучшее говяжье мясо 1 фунт — около 2 коп., сало, ветчина, говядина — около 3 коп., лучшая рыба (осетрина и т.п.) — около 4 коп., судаки и щуки — 1½ коп., семга — до 5 коп., сельди — от ½ до 1 коп., икра — 3–5 коп. (при заработке квалифицированных работных людей от 2 до 5 руб. в месяц) [21, с. 84–85].

За 1853–1910 гг. средняя поденная зарплата плотника средней квалификации равнялась 106 коп., а шести важнейших строительных профессий — плотника, каменщика, маляра, слесаря, столяра и штукатура — 117 коп., чернорабочего — 71 коп. В 1857 г. число людей, работавших временно или постоянно по найму, составляло 40% от всех жителей столицы (495 тыс.), по доходам мало отличаясь от квалифицированных рабочих [17, с. 279–280].

В XIX в. на каждого жителя в С.- Петербурге ежегодно приходилось 194 фн. мясной пищи (около 77 кг; в день – 210 г.), тогда как в Москве – 215 фн., а в Лондоне – 227 фн. (причем в целом по России на жителя приходилось в год всего 49 фн., что уступало таким странам, как Англия (96 фн.), Франция (61 фн.), Швейцария (56 фн.) [26, с. 33]. Несмотря на

постоянный рост цен, в XIX в. говядина прочно утвердилась в рационе петербуржцев. Косвенным подтверждением этого служит описание Ф.М. Достоевским в романе «Преступление и наказание» обеда Родиона Раскольникова: суп, а к нему и весь прибор: солонка, перечница, горчица для говядины. Горчица упоминается в этом перечне как *обязательная специя для говядины*, но никак не свинины, куры или рыбы.

И все же львиная доля расходов петербургских рабочих в XVIII в. и в первой половине XIX в. уходила на питание, состоявшее преимущественно из растительной пищи, причем столичные цены на продовольствие были в 1,5–2 раза выше, чем в провинции, а за 200 лет, с 1713–1913 гг., петербургские, как и общероссийские цены выросли почти в 5,3 раза [17, с. 274–275].

Нарастающее социальное расслоение улавливала петербургская система торговли. По сведениям 1869 года, на Выборгской, Васильевской, Нарвской, Московской, Коломенской, Литейной и других частях было 1266 мелочных лавок, учитывавших интересы как чиновных холостяков, так и бедных клиентов, предоставляя товары в кредит «на книжку». В 1873 г. купец Мосягин открыл две лавки с лошадиным мясом (от 3 до 5 коп. за фунт) [18, с. 471]. Вряд ли конина интересовала «обеспеченный класс», поскольку на пирах и званых обедах упоминаний об этом продукте нет.

В 1873 г. Е. А. Грачев предложил Вольному Экономическому обществу снабжать петербургскую бедноту семенами овощей, учить культуре огородничества, поскольку капуста, картофель, брюква, репа, редька, свекла до́роги, и люди довольствуются хлебом и квасом. Опыт столицы Грачев намеревался распространить на всю Россию, чтобы предотвратить социальные конфликты. Советы эти реализованы не были, и в 1901 г. недород привел к голоду 1902 г. и волнениям крестьян в 42 губерниях на европейской части России. Расстрел рабочих, искавших справедливости у Николая II 9 января 1905 г., отозвался восстанием матросов броненосца «Потемкин» против червивого мяса. Протесты против «кормления» тухлым мясом рабочих золотоносных приисков закончились Ленским расстрелом 1912 г. Перебои в снабжении Петрограда черным хлебом стали катализатором Февральской буржуазно-демократической революции 1917 г. «Ужо тебе», прозвучавшее в «Медном всаднике» Пушкина, обернулось Октябрем 1917 г.

Революционные преобразования гастрономической культуры Северной столицы. После Октября 1917 г. активно пропагандировалась идея, что только советская власть *кормит* человека — в сравнении с прошлым дореволюционным и современным буржуазным окружением, где человек *кормится сам* [32, с. 65].

Новые веяния мгновенно уловило искусство, сделав объектом сатиры богатое застолье. Торжеством долгожданного отмщения можно назвать революционные стихи В. В. Маяковского: «ешь ананасы, рябчиков жуй, день твой последний приходит буржуй». Символом пролетарской справедливости в Петрограде стал черный хлеб и селедка (картина К. С. Петрова-Водкина «Селедка», 1918 г. Клеенка, масло. 58 х 88,5 см. Государственный Русский музей). При этом реальные доходы и статусное потребление советской элиты не принято было афишировать.

О кормленческой функции новой власти напоминал агитационный фарфор, выпускавшийся на бывшем Императорском фарфоровом заводе в Петрограде. Показателем нужности и полезности человека стране была надпись на тарелке «Кто не работает, тот не ест», размещенная вокруг портрета В. И. Ленина, аббревиатуры «РСФСР» и продуктовых карточек. Трудящимся, лояльным власти, Петрогубкоммуна с 3 января 1921 г. установила хлебные нормы: на вредном производстве — 2 фн. в день, на ударных предприятиях — 1,5 фн., «группа А» — 1 фн., «группа Б» — 0,5 фн. [24, с. 121].

Голод считается абсолютно репрессивным гастрономическим методом, влияющим на поведение и переживания людей (а через них и на общественные процессы) [33, с. 180]. Подобное влияние оказывает *всякое резкое и сильное изменение количества и качества пищи, поступающей в организм человека* [28, с. 14]. Тот, кто имел изысканный стол, куда входили икра, дичь, устрицы, фрукты, трюфели и прочие деликатесы, вряд ли безразлично отнесется к замене этой диеты на щи да кашу, хотя бы они и содержали в себе все необходимые пищевые ингредиенты как в количественном, так и в качественном отношении [28, с. 15].

В 1920-е гг. на улицах Петрограда «дамы из общества» обменивали на еду остатки былого комфорта и роскоши. Революционной перекодировке подлежали прежние «буржуазные» названия кафе, ресторанов, а иностранные названия блюд переводились на язык, понятный пролетариату (Крем ля рен — куриный суп протертый, Суп Гарбюр — суп с запеченным рисом и кореньями, Суп Озель — суп из щавеля с молоком) и т.д. Кафе «Норд» стало «Севером», «Елисеевский» — «Гастрономом № 1», ресторан «Палкинъ», как и множество других, преобразован в общественную столовую. Различному статусу столовых (для рабочих, для партийной элиты) соответствовали привилегии в продуктовом снабжении (от особых пайков до особых элитных ресторанов и закрытых магазинов). Вопреки планировавшемуся освобождению женщины от «кухонного рабства», открытие столовых обернулось усилением общественного контроля над частной жизнью петербуржцев.

В Великую Отечественную войну (1941–1945 гг.) и после нее совет-

ские гастрономические практики были презентированы народу как уже ощутимый эффект построения коммунистического общества, однако реально они аккумулировались в жизни партийной элиты — номенклатуры [31, с. 107]. Простые блокадники мечтали о хлебе из смеси солода с мукой. Продукты из коммерческих магазинов, открытых 1 июля 1944 г., были недоступны для большинства ленинградцев.

После отмены карточек (1947 г.) к середине 1950-х гг., появились красная и черная икра, копченые угри, белая и красная рыба, маринованные миноги, селедка, крабы, тресковая печень, четыре категории говядины и баранины, лангеты, антрекоты, шницеля и эскалопы [3, с. 103–104]. Изысканная еда стала главным транслятором ценностей советской культуры, моделируя чувство коллективизма, представления о справедливом общественном устройстве, патриотизме. Снабженческая политика государства формировала картину мира, в которой промышленный потенциал Ленинграда усиливал развитие всей страны. Поэтому традиции общественного питания, заложенные в XVIII веке, в 1950–1960-е гг. дополнялись новыми, направленными на поддержку социалистической трудовой культуры: строились первые супермаркеты, домовые фабрики-кухни, отпускавшие обеды по чекам и абонементам.

Обычный продуктовый набор ленинградцев в 1970–1980 е гг. составлял круглый ржаной хлеб, докторская колбаса, сосиски и сардельки, пышки, беляши, чебуреки и кофе (привычка к которому была еще с петровских времен). В 1980-е годы, в условиях нарастающего дефицита, предметом особой гордости ленинградцев была покупка говядины или телятины. Ленинград удерживал связь времен, «добывая» ингредиенты для салата «Оливье», заполняя крошечные тарталетки красной икрой, превращая обычную селедку в уникальное овощное блюдо «под шубой» и удивляя гостей настоящим тортом «Север». Обязательными в праздничных застольях были домашние пирожки (с капустой, мясом и т.д.), цыпленок табака, холодец, мороженое, пирожное «картошка».

Памятуя о своей роли в истории страны, город подчеркивал свою региональную идентичность в названиях блюд: «Ленинградские щи», «Ленинградский рассольник», «Солянка по-ленинградски», торт «Ленинградский», хлебец «Ленинградский», Ленинградская (ладожская) корюшка, подававшихся в столовых и закусочных.

Ленинград сохранял первенство в освоении новых кулинарных технологий, распространявшихся затем по всему Советскому Союзу. Следует подчеркнуть, что успешность гастрономической моды зависела от наличия или отсутствия дефицита на продукты. Например, доступность ингредиентов винегрета (фр. «vinaigre» — «уксус») сделала его популярным к 1960-м годам по всей стране, тогда как «оливье» — только в 1990-е

гг., когда майонез и колбаса перестали быть дефицитными продуктами. Символом весеннего Ленинграда стала корюшка, а четверг — «рыбным днем» не только в городе на Неве, но и во всех столовых СССР.

С началом перестройки жителями Ленинграда увеличилось приобретение продовольственных товаров: мяса — 94 кг на душу населения в год, что на 5 кг больше, чем в 1985 г., хлеба и хлебопродуктов — 102 кг (в 1985 г.— 92 кг), молока и молочных продуктов — 469 кг (в 1985 г.— 438 кг), но это были закупки заранее и про запас в связи с непостоянным характером их поступления и вследствие нарастающего дефицита [23, с. 95].

В 1990-е гг. прилавки магазинов наполнялись широким ассортиментом продуктов, в том числе импортных — от кофе, вина и сыра до мясных деликатесов. Ускорившийся темп жизни и занятость женщин на работе привели к открытию многочисленных пиццерий, пельменных, хинкальных, «Пироговых двориков», «Штолле». При этом политическим интересам государства соответствовало широкое распространение западной ресторанной культуры (итальянская сеть Marcelli's, американский Макдоналдс, мясной Smokey Bones и др.). В настоящее время в условиях усилившейся межкультурной коммуникации России с Востоком в Петербурге растет количество ресторанов восточной кухни: японской («Такояки»), китайской («Тан жен»), корейской («Кореана»), узбекской («Чайхана», «Байрам»), таджикской («Душанбе»).

Ценность традиционной русской кухни активно утверждается православными храмами Северной столицы. Русские блюда предлагают в трапезной «Лаврские вареники» и столовой «Паломник» Александро-Невской лавры, в трапезной «Крипта» Казанского кафедрального собора и др. Расстегаи и уху из трески и форели подают в Успенском подворье Оптиной пустыни на наб. Лейтенанта Шмидта. Монастырская столовая «Трапеза» в Новодевичьем монастыре знакомит посетителей с постной и скоромной пищей, квасом на ржаных сухарях, а также росписями на евангельские сюжеты, восполняя мир ценностей христианской культуры, утраченных в XX в.

Символом культурного наследия Петербурга являются исторические рестораны: «Астория», «Кронверк», «Корюшка». Возобновилась традиция решать деловые вопросы во время обедов и бизнес-ланчей, идущая от петровских ассамблей. Многочисленные закусочные, рестораны и кафе создают особый стиль и шарм, привлекательный для жителей и гостей Санкт-Петербурга (уютные помещения, необычная униформа кельнеров, тематические меню, особые блюда от шеф-повара и т.д.).

Между тем, с конца 1990-х гг. в Петербурге появились ностальгически-желанные «Советские столовые», «Пельменная № 1», мороженое «Как раньше», кафе «Аврора», шоколадные конфеты «Ильич» (для детей —

«Маленький Ильич»). Это свидетельствует о сохранении советского менталитета в Санкт-Петербурге и сложностях адаптации горожан к современным экономическим условиям.

Заключение. Столица на Неве создавала свой гастрономический идеал, соответствовавший системе ценностей определенной эпохи. В семиотической системе Петербурга с петровского времени присутствовали три базовые составляющие смысла еды (на уровне природы и культуры [14],— жареная, вареная и копченая пища. В XVIII в. представления о богатстве угощения коррелировали с обильным телом вельможи. Поддерживая элиту, власть мягко принуждала неофитов *строить* карьеру и *встраиваться* в социальную структуру общества.

Реформы Александра II способствовали появлению предпринимателей, купцов, разночинной интеллигенции. В это время идентичность элиты демонстрировал респектабельный внешний вид, что было связано с умением управлять собственным поведением, прежде всего, пищевым. Новые стандарты высокого социального статуса означали изысканность и утонченность в приеме пищи, камерность, приватность застолья, объединяющего «своих по духу».

Ключевую роль в обретении идентичности простого народа играла традиционная пища, прежде всего, черный хлеб, овощи, дешевые сорта мясных и рыбных продуктов. Простая пища простолюдинов формировала тела, *привычные* для физической работы. Устраивая угощения для простых петербуржцев, власть контролировала «тело» недостаточного класса, формировала его гастрономическую культуру. Празднества, устраиваемые в День города, 27 мая, служат историческому и патриотическому воспитанию жителей и гостей Петербурга.

В настоящее время поход в ресторан остается редким событием для основной массы населения Петербурга. Популярная в городе пицца тоже не стала повседневным продуктом на столе петербуржцев, в отличие от хлеба, спасавшего людей в блокадном городе. Современные практики контроля женской идентичности предписывают игнорировать хлеб и выпечку, но истинный ленинградец никогда не выбросит эти продукты в мусор. В качестве самого яркого примера ленинградской идентичности можно привести клип «Экспонат» (группа «Ленинград»). В этой работе, обильно нафаршированной обсценной лексикой, хлеб упоминается как *сакральный продукт*.

Еда — основа туристической привлекательности городов. Москва представляет особый мир вкуса в каждом из своих районов: кулебяка с двенадцатью разными начинками на Большой Дмитровке, стейки из говядины на Патриарших, сибирские пельмени на Варварке, стерляди на Кутузовском. Умение приготовить оригинальные блюда зарубежной

кухни способствовало превращению Москвы в гастрономическую столицу всего мира. В настоящее время более 20 000 московских предприятий общепита в два раза превосходят количество петербургских.

Петербург укрепляет свои гастрономические позиции в активной конкурентной борьбе между российскими и зарубежными рестораторами. Сходство ландшафта и климата с Финляндией, ключевыми элементами гастрономической идентичности которой являются использование дикорастущих ягод (брусника, морошка), грибов, дичи (от оленины до рябчиков), рыбы, дает возможность Петербургу внимательнее присмотреться к опыту Хельсинки. Принципы «husmanskost» («домашней еды»), основанной на сезонности, простоте и сытности шведских блюд, сформировали гастрономическую идентичность Стокгольма. Подобная гастрономическая практика была и в Петербурге в XVIII–XIX вв., сохраняя актуальность как культурное наследие нашего города.

Литература

1. *Бочагов А. Д.* Наша торговля и промышленность в старину и ныне. Вып.1. СПб.:1891. 193 с.
2. *Веселов Ю. В., Чернов Г. И.* Еда и мы: гастрономический портрет Петербурга (эссе). Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. № 21(1). С. 182–209.
3. *Воронина Т. А.* Питание русского народа в период восстановления народного хозяйства (1945–1964 гг.) // Традиции и современность. 2019. № 23. С. 87–116.
4. *Гримальди П.* Огонь погас. От огня естественного к огню искусственному // Традиционная культура. 2020. Т. 21. № 4. С. 90–102. DOI: https://doi.org/10.26158/TK.2020.21.4.007
5. *Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П.* Основы межкультурной коммуникации [Учеб. для вузов по специальности «Межкультурная Коммуникация»] / Под ред. А. П. Садохина. М.: ЮНИТИ-Дана, 2002. 354 с.
6. *Домбровский А. В.* Весь Невский проспект. Главная улица города. М.: Центрполиграф, 2020. 829 с.
7. *Дунин А. А.* К истории трактира на Руси // Наша старина. 1915. № 5. С. 431–448.
8. *Каган М. С.* Град Петров в истории русской культуры. СПб.: АО «Славия», 1996. 408 с.
9. *Калугин В. К.* Рынки Петербурга: Из истории рынков Санкт-Петербурга. Рынки и криминал. Адреса и телефоны всех рынков города. Советы ученого-кулинара. СПб.: КультИнформПресс, 2000. 271 с.
10. *Ковини Дж.* Гурманистика. Культура еды и еда как культура / Пер. с англ. О. В. Гритчиной. Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр». 2016. 136 с.
11. *Кондратьева Т. С.* Кормить и править: О власти в России XVI–XX вв. / Пер. с фр. З. А. Чеканцевой. М.: РОССПЭН, 2006. 208 с.
12. *Коннер М., Армитейдж К. Дж.* Социальная психология пищи. Харьков: Гуманитарный Центр, 2012. 264 с.
13. *Кравченко С. А.* Еда как средство коммуникации: сравнительный анализ теоретико-методологических подходов // Коммуникология. 2015. Т. 3. № 3. С. 111–124.
14. *Леви-Стросс К.* Мифологики: Сырое и приготовленное / пер. с фр. А. З. Акопяна, З. А. Сокулер. М.: FreeFly, 2006. 398 с.
15. *Лотман Ю. М., Погосян Е. А.* Великосветские обеды: Панорама столичной жизни. СПб.: Пушкинский фонд, 1996. 320 с. (Серия: Былой Петербург).
16. *Малый И. А., Майдан В. А., Заяц И. А.* Характеристика нормы продовольственного обеспечения, действующей в русской армии Указом Петра I с 18 февраля 1705 г.

// Гигиена питания в XXI веке: достижения и перспективы: Сборник статей Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 90-летию каф. гигиены питания ФГБОУ ВО СЗГМУ им. И. И. Мечникова Минздрава России. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2023. С. 145–149.
17. *Миронов Б. Н.* Цены и зарплата в Петербурге за три века // Санкт-Петербург в зеркале социологии (Журнал социологии и социальной антропологии. Том VI. Спецвыпуск). СПб.: Социологическое об-во им. М. М. Ковалевского, 2003. С. 261–283.
18. *Михневич Вл.* Петербург весь на ладони. СПб.: ЗАО Центрполиграф, 2003. 648 с.
19. *Монтанари М.* Голод и изобилие: история питания в Европе / Пер. с ит. А. Миролюбовой. СПб: Alexandria, 2018. 274 с.
20. *Островский О. Б.* История художественной культуры Санкт-Петербурга (1703–1794). Курс лекций. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 399 с.
21. Очерки истории Ленинграда. Том 1. Период феодализма (1703–1861 гг.). М.-Л.: Издательство Академии наук СССР, 1955. 927 с.
22. *Павловская А. В.* «Ростбиф старой Англии»: мясо как фактор национальной идентичности британцев // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 100–116.
23. *Полынов М. Ф., Халимочкин В. С.* Продовольственное обеспечение Ленинграда в эпоху перестройки // Russian Colonial Studies. 2020. № 1(5). С. 92–111.
24. *Попов В. В., Юрченко И. Ю.* Дискуссионные вопросы на занятиях по истории в вузе: аграрный кризис продразверстки и голод как основной мотив антибольшевистского выступления в Кронштадте 1921 г. и судьба казаков — участников Кронштадского мятежа // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2012. № 4. С. 116–132.
25. *Пыляев М. И.* Старый Петербург. Репринтное воспроизведение с издания А. С. Суворина. М.: СП «ИИКПА», 1990. 496 с.
26. *Рогатко С. А.* Торговля и переработка на мясном рынке Санкт-Петербурга во второй половине XIX–начале XX вв. // Современная научная мысль. 2021. № 4. С. 32–39.
27. *Сильчева Л. В., Балынин К. А.* Гастрономическая идентичность региона. Сущность и практическое значение // Естественные и математические науки в современном мире. 2015. № 32. С. 86–92.
28. *Сорокин П. А.* Голод как фактор: влияние голода на поведение людей, социальную организацию и общественную жизнь / Составление, подготовка текста, вступительной статьи и комментариев В. В. Сапова. Институт «Наследие» им. Питирима Сорокина, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Социологический факультет. Сыктывкар: Анбур, 2014. 494 с.
29. *Сорокин П. Е.* Археологические исследования в Санкт-Петербурге // Клио. 2015. № 7(103). С. 126–133.
30. *Сохань И. В.* Гастрономические практики власти — прошлое и настоящее // Человек. Культура. Образование. Научно-методический и образовательный журнал. 2014. № 2(12). С. 79–90.
31. *Сохань И. В.* Как исследовать гастрономическое? к вопросу о дефинициях и подходах // Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение. 2013. № 1(9). С. 99–109.
32. *Сохань И. В.* Особенности русской гастрономической культуры // Вестник Томского государственного университета. 2011 а. № 347. С. 61–68.
33. *Сохань И. В.* Тоталитарный проект гастрономической культуры (на примере Сталинской эпохи 1920–1930-х годов). Томск: Издательство Томского университета, 2011 б. 232 с.
34. *Телия В. Н.* Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М.: Аст-Пресс книга, 2006. 784 с.



И. И. Ирхен



Инь Синьюй

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С.194–207
Values and meanings. 2026. № 5 (105). P. 194–207
УДК 792.82: 7.041.6
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–194–207

Семантика красного цвета в балете Су Цуна «Последний император»

Ирхен Ирина Игоревна[1], Инь Синьюй[2]
[1]Доктор культурологии, профессор кафедры балетмейстерского образования, заведующая аспирантурой Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: irkhen67@gmail.com; ORCID: 0000–0003–0831–0153

[2]Аспирант кафедры балетмейстерского образования Академии Русского балета имени А. Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
E-mail: yinxinyu0303@gmail.com
ORCID: 0009–0000–0793–9246

Аннотация. *Статья посвящена семантике красного цвета в балете Су Цуна «Последний император». В опоре на семиотический подход исследуется эволюция колористической символики спектакля сквозь призму исторического нарратива Китая. Отмечается широкое смысловое поле цвета в китайской культуре. Семантика красного цвета раскрывается в трех ракурсах, которые визуализируют драматизм коллизий уходящей эпохи династии Цин и личную трагедию ее последнего императора Пу И. Акцентируется роль красного цвета как сакрального маркера абсолютной монархии, агрессивно-политического знака смены режимов, метафизического символа национального возрождения. Особое внимание уделено определению палитры красного цвета в театрально-декорационном оформлении спектакля. Сделан вывод о том, что красный цвет в балете является смыслообразующим элементом художественного решения. Десакрализация красного превращает его из атрибута «божественного мандата» в эмблему исторического рубикона, являясь важнейшей психологической характеристикой трансформации личности, представленной на балетной сцене.*

Ключевые слова: *Китай, империя Цин, император Пу И, цветовая символика, красный цвет, балет «Последний император».*

© Ирхен И.И., Инь Синьюй, 2026

THE SEMANTICS OF RED IN SU TSUNG'S BALLET «THE LAST EMPEROR»

Irina I. Irkhen[1], Yin Xinyu[2]
[1]D.Sc. (Cultural Studies), Professor of the Department of Ballet Studies, Head of Postgraduate School of Vaganova Ballet Academy, Saint-Petersburg, Russian Federation
E-mail: irkhen67@gmail.com; ORCID: 0000–0003–0831–0153
[2]Postgraduate Student of the Department of Ballet Studies of Vaganova Ballet Academy, Saint-Petersburg, Russian Federation
E-mail: yinxinyu0303@gmail.com; ORCID: 0009–0000–0793–9246

Abstract. *The article is devoted to the semantics of the red color in Su Cong's ballet "The Last Emperor". The authors basing on a semiotic approach study the evolution of the color symbolism of the performance through the prism of China's historical narrative, noting the broad semantic field of color in Chinese culture. The semantics of the red color is revealed from three perspectives, which visualize the dramatic collisions of the bygone era of the Qing Dynasty and the personal tragedy of its last emperor, Puyi. The authors emphasize the role of the red color as a sacred marker of absolute monarchy, an aggressive political sign of regime change, and a metaphysical symbol of national revival. Special attention is paid to defining the palette of red in the theatrical and decorative design of the performance. It is concluded that the red color in the ballet is a meaning-forming element of the artistic solution. The desacralization of red transforms it from an attribute of the "divine mandate" into an emblem of the historical Rubicon, being the most important psychological transformation of the personality presented on the ballet stage.*

Keywords*: China, Qing Empire, Emperor Puyi, color symbolism, red color, ballet "The Last Emperor".*

Введение. Каждый цвет имеет свои характеристики, создающие определенное эмоциональное состояние. Являясь мощным инструментом воздействия на психику человека, он выступает языком для передачи информации разуму и чувству. И хотя теория цвета обнаруживает свои корни еще в трактатах эпохи Античности, тем не менее его рефлексия как феномена культуры оказывается в поле социогуманитаристики лишь с конца XVIII века.

Проводимые исследования в рамках философии, психологии, социологии, лингвистики, культурологии и др. акцентируют одинаковую важность объекта эстетического восприятия (носителя цвета) и его субъекта (адресата сообщения) [7; 10; 13]. Будучи «элементарным явлением природы» [2, с. 132], цвета предстают как «деяния света, деяния и страдательные состояния. В этом смысле мы можем ожидать от них разъяснения природы света» [2, с. 7]. Если социум задействует цвета в качестве коммуникативных средств, то на уровне культуры природные цветовые явления и колористические знаки становятся цветовыми образами и символами [7]. Рассматривая цвет как инструмент воздействия на душу человека, В. Кандинский наделял каждый оттенок музыкальным звучанием, эмоциями, формой, наличием внутреннего движения [6]. Среди описанных им девяти цветов красный выделяется как подвижная

и беспокойная краска, способная действовать на воображение в зависимости от теплоты или холодности тона. «Красный полон внутренних возможностей, выражая радость и триумф, пылающую страсть, свежесть, юность. <…> Красный есть цвет пламени» [6, с. 21–22].

Несмотря на богатую смысловую палитру, красный цвет неоднозначен в толковании. Его мистическая глубина и многогранность — порядка ста оттенков — манит своей загадочностью [10], в связи с чем истинное значение красного можно осознать в сопряжении с конкретным объектом или событием.

В традиционных культурах белый, черный и красный цвета выступают их сущностным свойством [13]. Согласно китайским философским учениям, цвет несет особый смысл в жизни человека. В учении о пяти элементах (У-син), изложенном в книге «Шанжу», традиционная китайская колористика соответствует главным стихиям и жизненным началам [16, с. 296–297]. Красный цвет, сопряженный со стихией огня, пространственно-временными координатами юга и лета, символизирует динамизм, жизненную силу, абсолютный расцвет и трансформацию, стремящуюся ввысь. Олицетворяя процветание, красный в то же время обладает разрушительной природой: отмирание старого запускает новый жизненный цикл. Основные идеи У-син о цвете нашли воплощение в разных видах китайского искусства, в том числе в балетном.

Китайская искусствоведческая литература сосредоточена преимущественно на анализе киноверсии повести «Последний император», в рамках которой обсуждается ориенталистский подход и психология цвета [17; 20]. Балетный спектакль с одноименным названием нечасто попадает в круг исследовательских интересов: изданные на китайском языке статьи единичны [19]. В русскоязычном дискурсе этот балет пока не стал предметом специального научного интереса. Таким образом, интерес к цвету как пограничному феномену социума и культуры делает актуальным обращение к коннотациям красного в китайском балетном театре.

Методология работы базируется на семиотическом подходе, который фокусируясь на цвете и его субъективном восприятии, позволяет осмыслить содержание балетного спектакля и заложенные в нем культурные коды.

Концепция художественной семиотики китайского исследователя Чжао Ихэн трактует любой символический текст как средство выражения [18]. Важным представляется понимание цвета как восприятия, наполненного смыслом.

Концепция триадических знаков Ч. Пирса [11] дает возможность уяснить механизм обмена смыслами и символами красного цвета в ба-

лете. «Знак — объект — интерпретант (истолкование, смысл)» образуют семиотический треугольник, который задает логику анализа семантики цвета в спектакле. Описание амбивалентности цветовой информации красного в драматических ситуациях позволяет визуализировать перемены в статусе и судьбе последнего императора Китая. Эволюция значения красного цвета в балетном спектакле динамична, полна разрывов, наложений и противоречий. Концепция «скольжения означающего» Ж. Лакана дает ключ к пониманию этой дискретности через понятие «непрерывное скольжение означаемого под означающим» [15, с. 419]. Рассмотрение балетного спектакля как знаковой системы, органично соединяющей два плана: выражения («означающее», по Лакану, материальная составляющая) и содержания («означаемое», идеальное), допускает «скольжение» смыслов, событийное вытеснение одного значения цвета другим. *Цель статьи* — дать представление о семантике красного цвета в балете Су Цуна «Последний император», раскрыв его роль в визуализации исторического нарратива и сохранении культурной памяти.

Исторический нарратив как основа балетного либретто. Балет «Последний император» (в двух актах, 11 картинах) создан в 2002 году на сюжет автобиографической повести «Моя первая половина жизни» [12] императора Пу И (1906–1967 гг.). Изначально повесть легла в основу одноименного кинофильма Б. Бертолуччи, вышедшего на экраны в 1987 году. Эта кинолента позволила широкой публике впервые погрузиться в атмосферу имперского Китая и глубже познать личность последнего, десятого представителя маньчжурской династии Цин.

Спектакль поставлен Ляонинским балетом в партнерстве со Штутгартским балетным агентством. Премьера балета состоялась в 2005 году в Пекинском театре Баоли. В главной роли выступил китайский солист Сяо Юаньюань. Хореография — итальянца Ивана Каваллари; режиссер — художественный руководитель и президент Ляонинского балета Цюй Цзицзяо; сценограф и художественный руководитель — датчанин Эгон Мадсен. Подобная арт-коллаборация, по мнению критиков, является удачным образцом межкультурного сотрудничества [18].

Китайский композитор Су Цун (род. 1957), участвовавший в создании саундтрека к кинофильму, получил премию «Оскар». Его музыка к балету представляет собой сборную партитуру из шестнадцати произведений, где «цитирование как важнейший компонент композиторской техники выступает принципом эстетико-стилевого диалога» [8]. Совмещение контрастирующих планов создается использованием в балетной музыке национальных мелодий, фрагментов из Пекинской оперы, а также сочинений П. Чайковского («Вальс цветов» из балета «Щелкунчик») и Д. Шостаковича (Концерт № 2 для фортепиано с орке-

стром, 24 прелюдии для фортепиано, Камерная симфония, Симфонии № 8 и 10, сюита «Овод»), наряду с западной инструментальной музыкой. «Стилевые связи переходят в открытую систему, позволяющую в рамках одной композиции взаимодействовать неоднородным элементам, при этом "швы" могут быть нарочито подчеркнуты и маскировка цитаты совершенно необязательна» [8, с. 7].

В основу балета положена личная трагедия Пу И как заложника системы, утрата и поиск им идентичности на фоне краха многовековой феодальной империи. Действие происходит в Китае во времена правления Цыси — вдовствующей императрицы поздней династии Цин. Стремясь сохранить свое регентство накануне смерти, она выбрала двухлетнего Пу И наследником маньчжурского престола. Его восхождение и отречение от власти ознаменовало конец династии и крушение японского марионеточного режима Маньчжоу-Го (1932–1945 гг.) на оккупированной территории Северо-Восточного Китая. Нарратив разворачивается на этом историческом фоне, где визуализация красного цвета меняет значение по мере развития сюжета. «В каждом конкретном случае декорации, свет и костюмы могут выполнять ведущую, "флагманскую" роль, а могут выступать синергийно, равноправно» [3, с. 124].

Повествовательная, сюжетная драматургия балетного спектакля раскрывается средствами современной хореографии. Первый акт, начинающийся сразу с действия, без увертюры, построен ретроспективно вокруг индивидуальных воспоминаний императора, его личного опыта, воспроизводимых в социальном контексте. *Первая картина* открывается сценой прогулки императора по саду, во время которой он поливает цветы. Пу И усаживается на край сцены. Его метущиеся движения корпусом и руками визуализируют беспокойные мысли, которые пока еще неизвестны. Пролетающая мимо Пу И бабочка меняет настроение героя и погружает его в воспоминания. Свет гаснет. Вспыхнувший в центре сцены свет словно выхватывает из темноты образ маленького Пу И перед троном с резными драконами как мифических прародителей китайской нации. Облаченного в ярко желтые императорские одежды и «встревоженного множеством незнакомых лиц, новой обстановкой, отчаянно ревущего малыша отец-регент силком усадил на огромный холодный трон и удерживал во время церемониала принесения присяги и поклонения новому властителю» [14]. Перепуганный непонятным ритуалом мальчик безутешно взывал к маме. *Во второй картине* действие переносится в Запретный город — резиденцию императоров Мин (1368–1644 гг.) и Цин (1644–1911 гг.). С детства Пу И привык к обилию монохромного желтого цвета во дворце: императорская одежда, чехлы на креслах, постельные принадлежности, посуда и др. Придворные на-

ложницы в желто-красных тюниках танцуют перед троном с драконами. Сановники дважды проносят по сцене паланкин, на котором восседает то малыш, то подросток Пу И. С одиннадцати лет во дворце его навещали бабушка, мать, а также брат и сестра, с которыми он играл. Эта игровая сцена сопровождается построением сановников по бокам сцены. С наступлением ночи раздается стрекот цикад. В дуэте Пу И и кормилицы, заменившей ему мать, раскрывается привязанность и сыновняя любовь. Кормилица переодевает, купает и убаюкивает мальчика. Его зависимость от грудного вскармливания вплоть до восьмилетнего возраста в условиях строгого этикета Цинского двора считалась неприемлемой [14]. Этот повод для отправки кормилицы из дворца оставил у императора неизгладимую душевную рану. Проснувшись, он по привычке ищет свою благодетельницу. *Третья картина* посвящена воспоминаниям Пу И о своем учителе-иностранце Реджинальде Флеминге Джонстоне, который даже сшил себе полный комплект придворной одежды образца Цинского двора. В центре сцены — письменный стол, за которым наставник обучает Сына Неба. Их фигуры словно «плавают» в безбрежном океане знаний. Британский учитель научил своего воспитанника английскому языку, познакомил с современными достижениями европейской науки и техники. В дуэте Джонстона и Пу И каждый прыжок и широкий жест словно олицетворяют недосягаемую свободу Европы. Зеркально повторяя движения учителя, Пу И стремится освоить науку, преодолеть инерцию устоявшихся традиций. Наблюдая за исполнением стремительного grand jeté en tournant, Пу И словно видит учителя в свободном полете, но попытка самостоятельного повторения assemblé battu обнаруживает некую скованность движений под бременем традиции. Герой растерян перед новизной открывающегося мира, и в то же время вдохновлен им. Продолжая движение самостоятельно, в отрыве от учителя, он привносит в танец импровизацию. Однако финальное возвращение к письменному столу резко обрывает этот порыв, напоминая, что полет фантазии неизбежно разбивается о жизненные реалии. *Четвертая картина* погружает Пу И в воспоминания о браке, навязанном дворцовыми традициями. В Китае подготовка к свадьбе предполагает выбор невесты исключительно из маньчжурок — дочерей военных сановников высших рангов. Для этого в дворцовую палату были доставлены фотографии четырех девушек, которые, по воспоминаниям самого императора, «были одинаковы <…> Лица на фотографиях были очень мелкими, и трудно было различить, красивы они или уродливы» [14]. В момент выбора на сцене пластично двигаются четыре девушки в трико телесного цвета. Освещенные тусклым красным светом, они словно демонстрируют свои фигуры. Выбор Пу И падает на Ваньжун,

которая считалась одной из красивейших девушек. Осуществление свадебного обряда в Запретном городе в ночное время являлось составляющей имперской культуры Поднебесной. Сцена меняется: Пу И и Ваньжун, облаченные в свадебные ярко красные, вермильонового оттенка халаты с драконами, восседают на тронах. Они созерцают фрагмент Пекинской оперы с «включением боевых искусств как одного из видов традиционных оснований китайской культуры» [5, с. 23]. Испив брачный бокал и съев «пампушки, приносящие детей» [12], Пу И вошел в темную красную комнату, от интерьера которой стало некомфортно. Оставив императрицу сразу же в первую брачную ночь, он направился к наставнику Джонстону. Сольный танец, состоявший из поспешных и суетливых шагов императора, растерянно вскинутых рук и резких движений, выражал беспокойство и смятение. Образ учителя Джонстона увлекал его за собой, манил свободой. Излив душевные переживания, Пу и решительно выхватил протянутый Джонстоном меч и отсек собственную косу «бянь-фа» как символ времен династии Цин. На мгновение он словно застыл, осознавая личный протест против оков феодальной монархии. «И хотя официально ношение мужской косы было отменено после Синьхайской революции 1911 года, на Запретный город указы Китайской республики не действовали» [14]. Этим поступком он символически продемонстрировал решительный разрыв с традициями прошлого. Его танец с мечом, считающийся более выразительным средством, нежели язык, служит средством воссоздания восточного колорита и фиксации красного цвета. В *пятой картине* показан исход из Запретного города и падение династии Цин. Пиршество в фамильной резиденции для императорской семьи становится последним. «Когда весть о перевороте достигла дворца, Пу И и его окружение стали волноваться» [14]. Из Запретного города их изгоняют республикански настроенные китайские офицеры. Ваньжун возглавляла группу домашних слуг, нагруженных узлами, баулами, чемоданами. Пу И, лишенный титулов, со свитой переезжает на север страны в г. Тяньцзинь. История Цинского двора прерывается.

Второй акт повествует о периодах изгнания, марионеточного правления, личной драме Пу И — изменении его императорского статуса на рядового гражданина. *Первая картина* в спальне императрицы Ваньжун раскрывает ее одиночество из-за отсутствия общения с близкими людьми. Став верховным правителем Маньчжоу-Го, Пу И мало интересовался делами супруги, которая пристрастилась к курению опиума. Рассеивая тоску, она находит утешение в объятиях начальника охраны. Их эротический танец в нижнем белье свидетельствует о вспыхнувшем у Ваньжун чувстве любви и доверии. Сначала с известной осторожностью она рас-

прямляет тело в объятиях начальника охраны, затем в тесных партерных поддержках tour en dedans, дает выход чувствам. Охранник снова и снова поднимает ее в высоких поддержках, пытаясь оторвать от земли, но она всякий раз расслабленно сползает вниз. Трепетное волнение перерастает в страстное прощальное объятие, прерывающее их мимолетное сближение. Во *второй картине* Пу И вместе с императрицей, другими женами и наложницами прибывает на светскую встречу в Тяньцзиньском клубе, которая пронизана тотальным контролем. На переднем плане — дуэтный танец императора и его супруги Ваньжун. Разворачивая тело императрицы, Пу И властно задает направление движения, но ее прямой корпус упорно отражает скрытое сопротивление. Ее манера сопровождения императора (под руку) и отстраненный взгляд указывают на ритуальное согласие, а не душевную близость. В то время как гости, нарядно одетые в европейском стиле, танцевали чарльстон, начальник охраны вручил экс-императору бумагу об отставке Джонстона. Пу И, видевший в нем наставника и друга, вспылил. Их дуэт тонко отражает подвластность Пу И и сдержанность Джонстона. Обняв учителя, император всем телом склоняется к нему, Джонстон молча «дарит» ему опору и утешение. Пу И отчаянно прижимается к наставнику, который отстраненными движениями поддерживает юношу лишь при потере устойчивости. Танец-расставание завершается затяжным рукопожатием, которое оба не решаются разорвать. Уход Джонстона превращает сцену в акт смиренной решимости. В это время императорская наложница Вэньсю ссорится с Пу И, не выдерживая его равнодушия, что приводит к разрыву отношений. *Третья картина* открывается поднятием японского белого флага с красным диском посредине, указывающего на оккупацию Северо-Восточного Китая. Свергнутый император обратился в бегство, продолжая надеяться, что время для его возвращения на императорский трон еще придет. Желая сохранить власть, он под присмотром трех японских офицеров подписывает соглашение о восшествии на престол «марионеточного государства» Маньчжоу-Го на оккупированной маньчжурской территории. Не посвященный в эти события начальник стражи был схвачен представителями японской армии. В адажио телохранителя и Ваньжун воплощено разрушение последней эмоциональной опоры перед страхом смерти. Практически утратив центр тяжести, она отчаянно цепляется за возлюбленного. Каждая поддержка кажется скованной невидимой гравитацией — движения раз за разом обрываются еще в воздухе, не достигая пика. Из-за страха быть обнаруженными, они вынуждены решительно разойтись. Став жертвой монархических амбиций бывшего императора, телохранитель был застрелен японским офицером. *Четвертая картина* освещает церемонию восшествия на пре-

стол Пу И, всецело находившегося в руках японцев и их ставленников. Во дворец стекаются гости. Пу И одет в императорский костюм синего цвета, как контрастирующего красному. Синий цвет, с его глубиной, холодностью и легкой меланхолией, передает внутреннее напряжение человека, потерянного в потоке истории. На торжестве, среди вальсирующих гостей Пу И чувствовал себя неловко, сохраняя спокойствие. Втайне радуясь возвращению на трон, он словно терял чувство самообладания. «В период правления Маньчжоу-Го он был человеком довольно неуравновешенным, жестоким, трусливым и подозрительным» [14]. *Пятая картина* повествует о последних днях «марионеточного государства» Маньчжоу-Го и потере власти Пу И. Начавшаяся война между СССР и Японией в августе 1945 года завершилась разгромом японской армии и взятием под контроль территории Северо-Восточного Китая. Оставаясь в неведении о приближающемся крахе японцев, Пу И раскачивался в кресле в центре сцены, в их окружении. Опускание красной кулисы означало капитуляцию армии. Совершение харакири японскими офицерами указывает на падение Маньчжоу-Го. Попытка к бегству для Пу И оказалась неудачной, он был схвачен и заключен в тюрьму под г. Хабаровском.

Шестая картина описывает завершение пути монарха и его статусное перерождение в рядового гражданина Нового Китая, возникшего в 1949 г. «Поменявшаяся социокультурная парадигма востребует человека как средоточие новой культуры, по-новому воспринимающего мир и историческую реальность» [1, с. 131–132]. Под песню «Ода Родине» в лучах прожекторов танцует только главный герой. В центре сцены размещена бумага, предназначение которой станет понятным в самый последний момент. Это акт об амнистии бывшего императора. Остановившись, Пу И медленно закрывает документ, освободивший его из десятилетнего тюремного заключения в Китайской Народной Республике. Гаснет свет, финальная сцена завершается.

Красный цвет как маркер культурных смыслов в балете. Цвет как одна из констант культуры вызывает определенные ассоциации, допускает толкования, придает определенные смыслы событиям. И. Гете описывал красный как цвет высшей энергии, который в сгущенном состоянии оставляет впечатление серьезности и достоинства, в светлом разреженном — прелести и благоволения [2]. Создавая эмоциональные состояния, цвета в то же время адаптируются к обстоятельствам. Представляется, что в анализе семантики красного цвета как системообразующего элемента и глубокой основы китайской культуры можно выделить несколько ипостасей. Прежде всего, пристрастие к ярко-красному — киновари, символизирующей дракона и процветание,— в имперском Китае ис-

пользуется как маркер сакрального пространства Запретного города. Конфуцианство, связывая красный с иероглифом «ли» (礼) — ритуалом, этикетом, декорумом бытия, исторически закрепляет этот цвет как сакральный атрибут дворцового церемониала, свадебных обрядов и имперского авторитета.

В начале балетного спектакля красный цвет тесно сопряжен со священностью и в то же время ограниченностью феодальной императорской власти. «Культура цинского Китая являет на редкость противоречивое сочетание мертвенного консерватизма, гордого покоя и глубокой неуверенности в себе» [9, с. 407–408]. Визуальное доминирование красного просматривается в декорациях (стены, колонны, фонарики, драпировки) и элементах костюмов. Использование киновари в сочетании с золотым (ярко-желтым) в костюмах Пу И подчеркивает его статус и благородство. Ярко-красные элементы головных уборов сановников и императора отсылают к историческим прототипам династии Цин. У сановников — это шапка с красными кистями (хунъинмао) и ключевым элементом в виде вершинной «жемчужины». Ее цвет и материал указывали иерархию. Выполненная из рубина или коралла вершинная «жемчужина» считалась исключительной привилегией высших рангов. Напоминая о величии Цинской династии, эти элементы в то же время подчеркивают хрупкость власти в период ее разложения и упадка. В балетном костюме Пу И историческая достоверность соединяется с художественным вымыслом. По традиции подлинный драконовый халат императора был полностью золотым. Этот цвет, законодательно закрепленный за Сыном Неба, символизировал центр земли, власть и Поднебесную. В церемониальных нарядах не допускалось сочетание красного с золотом. Балетная постановка намеренно отходит от принципа историзма. Красные штаны Пу И в сочетании с золотой парчой — это нарочито эстетический прием. Колористический контраст императорского ярко-красного и сакрального желтого предстает в балете как символ незыблемости ритуала, изоляционистской политики Цинского двора, отгороженности главного героя от внешнего мира в Запретном городе. Во время игры с братом рукав золотой одежды малолетнего Пу И рвется. В гневе он бросает оторванный рукав на пол и отсылает брата и склонившихся сановников, которые удаляясь, волочат за собой золотые шелковые ленты. Этот жест подчеркивает хрупкость императорского авторитета и инстинктивное сопротивление ребенка. Красный цвет здесь закреплен в ритуальном и статичном символическом значении. С одной стороны, его объектом является могущественная династия Цинских правителей, с другой стороны, красный подчеркивает сосуществование власти и несвободы.

По мере развития сюжета значение красного цвета приобретает иную нюансировку: с публично-ритуального уровня он проникает в приватную сферу эмоций и частных решений. Первое существенное изменение красный цвет претерпевает в сцене свадьбы Пу И (четвертая картина). Сложившаяся под влиянием конфуцианства цветовая палитра ритуалов жертвоприношения, свадьбы, похорон и др. подчиняется жесткому этикету, в котором тон играет роль культурного символа. Исторически в китайских свадебных обрядах красная цветовая гамма олицетворяла социальные идеалы. Новобрачные надевают красные халаты. «Невесту отправляют в паланкине, накрытом красной тканью, а по земле расстилают красную ковровую дорожку. Комнату освещают красные свечи, даже предназначенные для гостей корзины с фруктами имеют красный тон. Все это подтверждает основополагающую роль красного в китайской свадебной церемонии» [4]. В сцене свадьбы костюмы точно следуют дворцовому ритуалу. У Пу И — красный халат с вышитым золотым драконом, символом Сына Неба,— означает его божественную природу и свыше дарованную власть, помещенную в контекст традиционного брачного ритуала. У Ваньжун — красный халат с золотым фениксом и сложный головной убор в виде фениксовой короны. Феникс — это символ императрицы, добродетели и высшей женской доли. Использование золотого тона символизирует богатство, процветание и высокий статус. Красный цвет в этой сцене получает множество смыслов: радость традиционной свадьбы, сексуальность, отсутствие автономии у женщин. Таким образом, доминирование красного цвета в первом действии можно метафорично рассматривать как «золотую клетку», символизирующую иллюзию счастья юного Пу И в монохромном пространстве Запретного города.

Вторую ипостась семантики красного цвета воплощают сцены исторического перелома: революция, освобождение китайского народа от японских милитаристов, изменение государственного устройства. По мере формирования новых политических идеалов красный олицетворяет подъем культурного самосознания, контраст между стабильностью традиционной власти и изменчивостью социальных реалий. В революционных сценах алый цвет ассоциируется с кровопролитием, страданиями, неизбежными жертвами как составляющей исторических метаморфоз. Кроме того, алый цвет является символом силы. Во втором акте балета его символика смещается в сторону иронии и искажения высокого смысла. В картине оккупации Северо-Восточного Китая, когда японские офицеры ворвались в императорский дворец, один из них нацепил красную шляпу императора, тем самым показав пренебрежение этим символом власти. В сцене добровольно-принудительного подписания соглашения о восшествии на престол «марионеточного государства»

Маньчжоу-Го, Пу И все же надел свою императорскую шляпу, демонстрируя стремление восстановить величие династии. Однако головной убор полностью утратил свою «святость» первого акта, поскольку его владелец стал воплощением марионеточной власти, колониального правления. Показательно, что сразу вслед за этой сценой, раздаются выстрелы китайских отрядов сопротивления.

В финале балета красный цвет изменяет свое значение: из символа личной имперской власти становится символом национального обновления. С поражением японской армии падающий красный занавес закрывает Пу И и его солдат, фиксируя крах старого режима. Ода Родине, воспевающая возрождение Китайской Народной Республики, намеренно не сопровождается поднятием флага новой страны. Однако гимническая песня рождает в воображении мощный образ китайского пятизвездочного алого флага. В этот момент истолкование красного цвета кардинально меняется: объектом становится не маньчжурский род или марионеточный режим, а «новорожденная» Китайская Народная Республика как историческая неизбежность. Использование «красной» революционной символики в завершение балетного спектакля погружает в иное пространство, где «социокультурная память через эмоциональное переживание минувшего конструирует значения для настоящего, наделяет его определенными смыслами, обеспечивая этнокультурную идентификацию» [1, с. 129]. Сняв императорский халат с драконами, Пу И в сером костюме сливается с народом. В традиционной китайской культуре серый цвет символизирует Срединный Путь, подчеркивая идею социального равенства и устранения классовых различий. Личная трагедия и искупление Пу И в конце концов встраиваются в масштабный общенародный процесс развития. Красный цвет из праздничного, личного, в конечном счете тусклого цвета феодальной династии, превращается в революционный символ китайской нации, полной надежд. Таким образом, столкновение культуры имперского Китая с внешним миром выдвигает на первый план «красную» государственную символику. Традиционное ритуальное значение цвета вытесняется агрессивно-политическим.

Третья ипостась семантики красного цвета в балете связана с «метафизическим обобщением» как глубокой идеей, позволяющей определить связи между внешним (вербализуемой выразительностью цвета) и внутренним цветовым пространством (интеллектом, чувствами) [13]. В сцене срезания косы Пу И (четвертая картина), как символа маньчжурской идентичности, упавшая с волос ярко красная лента усугубляет цветовой драматизм, подводит черту коллективной ритуальности, форсируя личное сопротивление. Наполненное красным светом сценическое пространство высвечивает образ Пу И в кресле-качалке (пятая картина).

Красный, ранее выступавший атрибутом имперской власти, стал зловещим доказательством заблуждения и предательства. В кульминации спектакля пастельный красный цвет служит ностальгией и отголоском имперского прошлого Пу И. Таким образом, метафизическое значение красного цвета в балетном спектакле определяет символизм китайской традиции. Его смысловое наполнение меняется: из сакрального воплощения высшей власти красный становится цветом коммунистической доктрины и предстоящей Культурной революции.

Заключение. В китайской культуре цвет предстает как семиотический феномен с широким смысловым полем. Почитание красного цвета в Поднебесной имеет свою традицию. В балете Су Цуна «Последний император» красный выступает как мощный триггер, палитра которого (киноварь, вермильон, алый, ярко красный, пастельный красный) создает цветовой драматизм коллизий исторической эпохи Цинской династии. В описании судьбы Пу И (император — марионетка — гражданин) значение красного цвета эволюционирует от священного атрибута феодальной власти и объекта личного сопротивления к образу национального обновления. Универсальность воздействия красного цвета в спектакле обусловлена расширением ассоциативных и контекстуальных связей, благодаря которым соприкасаются крайности и соединяется несовместимое: традиционный имперский символ, национальный образ, знак колониального унижения, эмблема революционного обновления. Десакрализация значения красного цвета превращает его из символа «божественного мандата» в символ исторического рубикона и личной утраты.

Литература

1. Бытие и образы культуры: диалог смыслов: коллективная монография / Антонюк Е. Ю., Богатов М. А., Ирхен И. И. и др. Саратов: Саратовский источник, 2025. 230 с.
2. *Гете И. В.* Учение о цвете / пер. с нем. В. О. Лихтенштадт. М.: АСТ, 2020. 256 с.
3. *Дробышева Е. Э., Ногинова Т. К.* Визуальное решение балетного спектакля: опыт концептуального осмысления // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2024. № 4 (93). С. 115–129.
4. *Инь Синьюй.* Цветовая семантика китайского свадебного обряда в балете «Поднимите красный фонарь» // Великий Шелковый путь: традиции и современность: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. Комиссарова, Ю. Азаренко. Новосибирск: ИПЦ НГУ, 2025. С. 74–75.
5. *Ирхен И. И., Сяо Хэ.* Феномен национальных боевых искусств в танцевальной культуре Китая // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. 2021. № 6 (77). С. 21–32.
6. *Кандинский В. В.* О духовном в искусстве. М.: Азбука, 2020. 283 с.
7. *Кондаков И. В.* Цвет в природе и искусстве (методология вопроса) // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения: сборник статей. Л.: Наука, 1986. С. 92–97.
8. *Лаврова С. В.* Цитирование в творчестве современных композиторов. СПб., 2007.

128 с.
9. *Малявин В. В.* Сумерки Дао. М.: АСТ: Астрель, 2003. 436 с.
10. *Пастуро М.* Красный. История цвета. М.: Новое лит. обозрение, 2019. 146 с.
11. *Пирс Ч. С.* Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 448 с.
12. *Пу И.* Первая половина моей жизни: Воспоминания последнего императора Китая Пу И / Пер. Н. А. Спешнева при участии Цзян Шилуня. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Триада, 1999. 476 с.
13. *Серов Н. В.* Семантика цвета в традиционных культурах: автореферат дис. … доктора культурологии. СПб., 1998. 32 с.
14. *Усов В. Н.* Последний император Китая Пу И. М.: Олма-Пресс, 2003. 416 с.
15. *Lacan J.* Écrits: The First Complete Edition in English / trans. by B. Fink. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 2007. 878 p.
16. *Сунь Синъянь.* Перевод и аннотация «Шаншу» / под ред. Чэнь Кан, Шэн Дундин. Пекин: Изд-во Чжунхуашуцзюй, 2004. 613 с. [孙星衍. 尚书今古文注疏。陈抗、盛冬铃译注。北京：中华书局。2004年，613页.]
17. *Сунь Хаоцзюнь.* Анализ роли психологии цвета в кинокостюме — на примере фильма «Последний император» // Сибупиге. 2022. № 44. С. 152–154. [孙浩钧. 浅析色彩心理在电影服装中的作用 —以 《 末代皇帝 》 为例。西部皮革。2022年. No 44. 152–154页.]
18. *Чжао Ихэн.* Семиотика искусства: анализ значения форм искусства. Сычуань: Изд-во Сычуаньского ун-та, 2023. 692 с. [赵毅衡。艺术符号学：艺术形式的意义分析。 四川：四川大学出版社，2023年，692页].
19. *Цзяо Цзе.* Анализ многообразия китайского балетного спектакля «Последний император» // Северная музыка. 2018. № 38. С. 91. [矫捷. 试析中国芭蕾舞剧《末代皇帝》的多元化. 北方音乐, 2018年. No 38. 91页.].
20. *Цуй Сяндун.* «Последний император» с точки зрения ориентализма // Восточное вещание. 2009. № 6. С. 142–144. [崔向东. 东方主义视角下的《末代皇帝》东南传播2009年. No 06. 142–144页.].



Д. А. Севостьянов

Ценности и смыслы. 2026. № 5 (105). С. 208–219.
Values and Meanings. 2026. № 5 (105). P. 208–219.
УДК 75.01
DOI:10.24412/2071–6427–2026–5–208–219

Опыт структурного анализа абстрактной живописи

Севостьянов Дмитрий Анатольевич
Доктор философских наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск, Российская Федерация
E-mail dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru
ORCID: 0000–0002–7142–3188

Аннотация. *В статье рассматривается абстракционизм как художественное направление. Приводится краткий обзор современных представлений о сущности абстракционизма. Формулируются критерии для формирования оценочных суждений о достоинствах художественных изображений, в том числе абстрактных. Рассматриваются функции, присущие произведениям абстракционистов, так же, как и работам любых других художественных направлений. Среди этих функций важнейшей является эстетическая. Данная функция состоит в передаче от художника к зрителю определенного комплекса эстетических эмоций. Ценность художественного произведения состоит в том, насколько хорошо им исполняется эта функция. Для передачи эмоционального воздействия от художника к зрителю используются два информационных канала. Первый из них — неспецифический; это — фабула художественного изображения. Фабула присуща не только живописи, но и литературе, и сценическому искусству, и ряду других искусств. Фабула включает ту информацию, которая может быть передана словами, но в произведении живописи она приводится в невербальной форме. Она строится из символических значений. Фабула осуществляет эмоциональное воздействие на зрителя опосредованным путем, взаимодействуя с его апперцепцией. Фабула может исполнять эту роль благодаря символизации изображенного на картине. Второй канал, передающий эмоции зрителю,— специфический для данного вида искусства, в живописи это — экспрессивная моторика. Данный канал задействован не во всяком художественном изображении. Если в изображении отсутствует символизация и не представлена экспрессивная моторика, то это дает основание считать данное изображение эстетически ничтожным. Однако оно может выполнять другие функции — например, социально-престижную, индивидуализирующую, экономическую и даже сакральную.*

Ключевые слова: *абстракционизм; функции художественного изображения; эстетическая функция; социально-престижная функция; индивидуализирующая функция; экономическая функция; сакральная функция; фабула изображения; экспрессивная моторика.*

© Севостьянов Д. А., 2026

THE EXPERIENCE OF STRUCTURAL ANALYSIS OF ABSTRACT PAINTING

Dmitry A. Sevostyanov
D. Sc. (Philosophy), Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russian Federation
E-mail: dmitry.sevostyanov1964@yandex.ru; ORCID: 0000–0002–7142–3188

Abstract. *The article examines abstractionism as an artistic movement. It provides a brief overview of modern ideas about the essence of abstractionism. The article formulates criteria for evaluating the merits of artistic paintings, including abstract ones. It also examines the functions inherent in the works of abstractionists, as well as in the works of any other artistic movement. Among these functions, the most important is the aesthetic function. This function consists in transmitting a certain complex of aesthetic emotions from the artist to the viewer. The value of a work of art lies in how well it performs this function. Two information channels are used to transmit the emotional impact from the artist to the viewer. The first channel is non-specific; it is the plot of artistic image. The plot is inherent not only in painting, but also in literature, stage art, and a number of other arts. The plot includes information that can be conveyed in words, but in a work of art, it is presented in a non-verbal form. It is constructed from symbolic meanings. The plot has an emotional effect on the viewer in an indirect way, interacting with their apperception. The plot can perform this role through the symbolization of the image in the painting. The second channel that conveys emotions to the viewer is specific to the art form, and in painting, it is expressive motor skills. Not all artistic paintings utilize this channel. If a painting lacks symbolization and expressive motor skills, it can be considered aesthetically insignificant. However, it can also perform other functions, such as social, individualizing, economic, and even sacred ones.*

Keywords: *abstractionism; artistic painting; functions of artistic painting; aesthetic function; socio-prestige function; individualizing function; economic function; sacred function; plot of the painting; expressive motor skills.*

Введение. В сфере современной живописи сложилась своеобразная и во многом парадоксальная ситуация. С одной стороны, конкретные формы изобразительного искусства отличаются чрезвычайно большой неоднородностью и многообразием. В музеях и выставочных залах соседствуют произведения различных, совершенно непохожих друг на друга направлений. С другой же стороны, нельзя сказать, что данные картины не связаны с художественной традицией: в каждом из этих направлений по отдельности подобная традиция, очевидно, уже сформировалась и действует. Более того, зависимость ныне практикующих художников от такой традиции велика, как никогда прежде.

Бурное развитие художественных экспериментов, начиная со второй половины XIX века, привело в итоге к ситуации, которую можно охарактеризовать так: многообразие возможных изобразительных приемов близко к исчерпанию, если уже не исчерпано. Кроме того, в условиях цифровой реальности ранее созданные художественные изображения доступны не только посетителям музеев, но и всем желающим, в том числе, конечно, и самим художникам. Такова культурная ситуация по-

стмодерна. Представляется, что отныне в изобразительном искусстве крайне трудно быть новатором; применяя любой вариант изобразительной деятельности, приходится лишь следовать в кильватере тех достаточно известных художников, которые уже пробовали это делать ранее. Во всяком случае, целый изобразительный мир, созданный поколениями живописцев и графиков, оказывает на творчество ныне практикующих художников гораздо более значимое воздействие, чем сама изображаемая реальность во всех возможных ее проявлениях.

Среди известных направлений изобразительного искусства крайнюю, но и весьма заметную позицию занимает абстрактная живопись. Первооткрывателем абстрактной живописи считается Василий Кандинский (1866–1944 гг.); про него говорят, что из всех форм абстрактной живописи едва ли можно найти хоть одну, с которой бы не экспериментировал этот художник [19]. Разумеется, это не принижает роли других художников в развитии абстракционизма.

Это художественное направление давно уже отпраздновало свой вековой юбилей. Может сложиться представление, что все его достижения (подлинные или мнимые) теперь принадлежат истории, что не только расцвет, но и закат его теперь находится в прошлом. Однако можно назвать и ныне практикующих абстракционистов (например, Клода Виалла, Жоржа Отара или Пьера Ниволле), которые вовсе не собираются сдавать позиции. Современный абстракционист получает возможность опираться на ранее разработанные подходы, то есть он может пройти свой уникальный путь от предметности к беспредметности, а может и взять использовавшиеся до него методы абстрагирования и прийти к творческим результатам, по аналогии с уже известными в истории искусств [8, с. 57]. И по мере развития искусства все большее количество художников данного направления так или иначе склоняется ко второму пути.

Положение осложняется тем, что порой непросто отличить следование традициям в том или ином направлении от конъюнктурного эпигонства. Абстрактной живописи это касается в особой мере. Действительно, если картины, созданные в рамках такого направления, пользуются коммерческим успехом, то не приходится удивляться, что такого рода произведения начинают имитироваться, и эстетически ничтожные поделки под влиянием моды, что называется, завоевывают рынок — а имитацию визуальных абстракций технически изготовить намного проще, чем что-либо еще. В результате выставляются работы, которые на деле не являются результатом абстрагирования чего бы то ни было. Они не отражают ничего, кроме желания воспользоваться доверчивостью платежеспособной публики. В связи с этим возникает потребность выработки некоторого общего методологического подхода,

который позволил бы анализировать реальную ситуацию в нынешнем художественном мире — как в отношении абстрактной живописи, так и применительно к другим ее направлениям.

Предмет и метод исследования. Изучение абстрактного искусства требует, прежде всего, определения предмета такого исследования. Но уже на этом этапе появляются определенные методологические трудности. Понятие «абстрактное искусство» (или «нефигуративное искусство») объединяет в себе множество весьма различных по стилю исполнения художественных артефактов, поэтому при изучении данного феномена само обозначение предмета исследования становится нетривиальной задачей. Отсутствие изображения тех или иных конкретных объектов видимого мира в данном случае является признаком сугубо негативным, который дает представление о том, чем такое искусство *не является*, но не раскрывает его сущность — что оно *есть*.

Часто абстрактные направления в живописи рассматривают в дискурсе нонконформизма [5]. Это в определенной степени верно. Однако и нонконформизм представляет собой явление в основе своей негативное, как отказ от следования неким устоявшимся правилам. При этом в среде нонконформистов очень скоро возникают собственные правила, продиктованные такой отрицательной установкой. И в результате те субъекты, которые не хотят быть похожими на всех остальных, обычно становятся весьма похожими друг на друга.

Существует представление, что под термином «абстракционизм» следует понимать стиль искусства, основанный на работе художника исключительно со средствами выразительности как таковыми — формой, цветом, ритмом и так далее [1, с. 194]. Абстракционизм характеризуется как «направление, которое ставит перед собой задачу эмансипации от конечных определений реальности» [10, с. 127]. В таких произведениях художник стремится не к предметным или сюжетным ассоциациям, а лишь к тому, чтобы живописные формы и краски рождали «душевные вибрации, помогающие услышать тайную музыку духовности» [3, с. 51]. Однако в этом случае следует уделить больше внимание характеру этих средств выразительности, их конкретным проявлениям в художественной практике.

Понятия «абстрактное искусство» и «беспредметное искусство» часто считают синонимами, но М. В. Дроник указывает, что, по ее мнению, это не так: термин «абстрактное искусство» более широк, и не все абстрактные изображения являются беспредметными; к беспредметному же искусству следует относить произведения геометрического направления нефигуративного искусства, представленные, например, в творчестве супрематистов; здесь художники стремятся уйти от индивидуальных переживаний, но донести «универсальную духовную идею» [1, с. 203].

Таким образом, среди художников-абстракционистов можно выделить два направления, которые обращаются к изображению абстрактных форм, преследуя разные цели: «одни — чтобы с помощью абстракции отразить эмоциональное состояние человека и выразить гармонию мира духовного, другие — чтобы заглянуть за внешние оболочки предметов и языком живописи передать структуру мира материального» [3, с. 49].

Появление абстрактного искусства в начале XX века связывают с происходившим тогда изменением образа мира, когда «переживания художников и зрителей содержат апокалипсические мотивы о том, что разрывается связь времен» [7, с. 19]. Современные авторы отмечают антропологичность абстракционизма: «он замыкает человека в царство его грёз, выделяя из всего мира наличного» [11, с. 193]; в абстрактных произведениях русских художников усматривается даже своеобразный «материалистический платонизм», как некоторое раскрытие идеи «абсолютной красоты» [21]. Одним словом, можно найти разные определения, что же следует считать абстракционизмом и какими определяющими свойствами он обладает. В связи с этим необходимо выработать критерии, согласно которым могли бы составляться адекватные оценочные суждения о подобных работах.

Вопрос о методах анализа абстрактной живописи поднимается не впервые. Н. С. Попова приводит определенные аспекты произведений абстрактной живописи, которые следует последовательно учитывать при их исследовании. Во-первых, это изучение тех остатков фигуративности (мимезиса, подражания внешности изображаемого), которые, быть может, еще уцелели в таком произведении. Во-вторых, рассмотрению подлежат немиметические объекты, а также средства художественной выразительности. В-третьих, необходимо обратить внимание на следование данного художника традиции нон-фигуративизма, для чего предлагается обратить внимание на сопутствующие материалы (дневниковые записи художника, его интервью, теоретические труды, комментарии) [9, с. 1314–1315]. Ряд исследований посвящен роли цвета в произведениях абстракционистов [6; 14]. Это, несомненно, по-своему очень важно, хотя такие произведения примечательны не одним только цветовым решением.

Представляется, что, рассматривая подобные частности, раскрыть саму сущность абстрактных произведений едва ли возможно. Нельзя понять какое-либо явление, исходя в своих рассуждениях только из него самого. Для достижения поставленной здесь цели требуется выйти за пределы самих произведений абстракционистов. Так, в данном исследовании предстоит выяснить, какими функциями обладает произведение абстрактного искусства и каким путем достигается выполнение этих

функций, а уже затем вернуться к его структуре.

Результаты исследования. Изучение абстракционизма (как и любого другого направления) подразумевает, что при этом должны рассматриваться функции, которые исполняет то или иное произведение искусства. Эти функции образуют иерархическую систему, отношения в которой (в исторической ретроспективе) не отличались постоянством. Например, миметическая функция изобразительного искусства претерпела значительный ущерб при появлении фотографии (а теперь, когда существует цифровая фотография и фотографами стали решительно все желающие,— тем более). Впрочем, абстрактная живопись в значительной мере отрешена от этой функции. Коммуникативная функция изобразительного искусства, некогда одна из важнейших, давно перешла к письменности; абстрактному искусству и она в целом не свойственна. Но искусство выполняет и множество других функций: социально-престижную (обладание произведением искусства возвышает субъекта, добавляет ему значимости), экономическую (произведения искусства выступают как объект купли-продажи), сакральную (недаром музеи называют «храмами искусств»), эстетическую. Заметное место занимает также индивидуализирующая функция искусства (которая реализуется в возможности самовыражения субъекта). Все эти функции реализуются и в работах абстракционистов, порой замысловатым образом сочетаясь друг с другом. Бывают случаи, когда некоторое произведение, атрибутированное как принадлежащее известному автору, имеет благодаря этому баснословную рыночную стоимость, даже если в эстетическом отношении оно ничтожно. Но ведущая функция искусства в настоящее время, безусловно,— именно эстетическая, и проявляется она в пробуждении у зрителя (реципиента) определенного комплекса эстетических эмоций. Известно положение, согласно которому художественной ценность арт-объекта определяется силой эмоционально-чувственного отклика зрителя [13, с. 62]. Если рассматривать в качестве ведущей эстетическую функцию абстрактного искусства, то остается выяснить, какими ресурсами располагает художник-абстракционист для ее реализации. Для этого существуют по крайней мере два канала, по которым передается эмоциональная информация от художника к зрителю.

Первый из них — канал, который можно назвать неспецифическим; это фабула произведения. Фабулу можно встретить и в живописи, и в литературе, и в сценическом искусстве, и в кинематографе. Фабула присутствует в любой картине, в том числе и в абстрактной: на ней всегда что-то изображено, если даже это «что-то» — всего лишь линии и геометрические формы. Фабула выражается и в том, какие именно фигуры здесь изображены, какие цвета при этом использовались, как

эти изображенные фигуры взаимодействуют друг с другом. Имеет также значение и то, как эти фигуры своим взаиморасположением задают порядок восприятия данной картины.

Фабула пробуждает эмоциональную реакцию в силу того, что изображенный на картине объект символизирует для зрителя нечто. Как известно, символ — это объект или образ объекта, наделенный самостоятельным бытием, а кроме того, имеющий некоторое внешнее значение, не тождественное ему самому, то есть он выступает в роли означающего при некотором означаемом [4]. В абстрактных картинах, в которых нет или почти нет изображенных реальных объектов, символизация того, что там отображено, в большой степени возлагается на зрителя. Тут решающую роль играет его культурный багаж, его собственная апперцепция. В этом случае имеет большое значение культурная близость автора и зрителя: если они принадлежат к одному культурному сообществу, можно ожидать, что и толкования символических значений у них в общих чертах совпадут; если же нет — возможны весьма причудливые сочетания обретенных таким образом смыслов.

Однако если символическое значение фабулы целиком и полностью приходится «дописывать» зрителю, со стороны же художника в этом отношении ничего не сделано, то перед нами не произведение искусства, а лишь его имитация, созданная, вероятнее всего, под влиянием моды и спроса, или в порядке своеобразного живописного эксперимента. Впрочем, здесь не исключается воздействие второго канала для передачи эмоций, о котором речь пойдет далее.

Приведем два примера символизации, имеющей место в абстрактных изображениях. Как уже говорилось, в них часто можно встретить изображения всем известных геометрических фигур. Однако фигуры эти наделены некоторым собственным, культурно значимым смыслом. Так, известен так называемый психогеометрический тест, в котором по предпочтению тех или иных геометрических фигур, предложенных к выбору (треугольник, квадрат, круг, прямоугольник, зигзаг) определяются индивидуально-психологические особенности субъекта [20]. Например, общительные люди чаще выбирают круг; лица, склонные к рациональности и анализу, выносливые и методичные, выбирают квадрат; целеустремленные субъекты с выраженными лидерскими качествами отдают предпочтение треугольнику; выбор зигзага характерен для креативных личностей, а прямоугольника — для лиц, еще до конца не определившихся в своих предпочтениях. Подобные символизации геометрических фигур имеют древнее происхождение. Так, в пифагорейской традиции все фигуры, обозначающие собой текучие, подвижные природные стихии («огонь», «воздух» и «воду»), имели грани в виде

треугольников (это, соответственно, тетраэдр, октаэдр и икосаэдр). Такой первоэлемент, как «земля», которому свойственна вещественность и неподвижность, символизируется посредством куба (каждая сторона которого есть квадрат). Что же касается круга, то это древний солярный символ, а кроме того, круг имеет защитное значение, и он объединяет людей (как, например, «наш круг», «круг единомышленников»). Другой такой пример — символическое значение цвета, которое именно в абстрактной живописи выступает уже в чистом виде, вне привычной нам связи с предметными цветами (ибо предметы, как таковые, обычно и не изображаются на этих картинах). Красный цвет символизирует огонь и кровь, и подобно им, он воспринимается как «кипящий внутри себя», обладающий внутренней активностью. Желтый цвет имеет центробежные свойства, он как будто «кидается во все стороны», как желтое Солнце, достающее до нас своими лучами. Синий цвет, напротив, обладает центростремительными свойствами, он углублен в себя, как бесконечно удаленный от нас небосвод. Зеленому же цвету, цвету неподвижного растительного пейзажа, присущ внутренний покой [2]. Черный цвет мы связываем с ночной темнотой, а белый — с дневным светом. Разумеется, это не все возможные символизации, которые могут быть представлены в абстрактном изображении.

Второй канал, передающий эстетические эмоции реципиенту, специфический, то есть специально присущ каждому виду искусств в отдельности; в живописи это — экспрессивная моторика, то есть запечатленные и эмоционально насыщенные следы определенных выразительных движений художника, специально оставленные им на изобразительной поверхности. Данная опция свойственна не всяким произведениям живописи; во многих случаях в готовом изображении автором целенаправленно уничтожаются следы всех обособленных моторных актов, все отдельные различимые мазки. Встречаются и противоположные случаи (и в абстрактном искусстве их немало). Именно здесь пролегает водораздел между теми двумя разновидностями нефигуративного искусства, о которых упоминалось ранее: теми, в которых отдается предпочтение «чистой» символизации, и теми, где к ней присоединяют и выразительную моторику; примером тому могут служить работы упоминавшегося уже Василия Кандинского.

Эмоциональный заряд, заключенный в протяженных элементах изображения (мазках, линиях, контурах, представляющих собой следы экспрессивных движений), по природе своей таков, что, в отличие от фабулы, он не поддается вербализации. Здесь в основном работает «рука», а не «глаз» художника; проявляется его индивидуальный моторный «почерк». Зрительный контроль вступает в дело только тогда, когда нужно

санкционировать (или отвергнуть) полученный результат. Фабулу произведения можно всегда изложить словами, но передать в словесной форме суть передаваемой моторной экспрессии не представляется возможным. Если же в произведении абстракциониста отсутствует и символизация, реализуемая посредством фабулы, и моторная экспрессия, то очевидно, что его эстетическая ценность близка к нулю (кстати сказать, и в произведениях реалистической живописи отсутствие символизации характерно именно для низкосортных поделок). Впрочем, известно немало случаев, когда подобные, не наделенные никаким внешним значением и моторной экспрессией произведения абстракционистов успешно выполняли и социально-престижную, и коммерческую (экономическую) функцию, и индивидуализирующую (ввиду присутствия личной выдумки в отношении художественной формы), и даже сакральную (как фактический объект коллективного поклонения).

Роль выразительной моторики в произведениях экспрессионистов (и представителей других художественных направлений) не раз привлекала внимание исследователей. Начать следует с ранних работ П. А. Флоренского, который утверждал, что при запечатлении на изобразительной поверхности следа активного выразительного движения «художник тут не берет от мира, а дает миру,— не воздействуется миром, а воздействует на мир» [15, с. 77]. Многие авторы отмечали подобные эффекты именно в работах абстракционистов. Привлекала внимание ориентация художника на антропологические параметры собственного тела (что проявляется, например, в вертикальном формате холста, центрально-симметричных композициях, метрическом ритме в колорите и линеарных элементах, в запечатленных повторяющихся действиях руки художника, которые видны по фактуре или направленности мазка) [9, с. 1316]. Как отмечает Т. Д. Марцинковская, своеобразным эмоциональным воздействием обладают «картины, состоящие из постоянных поворотов и сплетений линий (например, работы В. Кандинского, Д. Поллока), так что при их рассмотрении постоянно меняется угол восприятия и представление об исходных формах, их составляющих, создают аффективно-моторный комплекс, углубляющий концентрацию внимания зрителя на деталях полотна. Попытка проследить взглядом за основными линиями приводит к неожиданному эффекту оборванной и вновь появляющейся линии, то есть они как бы появляются и исчезают, движутся и пересекаются, уходя в бесконечность и завораживая зрителя этим движением, этой пластикой бездны» [7, с. 21]. Отмечается также, что поздним версиям абстракционизма присуща идея отхода от сознательного действия при работе над произведением искусства: «Возникает идея “автоматического письма”, когда создание композиции

происходит спонтанно, а большую роль начинает играть свет и цвет» [12, с. 128]. «Автоматическое письмо», однако, затрагивает не только собственно композицию, но и те самые моторные элементы изображения, воздействие которых, как уже сказано, не поддается вербализации. Это воздействие обусловлено тем, что каждый из нас на протяжении всей жизни осуществляет рецепцию и чужих, и своих собственных движений. В этой ситуации было бы удивительно, если бы результат запечатленного выразительного движения не производил для нас никакого эффекта.

Идея восприятия движений весьма важна в контексте абстрактного искусства. S. Stevens и C. Erckrath полагают, что движение в нашем меняющемся мире можно назвать единственной постоянной величиной — в том числе и там, где речь идет о восприятии рисунка (и совершенного в нем движения) [24]. Среди исследователей выразительных линий в работе художника особое место занимают L. Ruohan с соавторами [23]; в их работе указывается, что изучение этих линий позволяет понять работы таких художников, как все тот же Василий Кандинский, а также Эдвард Мунк, Джексон Поллок, Виллем де Кунинг и Франц Клайн.

Впрочем, на экспрессивную моторику в работах абстракционистов и художников других модернистских направлений обращают внимание не все исследователи; случается, что ее упускают из виду. Например, Al-Azzam заявляет, что в абстрактной живописи (а именно — в работах Пабло Пикассо и Василия Кандинского) он обнаруживает некоторые аллюзии к ориентализму, конкретно — подражание исламским орнаментам [16]. Но чтобы хотя бы приблизительно воспроизводить орнамент, требуется скрупулезная работа под постоянным зрительным контролем, а вовсе не свободное выразительное движение, в наибольшей мере свойственное как раз именно этим художникам.

Работы многих исследователей раскрывают культурное значение абстрактного искусства косвенным путем. Например, в современных публикациях упоминаются и исследования эмоциональных (эстетических) реакций на восприятие искусственно воспроизведенных движений, напоминающих движения художника, в специально созданных изображениях, представляющих собой имитации произведений абстракционистов [18]. Отсылки к абстракционизму можно встретить в исследованиях, в которых ученические абстрактные изображения, подвергаемые независимой экспертной оценке, служат своеобразными упражнениями по креативности [17]. Что касается влияния произведений абстракционистов на современный дизайн, то здесь исследователей ждет обширное поле деятельности. Но для того, чтобы при этом отдавать себе отчет в реальной значимости абстрактных произведений, следует понимать, с какого рода абстракцией приходится иметь дело в каждом конкретном

случае. Все сказанное еще раз подтверждает актуальность исследования функций и структуры произведений абстрактного искусства.

Таким образом, изучение описанных выше каналов передачи эмоциональной информации в художественных изображениях создает реальную основу для анализа произведений абстрактного искусства. Это позволяет осуществлять классификацию и определять эстетическую значимость подобных произведений, исключив из обсуждения субъективные оценки.

Заключение. Итак, изучение ресурсов, которыми обладает абстрактное изображение, чтобы вызвать у зрителя эстетическую эмоцию (или целый комплекс таких эмоций), являет собой теоретическую и практическую базу, позволяющую анализировать такого рода произведения. Картины абстракционистов в определенном смысле могут считаться идеальной моделью для применения такой методики: заявленные здесь аспекты проявляются в них, что называется, «в чистом виде». Исходя из вышеизложенного, в таких работах мы можем выявить некоторое символическое содержание, а также проявления экспрессивной моторики; в этих параметрах заложены оценочные критерии, позволяющие судить о художественной ценности подобных произведений.

Известно, что абстрактные произведения вызывали и вызывают разнообразные отклики — буквально от восторгов до проклятий. Рассматривая абстракционизм как явление, каждый сам может сделать для себя вывод, считать ли его результатом позитивного развития, «новаторства и безудержной страсти» [22], или же свидетельством бездуховности и культурного упадка. Однако, подходя с объективных позиций, следует признать, что данное направление уже встроено в историю художественной культуры, и его невозможно оттуда вычеркнуть и забыть. А если бы это и удалось сделать, возникает вопрос: богаче или беднее стала бы художественная культура в результате такой борьбы за ее чистоту? И кроме того, как далеко пришлось бы зайти в подобных «вычеркиваниях»? Следует признать, что абстрактная картина, как рукотворный артефакт, исполняет те же функции, что и любое другое художественное произведение. Возможна, конечно, ситуация, когда она их не исполняет, и тогда мы видим не художественное творчество, а его имитацию. Но то же самое случается и в прочих направлениях изобразительного искусства.

Литература

1. *Дроник М. В.* К вопросу о понятиях «абстракционизм» и «беспредметность»// Научные труды Санкт-Петербургской академии художеств. 2024. № 71. С. 192–208.
2. *Кандинский В. В.* Теория искусства. М.: Академический проект, 2020. 225 с.
3. *Лозовая Л. В.* Абстрактная живопись XX века: диалектика уникального и универсального // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2024. № 4. С. 49–55.

4. *Лосев А. Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. 320 с.
5. *Любимова А. И.* Символический капитал авангарда в дискурсе неофициального искусства 1960–1980-х гг.//Общество: философия, история, культура. 2023. № 11. С. 284–293.
6. *Мамедов Н. З.* Из истории абстрактной живописи//Colloquium-journal. 2024. № 9 (202). С. 28–31.
7. *Марцинковская Т. Д.* Психология искусства в транзитивном мире: эстетика перемен // Национальный психологический журнал. 2023. № 3 (51). С. 16–24.
8. *Попова Н. С.* Практика абстрагирования и методы исследования нон-фигуративизма в искусстве XX века // Вестник КазГУКИ. 2023. № 2. С. 56–62.
9. *Попова Н. С.* Специфика методологического конструктора и методика анализа абстрактной живописи//Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2024. № 7. С. 1311–1319.
10. *Сацукевич А. И.* Абстракционизм и конечность: от феноменологии смерти к предельности искусства//Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2025. № 1. С. 124–131.
11. *Сацукевич А. И.* История формирования концепта абстрактного искусства: философский контекст // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2024. № 1 (78). С. 191–198.
12. *Сацукевич А. И.* Язык абстрактного искусства: методологические основы и критика // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2024. № 4 (52). С. 126–136.
13. *Солнцева И. М., Мальцев М. Г.* Формирование определения художественной ценности современного арт-объекта // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2025. № 1 (53). С. 59–74.
14. *Столярова Е. Г. Давыдов А. В.* Цвет в абстрактной живописи России начала XX века // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2025. № 103. С. 133–139.
15. *Флоренский П. А.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993. 324 с.
16. *Al-Azzam H.* The Denied Line. Transcultural Dimensions in Picasso's and Kandinsky's Works: A Critical Examination of Oriental Influences. Heidelberg: Universitätsbibliothek, 2021. 28 p.
17. *Bellaiche L. et al.* Back to the basics: Abstract painting as an index of creativity // Creativity Research Journal. 2023. URL: https://labs.psych.ucsb.edu/schooler/jonathan/sites/labs.psych.ucsb.edu.schooler.jonathan/files/pubs/bellaiche_et_al._-_2023_-_back_to_the_basics_abstract_painting_as_an_index_.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
18. *Chamberlain R. et al.* A dot that went for a walk: People prefer lines drawn with human-like kinematics// British Journal of Psychology. 2021. URL: https://www.doc.gold.ac.uk/autograff/post/papers/Chamberlain-2021.pdf (дата обращения: 30.03.2026).
19. *Christensen C. S.* Wassily Kandinsky and birth of abstract art in Munich in the 1910s. // Studia Humanitatis. 2022. No. 1. URL: https://st-hum.ru/print/1107 (дата обращения: 30.03.2026).
20. *Dellinger S.* Psycho-geometrics. How to Use Geometric course. Psychology to Influence People. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1989. 204 p.
21. *Drake R.* The Death of Painting (After Plato) // Research in Phenomenology. 2011. No. 41. Pp. 23–44.
22. *Marter J.* Abstract Expressionism revisited: selections from the Guild Hall Museum permanent collection URL: https://www.guildhall.org/wp-content/uploads/2019/11/6763-GH_AbstractArtbook.pdf (дата обращения: 30.03.2026)
23. *Ruohan L., Syuhaila binti Mokhtar E., Fauzi bin Sedon M.* Visual Observation and Visual Analysis on the Expressive lines as a Self-emotion in Artist's Paintings // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2024. No. 1 (13). Pp. 2464–2478.
24. *Stevens S., Erckrath C.* Drawing Spatial Movement//UOU Scientific Journal.2022. No. 3. Pp. 70–79.

Летняя школа-семинар для аспирантов и соискателей вузов России

в рамках Всероссийского проекта «Парламент 2030»

Цель — помочь молодым отечественным учёным продвинуться в научных исследованиях и повысить качество диссертационных работ.

В лекционной сессии приняла участие доктор философских наук, профессор, главный редактор журнала «Ценности и смыслы» **Светлана Вениаминовна Иванова.** Тема лекций: «Методология научных исследований. Критерии доказательности в научно-педагогических исследованиях». Лектором представлены методологические основы подготовки диссертаций в области гуманитарного знания, рассмотрены распространённые методологические затруднения молодых исследователей, обсуждены критерии доказательности в научно-педагогических исследованиях на основе рекомендаций ВАК и РАО, в разработке которых лектор принимала активное участие.

Участникам мероприятия рекомендовано учебно-методическое пособие: *Иванова С. В. «Организационно-методологические основы подготовки диссертации. Учебно-методическое пособие / М.: Инфра-М.* 2023.

Редакция журнала (по просьбе участников Летней школы и наших читателей) предоставляет ссылку на ***Открытые лекции академика РАО С. В. Ивановой по методологии научных исследований, которые записаны в Российской академии образования.***

Лекция 1. Типы научного познания. Специфика педагогического исследования. Работа с научной литературой. Разделы методического аппарата диссертации: актуальность, степень разработанности темы, противоречия, проблема, объект и предмет исследования.

Лекция 2. Основы методологии научного исследования Вехи методологических представлений. Уровни методологии Методологические принципы Подходы Разделы методологического аппарата: цель, задачи.

Лекция 3. Гипотеза в науке и получение нового знания.

Лекция 4. Значимость исследования. Методологические основы и методы исследования.

Лекция 5. Апробация и достоверность Степень достоверности и апробация научного исследования. Этапы исследования. Дополнительные элементы методологического аппарата. Опытно-экспериментальная работа.

Лекция 6 Научная этика и этичность ученого
Летняя школа-семинар получила поддержку профильных комитетов и ряда депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации.

Источник: https://rusacademedu.ru/news/01092026–1–2/

РЕЦЕНЗИЯ
на монографию «Политический интеллект и его носители. Социально-историческое эссе» Ю. В. Ярмака М.: Канон+, 2026*

Ф. Н. Гуров, кандидат философских наук, доцент кафедры коммуникационных технологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ)

В 2012 г. в журнале «Ценности и смыслы» появилась статья Г. В. Сориной и Ю. В. Ярмака с интригующим названием «Политический интеллект: философско-методологический анализ» [3]. До этого в отечественной специальной литературе проблема политического интеллекта с философско-методологической точки зрения не рассматривалась. Работа оказалась востребованной, о чем говорит значительное количество ее цитирований. К слову, вместе с эстонским коллегой, отчасти вдохновившись именно этим текстом, мы написали статью о бизнес-интеллекте и его роли в различных видах деятельности [1].

В 2026 г. интригующая почва «проросла». В свет вышло «социально-историческое эссе Ю. В. Ярмака о политическом интеллекте и его носителях — плод пятилетнего труда ученого. В структуре монографии четыре главы: «Социальная составляющая генезиса политического интеллекта», «Политический интеллект на российской социально-исторической почве», «Политический интеллект в некоторых формах политической деятельности», «Политический интеллект и Новое Осевое время (XX – начало XXI века)».

Почему концепция политического интеллекта столь актуальна сегодня? Мы живем в турбулентном и хрупком мире. Время как будто сжалось, а цена ошибок при принятии политических решений запредельна. «Единый общий дом жителей Земли» сталкивается с множеством угроз. Что происходило в мире, пока Юрий Васильевич писал книгу? Отголоски пандемии коронавируса, вывод американских войск из Афганистана и приход к власти талибов, гражданская война в Сирии, СВО, подрыв Северных потоков, штурм Капитолия и второй срок Трампа, новая волна деколонизации Африки и борьба с терроризмом в зоне Сахеля, обострение на Ближнем Востоке и кризис в Ормузском проливе… Лишь некоторым из этих событий автор посвятил страницы своей книги. Но все они, безусловно, создали общий тревожный фон. Неужели (процитирую Ю. В. Ярмака) «земляне запрограммированы на самоуничтожение»?

Кризис, как всегда, требует осмысления, что и находит отражение в рецензируемой монографии. В 1960-е гг. своеобразный ответ на Карибский кризис можно найти в работах канадского философа М. Маклюэна. Мир, представляющий собой «глобальную деревню», слишком легко сломать, а медиа могут как объединять людей, так и представлять опасность для общества. Ю. В. Ярмак

---

* Ярмак Ю. В. Политический интеллект и его носители. Социально-историческое эссе. М.: Канон+ РОИИ «Реабилитация», 2026. 656 с.

вспоминает и о Карибском кризисе: «*Бытие, развиваясь по спирали, уже не один раз подводило Человечество к роковому краю. Реальность перехода роковой черты была и в 1962 году*».

Увы, сейчас мы находимся в столь же опасной точке. Подобно тому, как работы Маклюэна в определенной степени привели к формированию медиаэкологии, книга Ярмака может заложить основы для новой междисциплинарной области, посвященной политическому интеллекту,— на стыке истории, социологии, психологии, дипломатии, экономики, управления и других современных направлений — социальной архитектуры, коммуникативистики, имиджелогии. Концепция политического интеллекта требует размышления о месте и роли тех, кто участвует в Большой политике — от внутригосударственного управления до системы международных отношений. И, может быть, именно эти размышления позволят найти возможные выходы из современного кризиса.

Ю. В. Ярмак пишет о различных периодах человеческой истории, пытается комплексно подойти к оценке роли лиц, значимых для культурно-цивилизационных процессов и политической жизни. Касаясь сотен персонажей из числа тех, кого люди привычно считают вершителями судеб мира, автор пытается заглянуть в глубину генезиса их политического интеллекта и властных амбиций, реальных способностей и достижений.

Здесь мне хочется вспомнить известное интервью 2024 г. Президента России В. В. Путина американскому журналисту Такеру Карлсону. В начале беседы глава государства спросил журналиста, не против ли тот услышать «маленькую историческую справку». «Справка» началась с рассказа о приглашении в Новгород князя Рюрика в 862 г. и заняла 25 минут. Позже Путин объяснил необходимость этой «справки»: «И для нас самих, и тем более для слушателей и зрителей за рубежом все-таки важно понять ход наших мыслей, понять наше состояние, понять, насколько это чувствительно и важно для нашей страны — всё, что происходит на украинском направлении» [2]. Нечто подобное и с книгой Ю. В. Ярмака: сначала читатель может не понять, зачем нужны все эти многочисленные примеры. Но затем оказывается, что такой подход плодотворен, он позволяет увидеть процесс политической интеллектуализации отдельных сообществ и их лидеров, рождение разных форм политического участия граждан в жизни государства и появление среди них представителей политического авангарда…

Книга по жанру позиционируется как «социально-историческое эссе», это дает ученому свободу в выборе примеров. Мы можем не соглашаться с автором в интерпретации отдельных исторических событий или оценке мотивов упомянутых персон. Однако анализ приведенных примеров в их совокупности создает целостный взгляд на природу политического интеллекта, который «не существует вне человеческого сообщества» и исторического контекста.

Вспомним еще один значимый труд Ю. В. Ярмака — монографию «Многоликая мягкая сила» [4]. Возможно, автор и не ставил перед собой такую задачу, но он создал интересную дилогию. Реализация инструментов мягкой силы без развитого политического интеллекта (у профессиональных политиков, медиаменеджеров, пропагандистов, представителей спецслужб и др.) невозможна. Так

же, как невозможно и принятие эффективных (с точки зрения социальной пользы) политических и социоархитектурных решений. В то же время, наиболее жестокими и опасными инструментами мягкой силы являются те, которые направлены на разрушение практического интеллекта, в том числе политического, те, которые приводят, пользуясь выражением Ю. В. Ярмака, «к оболваниванию народа». Развитие политического интеллекта — как у лиц, принимающих управленческие, государственные решения, так и у представителей широкой общественности, пусть даже слабо включенных в политическую жизнь,— является необходимым элементом того, что может быть названо когнитивной обороной, которая спасает от «гибридной войны» и «мягкой силы полуправды или откровенной лжи» [4, с. 314–315].

За рамки монографии выходит вопрос аутсорсинга политического интеллекта. В XIX в. в США и Великобритании появились первые структуры, которые можно назвать "think tanks". С начала XX века «think tanks» стали играть важную роль в выработке и легитимизации государственных и политических решений, в выстраивании системы пропаганды, в реализации «гуманитарных проектов» специальных служб. В русском языке трудно подобрать подходящий термин: это и «фабрики мысли», и «мозговые центры», и «экспертно-аналитические сообщества».

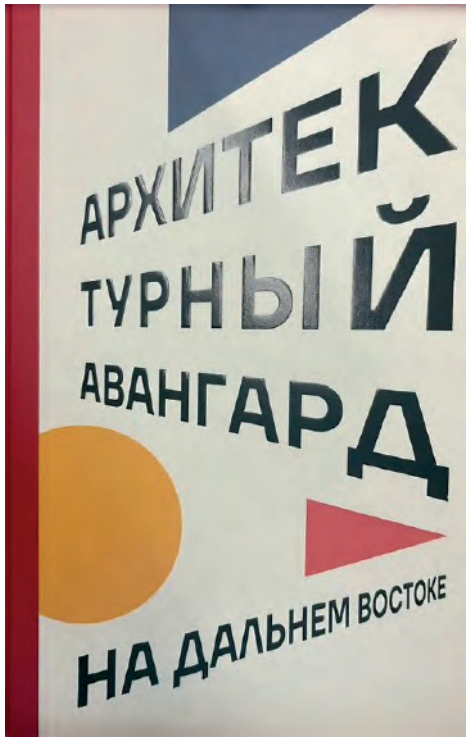
В качестве современных российских примеров можно упомянуть Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации или Институт мировой экономики и международных отношений имени Е. М. Примакова Российской академии наук (ИМЭМО РАН). Не декларируя подобную цель, Ю. В. Ярмак фактически закладывает основы методологии организации работы таких институций, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта. Наиболее любопытны здесь схемы, которые автор приводит в приложениях. Надеемся, эти идеи найдут развитие как в следующих трудах Юрия Васильевича, так и в работах его коллег и учеников.

Литература

1. *Каплан Я., Гуров Ф. Н.* «Бизнес-интеллект» и его роль в различных видах деятельности // Ценности и смыслы. 2023. № 2 (84). С. 125–138.
2. Путин объяснил, зачем была нужна историческая часть в интервью Карлсону // РИА Новости. 18.02.2024. URL: https://ria.ru/20260809/rossiya-2109830074.html (дата обращения: 09.08.2026).
3. *Сорина Г. В., Ярмак Ю. В.* Политический интеллект: философско-методологический анализ // Ценности и смыслы. 2012. № 6 (22). С. 23–36.
4. *Ярмак Ю. В.* Многоликая мягкая сила. Монография. М.: ИЭТ, 2020. 318 с.

В рамках восточного экономического форума (сентябрь, 2026)

СОСТОЯЛАСЬ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КНИГИ «АРХИТЕКТУРНЫЙ АВАНГАРД НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ»







М. Ф. Костюк, губернатор Еврейской автономной области:
«…Благодаря этому изданию Еврейская автономная область и другие регионы Дальнего Востока России получат возможность увидеть себя в контексте мировой культуры… Я выражаю искреннюю признательность автору книги, Кириллу Степанову, а также команде Государственного научно-исследовательского музея имени А. В. Щусева за проделанную работу» (стр.7).

Н.О. Шашкова, кандидат искусствоведения, директор Музея архитектуры им. А.В. Щусева:
«Эпоха авангарда 1920-х - первой половины 1930-х годов является одной из наиболее ярких страниц в истории отечественной архитектуры. <…> Исследование дальневосточного авангарда предпринято впервые, и хочется верить, что нам удалось внести важный вклад в формирование общей картины исторического развития Дальнего Востока и Российской Федерации» (стр.9).

К.К. Степанов, автор книги, историк архитектуры:
«Настоящая книга призвана восполнить пробел в исследовании архитектуры Советского Дальнего Востока. Она вводит в научный оборот ряд ключевых проектов и построек 1920-1930-х годов… раскрываются особенности интерпретации идей авангарда в условиях самого отдаленного региона страны…» (стр.11, 13).

Источник: К. Степанов «Архитектурный авангард на Дальнем Востоке». Издательство: «Кучково Поле Музеон», 2026 г.

ПРОСТОРЫ ВЕЛИКОЙ РОССИИ. ТОЧКА НА КАРТЕ ВЛАДИВОСТОК.

«Великолепный порт! Отсюда и владеть Востоком!»

Николай Муравьёв-Амурский,
генерал-губернатор Восточной Сибири (1859)















